



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA

JULIO 2026, v. 6, n.º 2, ISSN: 2452-6134



Universidad
Finis Terrae

Facultad de
Educación y
Ciencias Sociales

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 6, nº 2
DOI de número: 10.38123/rre.v6i2

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 Yuivar-Carneiro
Mg. Marilú Matte

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 Varetto 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

Corporizar la escritura. Pedagogía teatral y educación imaginativa en la formación de educadores infantiles	10
---	----

Junell Lorena Araujo Escobar

Dra. Carmen Gloria Sánchez-Duque

Ángela Barrera-García

Systematic Review of Gamification and Digital Resources in the Teaching of Mathematics in Primary and Secondary Education	36
---	----

Guillermo L. Valencia

Luis F. Cardona

Percepción del beneficio externo en proyectos de vinculación con el medio: Un estudio de casos múltiples en universidades chilenas	71
--	----

René Araya Alarcón

La sistematización de experiencias como metodología para el análisis de prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional	106
--	-----

Paula Andea Giraldo Sánchez

Evaluación formativa en la formación inicial docente: Un modelo de retroalimentación basado en simulación, videoanálisis e inteligencia artificial generativa	133
---	-----

Fernando Muñoz-Sepúlveda

Carlos Willatt

Yolanda Bawarshi-Abrigo

Educación Técnico Profesional: Una mirada analítica sobre el avance de la modernización del Estado en Chile (1849-2026)	161
Patricio Ibáñez González	

Investigadores jóvenes

Vínculos patrimoniales en un liceo emblemático: Resignificación de la Sala Museo Gabriela Mistral	188
Camila Ferrada Sánchez	
Leonardo Cisternas Zamora	
Masculinidades en tránsito: Motivaciones y trayectorias de varones en la carrera de Trabajo Social	214
Franco Molina Salazar	

Presentación

*A la memoria de Marilú Matte, fundadora de esta
publicación y decana de la Facultad de Educación y
Ciencias Sociales de la Universidad Finis Terrae.*

Con este undécimo número, *Revista Realidad Educativa* cumple cinco años de trayectoria editorial ininterrumpida. Desde su primer ejemplar, la revista se ha consolidado como un espacio de producción y difusión de conocimiento crítico, situado y plural sobre los procesos educativos contemporáneos. A lo largo de este lustro y de sus once números, ha acogido 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 un sentido amplio.

El presente número se organiza en dos secciones: Investigación Educativa e Investigadores Jóvenes. La primera reúne seis artículos que analizan experiencias y problemáticas de nuestro campo desde enfoques empíricos, teóricos y reflexivos, abordando la formación docente, la innovación pedagógica y las transformaciones institucionales del ámbito educativo. El primer artículo, titulado “Corporizar la escritura. Pedagogía teatral y educación imaginativa en la formación de educadores infantiles”, de Junell Araujo Escobar, Carmen Gloria Sánchez-Duque y Ángela Barrera-García, analiza el impacto del juego dramático fundamentado en la educación imaginativa sobre el rediseño de planificaciones curriculares para la alfabetización inicial. A partir de una metodología cualitativa de investigación-acción, estudiantes de Educación Infantil participaron en un taller vivencial orientado

a cuestionar los enfoques tradicionales de enseñanza. Los resultados evidencian una evolución metodológica hacia diseños curriculares de carácter artístico, experiencial y creativo, y las autoras concluyen que la integración del juego dramático y la educación imaginativa permite corporizar el aprendizaje de la lengua escrita, articulando emoción, imaginación y experiencia lúdica.

La segunda contribución, “Revisión sistemática de la gamificación y recursos digitales en la enseñanza de las matemáticas en educación básica y media”, de Guillermo Valencia y Luis Cardona, examina la aplicación de experiencias lúdicas y objetos de aprendizaje digitales en la enseñanza de esta asignatura mediante una revisión sistemática basada en la metodología PRISMA 2020, que consideró inicialmente 3.643 registros de Scopus y seleccionó finalmente 30 estudios. Los autores identifican mejoras significativas en el rendimiento académico, la motivación y la participación del alumnado, concluyendo que la gamificación constituye una estrategia eficaz para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas.

El tercer artículo, “Percepción del beneficio externo en proyectos de vinculación con el medio: Un estudio de casos múltiples en universidades chilenas”, de René Araya Alarcón, analiza las tensiones entre el enfoque bidireccional promovido institucionalmente por las universidades chilenas y la experiencia de los actores comunitarios que participan en proyectos de vinculación con el medio. A través de un estudio cualitativo de casos múltiples, basado en seis grupos de discusión telemáticos con la participación de 72 personas pertenecientes a seis universidades, el autor evidencia diagnósticos territoriales percibidos como insuficientes, relaciones asimétricas entre la universidad y la comunidad, y expectativas frustradas respecto de los beneficios obtenidos. Estos hallazgos plantean desafíos relevantes para el fortalecimiento de la tercera misión universitaria.

La cuarta contribución, “La sistematización de experiencias como metodología para el análisis de prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional”, de Paula Giraldo Sánchez, estudia las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional

a partir del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares, desarrollado entre 2019 y 2023 en una institución educativa pública de Medellín, Colombia. Mediante entrevistas en profundidad, registros pedagógicos y revisión documental, la autora identifica una tensión entre racionalidades técnico-normativas y enfoques situados y participativos, así como transformaciones hacia formas de mayor diálogo pedagógico. Concluye destacando el valor de la reflexividad docente como elemento central de los procesos de cambio.

El quinto artículo, “Evaluación formativa en la formación inicial docente: Un modelo de retroalimentación basado en simulación, videoanálisis e inteligencia artificial generativa”, de Fernando Muñoz-Sepúlveda, Carlos Willatt y Yolanda Bawarshi-Abrigo, presenta una propuesta para fortalecer los procesos de acompañamiento al aprendizaje en la preparación de futuros profesores de Educación Física, organizada en cuatro etapas e integrada por recursos de simulación, análisis de videos e inteligencia artificial generativa. Los resultados muestran un enfoque de retroalimentación centrado en el desarrollo de competencias que potencia la participación estudiantil y fomenta prácticas evaluativas sin calificación, mediante una estructura flexible adaptable a otras disciplinas.

Cierra esta sección el artículo de Patricio Ibáñez González, “Educación Técnico Profesional: Una mirada analítica sobre el avance de la modernización del Estado en Chile (1849-2026)”, que examina, desde una perspectiva histórica, cómo la Educación Técnico Profesional chilena ha sido moldeada por la modernización, el desarrollo capitalista y las transformaciones socioeconómicas del país, desde la industrialización hasta el neoliberalismo. El autor evidencia la privatización impulsada durante la dictadura, la actual precarización del sector y la incidencia de capitales privados, concluyendo que esta modalidad educativa ha sido un componente clave del desarrollo productivo, aunque subordinado a lógicas de dependencia y reproducción de desigualdades estructurales.

La segunda sección de este número, Investigadores Jóvenes, reúne dos artículos. El primero, titulado “Vínculos patrimoniales en un liceo

emblemático: Resignificación de la Sala Museo Gabriela Mistral”, de Camila Ferrada Sánchez y Leonardo Cisternas Zamora, analiza las relaciones que se construyen en torno a la Sala Museo de un liceo emblemático femenino de Santiago. Mediante un estudio de caso cualitativo, que incluyó entrevistas a docentes y la implementación de una secuencia didáctica en la asignatura de Educación Ciudadana, los autores muestran una diversidad de visiones sobre el patrimonio escolar y evidencian cómo dicha secuencia facilitó que las estudiantes ampliaran su comprensión del espacio patrimonial hacia una perspectiva más política.

Finalmente, Franco Molina Salazar, en “Masculinidades en tránsito: Motivaciones y trayectorias de varones en la carrera de Trabajo Social”, indaga en las motivaciones que llevaron a egresados de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado a optar por una carrera históricamente “feminizada”. A partir de un estudio cualitativo basado en siete entrevistas a egresados y tres a profesionales de la universidad, el autor identifica tres dimensiones asociadas a esta elección y abre un cuestionamiento sobre los imaginarios y estereotipos de género que se reproducen en los espacios educativos.

Queremos agradecer especialmente a las y los autores por confiar sus trabajos a *Revista Realidad Educativa*, así como a quienes participaron como pares evaluadores, cuya labor rigurosa ha sido fundamental para asegurar la calidad académica de este undécimo número. Agradecemos también a Natalia Salas Guzmán, decana (i) de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, por sostener el apoyo institucional a este proyecto editorial en un momento especialmente sensible para nuestra comunidad, y a Consuelo Salas Lamadrid, editora técnica de la revista, por su dedicación y compromiso en cada una de las etapas de esta publicación.

Este número, que coincide con el quinto aniversario de *Revista Realidad Educativa*, está dedicado a la memoria de Marilú Matte, fundadora de esta publicación, integrante de su comité editorial desde el primer número y decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, quien fuera la principal impulsora de este proyecto

editorial y de su continuidad en el tiempo. Su convicción de que la investigación educativa debía tener un espacio propio de circulación y diálogo dio origen a esta revista, y su acompañamiento constante fue determinante en la consolidación de cada una de las ediciones que hoy conforman su trayectoria. Este undécimo número, y los cinco años que representa, constituyen un homenaje a su legado y a su compromiso irrestricto con la educación.

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

Corporizar la escritura. Pedagogía teatral y educación imaginativa en la formación de educadores infantiles

Embodying writing. Theatrical Pedagogy and Imaginative Education in early childhood teacher training

Junell Lorena Araujo Escobar[✉] | Dra. Carmen Gloria Sánchez-Duque[✉]

Ángela Barrera-García[✉]

Universidad del Norte, Colombia | Universidad Finis Terrae, Chile |
Universidad de Granada, España

RESUMEN

La presente investigación analiza el impacto del juego dramático fundamentado en la educación imaginativa sobre el rediseño de planificaciones curriculares para la alfabetización inicial. Mediante una metodología cualitativa de investigación-acción, estudiantes de Educación Infantil participaron en un taller vivencial diseñado para cuestionar y superar los enfoques tradicionales de enseñanza. El análisis documental de las propuestas curriculares elaboradas evidenció una ruptura crítica de las inercias técnico-conductistas e instrumentales detectadas en el hito diagnóstico preliminar. Los resultados confirman una evolución metodológica hacia diseños curriculares de carácter artístico, experiencial y creativo, favorecida por el desarrollo de la comprensión somática. Se concluye que la integración del juego dramático y

Contacto:
jlorena1708@hotmail.com
csanchezd@uft.edu
barrerag@ugr.es

la educación imaginativa permite corporizar el aprendizaje de la lengua escrita al articular emoción, imaginación y experiencia lúdica. Esta hibridación pedagógica constituye una alternativa sólida para transformar la enseñanza mecánica de la alfabetización en una experiencia significativa, participativa y profundamente vinculada con el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: juego dramático, educación imaginativa, lengua escrita, formación docente, pedagogía teatral

ABSTRACT

This research analyzes the impact of dramatic play, grounded in Imaginative Education, on the redesign of curricular planning for initial literacy. Through a qualitative action-research methodology, early childhood education students participated in an experiential workshop to overcome traditional teaching approaches. Document analysis of the curricular proposals evidenced a critical break from the technical-behavioral and instrumental inertias detected in the preliminary diagnostic milestone. The results confirm a methodological evolution toward artistic and experiential curricular designs, driven by somatic understanding. It is concluded that scenic hybridization allows for the embodiment of written language by linking emotion, play, and imagination, thereby constituting a robust alternative that transforms mechanical instruction into a meaningful experience.

Keywords: dramatic play, imaginative education, written language, teacher training, theatrical pedagogy

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de adquisición y construcción de la lengua escrita en la primera infancia constituye uno de los pilares fundamentales de la escolarización inicial. No obstante, la evidencia empírica reciente en el contexto latinoamericano (UNESCO, 2025) revela la persistencia de tensiones didácticas complejas en las aulas. Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha abordado desde modelos de orientación mecanicista y conductista que priorizan la codificación fonológica, la segmentación silábica aislada y el desarrollo de destrezas grafomotoras descontextualizadas (Ferreiro, 2005; Teberosky y Tolchinsky, 1992). Si

bien estas perspectivas técnicas buscan asegurar el dominio temprano del código alfabético, diversos estudios advierten que este enfoque tiene a relegar la dimensión semántica y comunicativa del lenguaje, debilitando el vínculo afectivo de los niños y niñas con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Sánchez Rodríguez y Santolària Òrrios, 2020; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2021).

Ante esta visión fragmentada de la alfabetización, se plantea la necesidad de explorar alternativas metodológicas que devuelvan el sentido sociocultural y vivencial a las prácticas de lectura y escritura, especialmente en los procesos de formación docente. Desde la perspectiva de Eisner (2002), la cognición humana no se reduce a la manipulación de símbolos abstractos, sino que se expande a través de múltiples formas de representación en las que los sentidos juegan un papel crucial en la conceptualización del mundo. En este escenario, la convergencia entre la pedagogía teatral (Laferrière, 1999) y el enfoque de la educación imaginativa (EI), desarrollado por Kieran Egan (2005), emerge como una línea de innovación con un alto potencial formativo (Judson, 2023). Como ha señalado Sánchez (2017), el empleo estratégico de las artes escénicas en la formación de futuros educadores favorece la dinamización de las secuencias didácticas y transforma la experiencia educativa en una vivencia estética capaz de promover el pensamiento crítico y la construcción de la identidad profesional.

La literatura especializada reconoce el juego dramático infantil como un espacio de mediación semiótica de primer orden (Slade, 1974; Cañas, 2008). Cuando los párvulos se involucran en dinámicas corporizadas y roles ficcionales, el lenguaje deja de percibirse como un sistema abstracto de grafías externas y pasa a constituirse en una necesidad interna del propio juego. De este modo, la incorporación del componente escénico en la Educación Infantil promueve la comprensión somática, una etapa del desarrollo cognitivo en la que el cuerpo, los sentidos y las herramientas de la imaginación operan de manera integrada para estructurar el pensamiento (Egan, 2005).

Sin embargo, la implementación efectiva de estas metodologías activas está indisolublemente vinculada a los procesos de Formación Inicial Docente (FID). Los programas universitarios de pedagogía enfrentan el desafío de preparar a las futuras educadoras para transitar desde la mera ejecución de propuestas prediseñadas en manuales hacia el rediseño curricular contextualizado. En esta línea, Taborda (2025) subraya la importancia de fortalecer el perfil creativo y las competencias artísticas en las aulas universitarias, asegurando que los docentes en formación experimenten de primera mano los lenguajes que posteriormente integrarán en sus prácticas pedagógicas en los centros escolares.

En este contexto, el presente estudio analiza de qué manera las estudiantes de formación inicial de la Universidad del Norte de Barranquilla (Colombia) transforman y rediseñan sus prácticas de planificación curricular para la enseñanza de la lengua escrita.

Para ello, se examina una experiencia de aula situada en la asignatura de *Juego, Lúdica y Educación*. En este espacio formativo, la maestra titular diseñó e implementó un taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa. La investigación rastrea el cambio pedagógico de las alumnas a partir de un ejercicio inicial centrado en la enseñanza tradicional de las vocales, el cual develó una marcada estructura conductista, contrastándolo con el rediseño reflexivo y estético que realizaron las participantes al finalizar la intervención.

2. OBJETIVOS

Para guiar este estudio cualitativo de investigación-acción, centrado en la práctica de planificación curricular, se formularon los siguientes objetivos:

2.1. Objetivo general

Analizar el proceso de rediseño de las planificaciones curriculares para la enseñanza de la lengua escrita en estudiantes de formación

inicial, a partir de su participación en un taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar las estructuras técnico-didácticas y del enfoque conductista en los diseños curriculares iniciales elaborados por las estudiantes antes de la intervención pedagógica.
2. Evaluar las transformaciones y mejoras metodológicas emergentes en las planificaciones revisadas por las futuras educadoras a la luz de las herramientas de la comprensión somática y el juego dramático experimentados.

3. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de la lengua escrita en la primera infancia ha sido históricamente reducido en las aulas de Educación Inicial a una adquisición mecánica de destrezas grafomotoras y habilidades de decodificación fonética elemental. Autores como Jiménez (2018) y Pucha-Quinchuela (2024) han aportado evidencia empírica de que esta perspectiva instrumental tiende a privilegiar la reproducción de convenciones adultas y la enseñanza temprana del código escrito, relegando los procesos de comprensión y construcción de significado por parte de los niños y niñas.

Frente a este reduccionismo, el enfoque psicogenético de Ferreiro y Teberosky (2023) sostiene que el sujeto no aprende a escribir por mera copia, sino que construye activamente un sistema de representación del lenguaje. Mediante este proceso cognitivo complejo, el niño y la niña formulan, prueban y reformulan hipótesis sobre el funcionamiento del código alfabético, transitando progresivamente por los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro, 2005).

A pesar de la solidez de esta base constructivista, la persistencia de métodos tradicionales desvinculados de la significación contextual

genera lo que Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2021) describen como una ruptura afectiva con el objeto de conocimiento, privando al lenguaje de su sentido sociocultural. Para mitigar esta fragmentación, resulta imprescindible articular la didáctica de la lengua escrita con el aprendizaje experiencial.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se genera mediante la transformación de la experiencia en un ciclo dinámico que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este modelo promueve un aprendizaje situado en el que la acción y la reflexión interactúan de manera dialéctica (Villán Rodríguez et al., 2026). En el ámbito de la formación docente, este enfoque conecta la teoría con la práctica, promoviendo la implicación del estudiante en la resolución de problemas reales (Camacho Castro et al., 2026), fortaleciendo su autonomía y estimulando su capacidad de transferir los aprendizajes a nuevas situaciones didácticas.

3.1. Herramientas cognitivas y comprensión somática en la educación imaginativa

La propuesta de este estudio se fundamenta en la educación imaginativa (EI), un enfoque que sostiene que la enseñanza debe articularse con las formas mediante las cuales los seres humanos han dado sentido al mundo a lo largo de la historia. En el ámbito de la Educación Inicial, este planteamiento resulta particularmente potente, ya que concibe la imaginación como un músculo intelectual fundamental y como uno de los principales motores del aprendizaje (Egan, 1998). En lugar de presentar los contenidos de manera abstracta y descontextualizada, la EI busca conectar emocionalmente al estudiante mediante el uso de herramientas cognitivas específicas que favorecen la construcción de significado. Entre ellas destaca la comprensión somática, entendida como una forma de conocimiento que vincula estrechamente el pensamiento con la experiencia corporal y sensorial, permitiendo

captar significados a través del ritmo y el gesto antes de que el lenguaje formal tome el control (Egan, 1998).

En este sentido, dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, la dimensión somática alcanza vital importancia, pues se vincula con el conocimiento que el niño y la niña construyen a través de sus sentidos y de su cuerpo en movimiento. Coincidiendo con Hannaford (2023), creemos que el cuerpo es el primer órgano de aprendizaje; por tanto, el acercamiento al código alfabético debe ser una actividad ligada al movimiento. En esta línea, la EI recupera esta premisa al sugerir que, antes de dominar el trazo fino, el niño y la niña deben vivir la experiencia del lenguaje a través del ritmo, el gesto y la expresión corporal, evitando así que el conocimiento se convierta en una información inerte que se olvida fácilmente.

Posteriormente, la educación imaginativa introduce la comprensión mítica, característica de los niños y niñas que han desarrollado el lenguaje oral, pero que aún no dominan la lectura y escritura convencional. En esta etapa, la construcción de significado se apoya en las oposiciones binarias (bueno/malo, seguridad/peligro, alegría/tristeza) que les permiten organizar, interpretar y otorgar sentido a la realidad que los rodea.

Al integrar estas dualidades en la enseñanza de la lengua escrita, el docente logra dotar los contenidos de una carga emocional significativa. La escritura deja de ser una letra aislada y pasa a formar parte de una narrativa o un conflicto que el niño y la niña desean comprender y resolver, transitando hacia una pedagogía en la que los infantes son reconocidos como *perfinkers*, es decir, sujetos que perciben, sienten y piensan de manera integrada. Bajo esta premisa, se garantiza que el proceso de adquisición del código alfabético sea significativo. Utilizando la metáfora, el ritmo y el juego, se crean puentes entre el mundo interior de los niños y las niñas, y las convenciones propias del lenguaje escrito, de modo que se transforma la instrucción técnica en una experiencia de descubrimiento y placer estético.

3.2. El juego dramático como espacio de libertad y aprendizaje

El juego dramático en la educación favorece la exploración del “yo” en relación con el entorno, permitiendo el desarrollo integrado de capacidades como hablar, escuchar, leer y escribir, de manera simultánea y orgánica. En tales escenarios, la grafía deja de ser un trazo inerte para convertirse en una extensión de la acción, mediante la cual el niño y la niña habitan el lenguaje y le otorgan significado en situaciones concretas (Pavis, 1984).

Según Tejerina (1994), la dramatización es un recurso muy valioso para el aprendizaje lingüístico, ya que sitúa al niño y la niña en un contexto comunicativo real y motivador, además de ser intrínsecamente colaborativo; los motiva a negociar significados con sus pares para sostener la ficción, lo que refuerza la función social de la escritura como herramienta de registro y comunicación (Rivero García, 2013).

Al respecto, Slade (1974) señala que la expresión dramática responde a una necesidad vital de la infancia, pues permite a niños y niñas ensayar la vida mediante la representación de diferentes personajes y roles sociales, como un escritor, un médico, un verdulero. Al asumir estos roles, emergen de manera natural situaciones que demandan el uso de la escritura para redactar cartas, elaborar recetas o confeccionar listas de compras, entre otras acciones, surgiendo una función social y comunicativa que convierte al infante en un artista co-constructor de su propio conocimiento alfabético, eliminando la artificialidad de aquellas rutas mecánicas para aprender a leer y escribir.

Un aporte vanguardista en esta línea es el concepto de *cuerpo dramatizado* (Sánchez-Duque et al., 2024), según el cual el aprendizaje surge a través de una comunicación corporizada y afectiva. Mediante el uso del gesto y la acción dramática, se da sentido al signo escrito, garantizando que el descubrimiento de la lengua escrita sea una experiencia estética, emocionante y, sobre todo, significativa para el desarrollo integral de la primera infancia.

3.3. De la técnica a la pedagogía de la imaginación y la vivencia

La literatura especializada evidencia una tensión constante en el profesorado de Educación Inicial. Aunque existe un amplio consenso respecto de la centralidad del juego, la presión por alcanzar los resultados estandarizados y la carencia de herramientas operativas empujan a retornar a modelos tradicionales basados en el control y la repetición (Aguirre Bardales, 2024). Esta situación genera prácticas de enseñanza mecanizadas, en las que los recursos impresos prevalecen sobre la experiencia. Para superar esta brecha, es imperativo transitar hacia una formación docente de carácter vivencial, como la que propone la pedagogía teatral, la cual exige que el educador experimente personalmente las posibilidades expresivas y pedagógicas del juego dramático (García-Huidobro, 2018; Motos, 2020; Sánchez, 2017). Esta inmersión es indispensable, pues nadie puede mediar un proceso corporizado en la infancia sin habitar previamente su capacidad expresiva, redescubriéndose como sujeto de juego para comprender cómo la emoción y la imaginación contribuyen a la construcción del conocimiento.

Desde esta misma perspectiva, la educación imaginativa realiza aportes relevantes para la formación profesional, al proponer que los docentes aprendan a identificar y utilizar herramientas cognitivas como narraciones e imágenes mentales, metáforas, oposiciones binarias, rimas, entre otras, para planificar experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas (Egan, 1989).

Una formación docente coherente con este enfoque implica que el maestro deje de ser un instructor de grafías para convertirse en un mediador y facilitador de experiencias dramáticas. Al respecto, Rivero García (2013) enfatiza que el docente debe actuar como un observador participante que interviene en el juego para introducir desafíos lingüísticos que inviten a los niños y las niñas a escribir por necesidad comunicativa.

Esta concepción formativa trasciende la capacitación técnica convencional, al proponer un modelo de acompañamiento y co-construcción en sintonía con la noción de docentes como artistas

co-constructores (Judson, 2023). Desde esta perspectiva, el docente reestructura sus planificaciones de lenguaje integrando el juego dramático y la EI a partir de experiencias vividas, reflexionadas y recreadas en su propia práctica pedagógica. Al corporizar la planificación, el profesorado adquiere la seguridad necesaria para abandonar las estructuras técnico-conductistas, transitando hacia una pedagogía de la imaginación en la que la lengua escrita se constituye como un acto de libertad y creación estética.

4. METODOLOGÍA

El estudio adopta un enfoque cualitativo mediante un diseño de investigación-acción, configurándose como una estrategia sistemática orientada a la transformación de la práctica educativa y a la articulación directa entre teoría y práctica en la formación inicial docente (Ortega Díaz y Paternina Correa, 2026; Romera-Iruela, 2011). En este escenario, la investigación-acción opera como el eje de convergencia metodológica que integra los lenguajes de la pedagogía teatral a través del juego dramático como dispositivo de inmersión y exploración corporal (Laferrière, 1999), y las herramientas de conocimiento propuestas por la educación imaginativa. Este diseño trasciende lo declarativo al operacionalizar un proceso dinámico destinado a sustituir estructuras curriculares tradicionales por modelos de alfabetización temprana basados en el aprendizaje experiencial (Caldera de Briceño, 2008).

4.1. Participantes y contexto

La investigación se llevó a cabo en el marco de la asignatura de *Juego, Lúdica y Educación* del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia. Participaron 14 estudiantes en formación, quienes asumieron un doble rol, como sujetos de aprendizaje viviendo la experiencia teatral, y como diseñadores pedagógicos rediseñando sus planificaciones.

4.2. Diseño de la intervención e implementación de la investigación-acción

El proceso de investigación-acción pedagógica se operacionalizó mediante una intervención reflexiva estructurada en tres sesiones vivenciales de tres horas cada una, dirigidas por la docente investigadora en el marco de la asignatura y la universidad antes mencionadas. Esta secuencia lúdico-estética funcionó como el plan de acción destinado a transformar de manera situada las competencias de diseño curricular de las futuras educadoras. De acuerdo con los principios de co-construcción artística y mediación estética (Judson, 2023; Laferrière, 1999), la intervención se desplegó de manera cronológica en las siguientes sesiones:

- Sesión 1: *Diagnóstico curricular*. En esta sesión inicial, y sin haber profundizado aún en los marcos de la pedagogía teatral ni de la educación imaginativa, las estudiantes conforman 5 grupos de trabajo (4 grupos de 3 estudiantes y 1 grupo de 2 estudiantes), con el fin de diseñar una planificación sobre la enseñanza de las vocales a partir de sus nociones previas sobre la teoría lúdica. Las estudiantes tendieron a reproducir, de manera espontánea, modelos tradicionales y de corte conductista arraigados en sus propias biografías escolares de la infancia. Posteriormente, la maestra investigadora guio ejercicios de corporización y testeo de dichos diseños, con el fin de vivenciar físicamente sus propias propuestas. Al concluir la sesión, las participantes experimentaron una desestabilización reflexiva al constatar que sus planificaciones carecían de un componente lúdico genuino, resultando confusas, mecánicas y con escaso potencial para promover una aproximación motivadora a la lengua escrita en la primera infancia.
- Sesión 2: *Transposición didáctica de la pedagogía teatral*. Tras el quiebre reflexivo de la primera sesión, se introdujeron formalmente los fundamentos teóricos de la pedagogía teatral.

Las estudiantes iniciaron la modificación de sus planificaciones iniciales, incorporando la estructura propia de una sesión dramática (Cañas, 2008; García-Huidobro, 2018; Holovatuck y Astrosky, 2009). Se les instruyó en la articulación secuencial de los componentes de la expresión dramática: *ejercicios preliminares, de sensibilización, expresión vocal, expresión corporal y dramatización*. Asimismo, se incorporaron los *nexos pedagógicos*, entendidos como interrogantes e intervenciones estratégicas de la mediación docente, para asegurar la transición fluida entre actividades y promover una reflexión constante sobre la experiencia de aprendizaje. A la luz de esta matriz escénica, las estudiantes reformularon sustancialmente sus didácticas sobre el código alfabético.

- Sesión 3: *Aula simulada, co-construcción colectiva y plenario evaluativo*. En la sesión de cierre, con los rediseños curriculares finalizados, el espacio universitario se transformó en un laboratorio de simulación pedagógica. De manera aleatoria, cada grupo asumió la responsabilidad de conducir uno de los componentes de la estructura dramática previamente planificada —ejercicios preliminares, sensibilización, expresión corporal, expresión vocal o dramatización—, mientras el resto de las participantes adoptaba el rol de comunidad de aprendizaje. Al concluir las simulaciones, se llevó a cabo un plenario de diálogo y construcción colectiva oral. En este espacio final de la investigación-acción, se realizó un análisis crítico intergrupal en el que cada equipo evaluó de manera cruzada las propuestas de sus pares, asumiendo sugerencias de mejora y consolidando una comprensión encarnada y relacional sobre cómo la emoción y el juego dramático configuran el acceso al conocimiento lingüístico.

4.3. Unidades documentales y procedimiento de análisis de la información

En consonancia con el diseño de investigación-acción, el análisis de los datos se concentró de forma exclusiva en las producciones curriculares de las estudiantes en formación. El conjunto de unidades documentales estuvo constituido por un diseño de 10 planificaciones didácticas enfocadas en la enseñanza de las vocales: a) 5 planificaciones basales o diagnósticas construidas colectivamente en la Sesión 1, las cuales reflejaron las intuiciones técnico-conductistas de las participantes; y b) 5 planificaciones diseñadas y consolidadas en la Sesión 3 tras la intervención de la maestra investigadora.

Los datos textuales de estas planificaciones fueron procesados mediante el método de comparación constante y los procedimientos de codificación inductiva de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), siguiendo los pasos analíticos que se describen a continuación.

1. Codificación abierta y examen comparativo. En esta etapa emergieron los primeros códigos conceptuales al identificar descriptores analíticos recurrentes en las planificaciones, aislando aquellos que denotaban un enfoque reduccionista y mecánico del trazo frente a los que manifestaban una inmersión somática y ficcional.
2. Codificación axial y emergencia de categorías. Los códigos abiertos fueron reagrupados de manera relacional. A través de este proceso emergieron las dos macrocategorías centrales del estudio: *La persistencia del modelo técnico-conductista intuitivo* y *La transición hacia la práctica artística y la educación imaginativa*. Este eje analítico permitió explicar cómo la incorporación de la estructura formal de la sesión dramática reconfiguró sus formas de planificar la enseñanza de la lengua escrita, desplazándolas desde enfoques centrados en la instrucción mecánica hacia propuestas de carácter experiencial, creativo y significativo.

3. Criterios de validez interpretativa y rigor. La credibilidad del proceso se garantiza mediante dos mecanismos de control de sesgo: a) la triangulación metodológica que contrasta el estado inicial y final de los documentos (planificaciones) bajo el registro de la observación participante de la maestra investigadora; y b) el principio cualitativo de auditabilidad, que asegura que cada categoría emergente se sustente directamente en extractos textuales brutos de las planificaciones elaboradas por las estudiantes.

4.4. Consideraciones éticas

La investigación se rigió a los principios de confidencialidad y respeto. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado mediante el cual autorizaron el uso pedagógico y científico de la información generada durante el proceso, así como el registro fotográfico. Asimismo, se garantizó la protección de la identidad de las participantes mediante la anonimización de los datos y el uso de pseudónimos en la presentación y análisis de los resultados.

5. RESULTADOS

El análisis cualitativo comparativo de las unidades documentales permitió identificar el desplazamiento didáctico y cognitivo de las 14 maestras en formación inicial. A continuación, se presentan las evidencias empíricas distribuidas de acuerdo con las dos macrocategorías emergentes.

5.1. Persistencia del modelo técnico-conductista intuitivo

En la Sesión 1, antes de recibir la mediación pedagógico-teatral, los diseños elaborados de manera intuitiva por las estudiantes evidenciaron una marcada reproducción de modelos tradicionales de alfabetización inicial. La estructura de estas planificaciones sitúa

las actividades lúdicas o el uso de recursos llamativos en la periferia de la sesión, como distractores o motivadores iniciales, mientras que el núcleo conceptual replica la mecanización del trazo guía y el aislamiento del código escrito.

En la planificación basal titulada *Exploradores de vocales*, se constata la fragmentación instrumental de la vocal en estaciones de trabajo repetitivas:

Durante el desarrollo de la clase se organizarán tres estaciones de trabajo [...]. En la estación de trazo, los estudiantes trazarán la letra “A/a” utilizando pintura azul y sus dedos, favoreciendo el aprendizaje del trazo de la letra “A/a”, a través de la experiencia sensorial. [...] En la primera estación de reconocimiento, los estudiantes formarán la letra “A/a” utilizando pompones o botones, ubicándolos sobre el contorno de la vocal para reconocer visualmente su forma. (Planificación basal, Grupo 2)

Esta misma tendencia a supeditar el movimiento o el juego a un artefacto pasivo que deriva inmediatamente en ejercicios de lápiz y papel impreso se observa en la propuesta inicial *Aprendiendo las vocales jugando*:

Para iniciar la clase, se presentará a los estudiantes una “caja mágica de las vocales” [...]. Posteriormente, se sacarán de manera progresiva las vocales (A, E, I, O, U) en tamaño grande [...]. Se entregan hojas con vocales grandes. Los niños dibujan o reciben imágenes relacionadas con cada vocal, las recortan y las pegan en el lugar correspondiente. (Planificación basal, Grupo 5)

Los datos textuales brutos revelan que, de manera inicial, las estudiantes equiparan el concepto de “lúdica” con la estimulación motriz (pegar, rellenar, pintar contornos). La grafía de la vocal continúa operando como un objeto plano y abstracto, desprovisto de una intencionalidad comunicativa o de un anclaje narrativo vivencial.

Figura 1.
Corporización y uso de los sentidos



Nota: Elaboración propia.

5.2. Transición hacia una práctica artística y la educación imaginativa

Las unidades documentales producidas en la Sesión 3, tras la intervención reflexiva, evidenciaron una reconfiguración estructural de los diseños curriculares. Las estudiantes sustituyeron progresivamente los esquemas centrados en la repetición y la ejercitación mecánica por propuestas basadas en la ficcionalización y la corporización somática de los fonemas, aplicando formalmente los componentes de la sesión dramática.

En el rediseño curricular titulado *Sensibilización uso de los sentidos*, la enseñanza del código alfabético abandona la bidimensionalidad del papel para convertirse en un detonante dramático dentro de un contexto de ficción:

La iniciación consta de explicar el desastre natural de la “erupción”, y se situará un contexto donde los niños se encuentran en Hawái, donde jugaremos a no dejar caer la lava [...]. Del volcán va a salir algo muy misterioso, es la lava derretida y cada vez que erupciona suena “O”. (Planificación rediseñada, Grupo 1)

Asimismo, la incorporación explícita de la estructura dramática secuencial se evidencia en la unidad documental *Así se ríe la A*, en la cual el fonema /a/ es explorado desde la expresión vocal y corporal antes de transitar a una clasificación significativa de imágenes:

Para que los niños practiquen la correcta pronunciación del fonema /a/, se recurre a estrategias como imitar sonidos exageradamente, como cuando vamos al doctor y nos revisa la garganta o como un león que ruge para decir AAAAA. (Planificación rediseñada, Grupo 4)

Por último, la planificación *Yoga con el cuerpo* demuestra la emergencia de los “nexos pedagógicos” y la validación del cuerpo de las estudiantes como el principal territorio productor de sentido lingüístico:

Cierre: Hoy no solo aprendimos vocales... hoy descubrimos que nuestro cuerpo también puede hablar. Cada movimiento, cada sonido que hicimos, fue una forma de expresarnos... porque las vocales viven en nosotros, en nuestra voz, en nuestra respiración, en lo que sentimos. (Planificación rediseñada, Grupo 3)

6. DISCUSIÓN

La interpretación de los hallazgos permite argumentar que la implementación de la pedagogía teatral en la formación docente inicial dinamiza la seguridad cognitiva de las futuras educadoras, aunque este tránsito no está exento de tensiones normativas y resistencias institucionales. Los resultados iniciales revelaron una arraigada persistencia de métodos tradicionales en los que la enseñanza de la lengua escrita se reduce a ejercicios de motricidad

fin y decodificación. Esta enseñanza técnica, como se observó en las planificaciones basales, coincide con lo que advierten Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2021), en cuanto que puede generar procesos de desvinculación afectiva con el aprendizaje y reducir las posibilidades de participación activa de la infancia. En contraste, la transición cualitativa observada hacia las nuevas propuestas documentales aporta indicios de que el juego dramático propicia lo que Egan (2005) denomina *comprensión somática*.

El verdadero desafío de la investigación-acción radicó en la desestabilización de las biografías escolares del profesorado en formación. Este hallazgo dialoga directamente con las advertencias de Pucha-Quinchuela (2024), sobre cómo la inercia del “reduccionismo mecánico” en la alfabetización temprana (Jiménez, 2018) opera como un marco seguro, pero limitante, para las docentes, quienes tienden a refugiarse en el aislamiento instrumental de la grafía y el control del trazo impreso ante la incertidumbre que suscita la libertad del juego dramático en el aula.

Al analizar estos hallazgos, se sostiene que la corporización del aprendizaje favorece que el código alfabético decline su estatus de objeto externo y ajeno para configurarse como una experiencia interna. Mientras que el método tradicional tiende a fragmentar el conocimiento, la pedagogía teatral exhibe propiedades de integración disciplinar. Como sostiene Sánchez-Duque (2025), el arte escénico funciona como una experiencia que permite debatir y reconstruir la realidad; en este caso, la realidad de la lengua escrita. La discusión se centra en que no basta con que el niño o la niña visualice la grafía, sino en que pueda habitarla con su cuerpo y sus emociones, transitando desde el cuerpo biológico al cuerpo que significa (Cañas, 2008).

No obstante, la consolidación de este tránsito encuentra una importante limitación contextual en el peso de la biografía escolar de las propias participantes, cuya matriz cognitiva tiende a retornar de manera automática a esquemas conductistas ante las exigencias del diseño curricular.

Entre los puntos más críticos para la discusión se halla la transformación del perfil docente, un proceso que emergió de manera gradual y que enfrentó resistencias asociadas al temor a la exposición corporal y a la pérdida de control del aula. El paso de planificaciones rígidas a diseños curriculares creativos apoya el postulado de Laferrière (1999) sobre la necesidad de amalgamar las cualidades del artista y del pedagogo. Los resultados sugieren que, al vivenciar las sesiones, las estudiantes desarrollaron las bases de una postura reflexiva frente a la práctica educativa. Esta capacidad de rediseño curricular bajo el prisma de la expresión dramática responde a lo que Miranda-Calderón (2020) identifica como un abordaje expresivo-concientizador.

Al contrastar las planificaciones bajo la mirada de la Teoría Fundamentada, se evidencia que el juego dramático actuó como un catalizador que permitió transitar de la repetición de modelos a la creación de escenarios lúdicos originales. Sin embargo, esta innovación requirió una negociación constante por parte de las estudiantes para destrabar la rigidez del formato institucional universitario y recuperar su propia capacidad de asombro y de juego.

Junto con ello, los datos analizados sugieren que, dentro del marco de la ficción teatral, el juego dramático ofrece alternativas metodológicas con un alto potencial de significación frente a la instrucción directa tradicional, dado que la escritura surge como una necesidad orgánica del juego y no como una imposición exclusivamente escolar. Este fenómeno se alinea con la teoría de la educación imaginativa, según la cual las herramientas cognitivas como el conflicto, el ritmo y la metáfora operan como motores del descubrimiento y apropiación del código escrito.

Al contrastar estos hallazgos con las etapas de la psicogénesis de la lengua escrita propuestas por Ferreiro (2005), se observa que el juego dramático no solo respeta sino que también potencia los niveles de construcción de conocimiento del niño y la niña. Sin embargo, se debe reconocer una tensión metodológica implícita: la dificultad de las futuras docentes para equilibrar la libertad del caos

lúdico-narrativo con la sistematicidad que requiere la apropiación progresiva del código.

Cuando este equilibrio se logra, el párvulo deja de ser evaluado exclusivamente por la precisión del trazo y pasa a ser reconocido por su intención comunicativa dentro de un contexto de ficción, lo que disminuye la inhibición frente al error y fortalece la confianza para experimentar con la lengua escrita. Esto refuerza la idea de que la escritura es un proceso de pensamiento —tal como proponen Tovar et al. (2005)— en el que debe existir un encantamiento del código escrito a través de la narrativa y el movimiento, garantizando un vínculo afectivo duradero con la lengua escrita y transformando una tarea tradicionalmente mecanizada en un acto de afirmación de la identidad, la creatividad y la expresión infantil.

7. CONCLUSIONES

Se concluye que el taller vivencial basado en la pedagogía teatral y la educación imaginativa funcionó como un dispositivo de ruptura frente a los modelos técnico-conductistas arraigados en la formación docente inicial. Esta articulación metodológica ofreció a las futuras educadoras herramientas críticas para reconfigurar sus diseños curriculares, desplazando la alfabetización inicial desde una lógica de instrucción mecánica hacia una experiencia relacional, significativa y centrada en la construcción de sentido.

Respecto del diagnóstico de las propuestas iniciales, se observa que aún persiste una tensión dialéctica en el quehacer pedagógico. A pesar de que las estudiantes reconocen teóricamente las etapas del desarrollo de la escritura, en sus diseños previos a la intervención emergen de manera automática sesgos del método tradicional. Sin embargo, el estudio de este hito inicial revela que la investigación-acción en el aula actúa como un catalizador de cambio, permitiendo aislar estas estructuras de corte conductista para que las futuras educadoras reflexionen críticamente sobre su práctica, lo que contribuye

a desarticular la rigideces metodológicas heredadas (Ferreiro, 2005; Santamarina Sancho y Núñez Delgado, 2021).

En cuanto a la evaluación de las transformaciones metodológicas observadas, los resultados demuestran que las herramientas asociadas a la comprensión somática y el juego dramático contribuyen a disminuir los niveles de ansiedad vinculados al aprendizaje formal. A través del taller vivencial, la observación recíproca, las clases simuladas y el intercambio de roles, las estudiantes de Educación Infantil demostraron una alta capacidad para flexibilizar sus propuestas curriculares, transitando hacia actividades que privilegian la experiencia del cuerpo, los sentidos y la afectividad. Este enfoque permitió situar el cuerpo al mismo nivel que la cognición en el proceso de aprendizaje, favoreciendo que el descubrimiento del código ocurriera mediante múltiples canales sensoriales (Eisner, 2002).

La escritura, al constituir una de las formas más abstractas de expresión en la escuela, desactiva su naturaleza monótona cuando el diseño didáctico se dota de humor, conflicto y metáfora. A la luz de la literatura, estas herramientas cognitivas ocupan un lugar central en la educación imaginativa (Egan, 2005; Judson, 2023) y constituyen componentes estructurales claves de la sesión de expresión dramática (García-Huidobro, 2018). Su incorporación permite mediar el acceso al código alfabético mediante la tensión dramática y la analogía corporal, anclando la memoria a largo plazo a través de la emocionalidad y transformando la imposición escolar en una necesidad narrativa con sentido, capaz de reconocer a la infancia como un sujeto activo, creativo y productor de significados (Tovar et al., 2005).

A pesar de los logros alcanzados, el estudio enfrentó limitaciones contextuales que deben ser consideradas en futuras aplicaciones. En primer lugar, la variable tiempo constituye una barrera crítica. La naturaleza de la propuesta exige una continuidad y una articulación secuencial entre las sesiones; no obstante, las múltiples responsabilidades administrativas y escolares de las participantes suelen interrumpir el ritmo necesario para que la experiencia artística alcance mayores niveles de profundidad.

En segundo lugar, se constató una resistencia cultural al cambio metodológico. Algunos sectores del sistema educativo continúan privilegiando el modelo tradicional debido a que este favorece una percepción de orden y disciplina en el aula, aunque ello implique limitar espacios de autonomía, exploración y creatividad en el proceso formativo de niños y niñas.

Asimismo, se reconoce como limitación la escasa producción investigativa cualitativa en el contexto local que vincule directamente el juego dramático con la alfabetización inicial desde el enfoque de la EI. Esta situación restringe las posibilidades de contraste teórico y empírico, dificultando la profundización y contextualización de los hallazgos en relación con investigaciones previas.

Respecto de las proyecciones del estudio, se considera que el juego dramático, entendido como medio de expresión y aprendizaje, posee un alto potencial de transferencia didáctica. Aunque la intervención fue diseñada para el área de lenguaje, los resultados sugieren que su estructura puede enriquecer el aprendizaje en diversas asignaturas, al posibilitar que los contenidos curriculares sean abordados mediante la corporización, la imaginación y la construcción narrativa.

Asimismo, se recomienda a las instituciones de Educación Superior fortalecer los espacios de práctica simulada y el acompañamiento en los procesos de diseño curricular. Es fundamental que los programas de formación docente generen espacios de reflexión basados en metodologías activas, a través de las cuales los futuros educadores puedan experimentar el valor del juego, la expresión artística y la creación colectiva antes de incorporarlos a sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, para futuras investigaciones, se propone impulsar la creación de redes de colaboración entre universidades y centros de Educación Inicial para monitorear el impacto a largo plazo de estas estrategias escénicas, las cuales promueven el desarrollo de la identidad, la agencia y la seguridad de los niños y niñas como gestores de su propio mundo.

REFERENCIAS

- Aguirre Bardales, R. (2024). *Estrategias didácticas para la alfabetización temprana en educación inicial de Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio Institucional UCH. <http://hdl.handle.net/20.500.12872/968>
- Caldera de Briceño, R. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *SOCIAL REVIEW. International Social Sciences Review Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4(1), 31-39. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v4.797>
- Camacho Castro, L. B., Cordova Davila, G. D. C., Macas Dávila, N. del R., Rodríguez Cueva, M. B. y Moreno Cobos, P. A. (2026). El aprendizaje experiencial en el aula: Conectando la teoría con la práctica en la formación docente y su aplicación en contextos reales. *Arandu UTIC*, 13(1), 2072-2084. <https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.2028>
- Cañas, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Octaedro.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (1998). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. University of Chicago Press.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Ferreiro, E. (2005). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2023). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (21.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García-Huidobro, V. (2018). *Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula* (4.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.

- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50(92), 55-72. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>
- Hannaford, C. (2023). *Aprender moviendo el cuerpo: No todo depende del cerebro*. PAX.
- Holovatuck, J. C. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales: Hacia una pedagogía de lo teatral*. Atuel.
- Judson, G. (2023). *Walking Curriculum: Imaginative Environmental Education*. University of British Columbia Press.
- Laferrière, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación Social*, (13), 53-63. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/144501>.
- Miranda-Calderón, L. A. (2020). Pedagogía teatral y exploración de la realidad: Un abordaje expresivo-concientizador en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.21>
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación*. Octaedro.
- Ortega Díaz, T. Y. y Paternina Correa, D. E. (2026). Las limitaciones en las metodologías tradicionales de la enseñanza en la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 228-234. <https://doi.org/10.70625/rlce/451>
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Rivero García, L. M. (2013). *La expresión dramática en Educación Infantil: Desarrollo de las capacidades comunicativas a través del juego dramático* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1886>
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Desarrollo Profesional Docente*, 9(1), 24-38.
- Sánchez Duque, C. (2017). *Drama para el aprendizaje creativo: Pedagogía teatral en acción*. Ediciones Universidad Finis Terrae.

- Sánchez-Duque, C., Chacón-Gordillo, P. y Barros-Rodríguez, F. (2024). Cuerpo dramatizado. Una estrategia socioeducativa para la igualdad de género en educación primaria. *EmásF*, 91, 45-60.
- Sánchez-Duque, C. (2025). ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria. *Tercio Creciente*, 28, 243-262. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9512>
- Sánchez Rodríguez, S. y Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, 32, 229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santamarina Sancho, M. y Núñez Delgado, M. (2021). Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: Aportaciones de un estudio de caso colectivo. *Lengua y Habla*, 25, 252-267.
- Pucha-Quinchuela, M. R. (2024). Importancia de la grafomotricidad en el desarrollo de la lecto-escritura en niños y niñas. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 226-247. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6375>
- Slade, P. (1974). *Child drama* (Revised ed.). Hodder and Stoughton.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Taborda, A. (2025). *Fortalecimiento de competencias interculturales en futuros y futuras docentes de artes escénicas en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://www.aacademica.org/arnold/3>
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas*. Siglo XXI.

- Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, Y. (2005). El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere*, 9(31), 589-598. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1984426&orden=66089&info=link>
- UNESCO. (2025). *Estrategia Regional Docente para América Latina y el Caribe*. Oficina Santiago.
- Villán Rodríguez, A., Aboud Jiménez, G. M. y Cortés-Vázquez, M. (2026). Estuletras: Innovación pedagógica para el desarrollo comunicativo y la alfabetización temprana en educación infantil. *Vivat Academia*, 159, 1-28. <https://doi.org/10.15178/va.2026.159.e1705>

Fecha de recepción: 30 de abril de 2026

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2026



Systematic Review of Gamification and Digital Resources in the Teaching of Mathematics in Primary and Secondary Education

Revisión sistemática de la gamificación y recursos digitales en la enseñanza de las matemáticas en educación básica y media

Guillermo L. Valencia^{ORCID} | Luis F. Cardona^{ORCID}

University of Technology and Education

ABSTRACT

Gamification is a teaching strategy with the aim of improving student motivation, engagement, and academic performance. This study analyzed the application of gamification and digital resources in mathematics teaching at the primary and secondary levels. A systematic review following the PRISMA 2020 methodology was conducted to gather the key documents of this field of research. A Scopus search yielded a total of 3,643 records, of which 30 were selected after applying filters by year, language, document type, educational level, and thematic relevance. The results demonstrate significant improvements in academic performance, motivation, and student participation. It is concluded that gamification, integrated with digital resources, constitutes an effective strategy for strengthening mathematical learning.

Contacto:
leon.valenciab2024@uted.us
luis.cardona@uted.us

Keywords: gamification; education; mathematics; primary education; secondary education

RESUMEN

La gamificación es una estrategia de enseñanza eficaz que mejora la motivación, la participación y el rendimiento académico del alumnado. El objetivo de este estudio es analizar la aplicación de la investigación sobre gamificación y recursos digitales en la enseñanza de las matemáticas en los niveles de primaria y secundaria. Se realizó una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA 2020 para recopilar los documentos clave. Una búsqueda en Scopus arrojó 3643 registros, de los cuales se seleccionaron 30 tras aplicar filtros por año, idioma, tipo de documento, nivel educativo y relevancia temática. Los resultados demuestran mejoras significativas en el rendimiento académico, la motivación y la participación del alumnado. Se concluye que la gamificación junto con la aplicación de recursos digitales constituye una estrategia apropiada para fortalecer el aprendizaje de las matemáticas.

Palabras clave: gamificación, educación, matemáticas, educación básica, educación media

1. INTRODUCTION

Mathematics plays a fundamental role in school education, providing essential tools from an early age to solve everyday problems and connect knowledge across different disciplines (Guaypatin Pico et al., 2021). However, mathematics teaching continues to face significant challenges in contemporary educational contexts characterized by constant social and technological changes (González Martínez, 2024). Traditional teaching methods based on repetition and memorization limit students' understanding and reduce their ability to apply mathematical concepts to real-life situations (López Lattá, 2023). This situation has contributed to a persistent lack of motivation and interest among students, negatively affecting their

academic performance and participation in mathematics learning (Escobar Pullutasig, 2024).

In response to these challenges, innovative pedagogical approaches have emerged, particularly those that integrate Information and Communication Technologies (ICT), which facilitate more dynamic, flexible, and personalized learning environments (Pozo-Velasco et al., 2025; Early, 2023). Among these approaches, gamification has gained increasing relevance as a strategy that incorporates game elements, such as points, levels, and rewards, to enhance students' motivation and engagement.

Although academic research on gamification in education has increased, most studies have focused on higher education, leaving a gap in understanding its impact on primary and secondary education, particularly in mathematics. In this regard, it is necessary to systematize the existing evidence in order to identify trends, pedagogical approaches, and the impact of gamification combined with digital resources on mathematics teaching in secondary education.

The aim of this study is to analyze, through a systematic literature review based on the PRISMA 2020 methodology, the application of gamification and digital educational resources in the teaching of mathematics in primary and secondary education.

To achieve this objective, the following research questions are proposed:

- What are the main trends and teaching approaches in the use of gamification in mathematics education?
- What impact does gamification have on students' motivation, academic performance, and mathematical skills?
- What challenges and research gaps are identified in the literature?

These questions guide the analysis and interpretation of the studies selected in this systematic review.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Teaching Mathematics

Mathematics education plays a central role in the development of logical thinking, problem-solving skills, and critical reasoning. However, traditional approaches centered on memorization and repetitive exercises have been widely questioned for their limited effectiveness in fostering meaningful learning (López Lattá, 2023). Recent perspectives emphasize the need to connect mathematical content with real-life contexts, enabling students to understand its relevance and practical applicability (Escobar Pullutasig, 2024).

2.2. Information and Communication Technologies (ICT) in Education

The integration of ICT in education has transformed teaching and learning by enabling more interactive, student-centered environments (Pozo-Velasco et al., 2025). Digital tools also enable the adaptation of learning processes to individual needs, thereby promoting personalized education (Early, 2023). The curricular integration of ICT constitutes one of the main purposes of the current transformation of teaching scenarios. In this regard, Hurtado and Escudero Benavides (2024) point out that the use of ICT in academic activities is not solely limited to incorporating technological elements; rather, it seeks to strengthen didactic practice and its development, aiming to consolidate an effective knowledge acquisition process within technological environments.

2.3. Gamification in Education

Gamification refers to the incorporation of game elements into non-game contexts, particularly educational environments, to increase motivation and engagement (Reif et al., 2024). Elements such as points, levels, badges, and rewards enhance students' motivation (Manzano-León et al., 2021). This process has positively transformed

instructional delivery by fostering dynamic, engaging experiences that make the educational model more stimulating for students. Thus, gamification strategies aligned with educational objectives enhance students' engagement, motivation, and satisfaction. These findings provide valuable recommendations for designing digital gamification experiences that optimize both learning processes and students' educational experiences (Mendoza-Vega, 2025).

2.4. Gamification in Mathematics Education

Gamification has been increasingly used in mathematics education to address students' lack of interest and improve academic performance. Studies have shown that gamified digital resources enhance motivation and the understanding of mathematical concepts. However, its application in primary and secondary education remains less explored (Sarzoza & Toaza, 2025). Similarly, Párraga et al. (2024) argue that the use of didactic tools based on gamification makes mathematics learning more attracting and accessible to students. The authors emphasize that this strategy creates a digital connection in knowledge transmission and highlight that digital gamification is an engaging methodology that facilitates and supports mathematics learning. Furthermore, it helps reduce the gap between knowledge acquisition and its practical application.

3. METHOD

The present study was conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines, which serve as a guiding framework for systematic reviews. PRISMA guidelines were followed to ensure a rigorous, transparent process across the identification, selection, evaluation, and synthesis of scientific evidence (Ciapponi, 2021).

3.1. Eligibility Criteria and Review Procedure

The review followed the PRISMA 2020 guidelines (Page et al., 2021). This method used a process of identification, screening, eligibility, assessment, and study inclusion. The literature review was conducted in the Scopus database from July 2025 to September 2025. The search string applied to all fields is gamification AND mathematics AND education.

The studies included in this review were selected as follows: (1) empirical research articles or conference proceedings indexed in the Scopus database; (2) studies focused on the application of gamification or gamified digital resources in the teaching of mathematics; (3) primary, secondary, or basic education contexts; (4) studies reporting results related to academic performance, motivation, student participation, mathematical reasoning, or the learning of mathematical content; (5) publications available in English or Spanish; and (6) studies published between January 2018 and July 2025.

Studies were excluded from the review when they met any of the following conditions: (1) publications prior to 2018; (2) postgraduate education, teacher training, or studies on non-school populations; (3) research primarily related to virtual reality, augmented reality, computer-assisted instruction, sustainability, COVID-19, clinical psychology, medicine, or other topics not directly aligned with the purpose of the review; (4) documents that did not report empirical evidence as data-based findings derived from an explicit research design, intervention, observation, or systematic data collection process, were excluded; and (5) duplicate records or studies that did not provide sufficient methodological information for analysis.

3.2. Review Procedure

The selection process was carried out in three stages. First, a title and abstract review was performed to determine the thematic relevance of the identified studies. Subsequently, the conclusions and methodological aspects of the potentially relevant works were analyzed.

Finally, a full reading of the eligible articles was conducted to verify compliance with all established inclusion and exclusion criteria.

The initial search identified 3,643 records. After removing 337 publications prior to 2018, 3,306 records were obtained. Subsequently, applying thematic filters reduced the sample to 2,766 documents. After screening and eligibility assessment, 59 studies were selected for full review; of these, 30 met the established inclusion criteria and were included in the descriptive synthesis.

3.3. Methodological Quality Assessment

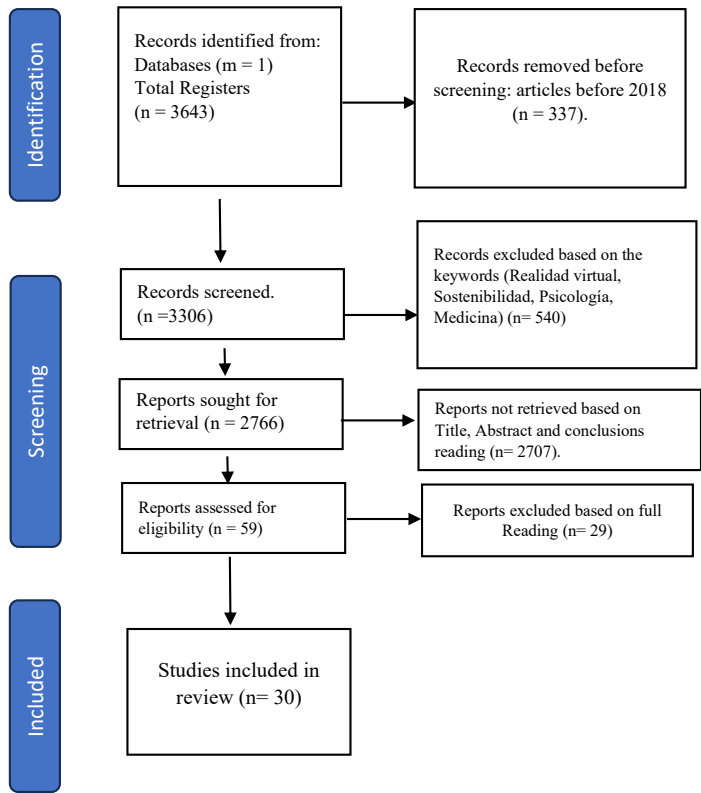
The eligible studies were assessed based on four aspects: clarity of research objectives, appropriate explanation and methodological design, description of the sample and educational context, and coherence between results and conclusions. Studies that did not provide sufficient information on these aspects were excluded during the eligibility phase.

3.4. Coding and Data Extraction Protocol

For data extraction and organization, an analysis matrix was designed in Microsoft Excel to record variables related to author, year of publication, country of the authors, purpose of the document, methodological design, sample size, gamification strategy employed, digital resources used, mathematical content addressed, results obtained, and limitations identified. Subsequently, the studies were coded and classified into six analytical categories: mathematics teaching, primary education, secondary education, gamification, digital educational resources, and academic performance. These categories guided the descriptive and comparative analysis of the collected evidence.

Figure 1 presents the PRISMA diagram. It outlines each stage of study identification, selection, inclusion, and exclusion, organizing the process with clarity and structure. This systematic approach maintains transparency, rigor, and consistency, while highlighting the criteria for each phase to help readers follow the review process.

Figure 1
PRISMA diagram process employed in this work



3.5. Descriptive Analysis of Scientific Production

A descriptive analysis of scientific production associated with the selected studies was conducted. The purpose of this analysis was to characterize publication trends, geographic distribution, institutional participation, journal quality, and citation impact of the research included in the review. The information was manually extracted from the 30 selected studies using the PRISMA method. For each publication, variables such as year of publication, authors' country of affiliation, institution of origin, journal of publication, Scopus

indexing quartile, and number of citations reported by the database at the time of data collection were recorded.

Subsequently, frequencies and descriptive statistics were calculated to identify publication patterns and academic visibility. Citation counts were used as an approximate indicator of scientific influence, while publication frequencies were used to examine the temporal evolution of research output. Furthermore, graphical representations were developed to facilitate the interpretation of trends observed in authors, institutions, countries, and journals.

4. RESULTS

The results are presented in two stages. Firstly, a general description of the publications identified is provided, including the geographical regions to which the studies belong. Secondly, a table of authors organized by categories is included.

4.1. General Description of the Publications Identified

This study identified 30 publications indexed in Scopus. It was considered relevant to describe the geographical origins of the experiences analyzed. This allows for a broader understanding of the implementation of educational solutions across different contexts. In this regard, the results show that most publications (40%) are from Asia, followed by Latin America (30%), Europe (20%), North America (7%), and the remaining 3% from Africa and Trinidad and Tobago.

4.2. Publication trends and citation impact

The descriptive analysis of the selected studies identified 30 publications and 3,482 citations attributed to the authors' countries of affiliation. This value exceeds the number of unique citations because some studies include authors from multiple countries. Based on this attributed count, Hong Kong and China together account for 73,5%

of the total country-attributed citations. Therefore, these values should be interpreted as citation contributions associated with country participation rather than as unique citation counts of the corpus.

In addition, productivity peaked in 2023, accounting for more than half of all publications, while citation impact was concentrated primarily in 2020 and 2021, accounting for nearly 80% of total citations. This pattern demonstrates that research is ongoing, as recent years have maintained strong output levels consistently.

The distribution of journal quality across quartiles shows a balance: 33,3% are ranked in Q1, 36,7% in Q2, and 30% in Q3. This demonstrates strong representation across these three levels in 2023 and indicates that the research output produced combines academic value with varied reach. Additionally, the most prominent publications appear in internationally recognized outlets such as *Sustainability*, *Educational Research Review*, and *Electronics*, all of which feature elevated H-index scores, which help strengthen their standing within the educational and technological scholarship community.

The publishing landscape shows Elsevier's strong dominance, with a single article accounting for over 68% of total citations. However, when this publisher is excluded from the analysis, the citation impact is distributed more evenly among MDPI, Springer, and IAES, with an average of 60-90 citations per publication. These findings indicate a combined approach that involves rapid dissemination through various publishers while simultaneously establishing a presence in well-indexed, high-impact journals within the academic community.

Figure 2 presents the geographical distribution of the publications and citations recorded in the analyzed corpus along with how authors are distributed relative to the works that have been cited. It is important to note that country-level citation counts may exceed the total number of unique citations in the corpus because some studies involve authors from multiple countries. Therefore, the values presented in Figure 2 should be interpreted as country-attributed citations rather than as unique citation counts. Through this analysis, it is possible to identify 12 principal researchers, where four of them, Zainuddin,

Chu, Shujahat, and Perera, are responsible for representing more than 80% of the total citations. This indicates a high concentration of scientific influence, while the other researchers maintain a consistent presence in works with moderate visibility.

From a geographic perspective, East Asia is the region that dominates the research output, particularly Hong Kong and China which together make up 73,5% of all the citations that have been generated; however when these cases are excluded, countries such as Spain, Indonesia, Taiwan, the United States, Portugal, and Colombia show a balanced performance when it comes to volume and impact, and this reflects that there is an expanding regional diversification that is taking place across the field. However, since citation counts were attributed by country participation, these values should not be interpreted as unique citations of the total corpus, but rather as citation contributions associated with each country represented in the selected studies.

Figure 2
Geographical distribution according to the number of documents and citations (a and b) and most cited authors (c).

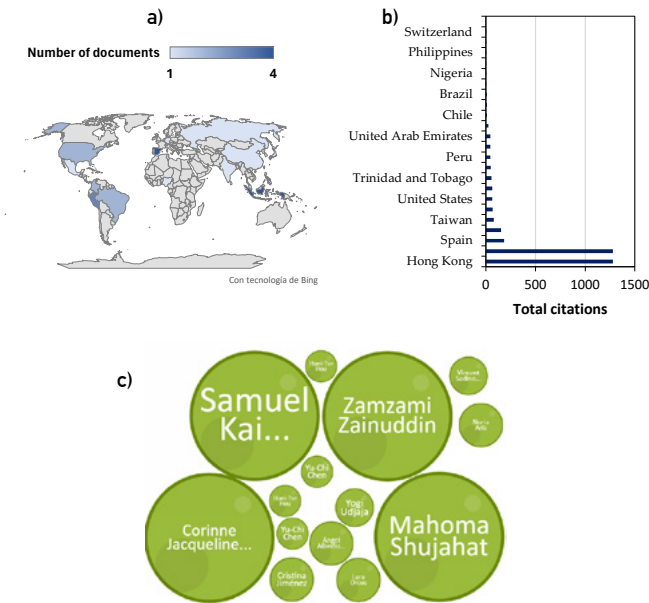
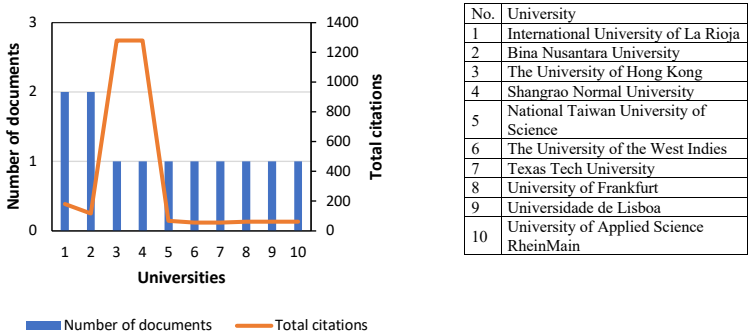


Figure 3 shows the 10 institutions with the highest visibility, measured by the number of documents and citation impact, within the selected corpus. Since some articles may include authors from more than one institution, the total number of institution-attributed citations may exceed the total number of unique citations in the corpus. In this case, the University of Hong Kong, along with Shangrao Normal University, has the highest citation rates, while the International University of La Rioja, located in Spain, and Bina Nusantara University from Indonesia exhibit notable consistency in publication volume.

Figure 3
Comparison among universities based on the number of documents and total citations.



4.3. Categories Analysis

The literature review identified six main categories directly related to the research goals, focusing on the use of gamified digital resources to develop mathematical reasoning in secondary students. In this regard, mathematics teaching is the central discipline of this study, while gamification serves as an innovative method to boost motivation and increase participation among learners. Additionally, digital educational resources function as technological tools that make it easier to facilitate interaction and enhance the learning experience in a considerable way, and it is for these reasons that academic

performance provides a measure that allows for evaluating in a more precise manner how effective the pedagogical intervention has been in improving understanding and the learning processes that are related to mathematical reasoning.

Table 1 presents the distribution of the selected research across the established analysis categories: mathematical teaching, primary education, secondary education, gamification, digital educational resources, and academic performance. This organization enables the identification of thematic trends in literature and the recognition of the predominant approaches to using gamification as a strategy to strengthen mathematical learning.

Table 1
Distribution of research across the categories of mathematics teaching, education, gamification, DER and academic performance.

#	AUTHOR / CATEGORY	MATHEMATICS TEACHING	PRIMARY EDUCATION	SECONDARY EDUCATION	GAMIFICATION	DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE	ACADEMIC PERFORMANCE
1	Pradhan et al. (2024)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
2	Setambah et al. (2024)	Yes	Yes	No	Yes	No	Yes
3	Young (2023)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
4	Cubillos et al. (2023)	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
5	Chen, Chao, and Hou (2023a).	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
6	Chen et al. (2023b)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
7	Rumangkit and Larasati (2023)	No	No	Yes	Yes	Yes	Yes
8	Holguin-Alvarez et al. (2023)	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
9	Lee et al. (2023)	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes
10	Efendi and Qodr (2023)	No	No	Yes	No	Yes	Yes
11	De la Puente and Pérez (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
12	Vrcelj et al. (2023)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

#	AUTHOR / CATEGORY	MATHEMATICS TEACHING	PRIMARY EDUCATION	SECONDARY EDUCATION	GAMIFICATION	DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE	ACADEMIC PERFORMANCE
13	Rincón-Flores et al. (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
14	Lisondra, et al. (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
15	Vysotskaya and Lobanova (2023)	Yes	Yes	No	No	Yes	Yes
16	Yeh, Yang and Chan (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
17	Kickmeier-Rust. and Niggli, (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
18	Ribeiro Filho, Cravino and Lopes (2023)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
19	Negara, Wahyudin, Nurlaelah and Herman (2022)	Yes	No	Yes	No	Yes	Yes
20	Ortiz, Castillo, and Wong (2022)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
21	Singh and Pathania (2022)	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
22	Prieto-Andreu, Gómez-Escalonilla-Torrijos, and Said-Hung (2022)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
23	Kamalodeen et al. (2021)	Yes	Yes	No	Yes	No	Yes
24	Manzano-León et al. (2021)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
25	Da Silva, et al. (2020)	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
26	Jiménez et al. (2020)	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes
27	Zainuddin et al. (2020)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
28	Gurjanow et al. (2019)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
29	Sanabria and Ordoñez (2019)	Yes	Yes	No	Yes	Yes	Yes
30	Udjaja, Guizot and Chandra (2018)	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

Based on the selected articles, a descriptive analysis was done to explore the defined categories and identify relationships among the findings reported across the studies.

4.4. General description of the findings

Among the articles that were found through the Scopus database search using specific keywords, around 93,3% include mathematics education in their studies, and additionally 90% use gamification as a teaching tool. This reveals that there is a strong research focus on these academic areas, which are effectively integrated into school programs, demonstrating their growing acceptance and potential they show in learning environments.

A total of 80% of the selected studies link mathematics teaching to gamification using digital educational resources to support academic improvement. This finding shows that pedagogical strategies integrating gamification and digital tools foster students' motivation and engagement by generating more interactive and dynamic learning environments. Likewise, these strategies promote the significant development of cognitive and comprehension skills in the academic areas addressed by the studies.

Regarding the research population and samples, it is observed that sample sizes varied widely, from small groups of 10 participants (Singh and Pathania, 2022) to large groups of up to 4,092 (Pradhan et al., 2024). This shows the wide variety of contexts and the flexible ways that are used when one studies educational phenomena at different levels and in different settings, as these often appear in diverse forms and situations.

4.5. Gamification and school education

The reviewed studies indicate that most participants were school students. Also, that most of the selected research was conducted in school education contexts. According to the classification presented in Table 1, 29 of the 30 studies were associated with primary and secondary education, while 26 studies combined these educational levels with gamification-based approaches.

In Latin America, primary education is the stage that begins around the age of six and continues until children reach the age of

11 or 12, and on the other hand, secondary education is the one that covers approximately the ages between 12 and 17 years old and is often divided into lower and upper levels in many countries, this happens due to the fact that there are different curriculum structures and organizational approaches that are implemented. However, the nomenclature and duration of these stages vary across national education systems, making it necessary to clarify and contextualize these levels when analyzing research on teaching and learning.

4.6. Digital educational resources and gamification

Based on the selected articles, several authors aim to investigate how gamification and technological resources can improve mathematics learning and student motivation. Setambah et al. (2024) focused on the use of digital gamification cards to strengthen performance in fractions, while Lisondra et al. (2023) designed and evaluated a gamified mobile application for teaching arithmetic, with an objective similar to that proposed by Ortiz, Castillo, and Wong (2022), who developed a serious game for secondary school mathematics learning.

In this order of ideas, Pradhan et al. (2024), Chen et al. (2023b), Rumangkit and Larasati (2023), Holguin-Alvarez et al. (2023), Lee et al. (2023), De la Puente and Pérez (2023), Vrcelj et al. (2023), and Lisondra et al. (2023) demonstrate that when game-based digital tools are implemented in schools, they contribute to helping students improve their performance in mathematics at both primary and secondary educational levels, and additionally their results provide useful guidance that allows educators to develop more effective teaching methods.

Similar findings were reported by Vysotskaya and Lobanova (2023), Kickmeier-Rust and Niggli (2023), Negara et al. (2022), Ortiz et al. (2022), Manzano-León et al. (2021), Jiménez et al. (2020), and Sanabria and Ordoñez (2019), who agree that research studies employing digital tools within a gamification-based methodology

show specific improvements in academic performance in the areas addressed.

4.7. Gamification, motivation and student engagement

Several studies indicate that gamification plays a very important role in motivating students and keeping them engaged. In this regard, Rumangkit and Larasati (2023) found that when students experience enjoyment, they achieve significantly higher academic performance. These authors indicate that activities that include challenges and rewards have helped improve information retention and teamwork, as this method plays a crucial role in strengthening the overall learning experience.

Similarly, Prieto-Andreu et al. (2022) found that gamification, which encourages more active student participation, improves academic performance. Furthermore, Manzano-León et al. (2021) demonstrated that the use of elements such as points, badges, and rankings significantly increases student motivation and engagement. Moreover, this approach significantly improves performance and makes it easier to develop positive attitudes toward learning. Additionally, this makes it an effective teaching method that schools and universities can use, and it helps educators improve their learning experience in measurable, lasting ways.

The positive effects that gamification brings require a design that is done with great care so that it fits perfectly into specific situations, and it is precisely for this reason that Ribeiro Filho et al. (2023) highlight the fact that when fun is mixed together with learning goals, it becomes essential to make sure these methods are used in an effective way. Moreover, Vrcelj et al. (2023) note that further research is needed to clarify how these systems affect academic performance. However, Yeh et al. (2023) explain that achievement systems can help improve intrinsic motivation, which, in turn, can build confidence and encourage positive attitudes toward learning mathematics.

4.8. Gamified Structures and Pedagogical Conditions for Teaching Mathematics

10 key studies selected from the corpus were done to identify the pedagogical characteristics associated with the most representative gamification experiences. Table 2 presents the gamified structures used, the mathematical content addressed, the implementation conditions, the reported limitations, and the underlying didactic frameworks, allowing for a deeper understanding of the factors that influence their educational effectiveness.

Table 2.
Gamified Structures, Implementation Conditions, and Pedagogical Contributions Identified in the Analyzed Studies

AUTHOR (YEAR)	GAMIFIED STRUCTURE	MATHEMATICAL CONTENT	EDUCATIONAL LEVEL	IMPLEMENTATION CONDITIONS	REPORTED LIMITATIONS	DIDACTIC- PEDAGOGICAL APPROACH
Chen et al. (2023)	Mobile game with cognitive scaffolding	Algebra and pattern recognition	Secondary education	Progressive feedback and teacher guidance	Dependence on technological resources	Cognitive scaffolding
Pradhan et al. (2024)	Gamified problem-solving platform	Algebra	Secondary education	Gradual sequencing of challenges	Difficulties with highly complex tasks	Adaptive learning
Setambah et al. (2024)	Non-digital gamified cards	Fractions	Primary education	Collaborative work and concrete manipulation	Limited applicability to specific content	Constructivism
Cubillos et al. (2023)	Digital game with multiple attempts	Mathematical problem-solving	Primary education	Immediate feedback	Requires access to devices	Self-regulated learning
Yeh et al. (2023)	Achievement and badge system	General mathematics	Secondary education	Progressive recognition of performance	Predominance of extrinsic motivation	Self-determination theory
Kamalodeen et al. (2021)	Gamified design for geometry	Geometry	Primary education	Integration with practical activities	Need for specialized teacher training	Design-based learning
Jiménez et al. (2020)	Digital escape room	Algebra	Secondary education	Collaborative challenge-solving	High planning demands	Problem-based learning
Ribeiro Filho et al. (2023)	Gamified quizzes (Quizizz)	General mathematics	Secondary education	Formative assessment in virtual environments	Dependence on connectivity	Digital formative assessment

AUTHOR (YEAR)	GAMIFIED STRUCTURE	MATHEMATICAL CONTENT	EDUCATIONAL LEVEL	IMPLEMENTATION CONDITIONS	REPORTED LIMITATIONS	DIDACTIC- PEDAGOGICAL APPROACH
Singh and Pathania (2022)	Gamified mobile application	Fractions	Primary education	Autonomous practice and guided repetition	Focus restricted to a single content area	Mobile learning
Gurjanow et al. (2019)	Mathematics Trails	Contextualized mathematics	Primary and secondary education	Situated learning outside the classroom	Logistical complexity of implementation	Experiential learning

The studies analyzed show that no single gamified structure is effective across all educational contexts. The most frequent strategies correspond to educational digital games, achievement systems, quiz platforms, mobile applications, escape rooms, and non-digital gamified activities. However, their effectiveness depends on the characteristics of the mathematical content, students’ ages, and the pedagogical conditions for implementation.

Regarding mathematical content, the evidence indicates that gamification has shown particularly appropriate results in algebra (Chen et al., 2023a; Pradhan et al., 2024; Jiménez et al., 2020), fractions (Setambah et al., 2024; Singh and Pathania, 2022), geometry (Kamalodeen et al., 2021), and mathematical reasoning (Negara et al., 2022).

Regarding age differences, primary school students respond favorably to concrete, visual, and hands-on elements, such as gamified cards, simple mobile applications, and reward systems. Conversely, secondary school students show greater effectiveness with strategies that incorporate complex challenges, problem-solving, escape rooms, and digital platforms that promote autonomy and critical thinking.

Studies indicate that gamification yields better results when accompanied by immediate feedback, clearly defined learning objectives, a gradual progression of challenges, and consistent teacher guidance. Simply adding points, badges, or rewards does not guarantee improved learning if these elements are not integrated into a coherent teaching approach.

On the other hand, different studies indicate a strong dependence on technological resources and connectivity, especially in digital experiences. Others warn that the excessive use of external rewards can promote short-term extrinsic motivation, reducing interest in learning once the game's stimuli disappear. Difficulties are also reported related to the time required to design high-quality gamified activities and the need for specific teacher training.

Finally, the reviewed studies demonstrate the presence of various underlying pedagogical frameworks, including constructivism, problem-based learning, experiential learning, self-determination theory, self-regulated learning, and cognitive scaffolding approaches. This suggests that the observed positive effects do not depend solely on gamification as an isolated strategy, but rather on its integration with sound pedagogical models that guide the teaching and learning process.

Beyond the reported results, these findings prompt consideration of why certain mathematical content areas benefit more from gamified strategies than others. Algebra, fractions, and geometry are domains in which conceptual understanding is typically developed through progressive processes of representation, visualization, and repeated practice. Gamification dynamics, including immediate feedback, sequential challenge resolution, and opportunities to repeat tasks without significant penalty, facilitate the consolidation of these learning processes. Research by Chen et al. (2023), Pradhan et al. (2024), and Jiménez et al. (2020) demonstrates that gamified experiences in algebra foster increased participation and persistence in complex tasks. In contrast, studies focusing on fractions and geometry report enhanced conceptual understanding through visual representations and interactive resources (Kamalodeen et al., 2021; Setambah et al., 2024; Singh and Pathania, 2022).

The observed effectiveness in these content areas may be attributed to their sequential and cumulative structure, where mastery of foundational skills is essential for acquiring new concepts. Progression mechanics, levels, scaffolded challenges, and continuous feedback

facilitate the monitoring of student progress and the prompt correction of conceptual errors. Additionally, these content areas are amenable to representation in visual environments, simulations, virtual objects, and challenge-based activities, all of which are consistent with the core principles of gamification. Nevertheless, current evidence is insufficient to determine whether these advantages are equally applicable to more abstract mathematical domains, such as formal proof or advanced mathematical reasoning. This topic warrants further investigation.

The differences observed between primary and secondary education can also be interpreted through the frameworks of cognitive development. The studies analyzed show that, in primary education, strategies based on visual and manipulative elements, as well as guided exploration experiences, tend to predominate, including gamified cards, board games, and mobile applications designed to teach basic concepts (Setambah et al., 2024; Singh and Pathania, 2022). In contrast, interventions developed in secondary education more frequently incorporate complex challenges, problem-solving, educational escape rooms, and digital platforms that promote autonomy and critical thinking (Chen et al., 2023a; Jiménez et al., 2020; Pradhan et al., 2024).

These differences are consistent with Piaget's stages of cognitive development, in which primary school students are predominantly in the concrete operational stage, whereas secondary school students are increasingly able to engage in formal, abstract thinking. Consequently, gamified experiences based exclusively on visual rewards or low-cognitive-complexity activities may be highly effective at earlier educational levels but insufficient to sustain the interest and intellectual engagement of older students. This suggests that the effectiveness of gamification depends not only on incorporating game elements but also on aligning strategies with students' developmental and cognitive characteristics.

Another relevant aspect concerns the sustainability of motivation generated by gamified experiences. Several of the reviewed studies

show that elements such as points, badges, rewards, and rankings initially increase students' participation and engagement (Yeh et al., 2023; Ribeiro Filho et al., 2023). However, the evidence also suggests that when these external stimuli are removed, motivational effects may decrease if the educational experience fails to foster deeper forms of intrinsic motivation. This situation raises an important tension within the literature on gamification: although external rewards may act as initial catalysts for engagement, there is a risk that students may associate learning solely with the attainment of incentives rather than with the intrinsic value of mathematical activity.

From the perspective of self-determination theory, the effects of gamification are potentially more sustainable when activities strengthen three fundamental psychological needs: autonomy, perceived competence, and meaningful social interaction. Along these lines, Yeh et al. (2023) indicate that reward systems yield better outcomes when integrated with opportunities for decision-making, challenges adjusted to students' skill levels, and experiences that allow learners to perceive real progress in their learning. Similarly, Cubillos et al. (2023) emphasize that continuous feedback and active participation in problem-solving foster more lasting learning processes than those sustained solely by external incentives.

Overall, the findings show that the effectiveness of gamification does not depend solely on the inclusion of playful elements, but rather on the interaction between the mathematical content addressed, students' cognitive characteristics, and the pedagogical approach guiding the intervention. The results suggest that the most successful gamified experiences are those that integrate game elements into structured didactic proposals grounded in constructivist principles, problem-based learning, and approaches centered on student autonomy. Therefore, the observed benefits appear to be associated less with the presence of rewards or competitive dynamics and more with gamification's capacity to promote active participation, timely feedback, and the meaningful construction of mathematical knowledge.

4.9. Limitations of literature

According to the work of Setambah et al. (2024), Young (2023), Cubillos et al. (2023), Chen et al. (2023a,b), and da Silva et al. (2020), a shared limitation is that research studies using digital educational resources to strengthen or improve academic performance in a given area of study face time constraints. In most cases, the implementation phase does not extend beyond one year, limiting the possibility of a more in-depth evaluation of the long-term effects and the sustainability of the results (Niño-Rojas, 2019). Due to the methodological structure of academic research in the field of education, Lizasoain Hernández (2024) points out that execution times generally do not exceed six months or a year, and in some cases, research on the implementation process of digital educational resources to observe improvements in academic performance lasts less than six months. Consequently, the identified conditions limit the ability to accurately assess the long-term effects of methodologies such as gamification, thereby hindering verification of their sustainability over time.

Some studies highlight small sample sizes as a limitation, which hinders generalization and extrapolation of findings to larger populations. For example, Chen et al. (2023b) worked with a sample of 36 students, Vysotskaya and Lobanova (2023) with 14, and Singh and Pathania (2022) with 10. Studies such as the ones conducted by Sanabria and Ordoñez (2019) which included 25 participants and Da Silva et al. (2020) with 30 participants indicate in these works that sample sizes range from 10 to 36 students. This represents a major methodological weakness that needs to be considered since the variability that exists restricts in a significant way how broadly the findings can be applied across different educational contexts.

Vysotskaya and Lobanova (2023), along with Ribeiro Filho et al. (2023), and Negara et al. (2022) were able to identify what is known as potential bias in the selection of participants, and this was recognized as a study limitation that has the capacity to affect the validity of the results obtained. Additionally, it was observed that essential variables such as the students' prior knowledge and their

motivation levels remained uncontrolled throughout the research process, and this lack of control influenced in a significant way both the development process and the effectiveness that ICT resources demonstrated when they were aimed at improving the academic performance of students.

Chen et al. (2023b), Vysotskaya and Lobanova (2023), and Negara et al. (2022) highlight that the main limitation found in their research has to do with the use of digital educational resources to improve academic performance in specific areas of study, however this approach fails to consider uncontrolled external factors such as the family environment and the educational support that comes from parents or guardians, and these factors have a direct influence on academic development and on the outcomes that are expected to be achieved.

Ribeiro Filho et al. (2023), Kamalodeen et al. (2021), and Sanabria and Ordoñez (2019) point out that among the main limitations that were identified are technology dependence and the unequal access that exists to electronic devices, this is due to the fact that equipment and training vary significantly across educational institutions, which creates barriers when it comes to implementing digital tools in an appropriate manner. Furthermore, the different ways in which students are able to access technological resources have an impact on how they use them and benefit from digital platforms, and this ultimately results in unequal outcomes once implementation takes place.

4.10. Challenges and further research direction

Based on the limitations identified in the research conducted by Setambah et al. (2024), Young (2023), Cubillos et al. (2023), Chen et al. (2023b), Da Silva et al. (2020), Kickmeier-Rust and Niggli (2023), Ribeiro Filho et al. (2023), Negara et al. (2022), and Sanabria and Ordoñez (2019), one of the main challenges for future research lies in the need to design longitudinal studies that allow for the evaluation of the impact of digital educational resources on

long-term academic improvement. This type of design would help overcome the limitations related to execution or implementation times, which, in most of the reviewed studies, are relatively short. Likewise, avoiding superficial understandings of learning, particularly in areas that students often perceive as complex, such as algebra, presents a challenge. These scenarios require research with more extended implementation periods and methodologies for progressive integration into the curriculum, as well as the application of assessments in stages following the intervention. In this way, it becomes possible to analyze the retention and transfer of knowledge over time (Guaña & Cevallos, 2024).

An important challenge identified across these investigations is the limited number of participants in each study. Additionally, this limitation makes it difficult to be able to draw broader and more generalizable conclusions from the findings that were obtained can be seen in research done by Young (2023), Chen et al (2023a,b), Rumangkit and Larasati (2023), Lisondra et al. (2023), Jiménez et al. (2020), Sanabria and Ordoñez (2019), Setambah et. al. (2024), Efendi and Qodr (2023), De la Puente and Pérez (2023), Rincón-Flores et al. (2023), Kickmeier-Rust and Niggli (2023), Ortiz, Castillo, and Wong (2022), CP Singh and Pathania (2022), Kamalodeen et al. (2021), Da Silva et al. (2020), Gurjanow et al (2019), Vysotskaya and Lobanova (2023), Ribeiro Filho et. al (2023), and Negara et. al (2022).

A significant challenge is the need to expand participant numbers, which would make it possible to apply findings to larger, more diverse populations while directly addressing the constraints of small-sample research. Furthermore, ensuring that the sample truly represents the population is essential, and this can be achieved by including diverse educational settings and academic fields, as well as various geographic and cultural areas. In addition, this broader approach enables stronger application of the findings across many contexts.

Chen et al. (2023a), Rumangkit and Larasati (2023), Lee et al. (2023), De la Puente and Pérez (2023), and Gurjanow et al. (2019)

highlight the fact that it is very important for future research to concentrate on combining those factors that are related to motivation and academic success, since this combination would make it possible to achieve a much deeper understanding of the phenomenon itself, and it would also allow researchers to explore in a more effective way how exactly these elements interact with each other. Therefore, this approach enables the development of more effective teaching methods through game-based activities, which, in turn, help enhance students' learning in a deeper, more meaningful manner.

Lee et al. (2023), Vysotskaya and Lobanova (2023), and Negara et al. (2022) explain that when it comes to studying how external factors such as the family environment and educational support, along with personal traits like age and previous experience in the field, can have a strong impact on students' academic performance. Furthermore, these authors point out that clearly understanding these links helps one to see in a better way how these factors strongly influence academic performance, and this in turn allows researchers to determine their impact in a more accurate manner.

Taking into account the limitations pointed out by Ribeiro Filho et al. (2023), Kamalodeen et al. (2021), and Sanabria and Ordoñez (2019), future research must delve more deeply into the heavy reliance on technology and the unequal access to digital devices since these factors can have a strong influence on the way educational interventions are designed, how they are implemented, and the kind of outcomes that they end up producing. Also, the differences in equipment and digital training availability across the different educational settings create major barriers that make it very hard to fully achieve the research goals. This makes it essential to develop strategies to reduce these gaps and promote fair access to digital educational resources (DERs), as they serve as key tools that encourage academic growth.

5. CONCLUSIONS

This systematic review analyzed recent scientific evidence on the use of gamification and digital educational resources in mathematics teaching, addressing research questions related to publication trends, implementation approaches, and reported educational effects in primary and secondary education. The results show a growing academic interest in integrating gamified strategies into mathematics education, demonstrating their potential to strengthen student motivation, engagement, and academic performance.

However, the findings suggest that the effectiveness of gamification depends on both the incorporation of game elements and the pedagogical and didactic conditions that guide its implementation. The analysis revealed that no single gamified structure is effective across all educational contexts. On the contrary, its impact varies depending on the mathematical content addressed, students' educational level, and the proposed learning objectives. The results were particularly favorable in subjects such as algebra, fractions, geometry, and problem-solving, especially when activities incorporated immediate feedback, gradual progression of challenges, and constant teacher guidance.

One of the key findings of this review lies in the identification of diverse gamified structures and the pedagogical frameworks that underpin their effectiveness. The studies selected show that digital games, gamified platforms, mobile applications, achievement systems, and challenge-based activities produce better results when integrated with approaches such as constructivism, problem-based learning, experiential learning, self-regulated learning, and self-determination theory. Thus, the evidence suggests that the observed benefits are not solely attributable to gamification as an isolated strategy, but rather to its integration with sound pedagogical models.

Furthermore, the review identified relevant differences across educational levels. While primary education predominantly features experiences supported by visual, manipulative, and playful exploration resources, secondary education shows a greater presence

of strategies focused on problem-solving, critical thinking, and autonomous learning. This finding provides a more contextualized understanding of the conditions under which gamification can promote mathematical learning.

The review addresses three central questions presented in the introduction. First, it identifies the use of educational digital games, gamified platforms, mobile applications, achievement systems, escape rooms, and challenge-based activities as key trends, with the highest production in East Asia and Latin America, particularly in 2023. Second, it demonstrates that gamification fosters motivation, engagement, and academic performance, although its effects depend on pedagogical conditions such as immediate feedback, gradual challenge progression, clear objectives, and teacher support. Third, it points to short implementation periods, small or biased sample sizes, unequal access to technology, and limited control over variables such as prior knowledge and family support as the main challenges.

Although the results obtained allow identification of consistent trends regarding the potential of gamification in mathematics teaching, it is important to acknowledge some limitations of the present study. In addition to the restrictions inherent in the analyzed corpus, the review was limited to documents indexed in the Scopus database and published between 2018 and 2025, potentially excluding relevant research available in other academic sources. Likewise, the diversity of educational contexts, methodological designs, and gamified structures identified makes direct comparison among studies difficult and limits the possibility of establishing absolute generalizations regarding the effectiveness of gamification across all mathematics teaching scenarios.

From an applied perspective, the findings offer relevant implications for mathematics teachers in Latin American contexts. The evidence reviewed suggests that the success of gamification does not depend solely on the incorporation of advanced technologies or sophisticated digital platforms, but rather on the ability to design learning experiences that align with clear pedagogical objectives, provide continuous

feedback, progressively challenge learners, and increase the level of challenge. In this regard, even low-cost gamified strategies, adapted to the institutional and technological conditions of each context, may help strengthen motivation, participation, and mathematical learning. Therefore, it is recommended that gamification proposals be conceived as didactic tools integrated into robust pedagogical models, rather than merely as mechanisms for reward or entertainment.

REFERENCES

- Chen, Y.-C., Chao, C.-Y., & Hou, H.-T. (2023a). Learning pattern recognition skills from games: Design of an online pattern recognition educational mobile game integrating algebraic reasoning scaffolding. *Journal of Educational Computing Research*, 61(6), 1232-1251. <https://doi.org/10.1177/07356331231171622>
- Chen, M. F., Chen, Y. C., Zuo, P. Y., & Hou, H. T. (2023b). Design and evaluation of a remote synchronous gamified mathematics teaching activity that integrates multi-representational scaffolding and a mind tool for gamified learning. *Education and Information Technologies*, 28(10), 13207-13233. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11708-6>
- Ciapponi, A. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para reportar revisiones sistemáticas. *Evidencia, Actualización en la Práctica Ambulatoria*, 24(3), e002139. <https://doi.org/10.51987/evidencia.v24i4.6960>
- Cubillos, C., Roncagliolo, S., & Cabrera-Paniagua, D. (2023). Learning and motivation when using multiple-try in a digital game for primary students in Chile. *Education Sciences*, 13(11), 1119. <https://doi.org/10.3390/educsci13111119>
- Da Silva, J. B., Júnior, F. P., Ribeiro, R. C., & Mauro, R. C. (2020). Mathematical mission: A ludical and motivate educational game. In *2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140985>

- De la Puente, M., & Pérez, H. (2023). Evaluación del impacto de Brilliant.org en la mejora del rendimiento académico en matemáticas entre estudiantes de secundaria en Colombia: Un estudio cuasiexperimental. *Revista de Investigación en Docencia de Matemáticas*, 15(2), 82-103. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1394390>
- Early, K. N. (2023). Gamification of mathematics instruction: A quantitative study on student growth and proficiency in a suburban middle school [Doctoral dissertation, Lee University]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. <https://search.proquest.com/openview/a3177b745ed636dfa91a8e48f1e7396d/1>
- Efendi, A., & Qodr, T. S. (2023). Improving critical thinking skills of high school students through the implementation of mobile-based game applications. *International Journal of Education and Practice*, 11(3), 613-626. <https://doi.org/10.18488/61.v11i3.3440>
- Escobar Pullutasig, G. E. (2024). Aprendizaje basado en problemas y operaciones básicas de la aritmética en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstreams/2cf7c388-6fc8-412f-82f2-c24ba1ad730e/download>
- González Martínez, L. (2024). Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina científica [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén. <https://hdl.handle.net/10953.1/23125>
- Guaña, E. L. I., & Cevallos, P. A. E. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Científica Kosmos*, 3(1), 4-18. <https://doi.org/10.62943/rck.v3n1.2024.50>
- Guaypatin Pico, O. A., Fauta Ramos, S. L., Gálvez Cisneros, X. A., & Montaluis, D. (2021). La influencia de la matemática en el desarrollo del pensamiento. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 106-112. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1352>
- Gurjanow, I., Oliveira, M., Zender, J., Santos, P. A., & Ludwig, M. (2019). Mathematics trails: Shallow and deep gamification. *International Journal of Serious Games*, 6(3), 65-79. <https://doi.org/10.17083/ijsg.v6i3.306>

- Holguin-Alvarez, J., Ruiz-Salazar, J., Manrique-Alvarez, G., Picoy Gonzales, J. A., & Holgado-Quispe, A. (2023). Mixed gamification with virtual tools modify poor school performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 12(3), 1663-1673. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i3.25530>
- Hurtado, J. L., & Escudero Benavides, P. M. (2024). El impacto de las TIC en el ciclo de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 9(1), 93-116. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6370>
- Jiménez, C., Arís, N., Magreñán Ruiz, Á. A., & Orcos, L. (2020). Digital escape room, using Genial.ly and a breakout to learn algebra at secondary education level in Spain. *Education Sciences*, 10(10), 271. <https://doi.org/10.3390/educsci10100271>
- Kamalodeen, V. J., Ramsawak-Jodha, N., Figaro-Henry, S., Jaggernauth, S. J., & Dedovets, Z. (2021). Designing gamification for geometry in elementary schools: Insights from the designers. *Smart Learning Environments*, 8, 36. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00181-8>
- Kickmeier-Rust, M., & Niggli, C. (2023). Effects of gamifying mathematics lessons at high school level. In *Proceedings of the 17th European Conference on Games Based Learning* (pp. 319-326). Academic Conferences International. <https://doi.org/10.34190/ecgbl.17.1.1593>
- Lee, J. Y., Pyon, C. U., & Woo, J. (2023). Digital twin for mathematics education: A study on the use of games and gamification for university mathematics education. *Electronics*, 12(15), 3207. <https://doi.org/10.3390/electronics12153207>
- Lisondra, R. F., Jumawan, X. N. G., Anito, J. P. E., Abugan, G. R. B., Mira, R. J. T., & Patayon, U. B. (2023). eMATH: A gamified approach to arithmetic lessons. In *2023 International Conference on Innovation and Intelligence for Informatics, Computing, and Technologies (3ICT)* (pp. 440-444). IEEE. <https://doi.org/10.1109/3ICT60104.2023.10391559>

- Lizasoain Hernández, L. (2024). El análisis estadístico de datos en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 217-232. <https://doi.org/10.6018/reifop.608261>
- López Lattá, K. E. (2023). *Percepciones y perspectivas de los futuros maestros sobre las matemáticas: Un análisis antes y después del curso de didáctica de las Matemáticas en un programa de Licenciatura en Educación Infantil* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/20814>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247. <https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Mendoza-Vega, A. J. (2025). Los programas de gamificación en la educación: revisión sistemática. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 8(16), 209-226. <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4567>
- Negara, H. R. P., Wahyudin, W., Nurlaelah, E., & Herman, T. (2022). Improving students' mathematical reasoning abilities through social cognitive learning using GeoGebra. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(18), 118-135. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i18.32151>
- Niño-Rojas, V. M. (2019). *Metodología de la investigación: Diseño, ejecución e informe* (2.ª ed.). Ediciones de la U.
- Ortiz, W., Castillo, D., & Wong, L. (2022). Mobile application: A serious game based in gamification for learning mathematics in high school students. In *2022 31st Conference of Open Innovations Association (FRUCT)* (pp. 220-228). <https://doi.org/10.23919/FRUCT54823.2022.9770917>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Párraga, A. P. B., Cedeño, E. L. H., Amores, C. G. R., Molina, A. D. A., Batioja, I. J. Z., Lloacana, M. Y. S., & Durán, V. D. R. C. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica en la educación matemática. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6435-6465. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11975
- Pozo-Velasco, A. J., Ramírez-Gutiérrez, C. V., & Martínez-Pérez, O. (2025). Use of active methodologies and information and communication technology (ICT) tools in education. *MQR Investigar*, 9(1), e1-e1. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.v9i1.1>
- Pradhan, S., Gurung, A., & Ottmar, E. (2024, March). Gamification and deadending: Unpacking performance impacts in algebraic learning. In *LAK '24: Proceedings of the 14th Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 899-906). ACM. <https://doi.org/10.1145/3636555.3636929>
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamification, motivation, and performance in education: A systematic review. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Reif, B. A., Schluifer, K., Mayas, C., & Hirth, M. (2024). Analysis of gamification elements in e-learning. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Eds.), *Learning and collaboration technologies* (pp. 94-112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61685-3_8
- Ribeiro Filho, R. J., Cravino, J. P., & Lopes, J. B. (2023). Experiência gamificada na aula remota de matemática com a plataforma Quizizz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 23-39. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.002>

- Rincón-Flores, E. G., Santos-Guevara, B. N., Martínez-Cardiel, L., Rodríguez-Rodríguez, N. K., Quintana-Cruz, H. A., & Matsuura-Sonoda, A. (2023). Gamit! Icing on the cake for mathematics gamification. *Sustainability*, 15(3), 2334. <https://doi.org/10.3390/su15032334>
- Rumangkit, S., & Larasati, H. (2023). The role of gamification, perceived playfulness, learning engagement, and learning motivation on academic achievement in hybrid learning. *E3S Web of Conferences*, 426, 02002. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202342602002>
- Sanabria, L. F. M., & Ordoñez, L. M. V. (2019). Edumat: Herramienta web gamificada para la enseñanza de operaciones elementales. *Campus Virtuales*, 8(2), 9-17.
- Sarzosa, S. M., & Toaza, H. G. (2025). Gamificación con herramientas digitales para potenciar el aprendizaje y la motivación en el entorno educativo. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), 1-17. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)620](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)620)
- Setambah, M. A. B., Adnan, M., Zaini, S. H., Mujiasih, M., Hidayat, R., Ibrahim, M. A., & Hanazono, H. (2024). Impact of “Donkey”, “Snap” and “King” (DSK) non-digital gamification cards on fourth-grade students’ math performance in fractions. *Infinity Journal*, 13(1), 175-196. <https://doi.org/10.22460/infinity.v13i1.p175-196>
- Singh, C. P., & Pathania, M. (2022). A gamified approach to learning the mathematical fraction concept: Evaluating the effectiveness and efficiency of the application. In *2022 2nd International Conference on Innovative Practices in Technology and Management (ICIPTM)* (pp. 329-332). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICIPTM54933.2022.9753922>
- Udjaja, Y., Guizot, V. S., & Chandra, N. (2018). Gamification for elementary mathematics learning in Indonesia. *International Journal of Electrical and Computer Engineering (IJECE)*, 8(5), 3860-3865. <https://doi.org/10.11591/ijece.v8i5.pp3860-3865>
- Vrcelj, A., Hoic-Božic, N., & Dlab, M. H. (2023). Use of gamification in primary and secondary education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 13-27. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.13>

- Vysotskaya, E. V., & Lobanova, A. D. (2023). Interstellar wanderers: Digital support for teaching place value within the activity approach framework. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(4), 21-36. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0402>
- Yeh, C. Y. C., Yang, J. C. Y., & Chan, T. W. (2023). Design and implement an achievement system for enhancing students' interest and self-efficacy in mathematics. In *Proceedings – 2023 14th IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI 2023)* (pp. 703-704). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IIAI-AAI59060.2023.00142>
- Young, J. R. (2023). The role of technology in enhancing urban mathematics education. *Journal of Urban Mathematics Education*, 16(2), 1-13. <https://doi.org/10.21423/jume-v16i2a589>
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2026

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2026



Percepción del beneficio externo en proyectos de vinculación con el medio: Un estudio de casos múltiples en universidades chilenas

Perceived External Benefits of University Engagement Projects: A Multiple Case Study in Chilean Universities

René Araya Alarcón[✉]

Universidad de Playa Ancha, Chile

RESUMEN

En el contexto chileno, la vinculación con el medio (VcM) se ha consolidado como una función sustantiva de las universidades, especialmente después de su incorporación como dimensión obligatoria en los procesos de acreditación institucional. Este estudio analiza las tensiones existentes entre el enfoque bidireccional promovido institucionalmente y la experiencia de los actores comunitarios, investigando la percepción de socios y receptores respecto de los beneficios externos generados por proyectos sociocomunitarios implementados por universidades chilenas. Para ello, se desarrolló un estudio cualitativo de casos múltiples con enfoque fenomenológico, que incluyó la realización de seis grupos de discusión telemáticos con 72 participantes vinculados a proyectos ejecutados entre 2022 y 2024 por seis universidades. El análisis se efectuó mediante el enfoque de análisis estructural del discurso. Los resultados evidencian que los diagnósticos

Contacto:
renearay@gmail.com

territoriales son percibidos como insuficientes, que persisten relaciones asimétricas en la interacción entre universidad y comunidad, y que existen expectativas frustradas respecto de los beneficios obtenidos. Asimismo, emergen percepciones de instrumentalización de la participación comunitaria y debilitamiento de la confianza en estas iniciativas. En conjunto, los hallazgos sugieren que la bidireccionalidad tiende a implementarse de manera parcial, privilegiando la medición cuantitativa del impacto por sobre la construcción de relaciones colaborativas sostenibles, lo que plantea desafíos conceptuales y metodológicos relevantes para el fortalecimiento de la VcM en el sistema de educación superior chileno.

Palabras clave: vinculación con el medio, bidireccionalidad, educación superior, comunidades territoriales

ABSTRACT

In the Chilean context, University Engagement (Vinculación con el Medio, VcM) has become a core institutional function, particularly following its incorporation as a mandatory dimension of institutional accreditation. This study examines the tensions between the bidirectional engagement approach promoted at the institutional level and the experiences perceived by community actors, focusing on how partners and beneficiaries assess the external benefits generated by socio-community projects implemented by Chilean universities. A qualitative multiple case study with a phenomenological orientation was conducted, involving six online focus groups with 72 participants connected to projects carried out between 2022 and 2024 by six universities. Data was analyzed using structural discourse analysis. The findings reveal that territorial diagnostics are perceived as insufficient, that asymmetrical relationships continue to shape university–community interactions, and that participants report unmet expectations regarding the benefits received. These perceptions are accompanied by concerns about the instrumentalization of community participation and a weakening of trust. Overall, the results suggest that bidirectionality tends to be implemented in a limited manner, prioritizing the quantitative measurement of impact over the development of deeper collaborative relationships, thereby raising significant conceptual and methodological challenges for higher education systems.

Keywords: university engagement, bidirectionality, higher education, territorial communities

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los sistemas de educación superior han experimentado, a escala global, un proceso de expansión acompañado por una profunda resignificación y diversificación de las relaciones que las universidades establecen con sus entornos sociales (Tilak, 2006; Rahmer, 2023). En este marco, y con independencia de que dichos vínculos se articulen desde tradiciones como la Extensión, la Responsabilidad Social Universitaria o el *Public Engagement*, se ha ido consolidando un consenso en torno a la idea de que la relación de las universidades con el medio constituye una de sus tres misiones fundamentales (Casas y Torralbo, 2023; Rahmer, 2023). En el ámbito internacional, esta función ha sido abordada bajo conceptos como *university-community engagement* y *third mission*, los cuales destacan la necesidad de establecer relaciones mutuamente beneficiosas entre las universidades y los actores sociales, promoviendo la colaboración para la resolución de problemas públicos y la contribución al desarrollo de los territorios (Petersen et al., 2022; Kolesar et al., 2024).

En el caso chileno, esta transformación ha cobrado especial fuerza a partir de la incorporación de esta área —denominada vinculación con el medio (VcM)— como dimensión obligatoria de acreditación institucional, según lo establece la Ley 21.091 sobre Educación Superior, promulgada en 2018. Dicho marco normativo exige a las instituciones de educación superior (IES) definir políticas y mecanismos de VcM de carácter bidireccional, exigencia que posteriormente ha sido recogida y desarrollada en los criterios y estándares de acreditación vigentes.

A partir de este mandato, las IES chilenas han debido ajustar sus políticas, modelos y dispositivos de gestión con el propósito de alinear la VcM con el enfoque bidireccional, enfatizando la necesidad de generar beneficios mutuos que se traduzcan en contribuciones y/o impactos significativos tanto para las propias instituciones como para los territorios, comunidades y grupos de interés con los que se relacionan. Sin embargo, la evidencia disponible sugiere que la comprensión de esta noción de beneficio mutuo se encuentra formulada con mayor claridad y consistencia en lo relativo al impacto o contribución interna

que en lo concerniente a los beneficios externos (Araya, 2024). En este sentido, las políticas y modelos de gestión de VcM elaborados por las universidades chilenas suelen ser más precisos al describir los beneficios que las instituciones esperan obtener de sus vínculos con el entorno, mientras que resultan más ambiguos e inespecíficos al definir los beneficios externos, esto es, aquellos impactos que se espera generar en territorios, comunidades o grupos de interés (Araya, 2024).

Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que tanto la legislación vigente como los estándares de acreditación para la educación superior (CNA, 2022b) establecen que las universidades deben promover relaciones recíprocas y colaborativas con su entorno. Sin embargo, diversos autores han señalado que la creciente institucionalización de la VcM y su incorporación a los sistemas de aseguramiento de la calidad han tendido a fortalecer lógicas de gestión, monitoreo y rendición de cuentas asociadas a esta función (Casas y Torralbo, 2023; Fleet et al., 2023). En este contexto, la bidireccionalidad ha adquirido un lugar central tanto en los discursos institucionales como en los mecanismos de evaluación de la calidad.

Al mismo tiempo, diversos autores han advertido que la consolidación de la vinculación con el medio como función estratégica de las universidades ha estado acompañada de importantes ambigüedades conceptuales y operativas respecto de la naturaleza de los vínculos que se espera construir con los actores externos (Flores y Póo, 2021). En estas condiciones, determinadas actividades pueden ser consideradas bidireccionales por el solo hecho de incorporar la participación de actores externos, aun cuando dicha interacción no implique necesariamente procesos sostenidos de colaboración, reconocimiento mutuo o construcción conjunta.

En coherencia con lo anterior, las instituciones de educación superior han desarrollado diversas estrategias para evaluar la contribución externa de sus iniciativas de VcM. Estos esfuerzos se han traducido en la construcción de indicadores, metodologías e instrumentos orientados a la evaluación de resultados e impactos de las acciones desarrolladas (Dinamarca Noack, 2017; Rivera et al., 2024; Sandoval-

Cuevas et al., 2025). No obstante, persisten desafíos asociados a la comprensión de las cualidades de los vínculos establecidos, así como a la incorporación sistemática de las percepciones y experiencias de los actores territoriales involucrados.

Como consecuencia, persiste una brecha entre la centralidad normativa que ha adquirido la bidireccionalidad en el sistema chileno y la comprensión efectiva de cómo esta se expresa, o no, en la experiencia concreta de quienes participan como beneficiarios de proyectos e iniciativas universitarias. Esta brecha adquiere especial relevancia si se considera que el compromiso territorial de las universidades no puede reducirse a la ejecución de actividades o proyectos aislados, sino que supone la construcción de relaciones recíprocas mediante las cuales las instituciones reconocen e incorporan las necesidades, saberes y capacidades de los territorios en sus funciones de docencia, investigación y vinculación (Labraña et al., 2023). De manera similar, la literatura internacional sobre la tercera misión universitaria ha destacado que las relaciones entre universidades y comunidades adquieren un mayor potencial transformador cuando se orientan a procesos de aprendizaje mutuo, fortalecimiento de capacidades y construcción conjunta de soluciones para problemáticas socialmente relevantes (Petersen et al., 2022). Desde esta perspectiva, la bidireccionalidad constituye una condición necesaria para avanzar desde una lógica de intervención sobre los territorios hacia formas de colaboración basadas en el reconocimiento mutuo, la generación compartida de conocimiento y el desarrollo de soluciones pertinentes para las comunidades.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es explorar la percepción de los beneficiarios respecto del impacto que los proyectos sociocomunitarios implementados por seis universidades chilenas han tenido sobre las problemáticas y necesidades de sus territorios. En particular, se busca examinar si los beneficiarios consideran que dichos proyectos han generado una contribución significativa a sus realidades y, con ello, analizar en qué medida la idea de beneficio mutuo, propia del enfoque bidireccional de la vinculación con el medio, encuentra correlato en las experiencias y valoraciones de quienes participan en estas iniciativas.

2. ANTECEDENTES

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha incorporado la vinculación con el medio como un área obligatoria de acreditación para las universidades chilenas, estableciendo que las instituciones de educación superior deben contar “con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación con su entorno significativo local, nacional o internacional” (CNA, 2022a, p. 8). Este marco normativo considera, entre los criterios fundamentales para la acreditación, el logro de la bidireccionalidad y la demostración de resultados e impacto (véase Tabla 1). En este contexto, la bidireccionalidad ha sido definida como la “interacción de mutuo beneficio entre la universidad y su entorno, dirigida a favorecer la construcción conjunta de conocimiento y propuestas que contribuyan a mejorar los procesos formativos y el contexto externo” (CNA, 2022a, p. 39).

Tabla 1
Bidireccionalidad en criterios para la acreditación institucional
subsistema universitario

DIMENSIÓN 4: VINCULACIÓN CON EL MEDIO.		
CRITERIO 11. POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA VINCULACIÓN CON EL MEDIO.		
La función de vinculación con el medio es bidireccional, es decir, corresponde a una construcción conjunta de la universidad con sus grupos relevantes de interés. Se explicita en políticas y mecanismos que señalan propósitos y acciones para los ámbitos de interacción definidos institucionalmente.		
ESTÁNDAR/NIVEL 1	ESTÁNDAR/NIVEL 2	ESTÁNDAR/NIVEL 3
• Existe una política y modelo de vinculación con el medio coherente con la misión, valores y propósito institucionales, que declara los impactos externos e internos que se esperan de su implementación. • La política define los objetivos y propósitos de la vinculación con el medio. • Cuenta con recursos y medios de gestión para la planificación y ejecución de las acciones comprometidas. • El modelo se sustenta en una política de naturaleza bidireccional, que ha sido diseñada colaborativamente por la universidad y los grupos relevantes de interés que esta ha definido.	• La política y modelo de vinculación bidireccional con el medio se aplican en toda la universidad. • Los ámbitos de vinculación con el medio se encuentran identificados, formalizados y se aplican sistemáticamente en las acciones realizadas por la universidad. • Los instrumentos de vinculación con el medio están orientados al logro de los impactos externos e internos esperados, y cuentan con indicadores que permiten el seguimiento periódico de estos.	• El seguimiento de los indicadores de impacto de las acciones comprometidas permite realizar ajustes a su planificación y ejecución cuando es necesario. • Existen instrumentos para fomentar la contribución de las acciones de vinculación con el medio a la formación de las y los estudiantes en todos los niveles, así como su articulación con las actividades de investigación, creación y/o innovación que se realizan en la universidad.

Fuente: Criterios y estándares para la acreditación de Universidades Chilenas (CNA, 2022a)

No obstante, en el marco de un sistema de educación superior caracterizado por niveles relativamente acotados de autonomía institucional, importantes consecuencias asociadas a los procesos de evaluación externa y una elevada presión por la rendición de cuentas (Cano Menoni y Flores, 2023), la noción de bidireccionalidad ha adquirido un carácter progresivamente omnipresente y hegemónico (Araya, 2024). Sin embargo, diversos estudios han advertido que este concepto dista de poseer una definición unívoca dentro del sistema de educación superior chileno (Torres et al., 2025). Ya en 2018, un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) realizado en universidades estatales chilenas evidenciaba la ausencia de una comprensión compartida de la bidireccionalidad. Los actores entrevistados la asociaban indistintamente con ideas de beneficio mutuo, intercambio de saberes, coconstrucción de conocimiento y fortalecimiento de vínculos colaborativos con los territorios. Asimismo, el estudio señalaba que la bidireccionalidad no constituye una condición inherente a toda acción de vinculación, sino una construcción relacional que requiere tiempo, interacción y confianza entre los actores involucrados (PNUD, 2018). Más recientemente, Salazar Alvarado et al. (2025) han señalado que la complejidad de las relaciones universidad-comunidad difícilmente puede comprenderse mediante una distinción dicotómica entre acciones unidireccionales y bidireccionales, dado que los actores externos pueden participar en distintos niveles de decisión y en diversas etapas de los proyectos.

En consecuencia, aunque la bidireccionalidad se ha consolidado como un principio orientador de la vinculación con el medio, persisten importantes debates respecto de su significado, alcances y formas de operacionalización. Esta falta de consenso conceptual adquiere especial relevancia en un contexto en el que la bidireccionalidad se ha transformado en un criterio central para la evaluación de la calidad de las instituciones. En efecto, al haberse convertido en un componente relevante de los procesos de acreditación institucional y, simultáneamente, en una fuente de prestigio, financiamiento y posicionamiento competitivo dentro del sistema de educación

superior (Pastene, 2021; Fleet et al., 2023), el concepto ha tendido a utilizarse de manera amplia y, en ocasiones, superficial, favoreciendo interpretaciones que reducen su complejidad relacional a un requisito susceptible de ser evidenciado y reportado. Así, las instituciones de educación superior chilenas parecen ceder a la presión por:

[...] mostrar algún tipo de efecto o valoración inmediata, que demuestre el beneficio mutuo y retribución *ipso facto* de la participación en una interacción entre institución de educación superior y actores del medio, lo cual comporta el riesgo de instrumentalizar la misma participación y valoración del medio para fines de rendición de cuentas. A la vez que se pierde de vista el horizonte de largo plazo en el cual el desarrollo recíproco entre universidad y entorno se produce. (Fleet et al., 2023, p. 31)

En este sentido, se advierte una tendencia a comprender la bidireccionalidad como un atributo verificable sobre el cual debe rendirse cuenta, más que como un proceso relacional o un marco de interacción en el que se desarrollan experiencias de aprendizaje compartido entre universidades y comunidades. Así, se ha ido desdibujando la idea de que no existirían “propiamente hablando, actividades de vinculación bidireccional entendidas como productos o resultados que puedan contabilizarse” (Muñoz, 2022, p. 15), sino que la bidireccionalidad constituiría, más bien, una forma de relación dialógica y colaborativa orientada a la generación de conocimiento compartido entre la academia y distintos sectores de la sociedad.

En este escenario, no resulta sorprendente que las instituciones de educación superior tiendan a forzar el diseño o la ejecución de actividades que se ajusten formalmente a la lógica bidireccional (Araya, 2024), atribuyendo dicho carácter a iniciativas que incorporan la participación de actores externos, aun cuando tales interacciones mantengan rasgos predominantemente unidireccionales. Como consecuencia, los vínculos con el medio corren el riesgo de reducirse a una “cuestión numérica para cumplir con la acreditación, subsumiendo e invisibilizando el trabajo involucrado en estos vínculos y sus aportes a la propia producción de conocimiento” (Muñoz, 2022, p. 24).

A pesar de que la mayoría de las políticas institucionales de VcM declara explícitamente el enfoque bidireccional, persisten dificultades relevantes al momento de ofrecer marcos conceptuales consistentes. En numerosos casos, la bidireccionalidad se define de manera genérica como una relación horizontal orientada al beneficio mutuo o como la capacidad de generar impactos internos y externos, sin desarrollar aproximaciones más específicas que articulen este principio con aspectos como la pertinencia territorial de las intervenciones universitarias (Araya, 2024). Asimismo, cuando se describen los impactos esperados, las universidades tienden a ofrecer formulaciones más detalladas respecto de los beneficios internos que aquellas relativas a los efectos externos proyectados (Araya, 2024).

Estas dificultades conceptuales tienen implicancias directas en las propuestas metodológicas que las instituciones diseñan para relacionarse con sus entornos. La evidencia disponible sugiere que las universidades chilenas no han logrado traducir de manera sistemática el enfoque bidireccional en prácticas que permitan establecer vínculos profundos y sostenidos con territorios y comunidades. Si bien la mayoría de las instituciones dispone de mecanismos de evaluación del impacto o contribución externa, no resulta evidente que tales instrumentos logren capturar con suficiente profundidad el modo en que los actores territoriales perciben el aporte efectivo de las iniciativas de vinculación con el medio a la resolución de sus problemáticas y necesidades. Así, aunque se declara la necesidad de establecer relaciones horizontales y dialógicas orientadas a la construcción conjunta de conocimiento, persiste una brecha entre este ideal normativo y las herramientas metodológicas para implementarlo y evaluarlo.

En este contexto, la medición de la contribución y/o del impacto de la VcM se ha configurado como un desafío particularmente complejo para las universidades chilenas (Rivera et al., 2024; Sandoval-Cuevas et al., 2025). La presión por demostrar resultados bidireccionales ha tendido a debilitar la operacionalización de los beneficios mutuos, favoreciendo el uso de indicadores de consistencia limitada y de instrumentos de medición predominantemente cuantitativos. Como

consecuencia, las dimensiones cualitativas de los vínculos y los procesos de construcción relacional de mayor profundidad tienden a quedar relegados a un segundo plano.

Estas tensiones adquieren especial relevancia en el caso de los entornos vinculados con la ejecución de iniciativas sociales, territoriales y comunitarias, ámbitos en los que las asimetrías estructurales de poder se vuelven particularmente visibles. En este sentido, Flores y Póo (2021) han advertido diversas ambigüedades asociadas al uso del enfoque bidireccional en Chile, destacando que la supuesta simetría de poder que subyace a esta noción dista de constituir un supuesto fácilmente verificable. Las relaciones que las instituciones establecen con distintos grupos de interés pueden adoptar configuraciones diversas según las capacidades organizativas, técnicas o políticas de los actores involucrados. Así, ciertos grupos —como organismos públicos o actores productivos— pueden encontrarse en mejores condiciones para incidir en la definición de los términos del vínculo, mientras que organizaciones sociales y comunitarias pueden carecer de recursos equivalentes para negociar sus intereses. Esta situación tiende a incidir de manera decisiva en los procesos de retroalimentación y en la jerarquización de las demandas territoriales, debilitando la noción de beneficio mutuo en contextos de intervención social o comunitaria.

En consecuencia, los vínculos que actualmente se establecen entre comunidades y universidades no siempre permiten avanzar hacia una comprensión sustantiva de la bidireccionalidad ni hacia una evaluación profunda de los beneficios que los actores territoriales obtienen de programas, proyectos o iniciativas universitarias. Al respecto, Dougnac-Quintana et al. (2024) han señalado que las propias expectativas de los actores del entorno pueden incidir en la dificultad de construir relaciones bidireccionales, en la medida en que persiste la tendencia a concebir a la universidad como un agente transmisor de conocimiento, más que como un actor inserto en procesos de coproducción. Este aspecto resulta particularmente relevante si se considera que el enfoque bidireccional apunta, en última instancia, a la generación de conocimiento “a partir de espacios compartidos,

en forma horizontal e interactiva, basado en las oportunidades de desarrollo, las demandas y diálogo fecundo entre la academia, los actores sociales, culturales y productivos externos” (Von Baer, 2009, p. 458). En una línea similar, Dinamarca Noack (2017) ha subrayado la existencia de tensiones vinculadas a la legitimación de los saberes extraacadémicos, lo que hace necesario fortalecer las relaciones de confianza y promover una valoración epistémica más robusta de los conocimientos producidos en territorios y comunidades. Desde esta perspectiva, antes que centrarse exclusivamente en la medición de contribuciones o impactos, resultaría fundamental avanzar en la consolidación de procesos relacionales efectivamente bidireccionales.

3. METODOLOGÍA

Para efectos de esta investigación se emplea un diseño cualitativo de estudio de casos múltiples, orientado a analizar el beneficio percibido por socios comunitarios y beneficiarios vinculados a seis proyectos implementados por universidades chilenas durante el periodo 2022-2024. Esta estrategia metodológica permite abordar comparativamente experiencias situadas en distintos contextos institucionales y territoriales, favoreciendo la identificación de patrones interpretativos comunes y la elaboración de inferencias analíticas que trascienden las características particulares de cada caso (Berg y Lune, 2017).

El estudio se sustenta en un enfoque fenomenológico, cuyo propósito es explorar, describir y comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias de vinculación con las instituciones de educación superior, identificando los elementos compartidos presentes en sus discursos (Hernández Sampieri et al., 2014). En coherencia con este enfoque, la técnica de producción de información seleccionada corresponde a grupos de discusión, estructurados a partir de un cuestionario abierto organizado en torno a un temario previamente definido. Este instrumento fue desagregado en diversas dimensiones analíticas mediante preguntas

orientadas a propiciar la reconstrucción testimonial del sentido que los actores comunitarios atribuyen a los vínculos establecidos con las instituciones ejecutoras de los proyectos. El guion de discusión fue elaborado sobre la base de tópicos recurrentes identificados en la revisión de literatura especializada. Para favorecer la transparencia metodológica y la replicabilidad del estudio, la Tabla 2 presenta las dimensiones orientadoras del guion, sus propósitos analíticos y ejemplos de las preguntas utilizadas durante los grupos de discusión.

Tabla 2
Dimensiones orientadoras de los grupos de discusión

DIMENSIÓN	PROPÓSITO ANALÍTICO	PREGUNTAS ORIENTADORAS (EJEMPLOS)
Diagnóstico y comprensión de necesidades territoriales	Explorar cómo los participantes perciben los mecanismos utilizados por las universidades para identificar problemáticas y necesidades comunitarias.	¿Cómo conoció la universidad las necesidades de su comunidad? ¿Considera que dichas necesidades fueron comprendidas adecuadamente?
Participación en el diseño y desarrollo de los proyectos	Examinar el grado de involucramiento de los actores comunitarios en las distintas etapas de las iniciativas.	¿Tuvo oportunidades de participar en la definición de actividades o prioridades del proyecto? ¿De qué manera?
Relación universidad-comunidad	Comprender las características de la interacción establecida entre la universidad y los actores territoriales.	¿Cómo describiría la relación que se generó con la universidad durante el proyecto?
Reconocimiento y valoración de saberes comunitarios	Indagar la percepción de los participantes respecto del lugar otorgado a sus conocimientos, experiencias y aportes.	¿Sintió que sus opiniones y conocimientos fueron considerados durante el desarrollo de la iniciativa?
Contribuciones y beneficios percibidos	Identificar los principales cambios, aprendizajes o beneficios derivados de la participación en el proyecto.	¿Qué beneficios obtuvo su organización o comunidad a partir de esta experiencia?
Reciprocidad y distribución de beneficios	Explorar la percepción de equilibrio o desequilibrio entre los beneficios obtenidos por la universidad y los obtenidos por la comunidad.	¿Considera que ambas partes se beneficiaron de manera similar? ¿Por qué?
Limitaciones y aspectos críticos	Reconocer dificultades, tensiones o problemáticas observadas durante la ejecución de las iniciativas.	¿Qué aspectos del proyecto considera insuficientes o susceptibles de mejora?
Continuidad, confianza y proyección del vínculo	Examinar expectativas respecto de la sostenibilidad de la relación con la universidad y futuras colaboraciones.	¿Le interesaría continuar trabajando con la universidad? ¿Qué condiciones serían necesarias para ello?

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la selección de los casos, el muestreo consideró proyectos desarrollados por seis universidades chilenas con características institucionales diversas. La muestra incluyó tres universidades públicas y tres privadas, entre estas últimas instituciones pertenecientes y no pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Asimismo, se incorporaron universidades de distinto tamaño organizacional —medianas y grandes— y con diferentes niveles de acreditación institucional, incluyendo instituciones acreditadas en nivel Avanzado y de Excelencia, algunas de las cuales contaban con acreditación en la dimensión de vinculación con el medio. Los proyectos analizados fueron ejecutados entre 2022 y 2024 en distintas regiones del país (Tarapacá, Antofagasta, Metropolitana y Biobío) y se vincularon con diversos tipos de socios comunitarios, considerando juntas de vecinos urbanas y rurales, fundaciones educacionales y organizaciones comunitarias territoriales. Esta diversidad institucional y territorial permitió incorporar una variedad de experiencias de VcM, favoreciendo una aproximación comparativa al fenómeno estudiado (véase Tabla 3).

Tabla 3
Características de los casos seleccionados

UNIVERSIDAD	TIPO DE UNIVERSIDAD	TAMAÑO ¹	ACREDITACIÓN ²	AÑO DE EJECUCIÓN PROYECTO	REGIÓN	TIPO DE SOCIO COMUNITARIO
Universidad 1	Privada no CRUCH	Grande	Avanzada (no incluye VcM)	2022-2024	Tarapacá	Junta de vecinos rural
Universidad 2	Pública	Mediana	Excelencia (incluye VcM)	2023-2024	Antofagasta	Junta de vecinos urbana
Universidad 3	Pública	Grande	Excelencia (incluye VcM)	2023-2024	Metropolitana	Fundación educacional
Universidad 4	Privada no CRUCH	Mediana	Avanzada (no incluye VcM)	2023-2024	Metropolitana	Junta de vecinos rural
Universidad 5	Privada CRUCH	Grande	Avanzada (incluye VcM)	2022-2024	Biobío	Junta de vecinos urbana
Universidad 6	Pública	Mediana	Avanzada (incluye VcM)	2023-2024	Los Lagos	Organización gremial de emprendedores

Fuente: Elaboración propia.

El muestreo de participantes fue de carácter intencionado, seleccionándose los casos de estudio en función de su potencial para contribuir al desarrollo de intecciones teóricas en una diversidad de contextos institucionales. Los criterios de selección consideraron variables sociodemográficas y de participación en los proyectos, tales como género —con el propósito de resguardar la paridad—, edad —procurando una distribución etaria equilibrada entre los 18 y los 78 años— y nivel de involucramiento en las actividades desarrolladas.

1 Tamaño medido según matrícula total: 0-9 000 (pequeña); 9 000-17 848 (mediana); 17 848 o más (grande); (promedio 13 424).

2 Acreditación: Si los años de acreditación institucional son tres o menos, entonces la acreditación es Básica; si son cuatro o cinco, Avanzada; si son seis o siete, de Excelencia. En el caso de las universidades que no tienen acreditada VcM, se debe a que esta sería obligatoria a partir de mayo de 2025. Por tanto, en los casos en que la incluyen, considerando la fecha de realización de este estudio, se trata de una acreditación de carácter voluntaria.

El total de participantes ascendió a 72 personas, distribuidas en 12 beneficiarios por cada proyecto analizado.

El proceso de producción de información se llevó a cabo mediante la realización de seis grupos de discusión, cuya duración osciló entre 75 y 90 minutos. Estas sesiones se desarrollaron en modalidad telemática entre los meses de agosto y septiembre de 2024.

Posteriormente, el proceso de transcripción, sistematización y análisis de los datos se efectuó entre los meses de octubre y noviembre del mismo año. Para el análisis se empleó el enfoque de análisis estructural del discurso propuesto por Martinic (2006), orientado a identificar los principios organizadores presentes en los discursos de socios comunitarios y beneficiarios respecto de la interacción establecida con las instituciones de educación superior y del eventual beneficio mutuo derivado de dicha relación. Este procedimiento implicó la identificación de unidades básicas de sentido y su posterior recomposición en categorías analíticas estructuradas en torno a relaciones de oposición, equivalencia y jerarquía, permitiendo reconstruir los esquemas interpretativos que subyacen a las experiencias relatadas por los participantes.

En coherencia con las recomendaciones para fortalecer la credibilidad y consistencia del análisis cualitativo (Miles et al., 2019), las categorías emergentes fueron contrastadas transversalmente entre los seis grupos de discusión, lo que permitió verificar su recurrencia y consistencia en los distintos casos analizados. Asimismo, la categorización inicial fue revisada por un segundo investigador, proceso que facilitó discutir los criterios de clasificación y alcanzar consenso respecto de la definición y delimitación de las categorías finales.

4. RESULTADOS

Las categorías presentadas a continuación corresponden a patrones discursivos identificados de manera recurrente en los grupos de discusión analizados. Su construcción se realizó considerando tanto la recurrencia de determinados tópicos como su presencia transversal

en distintos casos y contextos institucionales. En este sentido, las categorías no derivan de opiniones aisladas ni de experiencias particulares, sino de temas que emergieron reiteradamente en los relatos de los participantes y que fueron reconocibles en múltiples espacios de discusión.

Las citas textuales incluidas en cada apartado tienen un carácter ilustrativo y fueron seleccionadas por su capacidad para representar argumentos, percepciones y experiencias que aparecieron de forma recurrente en los discursos analizados. En consecuencia, las cuñas presentadas no deben interpretarse como evidencia única de los hallazgos, sino como ejemplos representativos de tendencias más amplias identificadas a lo largo del proceso analítico.

Asimismo, las categorías reportadas alcanzaron saturación analítica, en la medida en que continuaron emergiendo en distintos grupos de discusión sin aportar elementos sustantivamente nuevos a su comprensión. Si bien la intensidad y profundidad con que cada temática fue abordada varió entre los casos, todas las categorías incluidas en los resultados estuvieron presentes en más de una instancia de discusión y mostraron suficiente recurrencia para ser consideradas parte de los patrones interpretativos compartidos por los participantes.

Tabla 4
Recurrencia y transversalidad de las categorías identificadas en los grupos de discusión³

CATEGORÍA ANALÍTICA	PRESENCIA EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	RELEVANCIA ANALÍTICA
Insuficiencia de los beneficios percibidos	Presente en los seis grupos de discusión analizados (6 de 6 grupos).	Hallazgo central que estructura la valoración general de los proyectos.
Asimetrías entre saberes académicos y territoriales	Presente en los seis grupos de discusión analizados (6 de 6 grupos).	Hallazgo transversal asociado a la participación y toma de decisiones.

3 Nota: Las categorías reportadas alcanzaron saturación analítica durante el proceso de análisis. La frecuencia corresponde al número de grupos de discusión en los que emergió cada temática como parte de los patrones discursivos identificados.

CATEGORÍA ANALÍTICA	PRESENCIA EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	RELEVANCIA ANALÍTICA
Insuficiencia de los mecanismos de diagnóstico territorial	Presente en cinco de los seis grupos de discusión analizados (5 de 6 grupos).	Hallazgo ampliamente compartido que explica dificultades en la construcción de beneficios mutuos.
Tensiones entre bidireccionalidad declarada y experiencia efectiva	Presente en los seis grupos de discusión analizados (6 de 6 grupos).	Categoría integradora que articula los principales hallazgos del estudio.
Desgaste relacional e instrumentalización de la participación	Presente en cuatro de los seis grupos de discusión analizados (4 de 6 grupos).	Hallazgo relevante, aunque menos transversal que las categorías anteriores.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4, no todas las categorías presentaron el mismo nivel de recurrencia. Mientras la insuficiencia de los beneficios percibidos, las asimetrías entre saberes académicos y territoriales y las tensiones entre la bidireccionalidad declarada y la experiencia efectiva emergieron de manera transversal en los seis grupos de discusión analizados, otras categorías —como el desgaste relacional y la instrumentalización de la participación— aparecieron con menor intensidad y se asociaron a contextos institucionales específicos. Esta diferenciación permite distinguir entre hallazgos estructurales, presentes de manera consistente en la mayoría de los casos examinados, y problemáticas cuya manifestación parece depender de determinadas trayectorias institucionales o modalidades particulares de implementación de los proyectos.

4.1. Insuficiencia de los mecanismos de diagnóstico territorial

Un elemento central para la generación de beneficios externos en el marco de proyectos de vinculación con el medio es la producción de conocimiento situado, colaborativo y suficientemente profundo respecto de las necesidades y demandas de los territorios. A partir del análisis de los grupos de discusión realizados, se advierte que, en la totalidad de los casos examinados, las universidades tienden a privilegiar instrumentos estandarizados —principalmente encuestas y cuestionarios— orientados a la elaboración de diagnósticos iniciales

sobre las realidades territoriales en las que intervienen. No obstante, los participantes señalan que tales mecanismos resultan insuficientes para captar la complejidad de sus problemáticas:

Para conocer nuestras problemáticas y demandas aplican cuestionarios. A veces, personalmente, pero otras veces se comparte por WhatsApp o por códigos QR. Está bien que tomen en cuenta nuestras opiniones, pero también nos gustaría tener conversaciones más profundas. Las preguntas de las encuestas que nos aplican solo nos permiten decir si estamos de acuerdo con algo o no, pero no nos permiten explayarnos sobre las cosas que nos preocupan o afectan. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 3)

Desde esta perspectiva, los instrumentos de recogida de información parecen orientarse, con frecuencia, a verificar la presencia o ausencia de problemáticas previamente definidas por las instituciones ejecutoras de los proyectos, operando en la práctica como listas de chequeo destinadas a validar necesidades territoriales alineadas a determinadas estructuras curriculares. Si bien los beneficiarios reconocen que algunas de sus demandas son abordadas y que ciertas intervenciones resultan pertinentes, también señalan que un número significativo de problemáticas permanece invisibilizado:

En general, apreciamos mucho lo que la universidad hace por nosotros. Ofrece oportunidades que, de otra forma, no podríamos tener. Además, los profesores y los estudiantes se preocupan de darnos un buen servicio. Sin embargo, muchas de nuestras inquietudes no son abordadas y eso genera frustración y desencanto. A veces, intentamos que problemáticas distintas sean abordadas por las propuestas y hay dificultades para que sean tomadas en cuenta. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 5)

Creemos que, si nuestras opiniones fueron consideradas, los proyectos quedarían mejor diseñados. A veces, nosotros tenemos ideas que aportar, pero no existen las oportunidades para hablar sobre eso. Creo que ese es un aspecto en que debiera mejorarse. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 2)

En consecuencia, emerge una expectativa transversal entre socios comunitarios y beneficiarios respecto de la necesidad de contar con instancias de diálogo más profundas que permitan problematizar colectivamente las realidades territoriales. Desde su perspectiva, el conocimiento que las universidades construyen sobre los territorios resulta parcial e insuficiente, cuestión particularmente relevante si se considera que la comprensión situada de las necesidades comunitarias constituye una condición básica para la generación de beneficios mutuos.

4.2. Persistencia de relaciones asimétricas

El enfoque bidireccional supone, en términos normativos, el avance hacia relaciones progresivamente simétricas entre instituciones de educación superior y actores territoriales. Sin embargo, los discursos analizados evidencian la persistencia de configuraciones relacionales marcadas por asimetrías de poder, en las cuales los saberes académicos tienden a ser jerarquizados por sobre los conocimientos construidos desde la experiencia comunitaria.

Nosotros creemos que nosotros también tenemos conocimientos que podrían aportar a los estudiantes. Es cierto, ellos están estudiando para ser profesionales y están adquiriendo herramientas de mucho valor. Pero nosotros también llevamos muchos años ejerciendo nuestros oficios y profesiones, en muchos casos, y podemos entregar consejos más allá del rol de usuarios o beneficiario pasivo. Esos espacios no se ofrecen y sería importante que se generaran. Creo que ambos perdemos mucho al no entregarnos esa posibilidad de compartir experiencias. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 1)

Asimismo, se observa una limitada retroalimentación respecto de los procesos diagnósticos desarrollados por las universidades, lo que refuerza la percepción de unilateralidad en la gestión de los proyectos:

Contestamos las encuestas, pero luego no comparten los resultados con nosotros. Conocer los resultados nos ayudaría a saber con claridad si las actividades que se están realizando responden de verdad a nuestras

necesidades. A veces tenemos la sensación de que no es así. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 6)

Estas dinámicas sugieren la persistencia de esquemas relacionales en los que la comunidad es situada fundamentalmente como receptora de intervenciones, más que como actor epistémico relevante en la construcción de soluciones.

4.3. Frustración de expectativas y percepción de instrumentalización

Las limitaciones en los procesos diagnósticos y la persistencia de relaciones asimétricas se expresan, en numerosos casos, en expectativas frustradas respecto de los efectos de la vinculación universitaria en los territorios. Los beneficiarios señalan que la reiteración de actividades similares a lo largo del tiempo, sin ajustes sustantivos frente a las problemáticas emergentes, debilita progresivamente el interés por participar:

Este proyecto se ha llevado a cabo por tres años. El primer año, las actividades resultaron especialmente útiles porque se abordaron problemas muy urgentes e importantes. Pero después, al segundo y tercer año... las actividades se repetían y, en muchos casos, los problemas se habían resuelto, así es que el interés por participar bajó. O sea, nos visitan las mismas carreras para realizar las mismas actividades que el primer año, pero el interés ha disminuido. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 4)

En algunos casos, esta experiencia deriva en la percepción de que la participación comunitaria puede ser instrumentalizada en función de necesidades institucionales asociadas a procesos de acreditación o posicionamiento:

A veces, nos hemos sentido utilizados. O sea, los estudiantes y los profesores vienen y hacen sus actividades. Nosotros les abrimos la puerta de nuestras comunidades, pero hay periodos en que sentimos que en

realidad nuestros problemas y necesidades no importan. A veces, queremos avanzar, dar pasos para enfrentar problemas que de verdad nos aquejan y sentimos que las respuestas no están a la altura. Por ejemplo, nosotros acá tenemos un problema de seguridad muy grande. Las autoridades no han logrado dar respuesta. Nosotros siempre hemos creído que la universidad podría colaborar con nosotros. Sabemos que tienen una carrera de Ingeniería en Electricidad que podría colaborarnos con la instalación de alarmas comunitarias, por ejemplo, pero esas iniciativas no salen adelante. En lugar de eso, han insistido una y otra vez con la regularización de las instalaciones eléctricas de nuestras cosas. Eso está bien, por cierto, pero nos gustaría avanzar hacia necesidades más concretas. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 5)

La universidad tenía que participar de... acreditación. Nos pidieron participar de reuniones por videoconferencia para eso. Entonces, nos llamaban por teléfono y nos indicaron cómo sería la entrevista, pero cuando el proceso terminó también se desentendieron de lo que nos estaba pasando. A menudo tenemos la sensación de que nos utilizan para sus propios intereses. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 3)

En este contexto, los participantes expresan expectativas respecto de la obtención de beneficios más tangibles y sostenidos derivados de la relación con las universidades:

Siempre nos piden ayuda para realizar las actividades. Nosotros difundimos por WhatsApp o compartimos afiches, movilizamos a los vecinos y a nuestros socios del Centro Social, Cultural y Deportivo, pero también sentimos que toda esa ayuda no es suficientemente recompensada. Podrían ayudarnos de otras formas. Por ejemplo, algo que a nosotros nos haría mucha falta es que nos entreguen capacitación y certificados de esa capacitación, pero eso nunca sucede. Nos explican que no es posible dar certificación porque eso es más difícil, porque hay toda una burocracia y papeleos que completar, pero para mejorar nuestras posibilidades laborales y las oportunidades para nuestras familias eso resultaría esencial. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 2)

4.4. Percepción de beneficios desiguales

En coherencia con lo anterior, los discursos analizados permiten advertir que numerosos socios comunitarios y beneficiarios perciben que las relaciones establecidas con las universidades aún no alcanzan niveles de reciprocidad sustantiva. Desde su perspectiva, las instituciones obtendrían beneficios simbólicos y reputacionales que no siempre se traducen en mejoras equivalentes en las condiciones de vida de las comunidades:

Pienso que la universidad se ve, al final, más beneficiada que nosotros. El otro día leí un reportaje en que se menciona la labor que hace la universidad con las comunidades y los barrios. De hecho, el reportaje mencionaba nuestro proyecto en particular. Entonces, yo me doy cuenta de que la universidad recibe reconocimiento a partir del trabajo, pero pienso que el beneficio que nosotros obtenemos está por debajo de lo que podríamos conseguir si nuestras demandas fueran mejor abordadas. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 6)

Esta percepción se vincula, además, con un progresivo deterioro de la confianza en los procesos de vinculación y con una disminución de la disposición a participar en futuras iniciativas:

Al final, nos quedamos con la sensación de que la universidad piensa que sabe lo que es mejor para nosotros que nosotros mismos y, sin duda, eso produce un deterioro. La confianza disminuye. También los deseos de participar en otras actividades. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 3)

Del mismo modo, los participantes identifican necesidades específicas que consideran prioritarias y que, a su juicio, no han sido suficientemente consideradas:

A nosotros nos gustaría recibir más beneficios de parte de la universidad. Por ejemplo, nosotros sabemos que la universidad podría ofrecernos operativos dentales. Esa es una gran necesidad para nosotros porque eso, sabemos todos, es muy costoso en Chile. Sin embargo, eso no se

atiende y tendríamos una lista enorme de vecinos que estarían muy interesados [...] no tenemos, tal vez, las herramientas para negociar y exigirle a la universidad que se concentre también en necesidades concretas. Nosotros deberíamos golpear la mesa también y, puesto que ellos nos necesitan, deberíamos hacer exigencias para que el trabajo continúe realizándose; pero a veces sentimos que no tenemos ese poder de negociación y que la universidad simplemente podría ir y buscar otras comunidades si nuestras aspiraciones o demandas no son de su agrado. Entonces, creo que todavía no podemos hablar de beneficios mutuos. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 4)

En contraste, los socios comunitarios advierten que las universidades parecen establecer relaciones más simétricas con otros actores institucionales, como organismos públicos o empresas privadas:

Debido a mi rol de dirigente vecinal, yo participo de distintas actividades. Me invitan a reuniones y en esas reuniones he podido advertir que la universidad se relaciona de otro modo con la municipalidad o con las empresas privadas. Ellos están en condiciones de hacer exigencias y las conversaciones tienen otras características. Nosotros debíamos aspirar a lo mismo, pero nos conformamos con ser simplemente usuarios que reciben lo que la universidad nos ofrece y no exigimos de acuerdo con nuestras necesidades. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 6)

Al mismo tiempo, algunos participantes reconocen que estas asimetrías pueden estar vinculadas a debilidades organizativas propias de las comunidades:

Tal vez nosotros no hemos tenido la capacidad de organizarnos y actuar con más fuerza, como una comunidad sólida que conoce bien sus necesidades. En ese sentido, hemos sido algo pasivos. Por ejemplo, nosotros podríamos organizarnos y organizar nuestros propios diagnósticos, y cuando la universidad venga a conversar con nosotros, mostrarle nuestros datos y expresar que sabemos cuáles son nuestros problemas y esperar las propuestas de su parte. Ahora, en cambio, esperamos que ellos lo resuelvan todo, diagnósticos y planes de intervención, pero eso nos deja en una posición de desventaja. A mí me enseñaron una

palabra en una ocasión, en un taller. Esa palabra era *empoderar*, creo que eso es algo que nos falta. Empoderamiento. (Beneficiario, grupo de discusión universidad 5)

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten advertir, en términos generales, que los socios comunitarios y beneficiarios de los proyectos sociales implementados por las universidades analizadas perciben que los beneficios derivados de estas iniciativas se sitúan por debajo de sus expectativas. Si bien reconocen que la intervención universitaria puede generar contribuciones concretas en determinados ámbitos de la vida comunitaria, tales contribuciones son evaluadas como parciales, discontinuas o insuficientes en relación con la magnitud y complejidad de las problemáticas territoriales que enfrentan. En consecuencia, emerge una sensación recurrente de expectativas frustradas respecto del alcance real de la asistencia y de las transformaciones significativas que los actores comunitarios esperan obtener a partir de su vinculación con las instituciones de educación superior.

Este hallazgo resulta particularmente significativo porque tensiona uno de los supuestos centrales sobre los cuales se ha estructurado la vinculación con el medio en el sistema chileno: la idea de que las relaciones entre universidades y territorios generan beneficios mutuos para todos los actores involucrados. Como señala Araya (2024), las universidades chilenas han desarrollado modelos institucionales que suelen definir con mayor claridad los beneficios internos derivados de la vinculación que aquellos esperados para comunidades y territorios. Desde esta perspectiva, la percepción de insuficiencia expresada por los participantes podría reflejar una brecha entre los beneficios externos declarados por las instituciones y las transformaciones efectivamente percibidas por quienes participan en los proyectos.

Asimismo, los resultados dialogan con los hallazgos del estudio desarrollado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD, 2018), el cual evidenció la ausencia de una definición compartida de la bidireccionalidad entre las universidades estatales chilenas. Mientras algunas instituciones la asociaban al beneficio mutuo, otras la vinculaban al intercambio de saberes, la participación comunitaria o la construcción conjunta de conocimiento. Esta diversidad conceptual adquiere relevancia a la luz de los hallazgos aquí presentados, pues sugiere que las expectativas expresadas por los actores territoriales no responden necesariamente a una única comprensión de la relación universidad-comunidad, sino a demandas heterogéneas que incluyen reconocimiento, participación efectiva, continuidad de los vínculos y capacidad de respuesta frente a problemáticas concretas.

En términos similares, Salazar Alvarado et al. (2025) sostienen que la complejidad de las relaciones universidad-comunidad difícilmente puede reducirse a la distinción clásica entre acciones unidireccionales y bidireccionales. Los resultados de este estudio refuerzan dicha observación. Los participantes no evalúan positivamente los proyectos únicamente porque exista interacción con la universidad o porque hayan sido incorporados a determinadas actividades. Por el contrario, la valoración de las iniciativas se encuentra estrechamente vinculada a la percepción de que dichas interacciones generan efectos concretos, sostenibles y pertinentes para sus contextos. En este sentido, la mera existencia de espacios de encuentro o consulta no constituye evidencia suficiente de bidireccionalidad desde la perspectiva de los actores territoriales.

En este contexto, uno de los hallazgos más relevantes del estudio refiere a la insuficiencia de los mecanismos utilizados para conocer las necesidades y demandas de las comunidades. Los beneficiarios coinciden en señalar que los instrumentos diagnósticos empleados por las universidades —principalmente encuestas y cuestionarios estandarizados— no logran capturar la profundidad ni la especificidad de las realidades territoriales. Esta tendencia a privilegiar aproximaciones de carácter cuantitativo puede asociarse a la necesidad institucional de disponer de información susceptible de sistematización y reporte, en consonancia con las exigencias de rendición de cuentas propias

del sistema de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, esta lógica operativa limita la posibilidad de construir diagnósticos compartidos y socializados, dificultando la generación de consensos en torno a las prioridades de intervención y debilitando las condiciones necesarias para la construcción de beneficios mutuos.

Este resultado coincide con los planteamientos de Dougnac-Quintana et al. (2024), quienes muestran que las comunidades esperan formas de vinculación más sensibles a las particularidades territoriales y con mayor capacidad de incidencia en la definición de prioridades. Del mismo modo, se aproxima a la noción de compromiso territorial desarrollada por Labraña et al. (2023), para quienes la relación entre universidad y territorio no puede reducirse a la ejecución de actividades o proyectos aislados, sino que supone la capacidad institucional de reconocer, integrar y movilizar conocimientos, capacidades y necesidades presentes en los contextos locales.

A ello se suma la persistencia de configuraciones relacionales marcadas por asimetrías epistémicas y organizacionales. Los actores comunitarios participantes de este estudio perciben que los saberes provenientes de la academia tienden a ser jerarquizados por sobre los conocimientos situados que emergen de la experiencia territorial, lo que restringe las posibilidades de participación efectiva en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los proyectos. Esta percepción de subordinación simbólica y práctica contribuye a consolidar dinámicas en las cuales las comunidades son concebidas principalmente como receptoras de servicios o intervenciones, más que como agentes activos en la producción de soluciones pertinentes a sus contextos.

La relevancia de este resultado trasciende los casos analizados. Diversas corrientes internacionales vinculadas al *university-community engagement*, la *co-production of knowledge* y la *community-based participatory research* han sostenido que la generación de relaciones sostenibles requiere reconocer la legitimidad de los conocimientos producidos fuera de la academia y promover formas de colaboración que distribuyan de manera más equilibrada la capacidad de decisión

entre los actores involucrados (Pugh, 2016; Cano Menoni y Flores, 2023). Desde esta perspectiva, las asimetrías identificadas en los discursos de los participantes representan un obstáculo significativo para la consolidación de relaciones efectivamente colaborativas. Más aún, los hallazgos sugieren que las tensiones observadas en los casos analizados no constituyen una particularidad exclusivamente chilena, sino que reflejan desafíos ampliamente documentados en la literatura internacional sobre la tercera misión universitaria y el compromiso comunitario, donde las exigencias institucionales de gestión y rendición de cuentas suelen coexistir en tensión con los principios de participación, reciprocidad y construcción conjunta de conocimiento. En este sentido, los resultados no solo son consistentes con dichos enfoques, sino que también permiten comprender algunas de las dificultades que enfrentan cuando son implementados en contextos institucionales altamente regulados. Mientras la literatura internacional suele enfatizar la necesidad de distribuir de manera más equilibrada la capacidad de decisión entre universidades y comunidades, los hallazgos muestran que las asimetrías persisten incluso en iniciativas que son presentadas institucionalmente como bidireccionales. De este modo, el estudio sugiere que la incorporación formal de principios participativos no garantiza, por sí misma, la transformación de las relaciones de poder que estructuran la interacción entre academia y territorio.

Los hallazgos sugieren, asimismo, que estas dinámicas pueden derivar en procesos de desgaste relacional que afectan la sostenibilidad de los vínculos entre universidades y territorios. La reiteración de actividades similares en el tiempo, la falta de ajustes sustantivos a las necesidades emergentes y la percepción de instrumentalización de la participación comunitaria en función de objetivos institucionales —como procesos de acreditación o posicionamiento reputacional— contribuyen a erosionar la confianza y a disminuir la disposición de los actores territoriales a involucrarse en futuras iniciativas. En este sentido, la noción de beneficio mutuo tiende a diluirse en la experiencia concreta de los beneficiarios, generando tensiones

entre el discurso normativo de la bidireccionalidad y las prácticas efectivamente desplegadas.

No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela. Las percepciones recogidas corresponden a proyectos desarrollados en instituciones con características organizacionales, trayectorias de vinculación con el medio y contextos territoriales diversos. En consecuencia, no es posible atribuir las tensiones identificadas exclusivamente a las universidades participantes ni asumir que constituyen rasgos homogéneos del sistema. Más bien, los hallazgos sugieren la existencia de desafíos que podrían asociarse tanto a determinadas formas de implementación institucional como a condiciones estructurales que atraviesan actualmente el desarrollo de la VcM en la educación superior chilena.

Desde una perspectiva más amplia, estos resultados permiten problematizar las condiciones bajo las cuales se está implementando el enfoque bidireccional en el sistema de educación superior chileno. Si bien la incorporación de la vinculación con el medio como dimensión obligatoria de acreditación ha contribuido a institucionalizar la relación entre universidades y sus entornos, también parece haber favorecido una comprensión operativa y, en ocasiones, instrumental del concepto de bidireccionalidad. Esta interpretación resulta coherente con los cuestionamientos formulados por Casas y Torralbo (2023), quienes advierten que los sistemas de aseguramiento de la calidad pueden terminar configurando una “camisa de fuerza” para la tercera misión universitaria, privilegiando aquello que resulta medible y reportable por sobre dimensiones relacionales más complejas. En términos similares, Fleet et al. (2023) sostienen que la VcM se encuentra crecientemente tensionada entre las exigencias de rendición de cuentas y las aspiraciones de reconocimiento público y legitimidad social.

Esta tensión no constituye una particularidad exclusivamente chilena. Diversos estudios sobre *third mission* y *university-community engagement* han advertido que la creciente institucionalización de las relaciones universidad-comunidad suele ir acompañada de procesos de formalización, medición y rendición de cuentas que pueden

entrar en conflicto con los principios de participación, reciprocidad y construcción conjunta de conocimiento que originalmente buscaban promover (McDowell, 2003; Molas-Gallart, 2005). Desde esta perspectiva, los hallazgos del presente estudio contribuyen a visibilizar cómo estas tensiones globales adquieren expresiones específicas en el contexto de la educación superior chilena, particularmente en un escenario en el que la bidireccionalidad ha adquirido una elevada centralidad normativa y evaluativa. En este sentido, los resultados sugieren que la incorporación formal de principios participativos no garantiza, por sí misma, la construcción de relaciones efectivamente colaborativas ni la generación de beneficios percibidos como mutuos, especialmente cuando las exigencias institucionales de gestión y rendición de cuentas terminan predominando sobre los procesos de diálogo, reconocimiento y coproducción con los actores territoriales.

En consecuencia, el principal aporte de esta investigación consiste en mostrar que las dificultades para alcanzar relaciones percibidas como mutuamente beneficiosas no parecen derivar únicamente de problemas asociados a proyectos específicos, sino también de tensiones estructurales presentes en la forma en que la vinculación con el medio ha sido conceptualizada, gestionada y evaluada en el contexto chileno. Más que cuestionar la pertinencia de la bidireccionalidad como principio orientador, los hallazgos sugieren la necesidad de profundizar su discusión conceptual, revisar críticamente sus formas de operacionalización y fortalecer metodologías capaces de incorporar de manera efectiva las voces, expectativas y conocimientos de los actores territoriales. En este sentido, los resultados no solo aportan evidencia empírica para comprender los desafíos actuales de la VcM en Chile, sino que también contribuyen a los debates internacionales sobre la relación entre universidades y comunidades. Particularmente, sugieren que la consolidación de vínculos percibidos como mutuamente beneficiosos depende menos de la existencia formal de mecanismos de interacción que de la capacidad institucional para construir procesos sostenidos de participación, reconocimiento y coproducción. De este modo, los hallazgos complejizan aquellas aproximaciones

que asumen que la bidireccionalidad puede garantizarse mediante dispositivos normativos o procedimientos de gestión, destacando la relevancia de las dimensiones relacionales que subyacen a toda forma de colaboración entre universidad y territorio.

Desde una perspectiva metodológica, los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la bidireccionalidad requiere revisar las formas mediante las cuales las universidades diseñan, implementan y evalúan sus iniciativas de vinculación con el medio. En particular, los resultados evidencian la necesidad de complementar los mecanismos tradicionales de diagnóstico —frecuentemente sustentados en encuestas y cuestionarios estandarizados— con estrategias participativas orientadas a la construcción conjunta de problemas y prioridades de intervención. Ello podría incluir la realización de talleres deliberativos, mesas de trabajo territoriales, procesos de validación comunitaria de diagnósticos e instancias de diálogo que permitan incorporar de manera más sistemática los conocimientos y experiencias de los actores locales. Esta orientación resulta consistente con los enfoques de *community-based participatory research* y *co-production of knowledge*, los cuales sostienen que la pertinencia y sostenibilidad de las intervenciones dependen de la capacidad de los proyectos para involucrar activamente a los actores territoriales en la definición de los problemas, objetivos y estrategias de acción.

Asimismo, la evidencia recogida sugiere que la participación comunitaria no debiese limitarse a las etapas iniciales de identificación de necesidades, sino extenderse al diseño, seguimiento y evaluación de los proyectos. Desde esta perspectiva, avanzar hacia formas más sustantivas de bidireccionalidad implica incorporar mecanismos de retroalimentación permanente, instancias de devolución de resultados y procedimientos de evaluación participativa que permitan a las comunidades influir efectivamente en las decisiones asociadas al desarrollo de las iniciativas. De este modo, la coproducción de conocimiento deja de constituir únicamente un principio normativo para transformarse en un criterio metodológico capaz de orientar la construcción de relaciones más simétricas, pertinentes y sostenibles

entre universidades y territorios. Más aún, los resultados indican que la evaluación de la VcM podría beneficiarse de enfoques que no solo midan productos e impactos finales, sino que también consideren la calidad de los procesos participativos, los niveles de involucramiento de los actores comunitarios y la capacidad de las iniciativas para generar aprendizajes compartidos y relaciones de confianza a largo plazo.

Finalmente, este estudio presenta algunas limitaciones que abren oportunidades para futuras investigaciones. Entre ellas, se encuentra el número acotado de casos analizados y la focalización en proyectos específicos de intervención sociocomunitaria. Asimismo, la investigación se concentra en la perspectiva de socios comunitarios y beneficiarios, sin incorporar las visiones de académicos, estudiantes o directivos responsables de las iniciativas. Futuras investigaciones podrían profundizar en análisis comparativos entre distintos tipos de instituciones, territorios y modelos de vinculación con el medio, permitiendo determinar en qué medida las tensiones identificadas responden a características particulares de las universidades participantes o, por el contrario, reflejan tendencias más amplias presentes en el sistema de educación superior chileno. Ello contribuiría al desarrollo de marcos analíticos más robustos para comprender la bidireccionalidad no solo como un principio normativo o un criterio de acreditación, sino como un proceso relacional complejo, atravesado por dinámicas de poder, expectativas institucionales, capacidades organizacionales y transformaciones territoriales.

REFERENCIAS

- Araya Alarcón, R. (2024). Enfoque bidireccional: ¿Qué están entendiendo las universidades chilenas y qué metodologías de vinculación con el medio están promoviendo? *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 14(20). <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0004>
- Berg, B. L. y Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

- Cano Menoni, A. y Flores, M. G. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- Casas, A. y Torralbo, F. (2023). Aseguramiento de la calidad en vinculación con el medio: La camisa de fuerza de la tercera misión chilena. En C. Muñoz Tobar y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 59-110). Editorial Universidad de Concepción.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2022a). *Criterios y estándares para la acreditación de universidades*. CNA.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2022b). *Orientaciones para el uso de criterios y estándares del subsistema universitario en procesos de autoevaluación*.
- Dinamarca Noack, C. (2017). Impactos producidos por las experiencias de vinculación con el medio en universidades chilenas. En B. González López, P. Saravia Ramos, N. Carroza Athens, F. Gascón i Martín, C. Dinamarca Noack y L. Castro Vollaire. *Vinculación con el medio y territorio: Heterogeneidad de modelos, prácticas y sentidos en las universidades chilenas* (pp. 151-173). Universidad de Playa Ancha.
- Dougnac-Quintana, P., Vivallo-Urra, O. y García-Ojeda, M. (2024). Expectativas de la comunidad sobre su vinculación con la universidad: El caso de las “zonas de rezago” de La Araucanía, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(44), 93-111. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.44.1892>
- Fleet, N., Pozo, C. y Lagos, F. (2023). Vinculación con el medio en las universidades chilenas: Entre rendición de cuentas y reconocimiento público. En C. Muñoz y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 21-58). Editorial Universidad de Concepción.
- Flores, M. G. y Póo, X. (2021). Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. En *IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM: Universidades comprometidas con el futuro de América Latina* (pp. 424-435).

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Alcance de la investigación. En *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kolesar, S. E., Ruggiero, P., Tullos, D., Tilt, J. H., Tilt, B. y Thompson, B. M. (2024). Challenges and strategies for knowledge co-production in ecosystem and natural hazards research. *Oceanography*, 37(1), 19-25. <https://doi.org/10.5670/oceanog.2024.225>
- Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Puyol de la Fuente, F. (2023). ¿De qué hablamos cuando hablamos de compromiso territorial de las universidades? Una reflexión a propósito de las universidades estatales chilenas. *Propuestas Críticas en Trabajo Social-Critical Proposals in Social Work*, 3(6), 6-24. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2023.70760>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales Cerón (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 299-319). LOM Ediciones.
- McDowell, G. R. 2003. Engaged Universities: Lessons from the Land-Grant Universities and Extension. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585, 381-350.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Molas-Gallart, J. (2005). Defining, measuring, and funding the third mission: a debate on the future of the University. *Coneixement I Societat* 07, 6-26.
- Muñoz, C. (2022). Introducción. En C. Muñoz y R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 11-20). Editorial Universidad de Concepción.
- Pastene, M. (2021). Universidad-comunidad: Hacia un nuevo trato. En M. Romero Jeldres, S. Tenorio Eitel (Eds.), *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 387-410). Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones.

- Petersen, I., Kruss, G. y Van Rheede, N. (2022). Strengthening the university third mission through building community capabilities alongside university capabilities. *Science and Public Policy*, 49(6), 890-904. <https://doi.org/10.1093/scipol/scac036>
- PNUD (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pugh, R. 2016. Universities and economic development in lagging regions: 'triple helix' policy in Wales. *Regional Studies*, 51(7), 982-993. <https://doi.org/10.1080/00343404.2016.1171306>
- Rahmer, B. (2023). Incidencia de la academia en la toma de decisiones del poder ejecutivo y legislativo: Desafíos y perspectivas desde la institucionalidad universitaria chilena. En J. Labraña, J. J. Brunner, E. Rodríguez-Ponce y F. Puyol (Eds.), *Redefiniendo la educación superior chilena: Cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rivera, F., Carrasco, P. y Vargas, C. (2024). Aplicación de una metodología cualitativa de evaluación de impacto en la investigación aplicada e innovación en una institución de educación técnico-profesional. *Calidad en la Educación*, 61, 33-56. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n61.1480>
- Tilak, J. B. G. (2006). Higher education between the state and the market. En G. Neave (Ed.), *Knowledge, power and dissent: Critical perspectives on higher education and research in knowledge society* (pp. 235-254). UNESCO.
- Torres, C., Saba, F. y Adán, L. (2025). *Trayectorias de vinculación con el medio en instituciones de educación superior chilenas*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- Salazar Alvarado, D., Gallardo-Medina, A. y Sandoval-Cuevas, F. (2025). Confianza y colaboración: El concepto de bidireccionalidad desde proyectos de la Universidad de Santiago de Chile. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 15(22), e0004. [https://doi.org/10.14409/extension.2025.22\(Ene-Jun\).e0004](https://doi.org/10.14409/extension.2025.22(Ene-Jun).e0004)

- Sandoval-Cuevas, F., Acuña Duarte, G., Grandón Novoa, Y., Sepúlveda Cortés, B. A. y Hormazábal Soto, A. del C. (2025). Déficits, mecanismos y metodologías para evaluar impacto en la vinculación con el medio (VcM) de la educación superior chilena. *Universidad y Territorio*, 1(2), 61-71. <https://doi.org/10.35588/g1538w78>
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿Función subalterna y esencial de la universidad? En A. Arata y E. Rodríguez-Ponce (Eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 18 de junio de 2026



La sistematización de experiencias como metodología para el análisis de prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional

Systematization of Experiences as a Methodology for the Analysis of Pedagogical Practices in Food and Nutrition Education

Paula Andea Giraldo Sánchez^{OR}

Universidad de Antioquia - Fundación Universitaria María Cano

RESUMEN

En este artículo se analiza la sistematización de experiencias como una metodología para el estudio de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional (EAN), a partir del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares desarrollado entre 2019 y 2023 en una institución educativa pública de Medellín, Colombia. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en la propuesta metodológica de sistematización de experiencias y consideró entrevistas en profundidad a educadores, registros pedagógicos y revisión de documentos institucionales. El análisis permitió identificar que las prácticas pedagógicas en EAN se configuran en la tensión entre racionalidades técnico-normativas y criterios situados y participativos. Asimismo, evidenció transformaciones en las interacciones pedagógicas hacia formas de mayor participación y diálogo, junto con tensiones estructurales

Contacto:
paula.giraldos@udea.edu.co
paulaandreagiraldos@fumc.edu.co

asociadas al tiempo, las exigencias institucionales y la persistencia de enfoques tradicionales de educación para la salud que condicionan la práctica educativa. De igual modo, emergió la reflexividad de los educadores como un elemento central en los procesos de transformación pedagógica (Giraldo, 2025). Los hallazgos muestran que la sistematización de experiencias no solo constituye una estrategia metodológica para comprender las prácticas pedagógicas docentes, sino también un proceso formativo que favorece la construcción de conocimiento pedagógico situado.

Palabras clave: sistematización de experiencias, educación alimentaria y nutricional, prácticas pedagógicas, reflexividad

ABSTRACT

This article analyzes the systematization of experiences as a methodology for studying pedagogical practices in food and nutrition education, based on the School Obesity Prevention Project developed between 2019 and 2023 in a public educational institution in Medellín, Colombia. A qualitative study was conducted following Jara's systematization of experiences approach, integrating in-depth interviews with educators, pedagogical records, and the review of institutional documents. The analysis showed that pedagogical practices in food and nutrition education are shaped by tensions between technical-normative rationalities and situated, participatory approaches. It also revealed transformations in pedagogical interactions toward more participatory and dialogical forms, alongside structural tensions related to time constraints, institutional demands, and traditional health education approaches that condition educational practice. Educators' reflexivity also emerged as a central element in processes of pedagogical transformation. The findings show that the systematization of experiences constitutes a methodological strategy for understanding teachers' pedagogical practices, while also functioning as a formative process that promotes the construction of situated pedagogical knowledge.

Keywords: systematization of experiences, food and nutrition education, pedagogical practices, reflexivity

1. INTRODUCCIÓN

En el actual contexto de crisis alimentaria global —caracterizado por la coexistencia de múltiples formas de malnutrición, la pérdida

de biodiversidad, la expansión de sistemas alimentarios insostenibles y la creciente medicalización de la alimentación—, se hace necesario repensar el lugar de la educación en la transformación de las prácticas alimentarias. Diversos organismos internacionales han advertido que el derecho humano a una alimentación adecuada no se limita al acceso físico y económico a los alimentos, sino que también implica condiciones estructurales, culturales y educativas que posibiliten su ejercicio efectivo (FIAN International, 2016; UNESCO, 2005). En este escenario, la educación alimentaria y nutricional (EAN) no puede ser comprendida únicamente como un recurso técnico o instrumental orientado a la transmisión de información, sino como una expresión del derecho a la educación y del derecho a una alimentación adecuada.

Desde esta perspectiva, la EAN se constituye como un proceso educativo con potencial para desarrollar capacidades críticas que permitan a las personas no solo modificar comportamientos individuales, sino comprender, cuestionar y transformar las condiciones sociales, políticas y culturales que configuran los modos de alimentarse. Sin embargo, pese a este potencial, su desarrollo ha estado históricamente marcado por enfoques reduccionistas, centrados en la modificación de conductas individuales y en la transmisión de contenidos descontextualizados (Alzate Yepes, 2006; Cedié et al., 2021; Villa Vélez, 2024).

Diversos autores, desde la educación crítica y las epistemologías del sur, han cuestionado estos enfoques, proponiendo en su lugar una concepción de la EAN como un proceso educativo intencionado, dialógico, situado y transformador (Cendales et al., 2019; Mejía, 2011). Esta perspectiva reconoce que las prácticas pedagógicas en alimentación y nutrición son atravesadas por relaciones de poder, tensiones estructurales y disputas simbólicas, y que no pueden entenderse al margen de los contextos sociales, culturales e institucionales en los que se configuran (Peñaranda Correa, 2020).

En este sentido, el análisis de las prácticas pedagógicas en EAN adquiere una relevancia central, en tanto permite comprender no solo los contenidos y metodologías utilizadas, sino también los discursos, las

racionalidades y los sentidos que orientan la acción educativa. Desde enfoques sociológicos como los de Bernstein (1977, 1990) y Bourdieu (2004), ello implica superar miradas descriptivas o instrumentales para abordar la práctica pedagógica como un espacio de producción y reproducción de significados, atravesado por estructuras sociales y culturales.

No obstante, a pesar de la complejidad de estos procesos, en el campo de la EAN predominan formas de evaluación centradas en resultados cuantificables —como cambios de conducta o indicadores nutricionales (Navarrete, 2015)— que tienden a invisibilizar los procesos educativos, los aprendizajes colectivos y las tensiones que emergen en la práctica. En consecuencia, existe una limitada producción de conocimiento orientada a comprender las prácticas pedagógicas desde enfoques situados, críticos y reflexivos.

Frente a esta brecha, la sistematización de experiencias se posiciona como una metodología pertinente para el análisis de las prácticas pedagógicas, en tanto permite reconstruir e interpretar la experiencia desde la perspectiva de sus propios actores, reconociendo sus saberes, trayectorias y contextos (Jara Holliday, 2018). A diferencia de los enfoques evaluativos tradicionales (Hernández, 2024), la sistematización no busca medir resultados, sino a comprender procesos, sentidos y transformaciones, contribuyendo así a la producción de conocimiento situado. Sin embargo, en el campo específico de la EAN, el uso de esta metodología sigue siendo limitado, lo que restringe la posibilidad de consolidar marcos interpretativos propios y fortalecer el carácter pedagógico del campo.

En este contexto, el problema que orienta este estudio se centra en comprender cómo se configuran las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional desde una perspectiva crítica y situada, así como en identificar el potencial de la sistematización de experiencias como metodología para su análisis.

En coherencia con ello, el objetivo de este artículo es analizar la metodología de sistematización de experiencias implementada en el marco de una investigación doctoral sobre las prácticas pedagógicas

del componente alimentario del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares (2019-2023), desarrollado en Medellín, Colombia, con el propósito de aportar a la comprensión epistemológica y metodológica de la sistematización en el campo de la EAN.

El estudio busca contribuir a la consolidación de enfoques pedagógicos críticos en educación alimentaria y nutricional, así como al fortalecimiento de metodologías orientadas a comprender, transformar y producir conocimiento desde las prácticas educativas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y tipo de estudio

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, sustentado en una perspectiva epistemológica hermenéutico-crítica, que concibe el conocimiento como una construcción situada, mediada por contextos históricos, sociales y culturales (Gama, 2021). Este enfoque resulta pertinente para el estudio de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional, ya que permite comprenderlas como configuraciones dinámicas atravesadas por relaciones de poder, discursos y sentidos contruidos por los propios actores (Leguizamón-González y Pulido-Cortés, 2025).

El estudio corresponde a una sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción e interpretación crítica de la práctica vivida, orientado a producir conocimiento desde la experiencia de los sujetos implicados (Jara Holliday, 2018). La sistematización se utilizó como estrategia metodológica para analizar las prácticas pedagógicas del componente alimentario del Proyecto Prevención, articulando la experiencia empírica con marcos teóricos provenientes de la educación crítica y la pedagogía.

2.2. Contexto del estudio

El estudio se desarrolló en el marco del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares, una intervención educativa en alimentación

y nutrición con enfoque socioecológico, implementada entre 2019 y 2023 en una institución educativa pública de Medellín, Colombia. El proyecto integró tres componentes: alimentación, actividad física y salud bucal.

Durante su ejecución, se desarrollaron procesos de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de estrategias educativas dirigidas a escolares, docentes y familias. Las sesiones educativas se estructuraron a partir de necesidades identificadas en el contexto escolar y familiar, y fueron adaptadas a las condiciones derivadas de la pandemia por Covid-19.

2.3. Participantes y criterios de selección

Participaron actores directamente vinculados al componente alimentario del proyecto, incluyendo educadores —nutricionistas y estudiantes en práctica profesional— y escolares. Se identificaron 11 educadores, de los cuales participaron 7, seleccionados mediante muestreo intencional de acuerdo a los siguientes criterios: i) participación directa y sostenida en las sesiones educativas; ii) experiencia en el diseño e implementación de actividades pedagógicas; y iii) disposición para participar en el proceso de sistematización.

Respecto de los escolares, participaron 30 estudiantes de educación básica, con edades aproximadas entre los 9 y 12 años. Más del 80% estuvo vinculado al proyecto durante los cuatro años de intervención, lo que permitió una comprensión longitudinal de la experiencia educativa.

2.4. Técnicas de recolección de información

La reconstrucción de la experiencia se realizó a partir de un conjunto articulado de fuentes de información que permitió captar la complejidad, historicidad y carácter situado del proceso educativo. En coherencia con el enfoque de sistematización de experiencias, estas fuentes no fueron asumidas únicamente como insumos descriptivos, sino como

expresiones de los sentidos, decisiones y relaciones que configuraron las prácticas pedagógicas en el componente alimentario del proyecto.

Se integraron entrevistas en profundidad a educadores, orientadas a recuperar sus trayectorias, interpretaciones y reflexiones sobre la práctica; diarios de campo elaborados durante las sesiones educativas, que documentaron interacciones, dinámicas pedagógicas y situaciones emergentes; y planeaciones y materiales educativos, que permitieron analizar la intencionalidad pedagógica y la estructuración de las sesiones. Asimismo, se revisaron informes técnicos del proyecto, registros institucionales y documentos de seguimiento, los cuales aportaron elementos para la reconstrucción histórica del proceso y la identificación de transformaciones a lo largo del tiempo. La articulación de estas fuentes permitió no solo reconstruir el desarrollo de la experiencia, sino también identificar tensiones, continuidades, rupturas y sentidos emergentes en las prácticas pedagógicas, favoreciendo un análisis integral desde una perspectiva crítica y situada. La relación entre las fuentes, su propósito analítico y su contribución al proceso de sistematización se sintetizan en la Tabla 1 y en la Ilustración 1.

Tabla 1
Fuentes de información y su contribución al proceso de sistematización

Técnica	Descripción	Actores involucrados
Revisión documental	Revisión de documentos del Proyecto Prevención vinculados al componente alimentario: informes, guías, diarios de campo y diarios pedagógicos, registros, cronogramas, planes de acción, entre otros. 102 documentos (26 actas, 1 cronograma, 50 diarios de campo, 13 diarios pedagógicos, 8 informes y 4 informes consolidados).	Documentos institucionales y producciones de los equipos educativos.

Técnica	Descripción	Actores involucrados
Entrevistas a nutricionistas y chefs EE (entrevista educador)	Entrevistas semiestructuradas individuales a siete educadores (4 estudiantes de nutrición, 1 nutricionista, 2 nutricionistas-chef) del componente alimentario entre 2019 y 2023. Se recuperaron trayectorias, roles, aprendizajes, metodologías y tensiones vividas.	Educadores del proyecto: estudiantes y profesionales de Nutrición.
Entrevistas a escolares EE-B EE-P (entrevista estudiantes bachillerato/primaria)	Cuatro entrevistas semiestructuradas grupales realizadas entre febrero y octubre de 2024 a escolares participantes del proyecto. Se recogieron sus percepciones, aprendizajes y experiencias en torno a las sesiones educativas.	Escolares de la institución educativa vinculados al componente alimentario entre 2019 y 2023.

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 1.
Diagrama de profundización y resignificación de la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló mediante un proceso interpretativo de carácter inductivo-deductivo, que articuló la reconstrucción de la experiencia con referentes teóricos de la educación crítica y la sistematización de experiencias. Este proceso se concibió como un ejercicio analítico, reflexivo y progresivo, en el que se profundizó la comprensión de la práctica a partir del diálogo constante entre los datos empíricos y los marcos conceptuales del estudio.

Inicialmente, se realizó una organización y reconstrucción narrativa de la experiencia, a partir de la cual se identificaron hitos, momentos clave y transformaciones relevantes del proceso educativo. Posteriormente, se llevó a cabo una labor de codificación abierta que permitió reconocer unidades de significado presentes en las entrevistas, documentos y registros, las cuales se agruparon en categorías analíticas emergentes. Estas categorías no fueron definidas de manera previa, sino que se construyeron en diálogo con los datos y los referentes teóricos, permitiendo una comprensión situada de las prácticas pedagógicas.

El análisis avanzó hacia un nivel interpretativo orientado a comprender las prácticas pedagógicas en función de los discursos que las sostienen, las relaciones configuradas entre educadores y escolares, las tensiones y contradicciones que emergen en la práctica, así como los sentidos construidos por los actores en torno a la educación alimentaria y nutricional. Este ejercicio permitió trascender la descripción de la experiencia y comprenderla como un campo de producción de significados, atravesado por dimensiones pedagógicas, sociales y políticas.

Para garantizar el rigor metodológico, se implementaron diversas estrategias propias de la investigación cualitativa. En primer lugar, se realizó una triangulación de fuentes, integrando información proveniente de entrevistas y revisión documental —diarios de campo y documentos institucionales—, lo que permitió contrastar y enriquecer los hallazgos. De igual manera, se asumió una postura reflexiva respecto del rol de la investigadora, reconociendo que su

participación en el proceso educativo, lejos de invalidar el análisis, posibilitó una comprensión situada y profunda de la experiencia. Finalmente, se desarrollaron procesos de validación interpretativa mediante el contraste de los hallazgos con actores participantes, fortaleciendo la credibilidad y pertinencia del análisis.

El proceso de sistematización se estructuró en cinco momentos interrelacionados, adaptados de la propuesta de Óscar Jara. Estos momentos no se asumieron como etapas lineales, sino como dimensiones analíticas que orientaron la reconstrucción e interpretación de la experiencia. A continuación, se presenta una síntesis del proceso metodológico:

Tabla 2
Resumen metodología. Plan de sistematización

Momento del plan	Descripción del proceso	Propósito pedagógico y político
1. Participación directa en la experiencia	Involucramiento activo y consciente de la investigadora en el diseño, implementación y acompañamiento del proyecto educativo.	Legitimar la sistematización como acto ético y situado; comprender desde adentro los sentidos y contradicciones de la práctica.
2. Formulación del plan de sistematización	Definición de objetivos, preguntas clave, fuentes, actores y recursos; diseño de categorías iniciales de análisis.	Delimitar con intencionalidad crítica el enfoque del proceso; orientar la reflexión desde preguntas generadoras.
3. Recuperación del proceso vivido	Reconstrucción histórica y narrativa de la experiencia a partir de documentos, entrevistas, diarios de campo, materiales y testimonios.	Resignificar la experiencia desde una lógica no lineal; identificar rupturas, hitos, sentidos emergentes.
4. Reflexiones de fondo	Análisis crítico e interpretativo de las prácticas, discursos, tensiones, aprendizajes y relaciones de poder presentes en la experiencia.	Comprender la práctica como campo de disputa simbólica y ética; producir conocimiento colectivo y transformador.

5. Puntos de llegada y apropiación social del conocimiento	Síntesis de aprendizajes, formulación de recomendaciones, diseño de estrategias de devolución y diálogo con actores clave.	Socializar el conocimiento producido; contribuir a la transformación educativa y al fortalecimiento del derecho a la EAN.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de Óscar Jara (2018).

2.6. Consideraciones éticas

En el ámbito de la investigación en salud y educación, el estudio se desarrolló en cumplimiento de los principios éticos establecidos en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia y en la Declaración de Helsinki para investigación con seres humanos. La investigación fue clasificada como de riesgo mínimo (o sin riesgo), de acuerdo con el aval emitido por el Comité de Bioética de la Facultad de Odontología el 6 de octubre de 2023. En coherencia con estos lineamientos, se garantizó en todo momento la protección de los derechos, la dignidad y el bienestar de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los adultos participantes y, en el caso de los menores de edad, el consentimiento de padres o acudientes y el asentimiento de los escolares. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información, la anonimización de los datos y su uso exclusivo para fines investigativos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Configuración de las prácticas pedagógicas

El análisis de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el componente alimentario del Proyecto Prevención permite reconocer que estas no se configuran desde una lógica homogénea ni lineal, sino desde un campo de tensiones en el que convergen dimensiones técnicas, pedagógicas y contextuales. Más que responder a un diseño cerrado, las prácticas se construyen en interacción con las condiciones reales

del entorno escolar, lo que confirma que la educación alimentaria y nutricional se despliega como un proceso situado, histórico y relacional, tal como lo plantea Gimeno Sacristán (1998) al concebir la práctica pedagógica como una acción condicionada por contextos sociales, institucionales y culturales.

En este marco, uno de los hallazgos más significativos se relaciona con los límites estructurales que condicionan la acción pedagógica. La escuela, lejos de constituirse como un espacio neutro, aparece como un escenario atravesado por intereses diversos —incluidos los comerciales— que tensionan los propósitos educativos. Esto se evidencia en la relación con los oferentes de alimentos escolares, instancia en que los educadores enfrentaron barreras para desarrollar procesos formativos:

Ese objetivo, esa población no era tan cercana... intentamos acercarnos mucho al oferente. El oferente no se prestó como para hacer ese proceso educativo, no era diligente, no sacaba espacios. (Entrevista educador)

Este hallazgo puede interpretarse a la luz de la noción de “campo” propuesta por Pierre Bourdieu, quien plantea que los espacios sociales están atravesados por relaciones de poder y disputas entre actores con intereses diferenciados (Bourdieu, 1997). En este caso, el entorno escolar no solo opera como espacio educativo, sino también como espacio económico, en el cual los intereses comerciales pueden tensionar los objetivos de salud y formación. No obstante, lejos de paralizar la acción pedagógica, estos límites generaron procesos de adaptación y reconfiguración. Los educadores desplazaron sus estrategias hacia espacios más viables, como el trabajo directo con estudiantes y familias, evidenciando una práctica flexible y situada. En algunos casos, incluso se desarrollaron estrategias de mediación que permitieron una articulación parcial con actores inicialmente resistentes, como ocurrió con el uso de la gamificación: “La gamificación educativa incluía premios simbólicos... los premios eran ensaladas de frutas” (entrevista educador). Sin embargo, estas formas de articulación no estuvieron exentas de ambigüedad. Los

propios educadores reconocieron que la participación del oferente no respondía necesariamente a un compromiso pedagógico, sino a intereses económicos: “El oferente apoyó acciones saludables, pero motivado principalmente por interés comercial, no por compromiso con la alimentación escolar” (entrevista educador).

Este tipo de tensiones permite comprender la práctica pedagógica como un espacio de negociación permanente, lo que se articula con los planteamientos de Henry Giroux, quien sostiene que la educación es un terreno de disputa donde confluyen ideologías, intereses y relaciones de poder (Giroux, 2003). Desde esta perspectiva, la práctica educativa en alimentación no puede entenderse como neutral, sino como una práctica política que se construye en medio de contradicciones.

A su vez, el análisis de los testimonios muestra que estas experiencias no solo transformaron las estrategias pedagógicas, sino también la comprensión del rol profesional. Los educadores comenzaron a reconocer que la educación alimentaria y nutricional no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que requiere la articulación entre saber técnico, saber práctico y capacidad pedagógica: “La función del nutricionista es dar herramientas para transformar los alimentos... no basta con saber qué es bueno, hay que saber cómo hacerlo posible” (entrevista educador). Este desplazamiento se alinea con los planteamientos de Paulo Freire, quien critica los modelos educativos bancarios y propone una educación basada en la praxis, entendida como la articulación entre reflexión y acción transformadora (Freire, 1970). En este sentido, la EAN se configura no solo como transmisión de conocimientos, sino como construcción de capacidades para actuar sobre la realidad.

3.2. Interacción pedagógica y participación: Del control a la co-construcción

Otro hallazgo relevante se relaciona con la transformación de las dinámicas de interacción entre educadores y escolares, evidenciando un tránsito progresivo —aunque no lineal— desde esquemas tradicionales

de enseñanza hacia formas más participativas y dialógicas. En los primeros momentos de la experiencia, las sesiones educativas tendían a organizarse bajo lógicas más estructuradas, en las que el educador orientaba el proceso y los escolares participaban principalmente como receptores de contenidos. Sin embargo, esta forma de interacción comenzó a tensionarse por la propia dinámica de las sesiones y de la necesidad de generar un mayor involucramiento de los estudiantes.

En este proceso, se configuraron espacios educativos más abiertos, en los que la participación dejó de ser un elemento accesorio para convertirse en un eje estructurante de la práctica pedagógica. Los escolares no solo recibían información, sino que participaban activamente en actividades prácticas, especialmente aquellas mediadas por la cocina, el trabajo grupal y el juego. Estas estrategias favorecieron un ambiente distinto al aula tradicional, potenciando la concentración, la disposición al aprendizaje y la interacción entre pares. Las sesiones “les permitían salir de un ambiente estresante como el aula para estar en un ambiente más relajado” (entrevista escolares bachillerato), lo que facilitaba su participación y atención en el proceso educativo. Asimismo, la participación implicó una mayor apropiación del proceso formativo. Los escolares valoraron especialmente aquellas experiencias en las que podían “preparar la comida por sí mismos” y participar en dinámicas lúdicas, transformando así su relación con el conocimiento alimentario mediante una dinámica más significativa, experiencial y colectiva.

Este desplazamiento evidencia que la interacción pedagógica no se redefine únicamente desde el discurso del educador, sino desde la configuración de experiencias que habilitan otras formas de participación. En este sentido, la cocina, el juego y la experimentación operaron como mediaciones pedagógicas que permitieron romper con la lógica transmisiva, favoreciendo la emergencia de procesos de co-construcción del conocimiento. A su vez, la participación adquirió nuevas formas durante la pandemia por Covid-19, periodo en el que el espacio educativo se trasladó al hogar. En este contexto, los escolares continuaron vinculándose al proceso a través de la elaboración de

recetas y la socialización de experiencias mediante recursos digitales, lo que amplió el alcance de la interacción pedagógica más allá del espacio escolar y fortaleció su carácter situado. Un educador refirió que durante este periodo “la participación se trasladó a la elaboración de recetas en casa y la socialización de videos”, generando nuevas formas de involucramiento en el proceso educativo. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que muestra que la participación no depende exclusivamente de la presencialidad, sino de la capacidad de las propuestas pedagógicas para adaptarse a los contextos y reconocer otros escenarios de aprendizaje, como el hogar y la familia. Desde una perspectiva teórica, estos resultados se articulan con los planteamientos de Paulo Freire, quien concibe la educación como un proceso dialógico en el que los sujetos se reconocen como interlocutores válidos y co-constructores del conocimiento (Freire, 1970). En el caso del Proyecto Prevención, el diálogo de saberes no se expresó únicamente en el intercambio verbal, sino también en la posibilidad de que los escolares aportaran sus experiencias, tomaran decisiones durante las actividades y resignificaran los contenidos desde su cotidianidad.

Asimismo, estos hallazgos pueden comprenderse a la luz de los planteamientos de Lev Vygotsky, quien destaca el carácter social del aprendizaje y la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1978). Las dinámicas grupales, las actividades colaborativas y las experiencias compartidas observadas en este estudio refuerzan la idea de que el aprendizaje en alimentación y nutrición se construye en relación con otros, en contextos significativos y mediado por la acción.

3.3. Tensiones y contradicciones en la práctica pedagógica

El análisis permitió identificar múltiples tensiones que atravesaron las prácticas pedagógicas, evidenciando que la educación alimentaria y nutricional no se despliega en condiciones ideales, sino en contextos condicionados por limitaciones estructurales, intereses divergentes

y realidades sociales complejas. Una de las tensiones más relevantes se configuró entre los discursos promovidos desde la propuesta educativa —orientados a la autonomía, la alimentación saludable y la sostenibilidad— y las condiciones concretas del entorno escolar.

En particular, el entorno alimentario escolar emergió como un espacio de contradicción, en el que coexistían las intenciones pedagógicas con dinámicas de mercado que no necesariamente favorecían prácticas saludables. La presencia de oferentes externos con intereses comerciales limitó la posibilidad de desarrollar procesos educativos coherentes con los objetivos del proyecto: “El oferente no se prestó como para hacer ese proceso educativo, no era diligente, no sacaba espacios” (entrevista educador). Asimismo, incluso cuando se lograban ciertas articulaciones, estas respondían más a lógicas económicas que a compromisos pedagógicos: “El oferente apoyó acciones saludables, pero motivado principalmente por interés comercial, no por compromiso con la alimentación escolar”.

Estas situaciones evidencian que la escuela no puede entenderse como un espacio aislado, sino como un campo en el que confluyen distintas racionalidades —educativas, económicas y culturales— que condicionan la práctica pedagógica. En este sentido, las tensiones no se limitan a la implementación de las sesiones, sino que responden a estructuras más amplias que inciden en las prácticas alimentarias de los escolares.

A ello se suman las condiciones familiares y sociales, que también emergieron como factores determinantes en la apropiación de los contenidos educativos. La imposibilidad de acceder a ciertos alimentos, las prácticas culturales arraigadas y las dinámicas cotidianas del hogar configuraron escenarios en los cuales los mensajes educativos no siempre encontraron condiciones de posibilidad para su materialización. Como evidencian los relatos, la práctica pedagógica se vio obligada a dialogar con realidades que no siempre son transformables en el corto plazo.

Desde esta perspectiva, las tensiones no fueron interpretadas como fallas del proceso, sino como expresiones de las condiciones

estructurales en las que se inscribe la educación alimentaria. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Henry Giroux, quien propone analizar las prácticas educativas como escenarios atravesados por relaciones de poder, desigualdades y disputas ideológicas (Giroux, 2003). En este estudio, dichas tensiones se constituyen en un elemento central para comprender la complejidad de la práctica pedagógica, así como sus límites y posibilidades.

3.4. La reflexividad pedagógica como proceso transformador

Un hallazgo central del estudio fue el desarrollo de procesos de reflexividad en los educadores, particularmente en los estudiantes en formación, quienes, a partir del contacto directo con las realidades escolares y familiares, comenzaron a cuestionar sus propias concepciones sobre la alimentación, el sentido de la educación y su rol como profesionales. Este proceso emergió en la experiencia concreta de la práctica, cuando los educadores enfrentaron tensiones, incertidumbres y desafíos que desbordaban los marcos teóricos adquiridos durante su formación. En este contexto, la práctica dejó de ser un espacio de aplicación de conocimientos para convertirse en un escenario de problematización y aprendizaje: “Uno se cuestiona mucho, porque no es solo enseñar, es entender qué pasa con ellos y con uno mismo en la clase”.

Asimismo, los testimonios evidencian un desplazamiento en la comprensión del rol profesional, en el que el saber técnico deja de ser suficiente y se reconoce la necesidad de articularlo con dimensiones pedagógicas y contextuales.: “No basta con saber qué es bueno, hay que saber cómo hacerlo posible”. Este tránsito da cuenta de una transformación profunda en la manera de concebir la educación alimentaria y nutricional, pasando de una lógica centrada en la transmisión de contenidos hacia una comprensión de la práctica como proceso ético, político y relacional. En este sentido, la experiencia pedagógica operó como un espacio de interpelación,

en el que los educadores resignificaron sus saberes y reconstruyeron su identidad profesional.

La sistematización de experiencias desempeñó un rol fundamental en este proceso, al permitir la reflexión crítica sobre la práctica y la construcción de conocimiento desde la experiencia vivida. Más allá de constituirse como una estrategia metodológica, se configuró como un dispositivo formativo que favoreció la toma de conciencia sobre las propias acciones, decisiones y sentidos atribuidos a la educación. Este hallazgo se articula con los planteamientos de Donald Schön, quien destaca la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción como elemento central para el desarrollo profesional (Schön, 1983). En este estudio, la reflexividad no solo permitió mejorar la práctica, sino transformarla, en la medida en que los educadores lograron problematizar sus supuestos y construir nuevas formas de intervención pedagógica.

3.5. Resultados metodológicos y aprendizajes de la sistematización de experiencias

La aplicación de la sistematización de experiencias como metodología de investigación pedagógica en el marco del Proyecto Prevención de la Obesidad en Escolares permitió visibilizar saberes situados, pedagógicos y políticos que suelen permanecer invisibilizados en los marcos tradicionales de la educación alimentaria y nutricional. Frente a la hegemonía de enfoques normativos, prescriptivos y descontextualizados (Peñaranda Correa, 2020; Villa Vélez, 2024), esta metodología hizo posible recuperar las prácticas reales, sus tensiones, sentidos y contradicciones, así como reconocer a los actores educativos como sujetos epistémicos y no como meros ejecutores de acciones planificadas (Alzate Yepes, 2006; Mejía, 2011).

En este proceso emergieron aprendizajes significativos vinculados a la comprensión de la práctica pedagógica como acción intencionada, relacional y situada. En coherencia con las ideas de Gimeno Sacristán, se reafirmó que la práctica educativa no es un acto técnico

sino político, históricamente condicionado, cargado de decisiones éticas y profundamente ligado a los procesos de subjetivación, institucionalización y resistencia en los escenarios escolares (Gimeno Sacristán, 2022). La sistematización, al promover una lectura crítica y reflexiva de la experiencia vivida (Jara Holliday, 2018), posibilitó que los educadores —nutricionistas, practicantes y docentes— asumieran su rol desde una posición de agencia y responsabilidad social, más allá del cumplimiento operativo de metas institucionales (Peña-Varón et al., 2021).

Un hallazgo clave fue la potencia metodológica y pedagógica del diálogo de saberes como principio transversal, que operó no solo como recurso metodológico, sino como fundamento político y epistémico del proceso educativo. Siguiendo a Freire, este diálogo implicó un encuentro horizontal entre sujetos, en el que cada voz —escolares, educadores, familias y comunidad— se reconoció como portadora de saberes legítimos, abriendo caminos para la problematización colectiva de la realidad (Freire, 1970). En línea con De Sousa Santos, su implementación permitió desmontar jerarquías epistémicas y disputar los límites impuestos por la monocultura del saber experto, favoreciendo la emergencia de conocimientos situados, construidos desde las vivencias y no solo desde la validación académica (De Sousa Santos, 2010).

Esta estrategia favoreció la circulación de sentidos diversos y el reconocimiento de saberes históricamente subalternizados, resignificando críticamente las experiencias vividas y posibilitando la construcción de puentes entre mundos de sentido que usualmente permanecen separados (Cendales G. et al., 2019). El diálogo de saberes, así entendido, no fue un elemento accesorio, sino un eje estructurante que ancló la metodología en un horizonte emancipador, en el que enseñar y aprender se concibieron como actos recíprocos de transformación y co-construcción. Su transversalidad en el Proyecto Prevención evidenció que, cuando se abren espacios para la diferencia y la interpelación mutua, el acto educativo se convierte en un ejercicio de justicia cognitiva y de formación para la autonomía (Freire, 1997).

(...) la práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento. (Gimeno Sacristán, 1998, p. 33)

Desde esta perspectiva, los resultados metodológicos de la sistematización pueden agruparse en tres grandes aprendizajes: la producción del conocimiento desde la práctica situada, la transformación reflexiva de los sujetos pedagógicos y la promoción de aprendizajes colectivos (ver Tabla 3).

Tabla 3
Aprendizajes metodológicos derivados de la sistematización de experiencias

Aprendizaje metodológico	Descripción
Producción de conocimiento desde la práctica situada	El análisis de la experiencia concreta permitió generar conocimiento contextualizado, vinculado a los desafíos reales que enfrentan los educadores en el terreno, las condiciones de posibilidad y las tensiones que atraviesan los entornos escolares. Este conocimiento no fue abstracto ni generalizante, sino anclado en la realidad vivida, con implicaciones directas para la acción educativa. Se revelaron dimensiones tácitas de la práctica pedagógica, como la gestión emocional de los educadores, las estrategias para sortear obstáculos institucionales o las decisiones metodológicas tomadas en función de los intereses de los escolares. Todo ello difícilmente habría emergido en marcos de investigación tradicionales.
Transformación reflexiva de los sujetos pedagógicos	La sistematización de experiencias operó como un proceso formativo en sí mismo. A través de la reconstrucción del proceso vivido y la reflexión crítica, los educadores resignificaron sus propias prácticas, reconocieron sus aciertos y errores, y fortalecieron su mirada pedagógica. Este desplazamiento desde el hacer automático hacia el hacer reflexivo y crítico les permitió pensarse no como transmisores de contenidos, sino como agentes transformadores del entorno escolar y alimentario. Esta apropiación crítica de su rol es, en sí misma, una forma de transformación educativa.

Promoción de aprendizajes colectivos

La sistematización no fue un ejercicio individual, sino una práctica colectiva de análisis y comprensión compartida. Los espacios de diálogo entre los distintos actores —educadores, escolares, coinvestigadoras— favorecieron la emergencia de sentidos comunes, el reconocimiento mutuo y la construcción de horizontes formativos compartidos. Este proceso permitió romper con la lógica fragmentada de las intervenciones educativas y habilitó una lectura colectiva del proceso, con efectos duraderos en la cultura institucional.

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización representó un aporte sustantivo a la formación pedagógica de los educadores en salud —en este caso, nutricionistas dietistas—, en tanto fortaleció sus roles como sujetos críticos, conscientes y propositivos, capaces de interrogar sus propias prácticas y proyectarse como agentes de cambio en contextos escolares (Mejía J., 2019; Ripoll-Rivaldo, 2021). En este marco, no se trata de emitir juicios normativos sobre lo que estuvo “bien” o “mal”, sino, como se señaló anteriormente, de interrogar la experiencia vivida para comprender cómo se produjo, por qué ocurrió, qué sentidos la atravesaron, qué tensiones emergieron y qué posibilidades abre hacia el futuro. Este desplazamiento metodológico permite liberar a los actores educativos del lugar de evaluados pasivos y los convoca como sujetos epistémicos, reflexivos y protagonistas de sus procesos de aprendizaje (Ortega, 2009).

No obstante, el proceso también enfrentó diversos desafíos y tensiones. Uno de ellos se relaciona con las condiciones institucionales requeridas para la sistematización, ya que esta metodología demanda tiempo, continuidad, disposición colectiva y condiciones organizativas que no siempre están garantizadas (Jara Holliday, 2018), especialmente en contextos educativos marcados por la fragmentación, la burocracia y la presión por el cumplimiento de metas. Otro desafío clave fue la necesidad de un acompañamiento metodológico ético; en este sentido, resultó indispensable contar con referentes conceptuales, con criterios éticos claros y con procesos permanentes de orientación y validación que evitaran reduccionismos o usos superficiales de la

sistematización (Ruiz et al., 2022). Igualmente, se evidenció el riesgo de desnaturalizar la práctica pedagógica para poder comprenderla críticamente (Echeverri y Zuluaga, 2015; Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018). No todos los actores están habituados a pensarse como productores de conocimiento; por el contrario, en muchos casos prevalece una lógica operativa que limita la reflexión. El tránsito hacia la reflexividad crítica implicó abrirse a la incertidumbre, al conflicto y al cuestionamiento, lo que por momentos genera resistencias o temores (López Peniche, 2019; Shon, 1987). Sin embargo, este mismo desafío se convirtió en una valiosa oportunidad pedagógica para favorecer la construcción de sujetos más autónomos, críticos y conscientes del sentido político y transformador de su quehacer educativo.

4. CONCLUSIONES

La sistematización de experiencias, asumida como una metodología crítica, situada y participativa, se consolida en este estudio como una vía pertinente para el análisis de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional. A diferencia de los enfoques evaluativos tradicionales, centrados en indicadores de cumplimiento o resultados cuantificables, este abordaje permitió comprender la experiencia educativa en su complejidad, recuperando su historicidad, sus tensiones y los sentidos construidos por los actores. En este marco, sistematizar no implica únicamente registrar lo acontecido, sino también producir una lectura crítica de la práctica que posibilita problematizar las formas de enseñar, aprender y construir el derecho a la alimentación en contextos escolares (Torres y Cendales, 2007; Ghiso, 2000).

Uno de los principales aportes del estudio radica en evidenciar que las prácticas pedagógicas en EAN no responden a modelos homogéneos, sino que se configuran en la tensión entre enfoques técnico-normativos y aproximaciones situadas, mediadas por condiciones estructurales, culturales y económicas. Asimismo, se mostró que la interacción pedagógica puede transitar desde lógicas

de control hacia procesos de co-construcción del conocimiento, en la medida en que se reconocen los saberes y experiencias de los escolares. Estas dinámicas, lejos de desarrollarse en condiciones ideales, son atravesadas por contradicciones —como la presencia de intereses comerciales en el entorno escolar o las limitaciones del contexto familiar— que no deben entenderse como fallas, sino como expresiones de las condiciones estructurales en las que se inscribe la educación (Giroux, 2003).

En este contexto, la reflexividad pedagógica emergió como un elemento central en la transformación de las prácticas, especialmente en los educadores en formación. El contacto con la realidad permitió cuestionar supuestos, resignificar el rol profesional y transitar hacia comprensiones más complejas de la educación alimentaria, entendida no como transmisión de contenidos, sino como práctica ética, relacional y política. En este sentido, la sistematización operó no solo como estrategia metodológica, sino también como dispositivo formativo, en tanto favoreció la reflexión sobre la acción y la construcción de saber pedagógico desde la experiencia (Schön, 1983).

Asimismo, el estudio aporta a la consolidación de un conocimiento pedagógico situado, que emerge desde la experiencia de los actores y no desde la imposición de modelos técnicos. Este tipo de conocimiento resulta clave para el diseño e implementación de procesos educativos más pertinentes, en tanto reconoce las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas alimentarias y educativas. De esta manera, la EAN puede comprenderse no como un instrumento orientado únicamente a la modificación de conductas, sino como un campo de formación dirigido a la construcción de ciudadanía alimentaria crítica y al ejercicio del derecho a la alimentación.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, la sistematización de experiencias se posiciona como una alternativa a las lógicas evaluativas tradicionales, en tanto permite evaluar desde dentro, con los actores y en función del aprendizaje colectivo (Alzate Yepes, 2000). Este abordaje contribuye a superar el carácter instrumental y, en ocasiones, extractivo de la investigación en salud y educación,

proponiendo en su lugar procesos que dignifican la práctica y generan conocimiento con potencial transformador (Valderrama, 2021). En un contexto marcado por la tecnificación y estandarización de la educación, la sistematización permite recuperar la pedagogía como pensamiento situado, como práctica reflexiva y como acción política orientada a la transformación social.

5. LIMITANTES

El estudio presenta algunas limitaciones asociadas a su carácter contextual y situado, dado que se desarrolló en una única institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalización de los hallazgos. Asimismo, al basarse en investigación cualitativa y en la sistematización de experiencias, los resultados se orientan a la comprensión profunda de la práctica, más que a la medición de efectos cuantificables. No obstante, estas características constituyen también una fortaleza, en la medida en que permiten una lectura crítica, contextualizada y significativa de las prácticas pedagógicas en educación alimentaria y nutricional.

6. REFERENCIAS

- Alzate Yepes, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 21-40.
- Alzate Yepes, T. (2020). El aprendizaje significativo, una búsqueda en educación nutricional Los Grupos focales como caso. *Perspectivas en Nutrición Humana*, (2), 56-74. <https://doi.org/10.17533/udea.penh.338036>
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. CIDE.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2004). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Cediel, G., Pérez-Tamayo, E. M., González-Zapata, L. y Gaitán-Charry, D. (2021). Perspectivas actuales sobre alimentación: Del nutricionismo a la alimentación saludable, solidaria y sustentable. *Revista de la Facultad de Medicina*, 70(3), e94252. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v70n3.94252>
- Cendales, L., Mariño, G. y Torres, A. (2019). *Sistematización de experiencias: Apuestas investigativas y pedagógicas para construir sentidos y aprendizajes desde las prácticas*. Centro de Investigación y Educación Popular.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Echeverri, J. A. y Zuluaga, O. L. (2015). Campo intelectual de la educación. *Educación y Ciudad*, 4, 12-23. <https://doi.org/10.36737/01230425.n4.236>
- FIAN International (2016). *Monitoring the human right to adequate food: Handbook for national human rights institutions*. FIAN International.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Revista Filosofía UIS*, 29(62), 17-32.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (7.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2022). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Giraldo Sánchez, P. A. (2025). Reflexividad crítica y práctica pedagógica en Educación Alimentaria y Nutricional. *Trenzar. Revista de*

- Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 7(14), 169-180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18038611>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Hernández, G. M. (2024). Práctica pedagógica: Desde la formación docente del profesor de medicina. *Horizon Interdisciplinary Journal*, 2(2), 13-29. <https://doi.org/10.56935/hij.v2i2.30>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Leguizamón-González, M. C. y Pulido-Cortés, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia (1990-2023). *Pedagogía y Saberes*, 62. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314>
- López Peniche, M. O. B. (2019). Rutas formativas desde la práctica reflexiva. *Docere*, 21, 29-32. <https://doi.org/10.33064/2019docere212479>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es)*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2019). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas*. Ediciones Desde Abajo.
- Navarrete, J. A. M., Villamil, S. S. G., Bautista, J. E. C., Meneses-Echávez, J. F., González-Jiménez, E. y Schmidt-Riovalle, J. (2015). Efectividad de intervenciones educativas en obesidad infantil en América Latina. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 102-114. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.31.1.8146>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Peñaranda Correa, F. (2020). *Educación en el campo de la salud pública: Una mirada pedagógica*. Universidad de Antioquia.
- Peña-Varón, J. F., Marín-Velásquez, P. A. y Mosquera-Becerra, J. (2021). Papel de la sistematización en evaluación en salud pública. *Prospectiva*, 31, 299-313. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i31.10572>

- Pineda-Rodríguez, Y. L. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de prácticas pedagógicas. *Praxis*, 14(2), 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Ripoll-Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente. *Telos*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Ruiz, L. K. A., Sánchez, P. V., Barbudo, D. C., Hernández, L. G. y Hernández, J. M. R. (2022). Systematization of experiences in public health. *Salud Uninorte*, 38(1), 299-326.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Torres, A. y Cendales, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Valderrama, B. (2021). La práctica reflexiva: Una herramienta clave para aprender de la experiencia. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 363.
- Villa Vélez, L. (2024). *Educación para la salud con las comunidades*. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9786289585261>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2026



Evaluación formativa en la formación inicial docente: Un modelo de retroalimentación basado en simulación, videoanálisis e inteligencia artificial generativa¹

Formative Assessment in Initial Teacher Education: A Feedback Model Based on Simulation, Video Analysis, and Generative Artificial Intelligence

Fernando Muñoz-Sepúlveda[✉] | Carlos Willatt[✉]

Yolanda Bawarshi-Abrigo[✉]

Universidad Autónoma de Chile

RESUMEN

La evaluación formativa en la formación inicial docente es un desafío clave para fortalecer el aprendizaje profesional. Su implementación mediante tecnologías emergentes abre nuevas posibilidades pedagógicas. Este trabajo sistematiza un modelo basado en simulaciones pedagógicas, integrando

Contacto:
profernando87@gmail.com
carlos.willatt@uautonoma.cl
yolanda.bawarshi@uautonoma.cl

1 Este artículo se enmarca en el proyecto financiado por el Fondo de Proyectos de Innovación Educativa del Centro de Innovación y Desarrollo Docente (DOCENTIA) de la Universidad Autónoma de Chile, código FPIE_IAG_FE01.

videoanálisis e inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado de Educación Física en una universidad chilena. La metodología de sistematización de experiencias permitió describir y analizar el modelo, estructurado en cuatro fases: registro del desempeño, análisis formativo, retroalimentación colaborativa y evaluación continua. Los resultados evidencian un enfoque de retroalimentación centrado en competencias, mediado por evidencia audiovisual y tecnologías emergentes. La inteligencia artificial generativa facilitó el análisis del desempeño docente, potenciando la participación estudiantil y fomentando prácticas evaluativas sin calificación. Esta propuesta, coherente con la literatura sobre evaluación mediada por tecnología, promueve culturas evaluativas reflexivas y colaborativas, y su estructura flexible la hace adaptable a otras disciplinas que utilizan simulaciones como herramienta formativa.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa, evaluación formativa y compartida, formación inicial docente, simulación pedagógica

ABSTRACT

Formative assessment in initial teacher education is a key challenge for strengthening professional learning. Its implementation through emerging technologies opens new pedagogical possibilities. This study systematizes a model based on pedagogical simulations, integrating video analysis and generative artificial intelligence into the training of physical education teachers at a Chilean university. The experience systematization methodology made it possible to describe and analyze the model, structured into four phases: performance recording, formative analysis, collaborative feedback, and continuous assessment. The results reveal a competency-focused feedback approach, supported by audiovisual evidence and emerging technologies. Generative artificial intelligence facilitated the analysis of teaching performance, enhancing student participation and fostering non-graded assessment practices. Consistent with the literature on technology-mediated assessment, this proposal promotes reflective and collaborative assessment cultures, and its flexible structure makes it adaptable to other disciplines that use simulations as a formative methodology.

Keywords: generative artificial intelligence, formative and shared assessment, initial teacher education, pedagogical simulation

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de competencias docentes en la formación inicial ha adquirido un rol protagónico en los modelos educativos contemporáneos, especialmente en aquellos que promueven aprendizajes reflexivos, autónomos y alineados con los desafíos del siglo XXI. En este escenario, el modelo basado en competencias se ha consolidado como un enfoque central en la educación superior, impulsado por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2005), que destacan su potencial para preparar a los futuros profesionales frente a entornos cambiantes y complejos. Desde una perspectiva constructivista y cognitiva, este modelo busca integrar manera coherente conocimientos teóricos y prácticos, situando el aprendizaje en contextos reales o simulados (Biggs y Tang, 2011). En el ámbito de la formación docente, ello implica desarrollar la capacidad de planificar, implementar y evaluar procesos educativos pertinentes y contextualizados (García-Pinilla et al., 2023), con foco en el desarrollo ético y progresivo de las competencias profesionales (Fernández, 2010).

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo presentar un proyecto que sistematiza y propone un modelo de evaluación formativa orientado a mejorar los procesos de evaluación de competencias docentes en las distintas carreras de la Facultad de Educación de una universidad chilena privada, con presencia en tres regiones del país. La implementación inicial del modelo se desarrolla en la sede ubicada en la Región del Maule, en el marco de un proyecto de innovación impulsado desde la carrera de Pedagogía en Educación Física, disciplina en la cual se originó y pilotó la propuesta. No obstante, dada su estructura y fundamentos, el modelo presenta un carácter transferible, proyectándose su aplicación en las demás sedes institucionales y en otras carreras de formación docente. Mediante la incorporación de tecnologías avanzadas y enfoques innovadores, se busca fortalecer el desarrollo profesional del estudiantado, contribuyendo a la consolidación de una cultura institucional

centrada en la evaluación formativa, compartida y orientada a la mejora continua. La iniciativa se implementa inicialmente en asignaturas prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Física, con proyección a todas las especialidades de Pedagogía de la universidad y con potencial de expansión hacia otras carreras profesionales en las que el desempeño estudiantil pueda evaluarse por medio de la observación directa, como Medicina, Enfermería u otras áreas que utilicen simulaciones clínicas.

Si bien el enfoque por competencias ha recibido críticas por su potencial tendencia a la estandarización y la homogeneización cultural (Moriyón, 2017), su flexibilidad y adaptabilidad lo convierten en una vía pertinente para articular propuestas evaluativas éticas y situadas que fomenten la autorregulación, la retroalimentación efectiva y el aprendizaje profundo (Cañadas, 2020). Asimismo, iniciativas como la desarrollada por Muñoz y Valencia (2022) han demostrado la pertinencia y relevancia de implementar modelos de evaluación por competencias en experiencias pedagógicas simuladas.

La propuesta se fundamenta en el paradigma de evaluación formativa y compartida, entendido como un modelo que privilegia la participación activa del estudiantado, la retroalimentación efectiva y la autorregulación del aprendizaje (López-Pastor, 2017). Más que centrarse en la calificación, este enfoque promueve instancias de reflexión que permiten reconocer fortalezas, identificar áreas de mejora y trazar rutas de desarrollo progresivo en las competencias docentes. En esta línea, Boud y Molloy (2013) sostienen que una retroalimentación efectiva debe ser clara, oportuna y accionable para que el estudiante pueda mejorar su desempeño. Por su parte, Darling-Hammond et al. (2005) subrayan que los modelos de formación docente más exitosos son aquellos que integran la evaluación como una herramienta de aprendizaje, más que como un fin en sí mismo.

A partir del rediseño curricular de la línea de formación práctica implementado en 2024, la universidad en la que se desarrolla este modelo ha incorporado sistemáticamente actividades de simulación pedagógica desde el primer año en diversas carreras de Pedagogía. Estas

experiencias se han consolidado como una estrategia fundamental para articular teoría y práctica en entornos controlados, y que, “con la orientación y acompañamiento de un académico experimentado, permite a los estudiantes simular acciones docentes presentadas como situaciones pedagógicas formalizadas en casos, en contextos análogos a los del ejercicio de la profesión” (Willatt et al., 2024, p. 2). Las simulaciones, integradas en asignaturas de formación práctica o disciplinar, implican la participación del estudiantado como actor u observador activo en acciones o situaciones pedagógicas en forma de clases breves o segmentos de clases, las cuales son evaluadas mediante rúbricas descriptivas elaboradas mediante criterios vinculados al desarrollo de competencias profesionales docentes. Esta estrategia formativa se fundamenta en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y en los principios de la enseñanza auténtica (Castelló, 2009), que permiten desarrollar habilidades esenciales como la resolución de problemas, la adaptabilidad y la creatividad (Gómez y Uribe, 2022). Desde esta perspectiva, resulta pertinente incorporar la noción de *práctica reflexiva* planteada por Schön (1983), quien sostiene que los profesionales aprenden actuando en contextos reales mientras reflexionan *en y sobre* la acción. En el caso del estudiantado en formación, las simulaciones ofrecen justamente ese espacio intermedio que les permite ensayar, observar y revisar su propio desempeño en tiempo real, fomentando una comprensión más precisa y situada del quehacer docente. La evidencia muestra que la simulación pedagógica contribuye significativamente al fortalecimiento de la práctica docente, ya que no solo mejora la comprensión conceptual, sino que también desarrolla habilidades interpersonales y profesionales necesarias para desempeñarse en contextos educativos reales (Gaintza-Jauregi, 2020). A diferencia del juego de roles, que se centra en la representación de situaciones específicas mediante la asunción de personajes o funciones ficticias, la simulación pedagógica, si bien implica la toma de roles, busca recrear entornos más complejos y verosímiles, permitiendo al estudiantado desempeñar el rol docente de manera auténtica y reflexiva. Ambas estrategias, sin embargo, pueden complementarse

eficazmente mediante el uso de escenarios contextualizados y rúbricas basadas en competencias, lo que favorece la consolidación de prácticas evaluativas con un enfoque formativo (Pires et al., 2025; Suárez-Cretton et al., 2020).

En este marco formativo, el videoanálisis se configura como un recurso pedagógico de creciente relevancia en la formación inicial docente, al permitir al estudiantado observar, analizar y evaluar sus propias prácticas desde una perspectiva reflexiva. Según Esteley y colaboradores (2021), esta herramienta favorece el desarrollo de la competencia *noticing*, entendida como la capacidad de identificar y dar sentido a los aspectos emergentes de las interacciones pedagógicas. Estudios recientes han utilizado el videoanálisis como estrategia formativa para fortalecer habilidades específicas, promover el pensamiento crítico y fomentar una comprensión profunda del desempeño profesional docente (Peguera et al., 2020; Sanz-Moreno, 2021). Asimismo, su integración con estrategias de retroalimentación colaborativa, tal como señalan Figueroa-Céspedes y colaboradores (2024), ha mostrado un impacto positivo en la construcción de confianza, el aprendizaje colectivo y la toma de conciencia sobre la propia práctica.

Por su parte, la inteligencia artificial generativa (en adelante IAG) representa una innovación disruptiva en los procesos de formación docente que abre nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje, automatizar análisis y enriquecer las experiencias evaluativas. En la educación superior, la IAG ha sido empleada con éxito para adaptar contenidos, proporcionar retroalimentación continua y apoyar procesos de evaluación dinámica (Garcés et al., 2024; Ossa y Willatt, 2023). Específicamente en el ámbito de la simulación pedagógica, estas tecnologías permiten analizar videos de manera automática, identificar patrones recurrentes y generar sugerencias de mejora basadas en criterios de desempeño docente (Selman-Álvarez et al., 2023; López-Regalado et al., 2024). Sin embargo, su implementación debe ser abordada con responsabilidad pedagógica, considerando aspectos éticos fundamentales como la protección de datos, el consentimiento

informado y la transparencia de los algoritmos utilizados (Mendoza et al., 2024).

En coherencia con estos planteamientos, el proyecto contempla una estrategia estructurada en cuatro fases que articulan tecnología avanzada y evaluación formativa. Tras el entrenamiento de la IAG, se realiza la captura y la documentación del desempeño mediante registros audiovisuales y micrófonos inalámbricos, integrados en un repositorio digital personalizado por estudiante. A continuación, se lleva a cabo un análisis formativo, apoyado en IAG y pautas estructuradas de autoevaluación que orientan la reflexión pedagógica. Finalmente, se implementa una retroalimentación colaborativa y un sistema de seguimiento longitudinal, que incorpora un análisis compartido en asignaturas prácticas y procesos de reevaluación progresiva del desempeño.

Esta propuesta se enmarca dentro de un modelo de evaluación por competencias centrado en el desarrollo complejo, significativo y ético del aprendizaje (Tobón, 2006; Fernández, 2010), y busca estandarizar criterios metodológicos entre las distintas sedes institucionales para garantizar mayor equidad, coherencia y justicia evaluativa (Galaz-Ruiz y Anaya-Torres, 2023). Este esfuerzo responde también a los desafíos identificados por Gallardo-Fuentes y colaboradores (2017) respecto de la articulación necesaria entre los estándares pedagógicos y disciplinares y las prácticas evaluativas consistentes en la formación inicial docente.

Finalmente, el proyecto se alinea con una orientación emergente de innovación en evaluación educativa que integra entornos digitales, sistemas inteligentes y analítica del aprendizaje como herramientas estratégicas para comprender, acompañar y enriquecer las trayectorias formativas del estudiantado (Rannau, 2020; McCarthy et al., 2025). Así, esta iniciativa no solo destaca por su incorporación tecnológica, sino también por su potencial transformador sobre la cultura evaluativa institucional. En este marco, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar el modelo de una estrategia de innovación evaluativa que integra simulación pedagógica, videoanálisis y herramientas de

inteligencia artificial en la formación inicial docente, profundizando en sus fundamentos teóricos, componentes técnicos y alcances pedagógicos.

2. METODOLOGÍA

Como se indicó en la introducción, este artículo se enmarca en un proceso de sistematización de una innovación educativa, entendida como una estrategia metodológica que permite reconstruir, analizar y reflexionar críticamente sobre una experiencia implementada en un contexto específico, con el propósito de generar aprendizajes transferibles y proyecciones para su mejora o replicabilidad (Jara, 2018; Barragán, 2021). La sistematización no solo documenta lo realizado, sino que otorga sentido a las decisiones pedagógicas y técnicas, resignificando la práctica a través de su análisis estructurado. Tal como señalan Bolívar y colaboradores (2001), esta práctica aporta a la profesionalización docente y a la construcción de conocimiento pedagógico desde la práctica, especialmente cuando se orienta por criterios de rigurosidad, reflexividad y pertinencia contextual.

En este caso, el modelo se estableció a partir de un proceso de revisión documental y de análisis reflexivo de experiencias previas de evaluación en la formación inicial docente, las cuales habían sido implementadas en asignaturas de práctica profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Para ello, se consideraron registros escritos y audiovisuales de dichas experiencias, junto con referentes teóricos sobre evaluación formativa (Black y Wiliam, 2009; López-Pastor et al., 2017), simulación pedagógica (Dieker et al., 2014), videoanálisis en formación docente (Gaudin y Chaliès, 2015; Tripp y Rich, 2012) e inteligencia artificial aplicada a la educación (Zawacki-Richter et al., 2019). A partir de este proceso, se realizó una articulación conceptual orientada a identificar y organizar los componentes centrales de la propuesta, los cuales fueron progresivamente estructurados en un modelo formal.

Es importante señalar que este estudio no contempla un análisis empírico de datos en sentido estricto, sino que se orienta a la

construcción y formalización de un modelo teórico-práctico a partir de la sistematización y reflexión sobre experiencias pedagógicas previas.

De este modo, la metodología empleada combina la sistematización de experiencias con la revisión documental, siguiendo una lógica de análisis conceptual y reflexivo que busca formalizar un modelo de evaluación formativa sustentado en tecnologías emergentes y orientado al desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial docente.

2.1. Consideraciones éticas en el uso del modelo

La implementación de tecnologías de IAG en procesos formativos requiere abordar con especial atención los principios éticos que resguarden la dignidad, privacidad y autonomía de los participantes. En este proyecto, tales consideraciones son centrales, tanto respecto del desarrollo del modelo evaluativo como de su aplicación pedagógica. La participación del estudiantado en el registro de sus simulaciones, el almacenamiento de sus videos y el análisis de su desempeño con IA debe ser voluntaria, informada y revocable en cualquier momento, respetando su derecho a decidir sobre el uso de sus datos y su imagen.

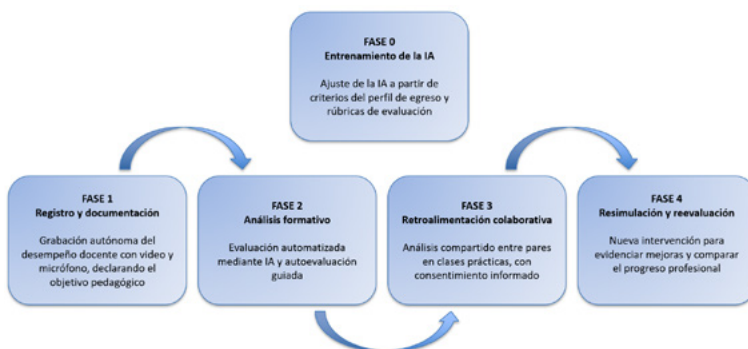
Asimismo, el uso de IAG debe desarrollarse bajo principios de transparencia, explicabilidad y equidad. Según Mendoza y colaboradores (2024), uno de los riesgos más relevantes es la opacidad de los procesos automatizados de toma de decisiones, que pueden generar sesgos algorítmicos perjudiciales para una evaluación justa. En esta línea, la IAG empleada en el proyecto será entrenada exclusivamente con criterios pedagógicos previamente definidos en las rúbricas de evaluación, evitando aprendizajes automáticos no supervisados que puedan replicar sesgos o errores sistemáticos. Selman-Álvarez et al. (2023) y López-Regalado et al. (2024) destacan la necesidad de que estas tecnologías no reemplacen el juicio docente, sino que actúen como apoyo para enriquecer la retroalimentación y generar evidencias objetivas complementarias.

Finalmente, diversos estudios han advertido sobre la necesidad de una gobernanza responsable en la integración de la IAG en contextos educativos (Owoc et al., 2021; Van-Brummelen y Lin, 2020). Esta implica no solo asegurar el cumplimiento normativo en cuanto a datos y privacidad, sino también fomentar procesos de alfabetización digital crítica entre docentes y estudiantes para que comprendan el alcance, las limitaciones y los criterios de uso de estas tecnologías. De este modo, el modelo no solo incorpora innovación tecnológica, sino también una mirada ética coherente con los principios de la educación como bien público.

3. SISTEMATIZACIÓN DEL MODELO

Con base en los fundamentos teóricos y pedagógicos expuestos en la introducción, el presente proyecto se estructura metodológicamente en una secuencia de fases interdependientes que articulan tecnologías emergentes con prácticas de evaluación formativa. Estas fases permiten operacionalizar el modelo propuesto y garantizar su aplicación sistemática en los distintos contextos de formación docente. A continuación, se presenta un esquema general que sintetiza las fases del proyecto:

Figura 1
Secuencia de Implementación del Proyecto de Evaluación Docente con IAG



Fuente: Elaboración propia.

Fase 0. Entrenamiento de la IAG

El entrenamiento de la IAG es un componente esencial para garantizar que esta tecnología pueda analizar de manera detallada las prácticas pedagógicas y ofrecer retroalimentación valiosa para el desarrollo profesional de los docentes. Este proceso es clave para la implementación de la IAG en el contexto educativo, ya que asegura que esta tecnología sea capaz de interpretar y evaluar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en simulaciones de clases o intervenciones tempranas, promoviendo una evaluación coherente y alineada con los objetivos pedagógicos establecidos (Garcés et al., 2024).

En este sentido, la IAG aplicada a la educación ha demostrado su capacidad para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo nuevas oportunidades para personalizar el aprendizaje y optimizar la evaluación. Según Garcés y colaboradores (2024), la IA puede adaptar contenidos y proporcionar retroalimentación continua, lo que no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también permite una evaluación más dinámica, ajustada a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta capacidad de personalización es particularmente importante en la formación docente, ya que permite evaluar las prácticas pedagógicas con base en criterios claros y definidos, lo que asegura una mejora continua en las estrategias empleadas (López-Regalado et al., 2024; Selman-Álvarez et al., 2023).

Para garantizar que la IA ofrezca una retroalimentación adecuada, el proceso de entrenamiento debe basarse en insumos clave que definan las competencias fundamentales de los docentes. En el caso de Chile, estos insumos incluyen el Marco para la Buena Enseñanza propuesto por el Ministerio de Educación por medio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2020), similar al de otros países de América (Vázquez-Cruz et al., 2014), que establece aspectos como comunicación efectiva, gestión del aula, uso adecuado de estrategias pedagógicas y competencias específicas de la disciplina. De acuerdo con Selman-Álvarez et al. (2023) y López-Regalado et al. (2024), la IAG puede analizar el comportamiento pedagógico de los docentes a través de videos de

clases simuladas o intervenciones tempranas, identificando patrones de enseñanza y generando sugerencias de mejora basadas en las competencias observadas. Este proceso permite una evaluación formativa que ofrece a los docentes retroalimentación precisa para mejorar sus prácticas, enfocándose en dimensiones clave del ejercicio pedagógico, como la claridad en la comunicación y la coherencia entre los objetivos y las estrategias utilizadas.

Además de las competencias pedagógicas generales, se cargará en el sistema el perfil de egreso de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Este perfil define las competencias y habilidades que los futuros docentes deben alcanzar, lo que permite a la IAG realizar un análisis ajustado a las expectativas profesionales de la carrera. Si el contexto del entrenamiento implicara otra carrera o facultad, deberá cargarse el perfil de egreso específico para asegurar que la IAG evalúe las prácticas pedagógicas basadas en las competencias particulares de cada disciplina. Este enfoque personalizado y contextualizado es fundamental para garantizar que la IA proporcione una evaluación relevante y ajustada a las necesidades específicas de cada área académica, como se sugiere en los estudios de Van-Brummelen y Lin (2020) y Owoc et al. (2021).

Un aspecto fundamental de este entrenamiento es que los participantes no solo deben entregar el video de su clase simulada o intervención temprana, sino también el objetivo pedagógico de la clase. Esta información permite que la IA evalúe la coherencia entre los objetivos establecidos y las estrategias metodológicas empleadas. Con acceso tanto al objetivo como al video, la IA puede identificar si las estrategias utilizadas están alineadas con los fines pedagógicos buscados, lo que enriquece el proceso de retroalimentación y asegura que la evaluación sea precisa y contextualizada, favoreciendo la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Como parte integral del proceso de entrenamiento de la IAG, se incluirá una rúbrica descriptiva de observación que defina las dimensiones clave que serán evaluadas. Estas dimensiones formalizadas en un *prompt* servirán como guía para la IAG al analizar los videos

de las clases simuladas o intervenciones tempranas y permitirán una valoración detallada de las competencias pedagógicas observadas en cada clase. Entre las dimensiones clave que la IAG observará se incluyen:

Comunicación verbal y no verbal: La IAG evaluará la claridad de la expresión oral del futuro docente, así como su capacidad para usar el lenguaje corporal y gestos que faciliten la comprensión del mensaje. Asimismo, considerará el uso del espacio y los tiempos en que se generan las distintas acciones.

Uso de lenguaje técnico claro y coherente: La IA evaluará si el docente utiliza el lenguaje técnico de manera precisa y comprensible para los estudiantes, y si este lenguaje está alineado con los contenidos y objetivos de la clase.

Interacción docente-estudiante: Se analizará la dinámica de la interacción entre el docente y los estudiantes, incluyendo el nivel de participación y compromiso de los estudiantes, así como la forma en que el docente fomenta un ambiente colaborativo y reflexivo.

Interacción entre estudiantes: Se pretende analizar la respuesta y participación del estudiantado a partir de la propuesta del profesorado.

Estrategias de gestión del aula: La IA observará cómo el docente maneja las interacciones dentro del aula, asegurando que se mantenga el orden y se aproveche el tiempo de manera eficaz para cumplir con los objetivos de la clase.

Coherencia didáctica del objetivo declarado respecto de las metodologías observadas.

En esta fase se llevará a cabo también el reclutamiento de los participantes, quienes deberán firmar un consentimiento informado en el que se indica el alcance y las implicancias del estudio. En este caso, los participantes podrán ser estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de cualquier nivel formativo de su plan de estudios.

Una pauta de autoevaluación que considerará los criterios utilizados en la rúbrica se propondrá al estudiantado para que responda previo a la entrega del informe generado por la IAG.

Fase 1: Registro y documentación del desempeño

La primera fase del proyecto se centra en el registro y la documentación del desempeño docente del estudiantado en formación inicial. Esta fase constituye la base operativa del modelo, ya que permite registrar situaciones pedagógicas reales o simuladas en las que el estudiantado participa activamente, con el objetivo de generar evidencia audiovisual de su actuación didáctica para su posterior análisis formativo y reflexión crítica. Se reconoce la importancia de generar experiencias significativas desde los primeros años de formación, en entornos seguros, simulados o de complejidad controlada. Las simulaciones pedagógicas y las intervenciones parciales —denominadas también experiencias formativas situadas— permiten al estudiantado enfrentar situaciones reales o verosímiles del quehacer docente, como explicar una actividad, realizar el cierre de una clase o liderar un breve segmento de enseñanza. Estas acciones no requieren necesariamente el diseño de una clase completa, sino que se valoran por su autenticidad y por su vinculación con competencias docentes clave.

En este sentido, se propone que, al momento de registrar su desempeño, el estudiantado acompañe el material audiovisual con una declaración que explicita el objetivo formativo de la intervención y el tipo de actuación registrada: si corresponde a una clase completa, a una parte específica (inicio, desarrollo o cierre), a una explicación breve, o a cualquier otro formato pertinente para la observación y análisis. Esta información contextual resulta clave para orientar el análisis posterior y para establecer un marco compartido de sentido pedagógico entre quienes participan del proceso evaluativo.

Según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial se basa en un ciclo que incluye experiencia concreta, reflexión, conceptualización y experimentación activa. Traducido a la formación docente, este

modelo permite que el estudiantado transite desde una comprensión teórica más tradicional, donde la teoría antecede a la práctica, hacia una experiencia práctica contextualizada que resignifica los supuestos teóricos de la acción (Padierna y González, 2013; Villarroel et al., 2021). En esta misma línea, Schön (1983) destaca la importancia de formar profesionales reflexivos capaces de repensar críticamente su actuar tanto durante la acción como después de ella, lo que refuerza el valor pedagógico de la simulación como espacio de exploración consciente. En este sentido, la primera fase del proyecto no se limita a la documentación pasiva del desempeño, sino que busca potenciar la reflexión profesional desde etapas tempranas, mediante actividades de simulación y prácticas progresivas.

Como señalan Mediavilla y Gómez (2021), estas experiencias controladas no solo fortalecen habilidades sociales y comunicativas, sino que también desarrollan confianza y sentido de agencia en el futuro profesorado. Además, investigaciones recientes subrayan la relevancia de prácticas tempranas o progresivas como una vía efectiva de transición entre la simulación y la intervención en contextos reales, ya que permiten una inmersión gradual en el entorno escolar con niveles crecientes de responsabilidad pedagógica (Darling-Hammond et al., 2005; Jones y Ansdell, 2025).

En la Facultad de Educación donde se diseñó este modelo, este tipo de experiencias se han implementado tanto en salas de clases universitarias como en espacios alternativos, priorizando la planificación didáctica, la articulación con estándares pedagógicos y el uso de rúbricas específicas de observación. Para el registro audiovisual del desempeño docente, se utiliza un micrófono inalámbrico tipo solapa (*lavalier*), instalado en la vestimenta del o la participante que asume el rol docente. El registro visual se realiza mediante el teléfono inteligente del propio estudiante, ubicado en un punto fijo estratégicamente seleccionado, de modo que permita capturar tanto la interacción del futuro docente con el grupo como el desarrollo general de la actividad. Esta perspectiva fija ofrece una visión amplia del espacio de actuación, favoreciendo la claridad del discurso y la

observación de los gestos y desplazamientos. Finalizada la actividad, el video es subido por el propio estudiante a una nube institucional o personal —por ejemplo, Google Drive o Youtube—, generando un enlace accesible que habilite su posterior análisis.

Es clave destacar que esta fase adquiere sentido cuando el material generado no se queda en el archivo, sino que es activamente revisado y analizado. La videograbación del desempeño representa solo el punto de partida para una reflexión crítica guiada, que debe ser retroalimentada y resignificada en contextos colaborativos. Este principio da paso a la segunda fase del modelo, centrada en el análisis formativo del desempeño mediante inteligencia artificial y autoevaluación estructurada.

Fase 2: Análisis formativo

La segunda fase del proyecto corresponde al análisis formativo del desempeño docente registrado durante las simulaciones o intervenciones iniciales en formato de video. Esta etapa se fundamenta en los principios de la evaluación formativa y compartida (López-Pastor et al., 2006), entendida como un proceso continuo, ético y orientado al aprendizaje, que promueve la implicación activa del estudiantado y el uso pedagógico de la retroalimentación (Boud y Molloy, 2013; López-Pastor, 2017). A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la calificación, este enfoque busca generar instancias auténticas de reflexión que permitan a los futuros docentes identificar sus fortalezas, reconocer áreas de mejora y tomar decisiones para avanzar en el desarrollo de sus competencias profesionales (Cañadas, 2020; Suárez-Cretton et al., 2020).

En este sentido, el análisis formativo se apoya en herramientas complementarias que amplifican la mirada sobre la propia práctica. En esta fase, se contempla un primer análisis automatizado generado por IAG, el cual entrega retroalimentación inicial basada en una rúbrica descriptiva previamente socializada y consensuada. La IAG analiza dimensiones como la claridad comunicativa, la gestión del

grupo, el uso del tiempo o la coherencia didáctica, y ofrece sugerencias específicas por dimensión observada (López-Regalado et al., 2024; Selman-Álvarez et al., 2023). Esta retroalimentación automatizada se complementa con instrumentos de autoevaluación estructurados, que invitan al estudiantado a reflexionar desde una perspectiva metacognitiva sobre sus decisiones pedagógicas.

Diversos estudios han subrayado que una retroalimentación efectiva debe ser comprensible, específica, oportuna y orientada a la acción (Carless y Boud, 2018). En esta línea, el diseño del análisis formativo integra tanto la dimensión tecnológica como la interacción pedagógica, entendiendo que la IA no sustituye el juicio profesional del profesorado, sino que lo complementa y potencia. Así, se promueven espacios de diálogo compartido en los que estudiantes y docentes analizan conjuntamente las evidencias recogidas, fortaleciendo el carácter ético, situado y colaborativo del proceso evaluativo (Fernández, 2010; Tobón, 2006).

Este tránsito desde la acción espontánea hacia la práctica reflexiva constituye un componente esencial de la formación docente (Schön, 1983). La revisión crítica del propio desempeño permite al estudiantado resignificar su accionar y tomar conciencia del impacto de sus decisiones pedagógicas (García-Pinilla et al., 2023; Pires et al., 2025). Como sostienen López-Pastor et al. (2006), solo a través del análisis reflexivo es posible consolidar aprendizajes duraderos y construir una identidad profesional coherente con los desafíos del siglo XXI.

Por esta razón, el modelo plantea que quienes participen del proceso de videoanálisis lo hagan también como agentes activos de su propia evaluación, por medio de pautas de autoevaluación orientadoras que estimulen el juicio crítico y la autorregulación. Asimismo, en coherencia con los principios de la evaluación auténtica y formativa, se sugiere que esta instancia no tenga un peso calificativo. Diversos autores coinciden en que la ausencia de calificación favorece una retroalimentación más sincera, reduce la ansiedad y refuerza el carácter formativo de esta experiencia (Boud, 2000; López-Pastor, 2017),

permitiendo que el foco se sitúe en el proceso de aprendizaje y no exclusivamente en el rendimiento.

Fase 3: Retroalimentación colaborativa

La tercera fase del proyecto se orienta a consolidar el proceso formativo mediante la articulación de instancias de retroalimentación colaborativa. Esta etapa permite transformar los aprendizajes individuales obtenidos en las fases anteriores, en experiencias colectivas de aprendizaje, fortaleciendo así la construcción de un saber pedagógico compartido.

Uno de los ejes centrales de esta fase es la coevaluación, que se realiza a partir del análisis de los registros audiovisuales generados en la fase inicial. En este sentido, el proyecto contempla la posibilidad de que los videos de simulaciones o intervenciones pedagógicas puedan ser utilizados en sesiones de clase, preferentemente en asignaturas prácticas o didácticas, como insumos para el análisis entre pares. Sin embargo, su uso grupal estará estrictamente condicionado a la autorización explícita del estudiantado involucrado, en resguardo de la ética profesional y el respeto a la privacidad. De no mediar consentimiento, la retroalimentación continuará realizándose en forma individual y confidencial.

La coevaluación en espacios formativos controlados fomenta la reflexión compartida, la empatía profesional y el aprendizaje entre iguales. Estudios recientes señalan que la retroalimentación entre pares, mediada adecuadamente por el profesorado, mejora la comprensión del propio desempeño y estimula el desarrollo de competencias críticas y comunicativas (López-Pastor, 2017; Nicol et al., 2014). Además, permite observar el quehacer docente desde múltiples perspectivas, lo que enriquece la construcción del conocimiento profesional.

El segundo eje de esta fase es el seguimiento longitudinal del desempeño del estudiantado. Este componente busca visibilizar la progresión formativa a lo largo del tiempo, a partir de la reevaluación de las competencias en distintos momentos del proceso educativo. Para ello, se propone la creación de un repositorio digital personalizado

en el que se almacenen los registros audiovisuales y sus respectivas evaluaciones, permitiendo al estudiantado acceder a un historial de su desarrollo profesional.

Esta estrategia no solo responde al principio de trazabilidad del aprendizaje (Zabalza, 2009), sino que también facilita que el propio estudiante observe su evolución en relación con los indicadores del perfil de egreso y del Marco para la Buena Enseñanza que establece el MINEDUC (2020) en el contexto chileno. La comparación entre evidencias de desempeño en distintos ciclos formativos favorece la toma de conciencia sobre los avances, retrocesos y desafíos pendientes, contribuyendo a la autorregulación y la consolidación de una identidad docente reflexiva.

Desde este enfoque, la evaluación deja de ser un acto puntual y se constituye en un proceso continuo, dialógico y formativo. La articulación entre retroalimentación colaborativa y seguimiento longitudinal convierte esta fase en un componente esencial para cerrar el ciclo evaluativo del proyecto, abriendo nuevas posibilidades para una formación docente ética, situada y centrada en el aprendizaje profesional.

Fase 4: Resimulación y reevaluación

La cuarta fase del modelo cierra el ciclo formativo con una instancia de resimulación autónoma y otra de reevaluación del desempeño de carácter voluntario, orientadas a evidenciar avances concretos en las competencias docentes del estudiantado tras la retroalimentación recibida. Esta etapa responde al principio fundamental de la evaluación formativa y de la práctica reflexiva (Schön, 1983): permitir al estudiante actuar nuevamente sobre su práctica, integrando los aprendizajes derivados del análisis y la retroalimentación previa (Boud y Molloy, 2013; López-Pastor et al., 2006).

En esta fase, el estudiantado elige un nuevo momento de intervención, como una clase completa, una explicación breve, el desarrollo o cierre de una actividad, para registrar una nueva evidencia

audiovisual de su desempeño. Este video se analiza mediante los mismos parámetros que la primera simulación: un *prompt* de IAG previamente diseñado y probado, más una pauta de autoevaluación guiada. Este análisis comparado permite visualizar objetivamente los avances, contrastando la versión inicial con la actual.

Este ejercicio de reensayo pedagógico no solo fortalece el vínculo entre la retroalimentación y la acción, sino que también potencia el desarrollo de competencias metacognitivas y de autorregulación profesional (Fernández, 2010; Van der Linden et al., 2023). Como señalan López-Pastor y colaboradores (2006), los procesos de evaluación formativa que incluyen la reobservación crítica del desempeño generan trayectorias de aprendizaje más profundas y sostenidas en el tiempo.

Por otra parte, la posibilidad de realizar una reevaluación en etapas formativas posteriores —por ejemplo, contrastar una simulación realizada en el primer año con otra realizada en el último ciclo de la carrera— permite al estudiantado observar su propia progresión en relación con los indicadores del perfil de egreso o del Marco para la Buena Enseñanza. Este tipo de seguimiento longitudinal promueve una mayor conciencia sobre los procesos de mejora, refuerza el sentido de agencia y favorece la construcción de una identidad docente más reflexiva y crítica (Cañadas, 2020; Fernández, 2023).

Es importante subrayar que tanto la resimulación como la publicación del nuevo registro para uso colectivo son decisiones completamente voluntarias, conforme a los principios éticos de confidencialidad y autonomía. Esta fase busca ofrecer al estudiantado la oportunidad de evidenciar y analizar su propio progreso profesional en un entorno seguro y orientado al aprendizaje. De este modo, el modelo se consolida como una propuesta formativa continua, en la que cada ciclo de evaluación abre paso a nuevas posibilidades de mejora y resignificación del desempeño docente.

4. CONCLUSIONES

El proyecto presentado constituye una propuesta teórico-práctica orientada a fortalecer los procesos de evaluación en la formación inicial docente, mediante la articulación entre simulación pedagógica, videoanálisis, herramientas de IAG y los principios de la evaluación formativa y compartida. En este sentido, más que reportar resultados empíricos, el artículo busca sistematizar y formalizar un modelo de innovación evaluativa con potencial de aplicación en diversos contextos formativos.

A nivel formativo, se proyecta un impacto positivo en la apropiación del perfil de egreso por parte del estudiantado, así como en el desarrollo progresivo de sus competencias docentes. La posibilidad de registrar, analizar y reevaluar intervenciones pedagógicas en diferentes momentos de la trayectoria académica no solo favorece la reflexión crítica, sino que también permite visibilizar el progreso individual y colectivo. Al mismo tiempo, se promueve una evaluación más justa y coherente, basada en criterios estandarizados y en evidencias contextualizadas.

El modelo posee un alto potencial de transferencia a otras carreras de la Facultad de Educación y a disciplinas en las que el desempeño profesional pueda ser observado, como Medicina, Enfermería o Terapia Ocupacional. Esta proyección abre la posibilidad de consolidar un sistema institucional de evaluación con enfoque formativo y tecnológico que permita acompañar de forma más rigurosa los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, la propuesta también enfrenta limitaciones. Entre ellas, se reconoce que no incluye datos empíricos sistemáticos, lo que constituye una línea relevante para futuras investigaciones orientadas a evaluar su implementación y efectos en distintos contextos educativos. Asimismo, destacan los desafíos asociados al entrenamiento de los sistemas de IAG, que requieren tiempo, recursos técnicos y una permanente revisión ética. Del mismo modo, el uso de grabaciones implica resguardar los derechos del estudiantado, lo que exige un consentimiento informado claro, así como protocolos de privacidad

robustos. Finalmente, la participación activa del profesorado como agente formativo y mediador del proceso será clave para garantizar la efectividad de esta propuesta.

En suma, este proyecto no solo busca innovar en la evaluación del desempeño del docente en formación, sino también generar una experiencia transformadora para quienes se están formando, fortaleciendo una cultura de reflexión, autorregulación y mejora continua desde el inicio de su trayectoria profesional.

REFERENCIAS

- Barragán, F. (2023). Sistematización de experiencias educativas: Entre teoría y metodología. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa (RIPIE)*, 3(1). <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122>
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico-narrativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Narcea.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: Oportunidades y propuestas de actuación. *RIDU*, 14(2). <https://www.redalyc.org/journal/4985/498571971002/html/>

- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Castelló, M. (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: Investigación e innovación*. Edebé.
- Darling-Hammond, L., Loughran, J. y Duffy, H. (2005). High-quality teaching and teacher preparation: Improving the nation's schools. *Educational Researcher*, 34(5), 25-32.
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C. y Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
- Esteley, C. B., Villarreal, M. E., Mina, M. y Carreras, A. (2021). *Uso de videos en la formación inicial de profesores de Matemática como recurso para observar clases*. Educación, Formación e Investigación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <https://hdl.handle.net/11336/152735>
- Fernández-Garcimartín, C., López Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T. y Hortigüela Alcalá, D. (2023). La evaluación de los trabajos fin de grado en la formación inicial del profesorado de Educación Física: De una evaluación presencial a una evaluación on-line. *Retos*, 49, 1018-1026. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.99146>
- Fernández M., A. (2010). Nuevas metodologías docentes en educación superior: El aprendizaje basado en competencias. *Revista de Educación*, (352), 267-288.
- Figueroa-Céspedes, I., Fica-Pinol, E. y Yáñez-Urbina, C. (2024). El uso de videos en procesos de desarrollo profesional continuo en educación infantil. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 146-167. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16754>
- Gaintza-Jauregi, Z. (2020). Simulation as a methodological strategy in the Faculty of Education at the University of the Basque Country. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.11>

- Galaz-Ruiz, P. y Anaya-Torres, L. M. (2023). Evaluación docente y justicia evaluativa: Tensiones entre rendición de cuentas y mejora profesional en el sistema chileno. *Calidad en la Educación*, (58), 234-257. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1207>
- Gallardo-Fuentes, F., Leyton, A. y Castillo, R. (2017). Estándares pedagógicos y disciplinares en la formación inicial docente en Educación Física: Tensiones y desafíos desde el enfoque por competencias. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2), 151-170. <https://doi.org/10.24197/aefd.2.2017.151-170>
- Garcés-Ángulo, J. R., Aguilar Chasipanta, W. G., Rodríguez Bermeo, S. D. y Burbano Padilla, C. D. P. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 983-995. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.3967>
- García-Pinilla, J. I., Pineda Miranda, B. A., Rodríguez-Jiménez, O. R. y Nicholls-Rodríguez, D. (2023). Desarrollo de competencias tecnológicas en docentes utilizando un modelo de diseño instruccional. *Educación y Educadores*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.5294/EDU.2023.26.1.3>
- Gaudin, C. y Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gómez, S. y Uribe, A. (2022). Competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible. *Pensamiento Americano*, 15(30). <https://doi.org/10.21803/PENAMER.15.30.489>
- Jara H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jones, T. W. y Ansdell, P. (2025). Experiences of athletes in a simulation-based applied sports science university assessment: Identifying areas for improvement. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 36, Article 100535. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100535>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 17-38). Universidad de León.
- López-Regalado, Ó., Núñez-Rojas, N., López-Gil, Ó. R. y Sánchez-Rodríguez, J. (2024). Análisis del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Pixel-Bit*, 70, 97-122. <https://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.106336>
- McCarthy, M. L., Herbers, J. M., Kunza, L. A., Long-Fox, B. L. y Zhang, Q. (2025). Learning from each other: Faculty peer mentoring circles at ADVANCE institutions. *The ADVANCE Journal*, 6(1), 1-1. <https://advancejournal.org/index.php/advance/article/view/166>
- Mediavilla, L. y Gómez Barrios, V. (2021). Desarrollo de competencias personales y sociales a través de las actividades formativas en el medio natural y de la metodología experiencial. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 455-466. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91223>
- Mendoza V., A. J., Santana Castro, E. K., Vera Arias, M. J., Guadamud Muñoz, J. D. y Chiriboga Palacios, I. A. (2024). Uso de las plataformas de inteligencia artificial en el contexto educativo. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10412
- Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2020). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbel/>
- Moriyón, F. G. (2017). Diálogo con Greg Biesta: Filosofía y educación. *Childhood & Philosophy*, 13(28). <https://doi.org/10.12957/CHILDPHILO.2017.29958>

- Muñoz, F. y Valencia, A. (2022). Percepción del estudiantado universitario de una experiencia de evaluación basada en competencias: La simulación pedagógica. En I. Moya Mata, E. López-Cañada y R. Atienza (Eds.), *Libro de Actas del XIV Congreso Nacional en Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Tendiendo puentes entre la escuela y la universidad* (p. 116). Universitat de València. <https://doi.org/10.7203/PUV-OA-498-9>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. <https://www.oecd.org/education/definitionofkeycompetencies.htm>
- Ossa, C. y Willatt, C. (2023). Uso de inteligencia artificial generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial docente. *European Journal of Psychology and Education*, 16(2), 1-16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412>
- Owoc, M. L., Sawicka, A., y Weichbroth, P. (2021). Artificial intelligence technologies in education: Benefits, challenges and strategies of implementation. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, 614, 37-58. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85001-2_4
- Padierna C., J. C. y González Palacio, E. V. (2013). La metodología experiencial en la educación superior. *Itinerario Educativo*, 27(62). <https://doi.org/10.21500/01212753.1496>
- Peguera C., M. C., Coiduras Rodríguez, J. L. y Falgueras García, E. (2020). Comprensión lectora y videoanálisis: Evaluación de intervenciones didácticas en formación docente dual. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 663-673. <https://doi.org/10.5209/rced.70950>
- Pires, R., Marques, M., Oliveira, H., Goes, M., Pedrosa, M. y Lopes, M. (2025). Simulated practice in the development of clinical reasoning in nursing students: A systematic review protocol. *MethodsX*, 14, 103144. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2024.103144>

- Rannau, M. (2020). Evaluación en Educación Física: De la medición del rendimiento a la comprensión del aprendizaje. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (38), 1-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i38.81833>
- Sanz-Moreno, R. (2021). Vídeo-crítica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas. En *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13724>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Temple Smith.
- Selman-Álvarez, R., Figueroa-Fernández, Ú., Cruz-Mackenna, E., et al. (2023). Inteligencia artificial en simulación médica: Estado actual y proyecciones futuras. *Simulación Clínica*, 5(3), 117-122. <https://doi.org/10.35366/114035>
- Suárez-Cretton, X., Castro-Méndez, N. y Muñoz-Vilches, C. G. (2020). Use of role playing with video recording to develop interviewing skills in students of psychology. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.2>
- Tobón, S. (2006). La evaluación por competencias en la educación superior: Un medio para el desarrollo del aprendizaje complejo y significativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-15. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2735>
- Tripp, T. y Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Van Brummelen, J. y Lin, P. (2020). Designing AI learning experiences for K-12: Emerging works, future opportunities and a design framework. En *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 34(9), 13679-13686. <https://doi.org/10.1609/aaai.v34i09.7063>
- Van der Linden, J., Van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L. y Van Schilt-Mol, T. (2023). Formative use of assessment to foster self-regulated learning: The alignment of teachers' conceptions and classroom assessment practices. *Journal of Formative Design*

in Learning, (7), 195-207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>

Vázquez-Cruz, M., Cordero Arroyo, G. y Leyva Barajas, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20.

Villarroel H., V. A., Gutiérrez Suárez, M. P., Bruna Jofré, D. V. y Castillo Rabanal, I. F. (2021). Aplicación de la metodología de aprendizaje experiencial en educación superior. *PODIUM*, 40, 41-58. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.40.3>

Willatt, C., Ossa, C., Fuentealba, R. y Murillo, F. (2024). *La simulación pedagógica como aproximación temprana al ethos profesional docente*. <http://www.doi.org/10.32457/12728/11186202485>

Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (3.ª ed.). Narcea.

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(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Fecha de recepción: 11 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2026



Educación Técnico Profesional: Una mirada analítica sobre el avance de la modernización del Estado en Chile (1849-2026)

Vocational and Technical Education: An Analytical Examination of the Progress of State Modernization in Chile (1849-2026)

Patricio Ibáñez González[✉]

Universidad Tecnológica Metropolitana

RESUMEN

El siguiente artículo aporta elementos de análisis sobre cómo la Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile ha recibido la influencia de la modernización, el desarrollo capitalista y las transformaciones socioeconómicas. Desde una perspectiva histórica, la ETP ha sido moldeada por cambios globales, desde la industrialización hasta el neoliberalismo. En América Latina y en Chile, la ETP ha respondido a políticas económicas y laborales, con avances significativos en el siglo XX, especialmente en periodos de crecimiento. Durante la dictadura chilena, el neoliberalismo impulsó la privatización de la educación TP, limitando el rol del Estado. Actualmente, se observa una fuerte precarización del sector TP, junto con la incidencia de capitales privados que demandan mano de obra semicalificada para

Contacto:
jlorena1708@hotmail.com
csanchezd@uft.edu
barrerag@ugr.es

sostener la industria privada, en desmedro de la inserción en el sector público. Se evidencia que la ETP ha sido un componente clave del desarrollo productivo, aunque subordinado a lógicas de dependencia y reproducción de desigualdades estructurales.

Palabras clave: Educación Técnico Profesional, Estado moderno, desarrollismo, neoliberalismo

ABSTRACT

The following article provides an analysis of how Technical and Vocational Education (TVE) in Chile is influenced by modernization, capitalist development, and socioeconomic transformations. From a historical perspective, TVE has been shaped by global changes, ranging from industrialization to neoliberalism. In Latin America and Chile, TVE has responded to economic and labor policies, with significant advances in the 20th century, especially during periods of growth. During the Chilean dictatorship, neoliberalism privatized TVE, limiting the state's role. Currently, there is a strong trend toward precariousness in the technical and vocational education sector, combined with the influence of private capital seeking semi-skilled labor to fuel private industry at the expense of public sector integration. It is evident that technical and vocational education has been a key component of productive development, although subordinated to logics of dependency and the reproduction of structural inequalities.

Keywords: technical and vocational education, modern State, developmentalism, neoliberalism

INTRODUCCIÓN

La educación ha ocupado históricamente un lugar central en los procesos de organización social, al constituirse como un dispositivo clave para la transmisión cultural, la producción de conocimientos y la adaptación de las sociedades a contextos de cambio estructural (Dávila et al., 2005). En el caso chileno, el debate educativo ha adquirido una renovada visibilidad durante las últimas décadas, particularmente a partir de las movilizaciones estudiantiles protagonizadas por estudiantes secundarios y universitarios, las cuales han tensionado de

manera sostenida el modelo educativo heredado desde la dictadura y la relación entre Estado y mercado en el ámbito educacional.

Desde comienzos del siglo XXI, hitos como el “Mochilazo” (2001), la “Revolución Pingüina” (2006), el ciclo de protestas iniciado en 2011, las demandas por gratuidad y democratización de la educación, así como las movilizaciones sociales de 2018 y la revuelta popular de 2019, han situado a la educación como un eje articulador de disputas sociales más amplias. Estas expresiones colectivas no solo han cuestionado las políticas educativas vigentes, sino también los fundamentos del modelo de desarrollo neoliberal y su impacto en la reproducción de desigualdades sociales. No obstante, es importante precisar que dichas movilizaciones se han articulado principalmente en torno a problemáticas como el lucro en la educación escolar —especialmente en el sector particular subvencionado— y el acceso transversal a la educación superior, mientras que la Educación Técnico Profesional (ETP) ha ocupado un lugar menos central en sus consignas y demandas. Si bien ha habido expresiones organizadas desde el ámbito técnico-profesional, estas han tendido a ser de menor visibilidad pública y a tener menor incidencia en la agenda estructural del sistema educativo.

En este marco, la ETP emerge como un objeto de análisis relevante, en tanto modalidad educativa históricamente vinculada a los procesos de modernización del Estado, al desarrollo productivo y a la formación de fuerza de trabajo especializada. Sin embargo, este vínculo no ha sido lineal ni ha estado exento de tensiones. En el contexto chileno, los procesos de modernización y transformación del Estado, particularmente desde la segunda mitad del siglo XX, han implicado una progresiva desestatización de este subsistema educativo, lo que ha significado una reducción del rol directo del Estado en su provisión y orientación estratégica. Esta desestatización, más que un fenómeno neutro, se ha asociado a procesos de precarización entendidos como la fragmentación institucional, la heterogeneidad en la calidad de la oferta formativa, la desigual distribución de recursos e infraestructura, y la creciente subordinación de la formación técnico-profesional a

lógicas de mercado. En este sentido, si bien el desarrollo económico y la modernización del Estado no constituyen un problema en sí mismos, en el caso chileno han derivado en una reconfiguración del sistema, en el cual coexisten objetivos de desarrollo productivo con dinámicas de acumulación privada, tensionando el sentido público de esta modalidad educativa.

El presente artículo tiene por objetivo analizar el desarrollo histórico de la Educación Técnico Profesional en Chile a partir de su relación con los distintos momentos de la modernización estatal, identificando continuidades, rupturas y tensiones en su configuración institucional y en su función social. Para ello, se recurre a una revisión bibliográfica documental que permite situar la ETP en el cruce entre educación, modelos de desarrollo y transformaciones estructurales del capitalismo.

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE: ORIGEN

Para comprender el surgimiento y consolidación de la Educación Técnico Profesional en Chile resulta indispensable situarla en el marco más amplio de las transformaciones sociales, económicas y políticas propias de la modernidad. Tal como señalara Durkheim (2003), los sistemas educativos no se desarrollan de manera autónoma, sino que se encuentran estrechamente condicionados por los cambios estructurales que experimentan las sociedades en determinados contextos históricos. En este sentido, la configuración de la ETP debe ser entendida como parte constitutiva del proceso de modernización y de la expansión del capitalismo a escala global.

La sociedad moderna se ha caracterizado por una serie de rasgos estructurales, entre los que destacan el desarrollo tecnológico, la intensificación de los intercambios económicos, la expansión de las comunicaciones y una creciente división social del trabajo (Eisenstadt, 1972). Estos procesos han implantado nuevas formas de organización

productiva y han redefinido las demandas hacia los sistemas educativos, particularmente en lo referido a la formación de competencias técnicas y laborales. En este escenario, la educación —y en particular la educación técnica— se ha integrado progresivamente como una esfera estratégica para la reproducción del orden económico y social.

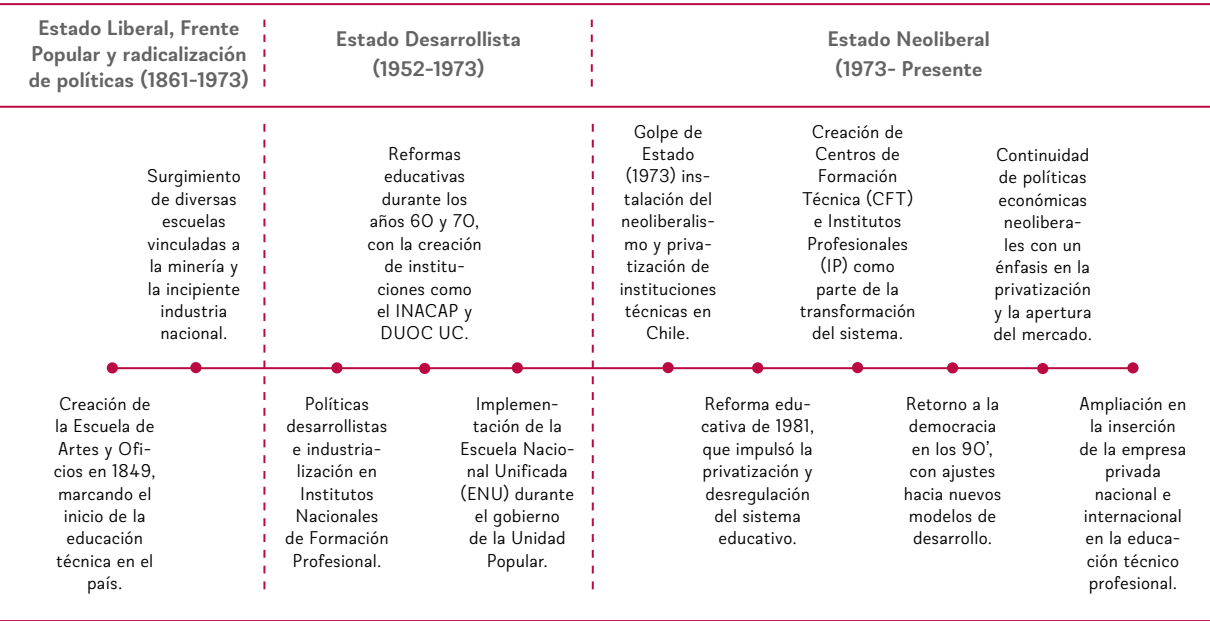
Desde una perspectiva histórico-estructural, el capitalismo puede comprenderse como un sistema social que se ha expandido globalmente a partir de dinámicas de acumulación y mercantilización de diversas esferas de la vida social (Wallerstein, 2012). Como advirtió Marx (2010), el modo de producción capitalista se funda en la reinversión del valor generado por el trabajo, generando relaciones sociales orientadas a la acumulación de capital. En este marco, la educación no queda al margen de estos procesos, sino que se incorpora progresivamente como un ámbito susceptible de regulación, inversión y mercantilización.

Considerando el foco de esta sección, resulta pertinente acotar este encuadre teórico para dar paso a una revisión más específica del desarrollo histórico de la Educación Técnico Profesional en Chile, atendiendo a sus hitos, transformaciones y particularidades en el contexto nacional.

En América Latina, la educación técnica encuentra sus primeras expresiones institucionales entre mediados del siglo XIX y comienzos del siglo XX, asociadas al surgimiento de las Escuelas de Artes y Oficios y a los incipientes procesos de industrialización (Sepúlveda, 2017). Estas experiencias sentaron las bases para el posterior desarrollo de la Educación Técnico Profesional en Chile, la cual se configuró históricamente en estrecha relación con los modelos de desarrollo económico, las estrategias de modernización estatal y las condiciones de dependencia estructural propias de los países de la región.

El siguiente esquema (Figura 1) presenta una visión lineal del proceso de modernización que ha sostenido la ETP en Chile, a lo largo de una línea temporal que va desde el Estado liberal al Estado neoliberal, y cuyo desarrollo será abordado a lo largo de este artículo.

Figura 1
Proceso de modernización de la ETP en Chile



Fuente: Elaboración propia.

Considerando la figura, en una primera etapa, durante el siglo XIX e inicios del siglo XX, se observa el surgimiento de diversas escuelas vinculadas a la minería y a la incipiente industria nacional, en el marco de un Estado liberal que comienza a reconocer la necesidad de formar mano de obra calificada para sostener el crecimiento productivo. Posteriormente, en la transición desde el liberalismo hacia el desarrollismo estatal, y en el contexto del proceso de industrialización por sustitución de importaciones (aproximadamente entre las décadas de 1930 y 1970), la educación técnica adquiere mayor centralidad, consolidándose como un pilar en la estrategia de desarrollo estatal, con una expansión significativa de la oferta formativa y una mayor articulación con los requerimientos del aparato productivo.

Con el quiebre institucional provocado por el golpe de Estado de 1973 y la posterior implementación de reformas estructurales durante la dictadura (1973-1990), se produce una profunda reconfiguración del sistema educativo, caracterizada por procesos de descentralización, privatización y desestatización. En este periodo, la Educación Técnico Profesional experimenta transformaciones relevantes en su estructura y gestión, en un contexto de redefinición del rol del Estado y de creciente participación de actores privados. Durante el retorno a la democracia (desde 1990 en adelante), si bien se introducen ajustes orientados a mejorar la equidad y calidad del sistema, se mantiene en gran medida la lógica de funcionamiento heredada, configurándose progresivamente un sistema de carácter mixto o de cuasimercado (Bellei y Muñoz, 2021). Finalmente, en las últimas décadas, se observa una ampliación de la participación de empresas privadas —tanto nacionales como internacionales— en la ETP, así como un fortalecimiento de las articulaciones con la educación superior técnico-profesional, lo que da cuenta de nuevas formas de vinculación entre educación y mundo del trabajo en el contexto del capitalismo global contemporáneo.

En síntesis, la trayectoria de la Educación Técnico Profesional en Chile refleja una estrecha relación con los distintos modelos de desarrollo adoptados por el país, evidenciando continuidades en su orientación hacia el mundo productivo, pero también rupturas en su institucionalidad, gobernanza y función social, particularmente a partir de las transformaciones introducidas en el periodo neoliberal.

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE: DESARROLLISMO, INDUSTRIALIZACIÓN Y DEPENDENCIA

Las primeras experiencias de Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile se remontan a mediados del siglo XIX, en un contexto de expansión del capitalismo a escala global y de progresiva inserción del país en los circuitos económicos internacionales.

La creación de la Escuela de Artes y Oficios —futura Universidad Técnica del Estado (UTE) y posterior Universidad de Santiago (USACH)— en 1849 constituye un hito fundacional en la institucionalización de la formación técnica, y dio paso, en las décadas posteriores, a la proliferación de establecimientos orientados a la enseñanza de oficios y a la capacitación de mano de obra especializada. Estas experiencias se vincularon estrechamente al desarrollo del sector minero —impulsado por el auge del cobre, el carbón y el salitre— y a los primeros intentos de industrialización nacional hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX (CEFECH, 2014).

En paralelo, durante las primeras décadas del siglo XX se consolidaron iniciativas de educación técnica de nivel superior, destacando la creación de la Universidad Técnica Federico Santa María en Valparaíso, institución que marcó un punto de inflexión al situar la formación técnica como un componente estratégico para el desarrollo productivo del país. Estas transformaciones se inscriben en una etapa histórica caracterizada por la hegemonía económica británica y por un patrón de inserción internacional basado en la exportación de materias primas, rasgos compartidos por gran parte de los países latinoamericanos.

Al analizar el siglo XX, como señala Hobsbawm (1995), este puede comprenderse a partir de tres grandes momentos: un periodo de crisis y catástrofes (1914-1945), una fase de expansión económica y transformación social conocida como la “edad de oro” del capitalismo (hasta comienzos de los años setenta), y una etapa posterior marcada por la crisis estructural y la reconfiguración del orden económico global. Si bien esta periodización se construye principalmente a partir de la experiencia de Europa occidental y central, resulta útil como marco interpretativo para comprender las transformaciones en América Latina y, en particular, en Chile, en la medida en que estos procesos impactaron de manera indirecta, pero significativa, en las economías periféricas.

En el caso chileno, el periodo de crisis y catástrofes (1914-1945) se expresó en la vulnerabilidad del modelo primario-exportador frente

a los vaivenes del mercado internacional, alcanzando su punto crítico con la crisis de 1929, la cual provocó una profunda contracción económica y social. Este escenario obligó a una reconfiguración del rol del Estado, que comenzó a asumir funciones más activas en la regulación económica y en la promoción del desarrollo interno, sentando las bases para el proceso de industrialización sustitutiva. Posteriormente, la denominada “edad de oro” del capitalismo se tradujo en Chile en la consolidación de un Estado desarrollista, que impulsó políticas de industrialización, expansión del empleo y fortalecimiento de la educación pública, generando condiciones favorables para la expansión de la Educación Técnico Profesional como soporte del aparato productivo. Finalmente, la crisis estructural de la década de 1970 y la reconfiguración del orden económico global tuvieron en Chile una expresión particularmente radical, marcada por el quiebre institucional de 1973 y la posterior implementación de reformas neoliberales, que transformaron profundamente la relación entre Estado, mercado y educación.

Desde una perspectiva estructural, Faletto (1998) caracteriza a Chile —al igual que al resto de los países de la región— como una economía periférica, históricamente subordinada a los intereses de las potencias centrales, particularmente de Estados Unidos, cuya influencia se consolidó desde la Primera Guerra Mundial y se extendió hasta fines del siglo XX. La pérdida de hegemonía británica, el debilitamiento de las antiguas oligarquías y las restricciones al comercio internacional generadas por la crisis de 1929 y la Segunda Guerra Mundial abrieron un escenario propicio para la emergencia de un ideario desarrollista, el cual promovía la intervención estatal mediante políticas de planificación, inversión pública y fortalecimiento de sectores productivos estratégicos.

En este contexto, Chile impulsó un proceso de industrialización sustitutiva que, si bien no rompió con la dependencia estructural, permitió una mayor articulación entre el aparato productivo, el sistema educativo y la formación de fuerza de trabajo calificada. La ETP adquirió progresivamente un rol relevante como vía de movilidad

social para sectores medios, obreros y populares, acompañando los procesos de urbanización, migración campo-ciudad y expansión del empleo industrial y agroindustrial.

Un hito significativo en este proceso fue la creación, en 1942, de la Dirección General de Enseñanza Profesional, durante el gobierno de Juan Antonio Ríos, lo que implicó un reconocimiento explícito del valor estratégico de la educación técnica para el desarrollo económico del país (Ministerio de Educación, 2015). Durante esta década, el movimiento estudiantil de las escuelas técnicas, articulado en la Federación de Estudiantes Mineros e Industriales de Chile, impulsó demandas orientadas a la transformación de estas instituciones en universidades, dando origen a la Universidad Técnica del Estado (UTE) sobre la base de la Escuela de Artes y Oficios y sus sedes regionales. Este proceso sentó las bases para una expansión y diversificación de la educación técnica a nivel nacional.

Durante los años 50 del siglo pasado se avanzó en la estructuración orgánica de la educación técnica, estableciendo áreas diferenciadas como la enseñanza industrial, la enseñanza técnica femenina y la enseñanza comercial, lo que da cuenta de una creciente especialización de la formación para el trabajo y de la consolidación de la ETP como un subsistema educativo con identidad propia. Este periodo se inscribe en un contexto más amplio de expansión del Estado desarrollista, caracterizado por políticas de bienestar, pleno empleo y fortalecimiento de la educación pública.

La década de 1960 marcó una etapa de profundización de estas transformaciones. La Universidad Técnica del Estado (UTE) participó activamente en el proceso de reforma universitaria, evidenciando una mayor incidencia de los sectores medios y populares en la definición de las políticas educativas. Según De Souza (2010), este periodo estuvo influido por corrientes como la socialdemocracia, el keynesianismo y el Estado de bienestar, que otorgaron un papel central a la educación como herramienta de desarrollo y cohesión social.

Entre 1965 y 1973 se registraron avances relevantes en la Educación Técnico Profesional, particularmente a partir de la reforma educacional

de 1965, que formalizó la coexistencia de las modalidades científico-humanista y técnico-profesional en la enseñanza media. Asimismo, se crearon instituciones clave como el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), orientado a la formación gratuita de trabajadores, y el Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC), junto con diversas iniciativas de educación sindical y educación de adultos (Ministerio de Educación, 2015; Ciper Chile, 2016).

Durante el gobierno de la Unidad Popular, estas orientaciones se profundizaron mediante propuestas de democratización del sistema educativo, como la Escuela Nacional Unificada (ENU), y se produjo una expansión significativa de la matrícula en la educación técnica, especialmente en las áreas industrial y agrícola (Núñez, 2003). No obstante, este proceso se vio abruptamente interrumpido por la crisis económica internacional de los años 70 y, de manera decisiva, por el golpe de Estado de 1973, que inauguró una nueva etapa histórica caracterizada por la instalación del modelo neoliberal y una transformación radical del rol del Estado, cuyas consecuencias para la educación técnico-profesional marcarían el periodo siguiente.

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Y DICTADURA EN CHILE: NEOLIBERALISMO Y CAMBIO DE PARADIGMA

El exterminio del proyecto político de la Unidad Popular a través de la instauración de la dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet en 1973 marcó un punto de inflexión en la historia política, económica y social de Chile. Este proceso no solo significó la interrupción violenta de la vía democrática al socialismo, sino también la instalación de un nuevo paradigma de organización social y económica: el neoliberalismo. Este modelo redefinió profundamente el rol del Estado, las relaciones entre mercado y sociedad, y los sentidos atribuidos a la educación, incluyendo de manera particular a la ETP.

Desde una perspectiva teórica, el neoliberalismo ha sido caracterizado como un conjunto de prácticas político-económicas orientadas a maximizar la libertad de acción del mercado y de los agentes privados, bajo el supuesto de que ello favorecería el bienestar general (Harvey, 2005). En este marco, el Estado no desaparece, sino que redefine sus funciones: deja de actuar como proveedor directo de bienes y derechos sociales, para asumir un rol subsidiario centrado en la garantía del orden institucional, la protección de la propiedad privada y la creación de condiciones favorables para el funcionamiento de los mercados. Esta reconfiguración implica una transformación estructural del aparato estatal y de sus ámbitos de intervención.

En Chile, este giro fue impulsado por un grupo de economistas formados en la Universidad de Chicago —conocidos como los *Chicago Boys*— quienes promovieron una visión de sociedad basada en la libertad individual, la iniciativa privada y la autorregulación del mercado. Como lo advirtió Lechner (2003), el neoliberalismo no se limita a una doctrina económica, sino que constituye un proyecto de reorganización integral de la sociedad, en el cual el mercado se erige como la principal instancia de coordinación social, desplazando al Estado de su rol histórico en la provisión de bienestar y cohesión social.

Diversos autores han señalado que este proceso respondió también a una estrategia de recomposición del poder de las élites económicas tras la crisis del modelo keynesiano y del Estado desarrollista. Duménil y Lévy (en Harvey, 2005) sostienen que la neoliberalización debe ser entendida como un proyecto de restauración del poder de clase, que profundizó las desigualdades sociales y reforzó la concentración de la riqueza. En esta misma línea, Apple (1999) planteó que el neoliberalismo, frecuentemente articulado con corrientes neoconservadoras, impacta de manera directa en los sistemas educativos, al subordinar sus objetivos a las demandas del mercado y promover enfoques curriculares funcionales a la lógica de la competitividad y la eficiencia económica.

En el plano productivo, la dictadura chilena impulsó un proceso de liberalización económica caracterizado por la desregulación de los mercados, la privatización de empresas públicas y la apertura irrestricta

al comercio internacional. Como señala Faletto (1998), el Estado actuó como vehículo de los intereses empresariales, facilitando un profundo reordenamiento de los grupos económicos y subordinando la industria nacional al capital financiero. Este proceso se inscribió en un contexto global marcado por la expansión de las empresas multinacionales, que reestructuraron la división internacional del trabajo mediante la deslocalización de complejos industriales hacia países en desarrollo, en busca de menores costos laborales.

Las consecuencias de estas transformaciones fueron particularmente significativas para los sectores trabajadores. La economía chilena experimentó una fase de desindustrialización acelerada, caracterizada por el cierre de fábricas, la contracción del empleo industrial y la precarización de las condiciones laborales. Este escenario tuvo un impacto directo en la ETP, históricamente vinculada a los procesos de industrialización y a la formación de técnicos para el desarrollo productivo nacional.

Desde la perspectiva de Gárate Chateau (en Tobar Cassi, 2012), el proceso de instalación del modelo neoliberal en Chile no puede comprenderse únicamente como un conjunto de reformas económicas aisladas, sino como una transformación estructural de carácter histórico que remodeló simultáneamente la economía, la política y la cultura. En este sentido, la denominada “revolución capitalista” impulsada a partir de 1973 se sustentó en la articulación entre liberalismo económico, autoritarismo político y conservadurismo social, lo que permitió implementar un programa de reformas profundas orientadas a reducir el rol del Estado y a consolidar la primacía del mercado en la organización social. Este proceso, liderado por una élite tecnocrática —particularmente por economistas formados en la Universidad de Chicago—, implicó no solo cambios en la estructura productiva, sino también la instalación de nuevas formas de racionalidad económica y sentido común, que naturalizaron la centralidad del mercado en ámbitos como la educación, la salud y las pensiones. Asimismo, uno de los elementos más relevantes destacados por Gárate es la continuidad de este modelo durante el periodo democrático, evidenciada en la

mantención de sus principales pilares institucionales y en la persistencia de una élite económica y política que, más allá de sus diferencias, comparte un lenguaje común en torno a la primacía del mercado.

En el ámbito educativo, la dictadura impulsó una serie de reformas estructurales orientadas a redefinir el sistema en coherencia con los principios neoliberales. La reforma educacional de 1981 constituyó un hito central en este proceso, al introducir cambios profundos en la organización, financiamiento y gestión de la educación en todos sus niveles. En el caso de la formación técnico-profesional, estas transformaciones se tradujeron en una creciente desregulación del sistema y en el fortalecimiento del vínculo entre educación y sector privado (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

Durante este periodo, más de 300 establecimientos impartían educación técnica en Chile, con un predominio del área industrial. Sin embargo, una parte significativa de estos establecimientos fue traspasada en comodato a corporaciones y fundaciones privadas, muchas de ellas vinculadas a gremios empresariales, lo que limitó la capacidad de acción del Estado y consolidó un modelo de provisión educativa orientado por criterios de mercado. Esta lógica se expresó también en la amplia autonomía otorgada a las instituciones para definir especialidades, planes de estudio y perfiles de egreso, en sintonía con las demandas inmediatas del sector productivo.

Asimismo, la reforma de 1981 reorganizó la educación superior, dando origen a nuevas figuras institucionales como los Centros de Formación Técnica (CFT) y los Institutos Profesionales (IP), al tiempo que se autorizó la creación de universidades privadas. Instituciones históricas como la Universidad Técnica del Estado (UTE) fueron desmembradas, dando lugar a universidades regionales, mientras que otras, como INACAP, fueron privatizadas, consolidando la retirada del Estado de la provisión directa de educación técnica (Sepúlveda y Valdebenito, 2019).

De acuerdo con De la Fuente (2010), este proceso implicó que el Estado —tradicionalmente concebido como garante de certezas sociales— se replegara de manera significativa, cediendo terreno al

mercado y concentrando su acción en funciones regulatorias. La ETP, en este contexto, pasó a ser concebida principalmente como un instrumento para la formación de capital humano, subordinada a las dinámicas del mercado laboral y a las necesidades de corto plazo del modelo económico neoliberal.

Por lo tanto, la dictadura militar trajo consigo un cambio paradigmático en la reestructuración del sentido del Estado, sus instituciones y particularmente en la trayectoria de la Educación Técnico Profesional en Chile. El tránsito desde un modelo desarrollista, con una fuerte impronta estatal, hacia un enfoque neoliberal reconfiguró profundamente sus fundamentos, su institucionalidad y su función social. Estas transformaciones no solo alteraron el vínculo entre educación y desarrollo productivo, sino que también sentaron las bases de las tensiones y desigualdades que caracterizan a la ETP en el escenario contemporáneo. De este modo, la educación —y particularmente la ETP— puede comprenderse como un espacio en el que se expresa esta transformación, al orientarse progresivamente hacia la formación de capital humano en función de las demandas del mercado, en un contexto de disminución del rol estatal y creciente participación de actores privados.

VUELTA A LA DEMOCRACIA, CRISIS Y ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE

El tránsito desde la dictadura a la democracia, a comienzos de la década de 1990, estuvo marcado por una prioridad política transversal: recomponer la institucionalidad democrática y asegurar condiciones mínimas de gobernabilidad. En ese contexto, el debate público tendió a subordinar —al menos inicialmente— otras disputas de fondo sobre el modelo de desarrollo, la estructura productiva y el lugar del Estado en la provisión de derechos. Sin embargo, la apertura democrática no significó una ruptura nítida con el paradigma neoliberal instalado

en dictadura. Más bien, se configuró una transición en la que ciertos dispositivos económicos y arreglos institucionales asociados al mercado conservaron continuidad, aun cuando se incorporaron políticas y discursos orientados a la cohesión social y la reducción de la pobreza.

Faletto (1998) resulta clave para comprender las tensiones sociales de este periodo. Por una parte, se consolida la movilidad social como promesa de superación individual —estrechamente ligada a la noción de libertad y mérito— y, por otra, emerge una resistencia de los sectores medios a perder posiciones previamente alcanzadas en un contexto de privatización y reordenamiento institucional. Paralelamente, la marginalidad se expresa en territorios populares precarizados, en los cuales la sobrevivencia organizada opera como respuesta cotidiana a la inseguridad social. En este escenario, la educación adquirió un rol movilizador para los sectores medios y populares, aunque con un matiz distinto al del ciclo desarrollista: la expansión de la cobertura y el acceso se asocia crecientemente a mecanismos de financiamiento y subsidio que, en la práctica, han tendido a trasladar recursos públicos hacia actores privados y a consolidar trayectorias educativas marcadas por el endeudamiento.

Hacia los años 2000, el panorama regional mostró transformaciones relevantes. Calderón y Castells (2020) plantean un escenario de recomposición política y debilitamiento progresivo de ciertas orientaciones neoliberales, en un contexto donde América Latina moderniza su estructura productiva y modifica parte de su patrón de dependencia, mostrando incluso mayor capacidad de resiliencia frente a crisis como la de 2008. En una línea complementaria, la CEPAL (2014) destaca que, en las últimas décadas, varios países de la región registraron avances en la reducción de la pobreza y la extrema pobreza, junto con una disminución relativa de la desigualdad. En esa interpretación, el Estado retoma centralidad como actor estratégico del desarrollo mediante gasto público en infraestructura, salud, educación y políticas redistributivas. En consecuencia, para Calderón y Castells (2020), el neoliberalismo habría evidenciado un colapso económico y social a inicios del siglo XXI, dando paso a un esquema

“neodesarrollista”: se fortalece el papel estatal, pero se mantiene una orientación hacia la competitividad en mercados globalizados.

Este telón de fondo es relevante para interrogar el lugar de la ETP en Chile. Un rasgo persistente del periodo posdictadura es que la educación —en sus distintos niveles— se ha convertido en un campo atractivo para la inversión de capitales nacionales e internacionales, lo que ha expandido la cobertura y la matrícula mediante un entramado de subsidios estatales, incentivos y financiamiento, especialmente para sectores medios y populares. En términos de estructura del sistema, los datos reportados durante la última década permiten observar la masificación y diversificación institucional de la ETP: en Educación Media Técnico Profesional (EMTP) se registran más de 900 establecimientos técnico-profesionales, que concentran el 37% de la matrícula nacional de enseñanza media. De estos, el 99,9% corresponde a establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada, mientras que solo el 0,01% de liceos TP pertenece al sector particular pagado. Asimismo, se observa una alta concentración de estudiantes provenientes de sectores socioeconómicamente bajos, que alcanzan el 78,8% (Ibáñez González, 2025). Por su parte, en Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) se contabilizan 42 Centros de Formación Técnica (CFT), de los cuales 10 corresponden al sector estatal, junto con una oferta privada orientada a la capacitación y certificación que incluye miles de organismos técnicos de capacitación y centros de evaluación y certificación (Ministerio de Educación, 2022).

Estas cifras dialogan con una constatación reiterada por la literatura: la fuerte estratificación del sistema educativo chileno se expresa en un acceso desigual a establecimientos de calidad y en patrones de segregación que tienden a concentrar a los grupos más vulnerables en el sector municipal (en Concha et al., 2021). En este contexto, la EMTP aparece simultáneamente como una vía de calificación laboral, una promesa de movilidad social y un espacio en el que se reproducen desigualdades estructurales.

En educación superior, la expansión de la educación técnico-profesional también ha sido significativa. Un hito simbólico del cambio de composición del sistema es que, en 2010, los matriculados de primer año en instituciones técnico-profesionales —Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales— superaron por primera vez desde 1992 a quienes ingresaron a universidades (Ministerio de Educación, 2022). Más adelante, en 2021, el sistema registró 1.204.414 estudiantes en educación superior, cifra que aumentó a 1.327.344 en 2025, según el Servicio de Información de la Educación Superior (2025), la cifra más alta reportada hasta ese momento. Este crecimiento fue impulsado en parte por el aumento de matrículas en institutos profesionales y la oferta de modalidades a distancia. A ello se suma la política de gratuidad, que amplía el acceso para el 60% de menores ingresos, junto con políticas de ingreso focalizadas —como programas propedéuticos, vías de acceso directo y otros mecanismos de inclusión— que incrementan oportunidades y cobertura, aunque sin desarticular la lógica meritocrática ni las brechas estructurales que persisten en el sistema educativo.

Ahora bien, el escenario contemporáneo de la ETP no puede pensarse al margen de las crisis y readaptaciones del capitalismo global. Thwaites (2010) sostiene que la crisis mundial ha abierto un campo de incertidumbre y controversia teórica en el que múltiples análisis convergen en caracterizar un problema sistémico asociado a la sobreproducción y la sobreacumulación, vinculado a la reducción de la capacidad de consumo de las clases populares. En este marco, la discusión sobre el Estado se complejiza: el auge neoliberal no eliminó su papel en la producción de estructuras de dominación, ni resulta plausible que recupere “sin más” capacidades históricamente erosionadas (Thwaites, 2010). Altman y Luna (2012) complementan esta mirada al sostener que el Estado actual no es necesariamente más débil en términos institucionales, pero enfrenta demandas y presiones que tensionan su soberanía y su capacidad funcional.

Estas dinámicas también se expresan en el modo en que actores privados han buscado incidir en la “modernización” de la ETP. Diversas

iniciativas empresariales y alianzas público-privadas se presentan como estrategias para mejorar la formación, la gestión y la empleabilidad, insertando lógicas de eficiencia, innovación y vinculación productiva. Ejemplos de ello pueden observarse en programas impulsados desde la banca privada y fundaciones orientadas a fortalecer capacidades en liceos técnico-profesionales (Diario Sustentable, 2024), así como en iniciativas empresariales relacionadas con el sector minero que promueven proyectos técnicos “reales” y aprendizajes aplicados en territorios estratégicos, como el caso de Anglo American y su denominado *Modelo Pionero*.

En el escenario contemporáneo de la Educación Técnico Profesional en Chile, se observa una creciente participación de actores privados —particularmente empresas transnacionales vinculadas a la extracción de recursos naturales— en el diseño, implementación y orientación de iniciativas educativas dirigidas a estudiantes de sectores técnico-profesionales. Estas experiencias se inscriben en un contexto de economías periféricas, en las cuales la inserción de capitales internacionales no solo estructura los patrones productivos, sino que también permea ámbitos tradicionalmente asociados a la acción estatal, como la educación.

Un caso ilustrativo es el de Anglo American, empresa minera de alcance global dedicada principalmente a la explotación de cobre, hierro y otros recursos estratégicos, con presencia significativa en Chile y en otros países de la periferia económica. En coherencia con las transformaciones del capitalismo contemporáneo y con las lógicas de responsabilidad social empresarial, la compañía ha desarrollado iniciativas educativas de apoyo externo orientadas a fortalecer la formación técnico-profesional, promoviendo proyectos de aprendizaje aplicado y experiencias formativas directamente vinculadas a territorios productivos estratégicos.

Desde mediados de la década de 2010, estas iniciativas se han articulado en torno a un modelo educativo propio, que propone la transformación de establecimientos técnico-profesionales en espacios de innovación pedagógica, con énfasis en el desarrollo de competencias,

habilidades prácticas y capacidades adaptativas para el mundo del trabajo. Bajo esta lógica, la educación es concebida no solo como un espacio de formación académica, sino también como un dispositivo para la preparación de *capital humano* alineado a las necesidades del sector productivo, particularmente de la industria extractiva.

De acuerdo con información institucional, este modelo se ha desplegado mediante la conformación de redes de establecimientos educacionales, involucrando a miles de estudiantes y a un número significativo de docentes y directivos en procesos de acompañamiento, innovación curricular y aprendizaje basado en proyectos (Anglo American, 2026). Desde una perspectiva crítica, estas experiencias pueden ser interpretadas como expresiones de la creciente articulación entre educación y mercado, en la que el sector privado asume un rol activo en la definición de trayectorias formativas, contenidos y sentidos de la Educación Técnico Profesional.

Al mismo tiempo, lecturas críticas desde el movimiento estudiantil chileno han subrayado que el predominio de corporaciones empresariales en la administración de establecimientos TP puede profundizar condiciones de marginalidad y asimetrías de poder en la gobernanza escolar (Federación de Estudiantes Técnicos en Robredo, 2016). Esta tensión —entre modernización, empleabilidad y captura privada de la orientación formativa— constituye un punto analítico relevante para comprender el presente de la ETP.

En las últimas décadas, la literatura especializada ha destacado el fortalecimiento de la articulación entre la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) como un eje clave para el desarrollo de trayectorias educativas en Chile. En efecto, diversos estudios muestran que una proporción significativa de los egresados de la EMTP no concibe esta modalidad como terminal, sino como parte de un itinerario formativo más amplio que incluye la continuidad de estudios en CFT, IP y universidades (Arias et al., 2015). En esta línea, la evidencia indica un aumento sostenido en las tasas de acceso a la educación superior: mientras entre 2005 y 2012 la continuidad de estudios de egresados científico-humanistas

pasó de un 70% a un 87%, en el caso de la EMTP aumentó de un 30% a un 52%, lo que refleja una creciente integración entre ambos niveles educativos (Sevilla et al., 2014).

Asimismo, investigaciones recientes han mostrado que los mecanismos de articulación —como la convalidación de asignaturas o el reconocimiento de aprendizajes previos— contribuyen positivamente a las trayectorias académicas, mejorando indicadores como la retención y titulación en la ESTP. Sin embargo, estos mismos estudios advierten que la articulación sigue siendo un proceso incompleto, caracterizado por debilidades en la alineación curricular entre niveles formativos y por la fragmentación institucional del sistema, lo que limita su efectividad como política de integración educativa (Sevilla et al., 2014; Ovalle, 2019).

En este sentido, la política pública reciente ha intentado avanzar hacia un enfoque de trayectorias formativas integradas, como lo plantea la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, que promueve la articulación entre educación, trabajo y aprendizaje a lo largo de la vida mediante instrumentos como el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional. No obstante, la literatura coincide en que persisten tensiones estructurales entre la orientación al mercado laboral y la continuidad educativa, lo que evidencia los límites de un sistema que, si bien ha avanzado en mecanismos de conexión institucional, mantiene segmentaciones relevantes en las trayectorias de los estudiantes (Consejo Asesor TP, 2018; Arias et al., 2015).

En suma, la ETP en Chile se configura hoy como un campo atravesado por las continuidades estructurales del neoliberalismo, por la recomposición estatal del periodo posdictadura y por las crisis contemporáneas asociadas a la globalización y la financiarización. En este escenario, la ETP continúa cumpliendo un rol central en el desarrollo productivo, pero su función social se despliega sobre una composición estudiantil históricamente vinculada a sectores medios y populares, cuyos itinerarios se ven afectados por la desigualdad, la segmentación escolar y las tensiones del capitalismo contemporáneo (Thwaites, 2010; Lapavistas, 2009). Así, la pregunta por la ETP no

se reduce a su capacidad de formar para el trabajo, sino que remite a disputas más amplias sobre el rol del Estado, la regulación del mercado educativo y la posibilidad de que la educación contribuya —o no— a transformar estructuras persistentes de desigualdad.

CONCLUSIONES

El recorrido histórico y analítico desarrollado en este artículo permite constatar que la Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile no puede comprenderse de manera aislada, sino como parte constitutiva de los procesos de modernización, de la configuración del Estado y de los distintos modelos de desarrollo que han marcado la trayectoria del país. En el marco de la modernidad, la educación se ha consolidado como un dispositivo central para la diferenciación social, la movilización de los sujetos y la reproducción —y eventualmente la transformación— de las estructuras sociales, en estrecha relación con las dinámicas económicas y políticas predominantes.

En América Latina, y particularmente en Chile, la historia de la ETP ha estado profundamente condicionada por la posición periférica en el sistema capitalista mundial y por la influencia de los países del centro sobre los proyectos nacionales de desarrollo. Desde sus orígenes, vinculados a la industrialización incipiente y al ideario desarrollista, la ETP fue concebida como una herramienta estratégica para la formación de fuerza de trabajo calificada y el fortalecimiento del aparato productivo. Este énfasis, impulsado por un Estado con mayor protagonismo, permitió una expansión institucional relevante, aunque permanentemente tensionada por relaciones de dependencia estructural.

El quiebre producido por la dictadura militar significó un cambio paradigmático en el desarrollo económico, político y social del país, y, por consiguiente, en la orientación de la ETP. La instalación del neoliberalismo transformó y redefinió el rol del Estado, desplazándolo desde la provisión directa hacia funciones subsidiarias y regulatorias, y subordinó la educación técnica a las lógicas del mercado, la

privatización y la financiarización. Este proceso tuvo efectos duraderos, expresados en la desindustrialización, la precarización del trabajo y la reconfiguración de la ETP como un mecanismo orientado principalmente a la empleabilidad inmediata y a la formación de capital humano.

Con el retorno a la democracia, lejos de producirse una ruptura estructural con el modelo neoliberal, emergió un escenario híbrido, en el que se mantuvieron pilares centrales del mercado educativo, al tiempo que se ampliaron políticas públicas de acceso, financiamiento y cobertura. En este contexto, la ETP experimentó una expansión significativa en matrícula y diversificación institucional, posicionándose como una vía predominante para estudiantes de sectores medios y populares. No obstante, esta expansión no ha logrado desarticular las brechas estructurales del sistema educativo, reproduciendo patrones de segmentación social, endeudamiento y desigualdad en las trayectorias educativas y laborales.

En el escenario actual, atravesado por crisis recurrentes del capitalismo global y por disputas en torno al rol del Estado, la ETP se sitúa en una tensión permanente entre su función productiva, las demandas del mercado y su potencial como herramienta de integración social. Este desafío interpela a repensar críticamente el sentido de la Educación Técnico Profesional más allá de la lógica instrumental, situándola en el centro de un debate sobre desarrollo, justicia social y democratización efectiva de las oportunidades educativas en Chile.

Finalmente, me gustaría cerrar con algunas reflexiones de carácter prospectivo que podríamos retomar en un futuro inmediato para nuevos escritos. Por una parte, resulta urgente revalorizar y reposicionar la Educación Técnico Profesional en el lugar estratégico que requiere un proyecto de desarrollo productivo orientado al aprovechamiento soberano de los recursos del país, fortaleciendo la formación de técnicos y técnicas desde una conducción estatal activa y articuladora. Por otra parte, si bien es necesario repensar el rol de la ETP en el desarrollo social y productivo nacional, se vuelve aún más prioritario cuestionar y redefinir el sentido del Estado y su modelo económico en

función de una efectiva redistribución de la riqueza. En este marco, la transformación de la Educación Técnico Profesional aparece indisolublemente ligada a los procesos de reconfiguración del Estado y a las disputas por el modelo de desarrollo en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, D. y Luna, J. P. (2012). Introducción: El Estado latinoamericano en su laberinto. *Revista de Ciencia Política*, 32(3), 521-545.
- Apple, M. W. (1999). El neoliberalismo en educación. *Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile*, (9), 22-29.
- Anglo American Chile. (2026). *Modelo Pionero*. <https://chile.angloamerican.com/es-es/comunidades/educacion>
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneus, C. y Rucci, G. (2015). *Educación técnico-profesional en Chile*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: Un análisis de largo plazo del caso chileno. https://www.researchgate.net/publication/353730886_Modelos_de_regulacion_politicas_educacionales_y_cambios_en_el_sistema_educativo_Un_analisis_de_largo_plazo_del_caso_chileno
- Calderón, F. y Castells, M. (2020). *La nueva América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- CEFECH. (2014). *El poder económico y social de la educación superior en Chile: Tercera etapa. Educación superior técnico-profesional*. Confederación de Estudiantes de Chile.
- CEPAL. (2014). *Panorama de la gestión pública en América Latina y el Caribe y el rol del Estado*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Ciper Chile (2016). *Pugna por rol público de Inacap: La tutela del Estado que pone límite al control empresarial*. <https://www.ciperchile.cl/2016/09/22/pugna-por-rol-publico-de-inacap-la-tutela-estatal-que-pone-limite-al-control-empresarial/>

- Concha Saldías, C. M., Sánchez Sánchez, G. I y Schilling Lara, C. A. (2021). Del determinismo a la agencia: Relatos de estudiantes egresados de enseñanza media técnico-profesional que acceden a la universidad. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.2>
- Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional. (2018). *Estrategia nacional de formación técnico-profesional*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/12/Estrategia-FTP.pdf>
- Dávila, O., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA.
- De la Fuente, G. (2010). Continuidades y cambios en la matriz sociopolítica en Chile. *Revista de Sociología*, (24), 45-66.
- De Souza Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Programa Democracia y Transformación Global.
- Diario Sustentable. (2024, abril). Banco de Chile lanza Compromiso TP, iniciativa que potencia la educación Técnico-Profesional e impulsa oportunidades laborales para sus alumnos. *Diario Sustentable*. <https://www.diariosustentable.com/2024/04/banco-de-chile-lanza-compromiso-tp-iniciativa-que-potencia-la-educacion-tecnico-profesional-e-impulsa-oportunidades-laborales-para-sus-alumnos/>
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Eisenstadt, S. N. (1972). *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Amorrortu Ediciones.
- Faletto, E. (1998). De la teoría de la dependencia al proyecto neoliberal: El caso chileno. *Revista de Sociología*, (53), 17-35.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Hobsbawm, E. J. (1995). *Historia del siglo XX (1914-1991)*. Crítica.
- Ibáñez González, P. (2025). La “burbuja” escolar: Aspiraciones, obstáculos y ajuste de metas en jóvenes trabajadores egresados de la Educación Media Técnico Profesional. *Última Década*, 33(64), 10-36. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2025.78763>

- Ovalle, C. (2019). Revisión de la literatura sobre formación técnico-profesional en la educación media y superior en Chile. *Interedu*, 9(1), 7-34.
- Lapavitsas, C. (2009). El capitalismo financiarizado: Expansión y crisis. *Huellas de Estados Unidos*. <http://www.huellasdeuea.com/ediciones/edicion1/articulo%205.pdf>
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. *Polis, Revista Latinoamericana*, (6). <https://polis.revues.org/6442>
- Ministerio de Educación. (2015). *Historia de la educación técnico-profesional en Chile*. <https://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/historia/>
- Marx, K. (2010). *El capital: Crítica de la economía política* (Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. LOM Ediciones.
- Robredo, J. (2016, 24 de noviembre). Convocan primer encuentro nacional de estudiantes secundarios técnicos profesionales. *El Ciudadano*. <https://www.elciudadano.com/educacion/convocan-primer-encuentro-nacional-de-estudiantes-secundarios-tecnico-profesionales/11/24/>
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género. *CEPAL, Serie Asuntos de Género* (144).
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). *Educación técnico-profesional: ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Servicio de Información de la Educación Superior. (2025). *Informe de matrícula en educación superior en Chile 2025 (Informe SIES)*. Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación. https://mifuturo.cl/wp-content/uploads/2025/07/Informe_Matricula_2025_SIES.pdf
- Sevilla, M. P., Farías, M. y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional en Chile. *Calidad en la Educación*, (41), 83-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>

- Thwaites Rey, M. (2010). *Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?* CLACSO.
- Tobar Cassi, L. (2012). Reseña de La revolución capitalista de Chile (1973-2003) de Manuel Gárate Chateau. *Historia*, 45(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942012000100016>
- Wallerstein, I. (2012). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI Editores.

Fecha de recepción: 30 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 20 de abril de 2026



Vínculos patrimoniales en un liceo emblemático: Resignificación de la Sala Museo Gabriela Mistral

Heritage links in an emblematic high school: Reinterpretations of the Gabriela Mistral Museum Room

Camila Ferrada Sánchez | Leonardo Cisternas Zamora^{ORCID}

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es analizar los vínculos patrimoniales en relación con la Sala Museo de un liceo emblemático femenino de la ciudad de Santiago. Mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a docentes y se implementó una secuencia didáctica en la asignatura de Educación Ciudadana con el fin de explorar concepciones de las estudiantes y, a través de una lectura crítica, proponer resignificaciones de la Sala Museo. Los resultados muestran una diversidad de visiones sobre el patrimonio escolar y las figuras asociadas a él, influenciadas por la experiencia previa de los y las participantes. En cuanto a la secuencia didáctica, esta facilitó que las estudiantes imaginaran y conceptualizaran el espacio patrimonial, ampliando su comprensión hacia una perspectiva más política del patrimonio.

Palabras clave: Vínculo patrimonial, patrimonio escolar, museos, educación patrimonial, sala museo

Contacto:
cferradas@uft.edu
lcisternas@uft.edu

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the heritage connections associated with the Museum Room of an emblematic girls' high school in the city of Santiago. Through a case study and a qualitative approach, interviews were conducted with teachers, and a didactic sequence was implemented in the Civics Education course to explore students' conceptions and, through critical reading, propose new interpretations of the Museum Room. The results reveal a diversity of perspectives regarding school heritage and the figures associated with it, influenced by the participants' personal experiences. Regarding the sequence, it enabled students to imagine and conceptualize the heritage space, broadening their understanding toward a more political conception of heritage.

Keywords: heritage link; school heritage; heritage education; museums; museum room

INTRODUCCIÓN

En mayo de 2019, en el marco del 98.º aniversario de uno de los liceos emblemáticos femeninos más antiguos de la Región Metropolitana, se inauguró una Sala Museo en memoria de la intelectual, pedagoga y poeta chilena Gabriela Mistral. Este espacio surgió del trabajo conjunto entre la Universidad de Chile y la Municipalidad de Santiago, con el objetivo de poner en valor objetos relevantes de la ganadora del Premio Nobel de Literatura. La instalación patrimonial adquiere especial relevancia en tanto Gabriela Mistral fue una de las fundadoras del establecimiento educacional donde se crea la Sala Museo y lo dirigió durante sus primeros meses de funcionamiento (Palma, 2019).

En las últimas décadas, este liceo emblemático de mujeres ha experimentado diversas transformaciones pedagógicas, políticas y sociales. En 2011 se adscribió al Programa de Liceos Bicentenarios, en el que se establecieron una serie de directrices, entre las que destacan las altas expectativas, el foco en los aprendizajes, la libertad y autonomía, y el liderazgo educativo (Mineduc, 2021). Cuatro años más tarde, se

promulgó la Ley de Inclusión Escolar (2015), que dispuso el término paulatino de la selección de estudiantes, lo que tuvo implicancias educativas directas para diversos liceos de tradición histórica.

A lo anterior se suman conflictos internos en estos establecimientos educacionales históricos, derivados de asuntos como la disminución de la matrícula, los problemas de infraestructura y los hechos de violencia que han afectado transversalmente a los liceos emblemáticos de la Región Metropolitana, influyendo en su imagen pública y en aspectos identitarios de sus comunidades educativas (Cisternas, 2024). En términos generales, según exponen Neut y colaboradores (2019), existe una crisis de sentido al interior de las escuelas, proyectada en la idea de una escuela vacía, vale decir, carente de actores y sujetos.

Esta crisis de sentido tuvo una de sus manifestaciones más significativas en noviembre de 2019. A pocos meses de inaugurada la Sala Museo Gabriela Mistral y en el contexto del “estallido social”, el liceo se vio involucrado en múltiples protestas, tomas y enfrentamientos con Carabineros, que culminaron con dos estudiantes heridas con perdigones. Esta situación implicó el cierre anticipado del año escolar y generó el repudio por parte de instituciones encargadas de velar por los Derechos Humanos (Cátedra de Derechos Humanos de la Universidad de Chile, 2019).

Finalmente, en el contexto de la pandemia de Covid-19, se acrecentaron las problemáticas identitarias en las comunidades debido al distanciamiento de los y las estudiantes respecto de los establecimientos educacionales. Según sostienen Huepe y colaboradores (2022), dada la desigualdad educativa de la región y el alejamiento de las comunidades educativas de los liceos, era necesario “apoyar la generación de un vínculo del estudiante con el sistema educativo y dar sostenimiento así a sus trayectorias educativas” (p. 76).

Respecto de este vínculo del estudiante con el sistema educativo, particularmente, con escuelas y liceos, existen diversos estudios que analizan el rol de los patrimonios escolares en la construcción de identidades y de lazos afectivos con las y los estudiantes. Investigaciones internacionales recientes destacan el papel de los objetos patrimoniales

presentes en los establecimientos educacionales como formas de apropiación por parte de la comunidad educativa y como elementos centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cornejo, 2021; Pizzigoni, 2022; Gama y De Souza, 2024).

En el caso nacional, múltiples estudios han analizado el rol de los patrimonios escolares en la generación de identidades en establecimientos educacionales de distinta naturaleza. En particular, la atención se ha centrado en archivos escolares y talleres de patrimonio (Padilla et al., 2022; Cisternas, 2023; Mayorga y Vial, 2024), así como en los territorios y memorias locales vinculadas a los espacios educativos (Almendras y Fauré, 2024).

Respecto de la relación entre patrimonio y museo, investigaciones internacionales han profundizado en el vínculo entre estas instituciones culturales y los espacios escolares (Calaf y Suárez, 2012). En este sentido, estudios nacionales y latinoamericanos han prestado especial atención al desarrollo de museos escolares gestionados por sus propias comunidades. En el caso argentino, según lo mandata la ley 26.917, se dispone que las escuelas primarias y secundarias conserven y administren sus propios museos como parte de las unidades destinadas a la gestión de la información y el acceso al conocimiento. En esta línea, estudios recientes examinan el trabajo realizado por docentes y estudiantes en torno a su patrimonio museístico (Bartolomé y Elizondo, 2022; Brizzi, 2022). En Chile, pueden destacarse tres investigaciones que analizan y sistematizan experiencias pedagógicas patrimoniales en museos escolares.

En primer lugar, la investigación de Karla Ramos (2024) reflexiona sobre las acciones relacionadas con las funciones, la gestión y las actividades pedagógicas que han configurado el rol del Museo Pedagógico del Colegio Germán Riesco, en La Serena. Desde una perspectiva educativa, la autora concluye que estos espacios patrimoniales otorgan sentido de pertenencia a las escuelas, contribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecen la sensibilización patrimonial.

En segundo lugar, la investigación de Rebeca Lorca (2023) analiza el desarrollo del Museo Escolar Laguna de Taguatagua (MELT),

inaugurado en 2010. En este estudio, la autora examina el proceso de patrimonialización del espacio en el contexto de crisis y cierre de la escuela rural en la que se inserta. Concluye que este tipo de establecimientos educacionales y sus respectivos museos poseen un valor comunitario y simbólico relevante para las comunidades escolares y, en general, para quienes habitan estos territorios.

Finalmente, el estudio de Urbina y Fuentealba (2024) analiza los museos escolares como espacios didácticos que aportan, tanto desde la educación formal como de la no formal, al interés por aprender Ciencias Naturales y a la valoración de la biodiversidad, proponiendo orientaciones para escuelas de la región del Maule. Ambos autores concluyen que la creación de estos espacios de patrimonio escolar puede fomentar la educación ambiental y la conciencia ecológica, en el contexto de un “cambio climático exacerbado”.

El presente artículo busca aportar a los estudios que analizan los museos escolares desde la gestión pedagógica desarrollada por sus comunidades educativas. Esto se justifica en la reciente política de Educación Patrimonial (2024-2029), que reconoce como fundamental el aporte de los establecimientos de educación básica y media, especialmente a través de contenidos y experiencias de aprendizaje integrales, flexibles y transformadoras, que vinculen a las escuelas con sus patrimonios cercanos.

En este marco, el objetivo es analizar los vínculos patrimoniales de la Sala Museo Gabriela Mistral de un liceo emblemático femenino de Santiago. Para ello, se realizaron entrevistas y se implementó una secuencia didáctica en la asignatura de Educación Ciudadana. Las preguntas que guían nuestra investigación son: ¿Cuál es el vínculo patrimonial que establece la comunidad educativa con los espacios patrimoniales de su liceo? ¿Qué valor y relevancia atribuyen profesores y estudiantes a la figura de Gabriela Mistral? ¿Cómo imaginan y proyectan el desarrollo de la Sala Museo?

Sostenemos que la importancia de esta investigación reside en su aporte a la comprensión de las prácticas patrimoniales de las comunidades educativas, alineándose con los planteamientos de

la reciente Política de Educación Patrimonial (2024-2029), la cual promueve experiencias de aprendizaje integrales y transformadoras que vinculen a los liceos con sus entornos significativos; en particular, considerando los contextos de crisis educativa, social y política que enfrentan los liceos emblemáticos en los últimos 20 años.

MARCO TEÓRICO

Para efectos de la presente investigación, y en función de los objetivos y actividades propuestas, el estudio se enmarca en lo que la literatura especializada ha conceptualizado como Educación Patrimonial. En particular, se consideran dos ejes de trabajo: i) los patrimonios escolares o patrimonio histórico educativo, expresados en este caso en los museos escolares; y ii) lo que investigaciones recientes han denominado vínculos patrimoniales.

En términos generales, comprenderemos Educación Patrimonial desde el enfoque que la define como procesos de enseñanza-aprendizaje amplios, integradores y simbólicos, en los cuales los bienes patrimoniales son apropiados y, por tanto, patrimonializados por las comunidades (Fontal, 2016). En este sentido, autores iberoamericanos sostienen que este abordaje fomenta la construcción de identidades (Castro y López, 2018) y contribuye al desarrollo de la inteligencia territorial y emocional como vehículo de aprendizaje (Cuenca y Estepa, 2017).

Para ello, se proponen enfoques que no se limiten solo a la transmisión de contenidos, sino que promuevan una mediación basada en la interacción y la experimentación (Fontal, 2020). En este sentido, Cuenca y colaboradores (2020) proponen una tipología con diversas finalidades del proceso educativo patrimonial, relevantes para comprender los significados que las comunidades atribuyen a sus patrimonios:

Tabla 1
Finalidades de la educación patrimonial

Indicador	Descriptor
Academicista	Conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos.
Propagandística	Valoración del patrimonio por intereses políticos y/o económicos.
Práctica-conservacionista	Valores patrimoniales en la vida cotidiana (económicos, identitarios...) y potenciación de su conservación.
Sociocrítica	Formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible en el ámbito patrimonial

En relación con lo expuesto, el patrimonio también tiene la capacidad de dialogar y articularse con diversas habilidades del currículum escolar, entre ellas las vinculadas al pensamiento histórico. Un ejemplo es la vinculación de estas habilidades y el patrimonio inmaterial (Ponsoda-López et al., 2023), así como la relación entre la conciencia histórica y la Educación Patrimonial (Pinto, 2013; Chaparro et al., 2019). Del mismo modo, desde la formación ciudadana, se han realizado investigaciones que aportan al fortalecimiento de ciudadanías críticas y participativas (González, 2019).

En este sentido, la literatura reciente propone desarrollo de habilidades a partir del patrimonio más próximo de las comunidades educativas, vale decir, el patrimonio escolar o histórico-educativo. Según Chávez y Macías (2018), estos artefactos deben comprenderse como constructos culturales producidos en un contexto social e histórico determinado. Por tanto, no son simples objetos, sino también recursos de memoria colectiva y de identidad social. Para las autoras, este tipo de patrimonio facilita los procesos educativos, puesto que constituyen: i) un diálogo entre pasado y presente; ii) artefactos que permiten la reflexión crítica de las comunidades educativas; iii) una invitación a analizar los valores, conocimientos y prácticas que han perdurado en las escuelas así como aquellos que “han quedado fuera de la esfera político-educativa” (p. 146).

Desde una perspectiva similar, Pizzigoni (2022) reflexiona sobre la necesidad de conformar museos escolares. La autora propone transitar desde el mero coleccionismo propio del siglo XIX hacia los usos sociales de estos espacios, en coherencia con la función pedagógica de las instituciones educativas. Plantea que la construcción de sentidos se realice a partir de la participación activa de las escuelas, en diálogo con sus integrantes y con las comunidades aledañas. De este modo, tal como señala Ramos (2024), para la experiencia del Colegio Germán Riesco, los museos escolares pueden comprenderse como un “dispositivo o artefacto de acercamiento a la experiencia de Educación Patrimonial, que sirve como base para un modelo pedagógico crítico-reflexivo” (p. 9).

En esta participación activa, crítica y reflexiva de las comunidades educativas se construyen diversos sentidos patrimoniales, denominados “vínculos patrimoniales”; es decir, los puentes entre las personas y los bienes patrimoniales, contruidos y proyectados por sujetos y comunidades (Fontal y Marín, 2018). Estas formas de identificación con el patrimonio se clasifican en distintos tipos de vínculo: identitario, temporal, afectivo, de amistad, espacial, experiencial, entre otros. Asimismo, se han propuesto tipologías orientadas a comprender los estadios de conformación del vínculo (Fontal et al., 2023): ausente (falta de identificación), latente (con presencia personal significativa) y expandido (personal y compartido con otros).

Finalmente, es importante resaltar el concepto de resignificación patrimonial y sus usos sociales. Según plantea el antropólogo argentino Néstor García Canclini (1999), el patrimonio adquiere diversos sentidos en función de las necesidades y valoraciones que las comunidades le atribuyen a lo largo del tiempo, en diálogo y tensión con las visiones monumentalistas y hegemónicas.

Sobre la base de este marco teórico, se busca explorar los tipos de vínculos patrimoniales presentes en entrevistas a docentes y en una intervención didáctica en el curso de Educación Ciudadana, implementada al interior de la Sala Museo Gabriela Mistral de un liceo emblemático femenino de la Región Metropolitana.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, mediante el desarrollo de un estudio de caso (Yin, 2009). La selección de la población corresponde a un muestreo no probabilístico de tipo intencional, orientado a profundizar en las concepciones patrimoniales presentes en la comunidad educativa de un establecimiento que resguarda una Sala Museo dedicada a Gabriela Mistral.

En relación con el trabajo con docentes, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a dos profesores del establecimiento. Una de las entrevistadas es la encargada de las visitas guiadas en la Sala Museo, cuya participación resultó fundamental para la investigación, en tanto permitió conocer sus concepciones sobre el patrimonio asociado a Gabriela Mistral, sobre el liceo como espacio patrimonial y sobre los vínculos que se establecen con los objetos conservados en dicha sala. El segundo entrevistado es profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a quien se consultó con el propósito de indagar en sus concepciones patrimoniales y profundizar en los usos pedagógicos de la Sala Museo en las clases de Historia y, de manera transversal, en otras asignaturas.

Posteriormente, se diseñó e implementó una secuencia didáctica de carácter patrimonial durante el segundo semestre de 2023, con estudiantes de cuarto medio en la asignatura de Educación Ciudadana. Esta instancia tuvo como propósito explorar las concepciones patrimoniales de las estudiantes en relación con la figura de Gabriela Mistral y con la Sala Museo del establecimiento.

Las actividades se estructuraron en tres momentos. En la fase inicial se indagaron las concepciones previas de las estudiantes sobre el patrimonio cultural y sobre la figura de Gabriela Mistral, a partir de preguntas orientadoras como: ¿qué entienden por patrimonio? y ¿qué visiones poseen sobre la figura de Gabriela Mistral? En la fase de desarrollo se profundizó en la dimensión patrimonial de la imagen de la poeta mediante el trabajo con fragmentos de algunos de sus escritos políticos, entre ellos “Organización de las mujeres”,

“Agrarismo en Chile”, “El voto femenino”, “Escuelas ambulantes” y “Por la humanidad presente”. Finalmente, se desarrolló una actividad de cierre orientada a proyectar las visiones de las estudiantes respecto del futuro de la Sala Museo y del patrimonio vinculado a la primera directora del liceo.

La selección de los escritos políticos de Gabriela Mistral se sustentó en una visita exploratoria previa a la Sala Museo del establecimiento, instancia en la que se observó que el guion curatorial y los objetos resguardados tienden a proyectar una representación del patrimonio asociada, principalmente, a enfoques de carácter monumentalista y tradicional. A partir de este diagnóstico inicial, se consideró pertinente incorporar en la propuesta didáctica materiales que permitieran introducir otras perspectivas sobre la figura de la autora. En este sentido, la inclusión de textos vinculados con temáticas como el agrarismo, la organización de las mujeres o el voto femenino respondió a la intención de generar un contraste interpretativo respecto de la imagen más institucional o pedagógica habitualmente asociada a la poeta. Estos escritos funcionaron como un recurso para diversificar y problematizar las representaciones y, eventualmente, ampliar las posibilidades de interpretación de su legado.

Por lo tanto, el trabajo con estos textos buscó favorecer un desplazamiento desde una aproximación centrada en la contemplación de objetos históricos heredados hacia una lectura más reflexiva de su legado, promoviendo que las estudiantes establecieran vínculos entre estas producciones y sus propias experiencias y preocupaciones.

Durante la implementación de la actividad, el rol de la investigadora fue el de mediadora, facilitando el desarrollo de las discusiones y orientando el trabajo de las estudiantes, sin intervenir en la elaboración de sus interpretaciones. Respecto de la recogida y la producción de datos, se recopilaron las respuestas escritas elaboradas por las estudiantes durante la actividad, junto con notas de campo posteriores a la sesión, en las que se registraron observaciones sobre el desarrollo de la clase y las interacciones producidas. En el marco del estudio no se identificó individualmente a las estudiantes participantes; el análisis se centró

principalmente en las producciones escritas generadas durante la actividad y en las notas de campo posteriores a la intervención.

Respecto de la sistematización de la información recolectada, el análisis se desarrolló mediante una triangulación de datos que integró las distintas fuentes. En particular, se contrastaron las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, las notas de campo elaboradas con posterioridad a la implementación de la intervención pedagógica y las producciones escritas generadas por las estudiantes durante la secuencia didáctica. A partir de este cruce de información, se llevó a cabo un análisis de contenido de carácter cualitativo mediante un proceso de codificación abierta, orientado por las categorías relativas a las finalidades de la educación patrimonial propuestas por Cuenca y colaboradores (2020) y por las dimensiones del vínculo patrimonial desarrolladas por Fontal y Marín (2018). Este procedimiento permitió identificar convergencias y tensiones en las interpretaciones de la comunidad educativa, favoreciendo una comprensión amplia de la problemática.

RESULTADOS

I. Visiones docentes sobre Gabriela Mistral y la Sala Museo

En términos generales, tanto la profesora encargada de las visitas a la Sala Museo como el docente de Historia no explicitan una definición de patrimonio en sus testimonios y, en la medida que se refieren implícitamente al concepto, lo vinculan con nociones históricas y tradicionales. No obstante, al referirse a Gabriela Mistral, la asocian directamente como un referente patrimonial relevante a nivel nacional y escolar, en tanto la identifican como una de las fundadoras del liceo.

Al respecto, la entrevistada plantea la necesidad de resaltar la figura y el legado de Gabriela Mistral, enfatizando casi exclusivamente su dimensión educativa. En este sentido, al referirse a la Sala Museo, señala que su objetivo fue “mantener vigente el recuerdo de la primera fundadora del liceo” (E.1). Asimismo, destaca el rol que tuvo como

directora, indicando que su principal misión fue “llevar la educación a la mujer, a la mujer, en los sectores donde no llegaba mucha educación, que era en el sector sur de Santiago de Chile” (E.1). Agrega que su relevancia también se explica por factores biográficos, aludiendo a sus orígenes humildes.

Desde una óptica similar, el docente de Historia coincide con esta visión de Gabriela Mistral, sustentada en su relevancia histórica. Al referirse a su rol, la asimila al de grandes actores sociales y políticos de la historia de Latinoamérica, señalando que “entre comillas, es como la guía, más o menos lo que son los padres de la patria en otros países, eso es Gabriela para el liceo” (E.2). Según el entrevistado, esta visión sobre la poeta ha implicado que “todo lo que es patrimonial siempre está en torno a su figura” (E.2), es decir, desde el nombre del museo hasta el “rescate patrimonial”, focalizado en la recolección de artefactos históricos asociados a la autora.

Respecto de los objetos conservados en la Sala Museo, se explicita una línea curatorial que apunta a resguardar materiales de carácter pedagógico. En este sentido, en un trabajo realizado en conjunto con la Universidad de Chile, la docente encargada de las visitas señala que entre los “recuerdos” conservados se encuentran documentos escolares como libros de clases, fotografías de la fundación y de las primeras estudiantes del liceo. Entre los objetos expuestos, la entrevistada resalta lo que denomina la “biblia” de la poeta, refiriéndose a sus escritos y diversos libros de su autoría.

En relación con los usos pedagógicos de este rescate patrimonial, el profesor plantea que, pese a diversos intentos de vinculación, la comunidad educativa desconoce y no se involucra pedagógicamente con los objetos de la Sala Museo, realizando una autocrítica al señalar que no se le ha dado un “uso continuo” desde su fundación, puesto que “tampoco se ha hecho una cultura muy continua la de ir al museo constantemente” (E.2).

Respecto de las visiones de las estudiantes sobre la Sala Museo, y en relación con la escasa vinculación pedagógica, el entrevistado señala que “no la conocen tanto” (E.2). Sin embargo, indica que

en espacios informales, vale decir, aquellos que exceden el aula, las estudiantes destacan su importancia y “la figura de ella está siempre presente” (E.2). En particular, se refiere a contextos que denomina “más complejos”, tales como las movilizaciones ocurridas en el espacio educativo durante los últimos años.

En esta misma línea, la docente a cargo de la Sala Museo señala que se han realizado diversos esfuerzos para promover la visita de la colección de Gabriela Mistral, en particular, mediante actividades con estudiantes de séptimo básico a primero medio. Esto, con la finalidad de que conozcan en profundidad a la primera directora del establecimiento. No obstante, reconoce que la principal dificultad radica en la posibilidad de utilizar este espacio de manera obligatoria, ya que las y los docentes “se entranpan en que tengo que ver el programa” (E.1).

Asimismo, la entrevistada agrega que “se ha perdido un poquito el cariño a la fundadora”, elemento identitario del establecimiento que, a su juicio, debe ser resguardado, pues “este colegio no es nada sin recordar a Gabriela Mistral” (E.1). En este sentido, la docente plantea que un factor contextual que ayuda a comprender esta pérdida de sentido en torno a la poeta fue la pandemia, la cual, sumada a la falta de un anclaje curricular en torno a Mistral, ha incrementado su desconocimiento en la comunidad educativa.

Finalmente, al consultar cómo proyectan a futuro el uso de la Sala Museo Gabriela Mistral, los docentes señalan que este espacio debería tener “más vida” (E.2) o estar “más enriquecido” (E.1). Al respecto, se identifican dos visiones del espacio. Por una parte, desde lo pedagógico, se propone un trabajo sistemático y articulado con diversas asignaturas, coordinado a nivel institucional, tal como señala el docente de Historia:

Siento que tiene que haber en el futuro, tiene que haber, como entre comillas, estas actividades itinerantes que los museos siempre hacen, porque si bien el museo tiene una muestra permanente, siento que quizás le falta un paso más de vida y creo que el futuro tiene que apuntar a eso, a tener acciones durante el año, unas tres o cuatro, cierto, en donde

la sala sea motivo de actividad transversal para todas las asignaturas o para todos los cursos. (E.2)

Por otra parte, se concibe como un espacio de memoria que puede aportar a comprender la relevancia del liceo y a transmitir lecciones de vida. En este marco, se proponen actividades dirigidas a estudiantes que ingresan en séptimo básico y primero medio, con el propósito de fortalecer su sentido de identidad con el establecimiento, así como otras iniciativas que incorporen a diversos actores de la comunidad educativa, como apoderados y apoderadas.

Finalmente, una de las entrevistadas plantea como aspiración que, a través del trabajo en la Sala Museo, las estudiantes “piensen que pueden lograr mucho en la vida, no solo con el título, sino ser felices, ser emprendedoras, tener aspiraciones, mirarse a sí mismas con amor” (E.1).

II. Visiones previas de las estudiantes sobre el patrimonio y Gabriela Mistral

A partir de la escasez de actividades pedagógicas centradas en la dimensión patrimonial de Gabriela Mistral, se planificó una clase desde la Educación Patrimonial orientada a tensionar las visiones preliminares de las estudiantes sobre la autora, incorporando una comprensión más compleja de su legado, que incluyera dimensiones sociales y políticas. En este marco, una primera etapa se destinó a indagar el concepto de patrimonio y las concepciones presentes en estudiantes de cuarto medio en la asignatura de Educación Ciudadana. A continuación, se presentan los resultados de este levantamiento.

Al consultar por el concepto de patrimonio, al igual que con los docentes del liceo, predominan definiciones de carácter histórico y tradicional, vinculadas a un pasado lejano, heredado y asociado a objetos patrimoniales de corte monumentalista. En este sentido, se lo define como “bienes que se heredan, puede ser material, cultural o de valor histórico” y como “herencia cultural del pasado que se

mantiene hasta la actualidad”, asociado principalmente a elementos arquitectónicos, arqueológicos y museísticos, en su mayoría producidos por la élite.

En esta línea, su conservación futura se vincula a aspectos estéticos o, como ya señalamos, a su valor histórico. Sin embargo, en algunas de las respuestas de las estudiantes se observa una valoración en que la responsabilidad de preservación recae directamente en las personas; es decir, “la gente lo considera importante”, o bien se asocia a un legado cultural que ha perdurado a partir de los gustos e intereses de las comunidades.

Si bien esta no es una concepción mayoritaria, se condice con las resignificaciones de la Sala Museo propuestas posteriormente en la actividad didáctica, en las que el patrimonio se presenta como más cercano y con sentido práctico en la vida cotidiana de sus experiencias escolares.

En cuanto a las concepciones sobre Gabriela Mistral, tanto dentro como fuera del establecimiento, las respuestas son diversas y tienden a enunciar rasgos de la escritora sin mayor profundización ni argumentación. Entre las respuestas más reiteradas se encuentran aquellas que caracterizan a Mistral como “directora del liceo”, “ganadora del Premio Nobel” y, también, desde el reconocimiento de “su orientación sexual”, esto último referenciado en más de una ocasión por las estudiantes. Asimismo, se reconoce reiteradamente su relevancia histórica en la fundación del liceo; sin embargo, esta no se asocia de manera directa y explícita con elementos patrimoniales.

Si bien estas visiones son acotadas, responden de manera similar a las concepciones expuestas por los docentes en el apartado en anterior. La principal diferencia en las respuestas de las estudiantes está dada por la mención a la identidad sexual de Gabriela Mistral, lo que complejiza la figura de la escritora. En este sentido, se incorporan elementos que trascienden su rol público, considerando aspectos de su vida privada que, también, han sido tema de discusión y controversia en los últimos años.

III. Resignificaciones a partir de la actividad didáctica

Posteriormente, en el desarrollo de la clase se utilizaron escritos de una antología política de Gabriela Mistral (2020), con la finalidad de no limitar su abordaje a su producción literaria ni a aspectos de su vida privada. Por el contrario, se intentó tensionar y complejizar dichas concepciones, así como las experiencias de las estudiantes, a partir del posicionamiento que la escritora y pedagoga tuvo respecto del voto femenino, el desarrollo de las escuelas rurales y ambulantes en México y las condiciones de vida en Chile.

A partir de esta lectura, las estudiantes respondieron preguntas heurísticas (identificación) y hermenéuticas (análisis) de las fuentes. Respecto de estas últimas, relevantes para comprender sus resignificaciones, destacan aquellas referidas a las problemáticas planteadas por la autora y a los posibles y diversos usos del espacio a partir de sus textos.

En cuanto a los resultados, es posible identificar diversas visiones sobre la ganadora del Premio Nobel. Si bien algunas de las respuestas apuntaron nuevamente a su vida como pedagoga y poeta, la mayoría puso énfasis en su rol público y, por sobre todo, en la identificación de Mistral como un “agente de cambio” o “luchadora social” en contextos políticos y sociales adversos.

En este sentido, preliminarmente se observa cierta empatía de las estudiantes hacia Gabriela Mistral, manifestada en juicios de valor sobre cómo pudo haberse sentido, en su condición de mujer, en ciertas situaciones y contextos históricos. Al respecto, resulta pertinente destacar la siguiente respuesta, que sintetiza lo anteriormente expuesto:

Porque es una mujer que, a pesar de los problemas que le ponía la sociedad, tenía una voluntad enorme de ayudar y cambiar las desigualdades, principalmente en la clase obrera. No se debe conocer solo como poetisa, sino como agente de cambio con esperanza y buen corazón. (E.2)

Del mismo modo, también se observa que las estudiantes reconocen en la figura de Gabriela Mistral la posibilidad de aprendizaje social

y político, señalando que es importante “nutrirnos intelectualmente de lo que ella nos dejó como enseñanza y lucha social”. En algunas respuestas, se identifica la necesidad del estudiantado de conocerla más allá de una visión tradicional.

Finalmente, proponen realizar un proceso de resignificación de la Sala Gabriela Mistral, considerando las visiones y necesidades de las propias estudiantes, y plantean que este ejercicio contribuiría a su aprendizaje. Entre las actividades sugeridas se encuentran la reflexión situada en las problemáticas del establecimiento educacional, así como la realización de charlas e intervenciones en el espacio, ya que aquello “serviría para desarrollarnos como persona integral”.

En este sentido, aun reconociendo lo limitado de la actividad, es posible observar en las reflexiones de las estudiantes el desplazamiento desde una visión concreta de lo que es patrimonio, como un elemento material, monumentalista e histórico, hacia una comprensión centrada en su relevancia para las personas en el presente, especialmente a partir de lo que la comunidad educativa puede proponer y realizar en estos espacios. A partir de la lectura de fuentes, las estudiantes lograron observar a Gabriela Mistral más allá de su rol como fundadora y primera directora del establecimiento, reconociéndola como una intelectual “luchadora de las desigualdades sociales” o, como señala una estudiante, como alguien “para inspirarse con las acciones que tuvo ella al momento de alzar su voz y decir lo que pensaba sin miedo”.

Este cambio de visión las llevó a pensar en espacios en los que pudieran sentirse parte del establecimiento, con la imagen de Gabriela Mistral en el centro. Entre las propuestas de acción se menciona la creación de una sala de cine, concebida como “un lugar apartado en donde se puedan reproducir documentales de su vida o sus obras”; mientras que otra estudiante señala “que añadiría más de sus escrituras al museo, incluso en las paredes del liceo”.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Para comenzar esta discusión, resulta relevante examinar la conceptualización del patrimonio dentro del establecimiento educativo, y el modo en que la comunidad lo integra en la cotidianidad escolar. Según lo propuesto por García Canclini (1999), el patrimonio no es estático, sino que se encuentra en una constante construcción y redefinición a partir de los usos contemporáneos, las necesidades presentes y las disputas políticas entre los distintos grupos sociales.

En este marco, los hallazgos evidencian una diversidad de visiones sobre la figura de Gabriela Mistral y el patrimonio escolar, influenciadas por la experiencia y el rol que docentes y estudiantes ocupan dentro de la comunidad educativa. A pesar de estas distintas perspectivas, existe un acuerdo transversal respecto de la necesidad de resignificar la Sala Museo, proyectando a futuro la incorporación de actividades de memoria, el uso de recursos audiovisuales y la intervención directa de los espacios. Este proceso de resignificación se concibe en diálogo con la multifacética figura de Gabriela Mistral.

Al examinar los estadios de conformación del vínculo patrimonial, utilizando la tipología propuesta por Fontal y colaboradores (2023) —ausente, latente y expandido—, se observa que, en el presente estudio, se caracteriza por una predominancia del vínculo ausente. Esta ausencia se manifiesta en el escaso involucramiento pedagógico de la comunidad con la gestión de la Sala Museo, lo que se refleja en la autocrítica docente respecto de no haber generado una “cultura muy continua” de visitas y en el desafío de los profesores de integrar el espacio sin entramparse en las exigencias programáticas.

No obstante, también se identifican elementos propios de un vínculo latente. Estos se observan en la visión de la docente encargada de las visitas guiadas, quien sostiene que el liceo “no es nada sin recordar a Gabriela Mistral”, así como en las referencias del profesor de Historia, quien destaca que la figura de la poeta se mantiene relevante en espacios informales y “contextos más complejos”, como las movilizaciones secundarias. Asimismo, la pandemia, junto con

la ausencia de un anclaje curricular, es reconocida como un factor que ha incrementado la pérdida de sentido e identidad en torno a la fundadora del establecimiento.

Un aspecto fundamental para futuras investigaciones reside en la proyección del vínculo. Al imaginar el futuro de la Sala Museo, tanto docentes como estudiantes convergen en la aspiración de un estadio expandido y activo. Este futuro involucramiento directo se asocia a la creación de actividades sistemáticas y articuladas transversalmente, orientadas a la construcción de identidad y a la transmisión de lecciones de vida, especialmente entre las estudiantes que ingresan por primera vez al establecimiento (séptimo básico y primero medio), con la figura de Gabriela Mistral como eje articulador de dicho proceso.

El análisis del vínculo patrimonial, siguiendo a Olaia Fontal y Sergio Marín (2018), se complejiza al distinguir entre una visión presentista y una proyectista. Desde la perspectiva presentista, el foco recae en lo pedagógico-histórico y, en muchos casos, en un enfoque de carácter monumentalista. En esta línea, se resalta a Gabriela Mistral por sí misma, vale decir, como fundadora y directora del establecimiento educacional y ganadora del Premio Nobel, y no como un agente social con influencia en procesos históricos y contemporáneos más complejos, tales como su identidad sexual, su influencia en movimientos feministas o su relación con fenómenos políticos del pasado y del presente. Este enfoque dialoga con la concepción tradicional del patrimonio, entendido principalmente como un objeto meramente histórico y monumental.

En contraste, la visión proyectista, relacionada con la actividad didáctica, amplía el vínculo desde una postura más relacional, incorporando dimensiones identitarias, afectivas y experienciales. La capacidad de las estudiantes de empatizar con Gabriela Mistral, al emitir juicios de valor sobre cómo pudo haberse sentido como mujer en contextos adversos, evidencia la configuración de un vínculo afectivo que trasciende la mera referencia histórica. El deseo proyectado por la comunidad educativa es que la Sala Museo pueda servir como un espacio que inspire a las estudiantes.

Respecto de los usos de la Sala Museo, se observa una coincidencia con el planteamiento de Chávez y Macías (2018), quienes definen los artefactos históricos educativos como constructos culturales que posibilitan una reflexión crítica. Si bien los docentes reconocen la Sala como un espacio donde perdura un saber y una tradición, también lo proyectan como un dispositivo de memoria capaz de activar procesos críticos en la comunidad educativa.

Este análisis puede profundizarse a partir de las finalidades de la educación patrimonial propuestas por Cuenca y colaboradores (2020). En este sentido, la visión predominante de la encargada de la Sala Museo es de carácter academicista, centrada en la transmisión de conocimientos de hechos ilustrados y en la enseñanza-aprendizaje de Gabriela Mistral como personaje histórico relevante.

En coherencia con la tipología propuesta por Cuenca y colaboradores (2020), es posible advertir que, en contextos extraescolares como las movilizaciones estudiantiles, la figura de Mistral adquiere una finalidad sociocrítica orientada a promover la formación de una ciudadanía comprometida con la defensa de su entorno. Desde este enfoque, su imagen y legado operan como referentes simbólicos para la reflexión y la acción colectiva.

Este proceso puede interpretarse como una forma de resignificación patrimonial en los términos planteados por García Canclini (1999), en la medida en que el sentido del legado escolar deja de concebirse como un referente estático y pasa a reconstruirse dinámicamente a partir de las disputas políticas y de las necesidades del presente.

En esta misma línea, la intervención pedagógica desarrollada funcionó como un dispositivo de carácter crítico y reflexivo (Ramos, 2024), al incorporar los escritos políticos de Gabriela Mistral con el propósito de problematizar las representaciones tradicionales presentes en las estudiantes respecto de la autora. A partir de esta estrategia didáctica se observan indicios de una transición hacia una comprensión más política del patrimonio, que tiende a superar la perspectiva inicialmente monumentalista asociada a la figura de Mistral.

En términos proyectivos, al imaginar los futuros usos de la Sala Museo, se distinguen dos finalidades. Por una parte, emerge una visión práctico-conservacionista, orientada a fortalecer la vinculación identitaria de la comunidad educativa con el legado de Gabriela Mistral, así como a posicionar este espacio como una fuente de lecciones de vida. Por lo tanto, se busca que el patrimonio tenga un sentido práctico en la cotidianidad de las experiencias escolares.

Por otra parte, surge una finalidad de carácter propagandístico, predominante en el discurso de las estudiantes, quienes, tras el ejercicio didáctico de resignificación, comprendieron a la autora desde su rol político-social, más allá de su faceta literaria y pedagógica. Ejemplo de ello son las propuestas de crear una sala cine para reproducir documentales de su vida o de incorporar sus textos políticos en las paredes del liceo, lo que manifiesta esta necesidad de difundir su legado trascendiendo el ámbito estrictamente pedagógico.

Esta visión proyectiva se alinea con la reflexión de Pizzigoni (2022) sobre la necesidad de comprender los museos escolares más allá del coleccionismo propio del siglo XIX y trabajarlos desde usos sociales activos y pedagógicos. La propuesta estudiantil de usar la sala para una reflexión situada en las problemáticas del establecimiento convierte el museo en un dispositivo de educación patrimonial de carácter crítico-reflexivo (Ramos, 2024).

En síntesis, la presente investigación constituye una aproximación relevante, tanto teórica como metodológicamente, para la comprensión de los patrimonios escolares desde la gestión pedagógica de sus comunidades educativas.

Desde el punto de vista conceptual, ha permitido tensionar la literatura sobre los vínculos patrimoniales, demostrando que la capacidad de imaginar el patrimonio y de proyectar sus futuros usos resulta clave para la construcción de sentido y la generación de agencia de las comunidades educativas. En este sentido, el vínculo patrimonial se constituye como un elemento que permite articular intereses, motivaciones y proyecciones, tanto del profesorado como del estudiantado, en la construcción de un patrimonio común.

Esta investigación cualitativa, desarrollada a partir de un estudio de caso, permitió explorar las concepciones previas de las estudiantes, las cuales tendían a situarse en marcos interpretativos de carácter más bien tradicional, y contrastarlas con las interpretaciones que emergieron tras la aproximación a los escritos políticos de Gabriela Mistral. En este sentido, los resultados no permiten afirmar una transformación consolidada de dichas concepciones, considerando que la intervención se limitó a una única sesión de clase. No obstante, la actividad didáctica ofrece indicios que sugieren la posibilidad de problematizar una visión inicialmente cercana a una comprensión monumentalista del patrimonio, abriendo paso a interpretaciones que lo vinculan con el presente y con las preocupaciones y necesidades de las comunidades.

En concordancia con los resultados, se plantean dos desafíos metodológicos fundamentales que permitan profundizar en este fenómeno educativo. En primer lugar, es necesario articular las concepciones, es decir, analizar de manera integrada las visiones de estudiantes y docentes con el propósito de generar conexiones entre los y las integrantes de las comunidades educativas. Para ello, se sugiere el uso de estrategias como las narrativas compartidas o la implementación de *focus groups* que incentiven la interacción y el diálogo entre ambos actores educativos.

En segundo lugar, se propone ampliar y diversificar la muestra, incorporando a docentes de distintas asignaturas —y no exclusivamente del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o a la encargada de las visitas— con el fin de promover un enfoque interdisciplinario que permita ampliar y enriquecer la mirada sobre lo patrimonial. Asimismo, se considera pertinente incluir a estudiantes de distintos niveles educativos, principalmente a quienes se integran recientemente al establecimiento.

La diversificación del muestreo permitirá comprender de manera más amplia y compleja los sentidos y vínculos que se configuran en torno a los espacios patrimoniales del establecimiento, nutriendo de múltiples perspectivas la Sala Museo. El trabajo desde la educación

patrimonial, y las respectivas resignificaciones que puedan surgir, permiten trabajar en profundidad la construcción de identidades de las comunidades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Almendras, R. y Fauré, D. (2024). Aprender de nuestra historia reciente desde el territorio: La historia local en la escuela desde las reflexiones docentes. *Historia Regional*, (53), 1-15. <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/952>
- Bartolomé, O. y Elizondo, R. (2022). Los museos escolares como desafío de participación. *Revista Cultura en Red*, 11, 46-63.
- Brizzi, A. L. (2022). Los museos escolares en Argentina: El caso de la Escuela Normal Superior N.º1 de Rosario. *Res Gesta*, (58), 122-141 <https://doi.org/10.46553/RGES.58.2022.p.122-141>
- Calaf, R. y Suárez, M. (2012). *Acción educativa en museos: Su calidad desde la evaluación cualitativa*. TREA.
- Castro, B. M. y López, R. (2018). Patrimonio cultural y competencias sociales: Bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 129-148. <https://doi.org/10.6018/j/324201>
- Cátedra de Derechos Humanos de la Universidad de Chile. (2019, 7 de noviembre). Declaración de la Cátedra de Derechos Humanos frente a la violación de derechos de niños, niñas y adolescentes. *Diario Universidad de Chile*. <https://radio.uchile.cl/2019/11/07/declaracion-de-la-catedra-de-derechos-humanos-frente-a-la-violacion-de-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F. y Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (36), 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12672>

- Chávez González, M. y Macías, E. (2018). El patrimonio histórico educativo a través de las fotografías: La historia de la Educación Física en México. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 144-169. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7853
- Cisternas, L. (2023). Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: Experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 129-162. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.257>
- Cisternas, L. (2024). Archivos escolares y comunidades educativas en Santiago (Chile): Reescribiendo la historia a través de su patrimonio documental. En P. Royo et al. (Eds.), *Desafíos para la educación histórica. Homenaje a Isidoro González Galle* (pp. 145-159). Dykinson.
- Padilla, C., Rivera, L., Cisternas, L. y Rojas, R. (Eds.). (2022). *Cuadernillo pedagógico "Archivando las historias de mi liceo": Taller de archivos comunitarios para estudiantes secundarias y secundarios*. Imprenta Gabriel.
- Cornejo, M. Z. (2021). *Recuperación y conservación del patrimonio escolar: Los museos*. Punto Rojo Libros.
- Cuenca-López, J. M. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS: Revista de Historia e Patrimonio Cultural*, (8), 1-10. <https://doi.org/10.4000/midas.1173>
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rife.49.1.2020.45-54>
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201600020002>
- Fontal, O. (2020). Cómo educar en el patrimonio: Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*.

- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales: Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., Noronha, E. y Roque, P. (2023). Educación patrimonial: Creando y conceptualizando vínculos. Entrevista a Olaia Fontal. *MIDAS: Revista de Historia e Património Cultural*, (17), 1-19. <https://doi.org/10.4000/midas.4524>
- Gama, J. y De Souza, R. (2024). A patrimonialização da escola: Implementação de espaços de memória em instituições educacionais de Sergipe (2005-2018). *Pro-Posições*, 35, 1-31. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0007BR>
- García Canclini, N. (1999). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- González, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro: Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022). Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. *Políticas Sociales*, (243).
- Lorca, R. (2023). *Escuelas rurales, memoria y patrimonio: El Museo Escolar Laguna de Taguatagua (MELT)* [Seminario de título de pregrado, Universidad de Chile].
- Mayorga, R. y Vial, M. J. (2024). Programa de Archivos Escolares UC: Educación patrimonial y conciencia histórica para los desafíos de la escuela pública. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1-9.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021). *Programa Liceos Bicentenario*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Ministerio de Educación. (2024). *Política de Educación Patrimonial 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-patrimonial-2024-2029/>
- Mistral, G. (2020). *Por una humanidad futura*. La Pollera Ediciones.

- Neut, P., Rivera, P. y Miño, R. (2019). El sentido de la escuela en Chile: La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 151-168. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>
- Palma, F. (2019, 18 de noviembre). Liceo Teresa Prats inauguró sala museo en memoria de Gabriela Mistral. *Universidad de Chile*. <https://uchile.cl/noticias/153795/liceo-teresa-prats-inauguro-sala-museo-en-memoria-de-gabriela-mistral>
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175341>
- Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: El museo escolar con el alumnado. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (27), 1-20. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.56.002>
- Ponsoda-López de Atalaya, S., Ponce, A. y Pinto, H. (2023). El desarrollo del pensamiento histórico a través del patrimonio cultural inmaterial. *Clio. History and History Teaching*, 49, 38-56. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499564
- Ramos, K. (2024). *Museo escolar y educación patrimonial: Un estudio detallado sobre el rol interno y externo del museo pedagógico del colegio Germán Riesco, La Serena* [Tesis de magíster, Universidad de Valparaíso].
- Urbina, D. y Fuentealba, M. (2024). Museos escolares: Espacios didácticos para promover la cultura científica y la conservación de la biodiversidad. *Nadir: Revista Electrónica de Geografía Austral*, 16, 2-12.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). SAGE.

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2025

Fecha de aceptación: 16 de marzo de 2026



Masculinidades en tránsito: Motivaciones y trayectorias de varones en la carrera de Trabajo Social¹

Masculinities in Transition: Motivations and Trajectories of Men in the Social Work Career

Franco Molina Salazar[✉]

Universidad Alberto Hurtado

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito analizar las motivaciones que llevaron a egresados varones de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado a optar por esta profesión por sobre otras alternativas al momento de ingresar a la educación superior. En este contexto, resulta pertinente examinar los procesos de transformación personal desde la perspectiva de las trayectorias juveniles, considerando que Trabajo Social ha sido históricamente concebida y socialmente construida como una profesión feminizada. La investigación se desarrolló mediante la metodología del estudio de caso con enfoque cualitativo, basado en la realización de siete entrevistas semiestructuradas a egresados y tres entrevistas a profesionales de la Universidad Alberto Hurtado. Los principales hallazgos se orientan

1 Trabajo de finalización del Magíster Interdisciplinario en Intervención Social de la Universidad Alberto Hurtado, realizado en 2022.

a la identificación de tres grandes motivaciones que explican la elección de la carrera y la permanencia en esta decisión a lo largo de la trayectoria educativa. Las conclusiones del estudio permiten iniciar un cuestionamiento sobre los imaginarios y las representaciones asociados a la asignación de roles y estereotipos de género, los cuales se socializan y reproducen en distintos espacios educativos.

Palabras clave: Trabajo Social, trayectorias juveniles, estudios superiores, masculinidades

ABSTRACT

This study aims to analyze the motivations that led male graduates of the Social Work program at Alberto Hurtado University to choose this profession over other alternatives when entering higher education. In this context, it is relevant to examine the processes of personal transformation from the perspective of youth trajectories, considering that Social Work has historically been conceived and socially constructed as a feminized profession. The research was conducted using a qualitative case study methodology, based on seven semi-structured interviews with graduates and three interviews with professionals from Alberto Hurtado University. The main findings focus on identifying three major motivations that explain the choice of career and the persistence of this decision throughout their educational trajectory. The study's conclusions allow for an inquiry into the imaginaries and representations associated with the assignment of gender roles and stereotypes, which are socialized and reproduced in different educational settings.

Keywords: social work, higher education, higher trajectories, masculinities

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito dar cuenta de cómo se configuran las trayectorias educativas de estudiantes jóvenes desde una perspectiva de género. Para ello, se analizaron las motivaciones y las trayectorias de estudiantes varones en una carrera históricamente asociada a la mujer, como Trabajo Social, en la Universidad Alberto Hurtado. En este estudio, las trayectorias educativas universitarias se comprendieron como un espacio de articulación entre las motivaciones

de acceso, las representaciones sociales y los estereotipos de género vinculados a la elección de una profesión considerada femenina, por sobre otras tradicionalmente masculinas. Con este objetivo, se analizó el caso de la carrera de Trabajo Social, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado.

Este trabajo presenta las reflexiones biográficas elaboradas por estudiantes varones que se encontraban próximos a egresar de la carrera de Trabajo Social y que actualmente se desempeñan como profesionales de la disciplina en diversos contextos laborales e institucionales. Estas reflexiones se articulan con el conocimiento que los jóvenes poseen sobre las perspectivas de género, las transformaciones experimentadas a nivel personal y sus proyecciones profesionales, con el fin de cuestionar y deconstruir ciertas prenociones presentes en los imaginarios sociales respecto de la elección de una carrera como Trabajo Social.

El foco de análisis de esta investigación se situó en la perspectiva de género, con especial énfasis en dimensiones como la validación y el estatus profesional (Lorente-Molina y Luxardo, 2018). Para abordar la dimensión de la validación se recurrió a la noción de reconocimiento, buscando relevar los aportes y saberes propios del Trabajo Social. Para ello, se adoptó un diseño metodológico de carácter cualitativo que contempló la realización de entrevistas individuales a integrantes de la comunidad educativa de Trabajo Social. Asimismo, se entrevistó a profesionales relevantes por su experiencia y conocimiento temático dentro del contexto institucional.

Respecto de los hallazgos y las conclusiones, se identificó como un elemento central el vínculo entre las trayectorias biográficas, las representaciones sociales y las motivaciones que llevan a estudiantes varones a elegir la carrera de Trabajo Social, aun cuando durante la enseñanza media o en sus grupos de pares reciban mensajes o estímulos que desincentivan dicha elección, debido a que esta profesión es considerada socialmente como una carrera “feminizada”.

En cuanto a la relevancia y justificación del estudio, se consideró importante visibilizar cómo la disciplina del Trabajo Social se encuentra

atravesada por cuestiones de género que inciden en la configuración interna de la carrera, evidenciando que estas influyen tanto en las motivaciones para elegirla como en las formas en que los estudiantes varones transitan su trayectoria universitaria.

Esto último invita a repensar el carácter formativo del Trabajo Social, pues se hace necesario articular las trayectorias educativas de los jóvenes que decidieron ingresar a la carrera con las perspectivas de género que caracterizan el contexto nacional, estableciendo un vínculo entre dichas trayectorias y un posible abordaje desde los estudios sobre masculinidades.

Respecto de la problemática de la feminización de las profesiones en el contexto universitario, se ha develado la existencia de un acceso desigual a determinadas disciplinas, sustentado en estereotipos de género que condicionan las preferencias y motivaciones de los jóvenes varones para optar por carreras como Trabajo Social. Diversas perspectivas teóricas han señalado que las disciplinas construidas socialmente como feminizadas suelen estar atravesadas por sesgos de género asociados a estereotipos y percepciones reduccionistas sobre su quehacer profesional, invisibilizando los aportes y saberes desarrollados por el Trabajo Social en el ámbito de la producción académica y la investigación.

En esta línea, Cortés-Mancilla (2025) plantea que el proyecto disciplinar del Trabajo Social, desde sus orígenes en 1925, se configura como un campo que produce conocimiento propio sobre lo social, sustentado en un horizonte colectivo, orientado al trabajo con comunidades y al abordaje de problemáticas sociales. En el surgimiento de las primeras escuelas se consolidaron los marcos referenciales, teóricos y éticos que distinguen al Trabajo Social, destacando la noción de posibilidad histórica y la tensión permanente hacia un futuro abierto para la disciplina (Cortés-Mancilla, 2025).

Ahora bien, para responder a la interrogante sobre por qué estudiar este tipo de carreras y cómo transitar por ellas, es necesario reconocer los aportes teórico-conceptuales de las perspectivas que abordan las trayectorias juveniles como eje de análisis en los contextos

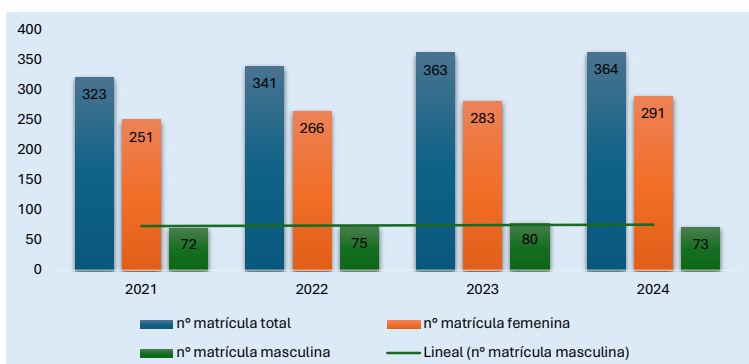
educativos. En este sentido, resulta relevante examinar la composición de la matrícula de primer año de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado, observándose un descenso en el ingreso de estudiantes varones durante los últimos procesos de admisión, de acuerdo con los datos del Índice de Educación Superior Pregrado Carreras (Consejo Nacional de Educación, 2025).

Desde una perspectiva de género, se observa que las posibilidades de acceso de las mujeres a carreras vinculadas con el ámbito social y orientadas al cuidado o la ayuda a otros son considerablemente mayores, debido a que estas profesiones continúan siendo socialmente consideradas como feminizadas, en el marco de la división sexual del trabajo (Avendaño y González, 2012).

Diversos estudios han evidenciado que el género influye en la elección de la carrera profesional en múltiples dimensiones. En este sentido, las decisiones vocacionales de los estudiantes tienden a reproducir la distribución de género existente, donde las mujeres postulan con mayor frecuencia a carreras consideradas feminizadas. Asimismo, se observa un fenómeno de reproducción intergeneracional que constituye un factor relevante en las trayectorias educativas, ya que las elecciones de los estudiantes suelen estar influenciadas por el área de estudio o de trabajo de sus progenitores del mismo sexo, lo que limita las posibilidades de desafiar y transformar determinados esquemas de género (Mizala, 2018).

En el caso de la carrera universitaria de Trabajo Social, es posible observar un aumento sostenido de la matrícula estudiantil. Sin embargo, las diferencias entre la matrícula femenina y la masculina se han mantenido a lo largo del tiempo e, incluso, tienden a acentuarse durante la trayectoria formativa y el egreso de la carrera (Consejo Nacional de Educación, 2021).

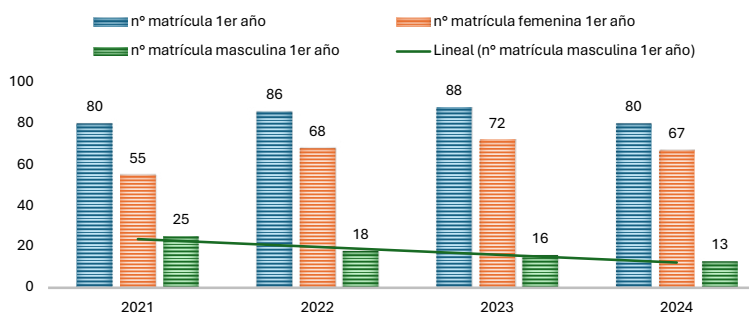
Gráfico 1
Matrícula Trabajo Social UAH



Fuente: Elaboración propia basada en datos de matrícula en Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado, CNED, 2025.

Es posible observar que el acceso de estudiantes varones a carreras socialmente construidas como feminizadas presenta una cierta tendencia gradual a la disminución durante los últimos cinco años. Esta situación plantea la interrogante acerca de cuáles son las motivaciones y expectativas de los estudiantes varones al momento de ingresar a la carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado. Asimismo, resulta pertinente indagar en los mensajes, estímulos e incluso desincentivos que reciben durante la educación media y que podrían influir en el cuestionamiento de esta decisión vocacional.

Gráfico 2
Matrícula 1er año Trabajo Social UAH



Fuente: Elaboración propia basada en datos de matrícula en Trabajo Social, Universidad Alberto Hurtado, CNED, 2025.

El fenómeno de investigación se orientó a comprender las trayectorias educativas de estudiantes varones en carreras socialmente construidas como feminizadas y que presentan una matrícula predominantemente femenina en esta universidad. Para ello, se relevaron dimensiones vinculadas con las motivaciones de acceso, el tránsito, la permanencia y el egreso de estudiantes varones en la carrera de Trabajo Social.

Considerando el problema de investigación y los antecedentes del contexto universitario, se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se articulan las representaciones de género con las trayectorias educativas de estudiantes varones que deciden estudiar en carreras construidas socialmente como feminizadas?*

El objetivo general que se abordó en esta investigación fue: Analizar cómo se articulan las representaciones de género con las trayectorias educativas de estudiantes varones que deciden estudiar Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado.

Al abordar la noción de trayectorias educativas de estudiantes varones en relación con el criterio de género, resulta necesario examinar las brechas existentes en aspectos como los niveles de participación en los procesos de titulación según sexo (Servicio de Información de Educación Superior, 2021).

En cuanto a otros criterios asociados a la noción de trayectoria, resulta pertinente considerar indicadores como las tasas de retención estudiantil durante los dos primeros años de las carreras. Analizado desde una perspectiva de género, este criterio permite observar las diferencias en la permanencia de estudiantes varones en estas carreras. Al contrastar esta información con los datos generales del sistema de educación superior, se aprecia que las estudiantes mujeres presentan mayores niveles de permanencia, alcanzando un 76,3 %, en comparación con el 70,7 % registrado por los estudiantes varones entre los años 2015 y 2019. En este último año, la brecha de permanencia según sexo alcanzó los 5,6 puntos porcentuales (Servicio de Información de Educación Superior, 2021).

UNA REVISIÓN HISTÓRICA DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

Una mirada histórica del Trabajo Social permite observar que las formas actuales de comprender esta profesión conservan rasgos de su configuración fundacional. En efecto, desde ciertos imaginarios sociales persistentes, el Trabajo Social continúa asociándose a actividades de cuidado o a cualidades como la bondad, la vocación, la sensibilidad y la empatía (Morales, 2015). Sin embargo, definir el quehacer profesional exclusivamente desde estas representaciones resulta insuficiente y reduccionista. Ello exige revisar el proceso histórico de profesionalización del Trabajo Social, entendido como una búsqueda intelectual orientada a la construcción de un cuerpo disciplinar, al desarrollo de métodos y técnicas de intervención contextualizados y a la consolidación de procesos reflexivos dirigidos a transformar la realidad social. Desde esta perspectiva, la disciplina no se limita a atender las consecuencias de los problemas sociales, sino que busca comprender e intervenir sobre sus causas estructurales (Illanes, 2007).

Este proceso de revisión histórica implicó una clara distinción entre una acción de carácter caritativo y filantrópico y otra orientada

al análisis de las causas de los problemas sociales. Este último enfoque fue el que distinguió al Servicio Social en sus comienzos, ya que se articuló con métodos científicos para la producción de información relevante mediante encuestas, observaciones de campo y monografías, utilizadas como técnicas para identificar las causas de los problemas que afectaban a la sociedad (Illanes, 2007). Este esfuerzo por comprender en profundidad las problemáticas sociales permitió reconocer una forma de habitar el mundo del otro a través de una aproximación directa, entendida como un ejercicio que rompía con las divisiones sociales de la época entre el pueblo y las demás clases sociales, posibilitando estar con el otro, habitar el pueblo y ser parte de él (Illanes, 2007). Esta manera de comprender la construcción histórica del Trabajo Social conlleva también una disputa por el reconocimiento de la profesión. En este sentido, las distintas interpretaciones sobre su desarrollo han impulsado intentos por resignificar los primeros años de la disciplina, adoptando una postura crítica frente a aquellas perspectivas que sitúan a las primeras profesionales únicamente desde un enfoque conservador y asistencialista. Asimismo, cuestionan la idea de que el Trabajo Social sea una profesión carente de rigor científico, reivindicando su desarrollo disciplinar y su aporte a la producción de conocimiento sobre la realidad social (Morales, 2015).

REFERENCIAS TEÓRICAS QUE GUIARON EL ESTUDIO REALIZADO

1. Representaciones de género en el contexto educativo

El concepto de representaciones socioculturales permitió articular distintas subjetividades que se encuentran asociadas a la elección de una carrera profesional por sobre otra. La idea de representaciones forma parte de los modos de producción de conocimiento colectivo vinculado al sentido común de las personas. Por tanto, apelan a los saberes prácticos asociados a la vida cotidiana que permiten que las y los sujetos puedan desenvolverse en la sociedad (Jodelet, 2011).

Al hablar de representaciones de género es importante considerar que estas se relacionan con la existencia de esquemas mentales que son transmitidos y que se cristalizan a través de una reproducción del sentido común. Este tipo de representaciones determinan a las y los sujetos por medio de responsabilidades y expectativas asociadas a un comportamiento social, sexual e identitario de los cuerpos, siguiendo una lógica de lo masculino y lo femenino (Latorre et al., 2019).

Una forma de operacionalizar la noción de representaciones de género consiste en relevar las tensiones entre el carácter anquilosado y la naturaleza dinámica de los estereotipos de género que se construyen y reproducen en el contexto de la educación superior. Asimismo, se advierte que los desafíos presentes en el ámbito universitario y entre sus distintos actores se vinculan con la posibilidad de adoptar una perspectiva de género como categoría analítica, capaz de cuestionar y transformar problemáticas tradicionalmente consideradas privadas en asuntos de carácter político (Genolet, 2020).

Esta dimensión se relaciona con las posibilidades de comprender las valoraciones que referencian las identidades femeninas a labores consideradas propias de su género, como la crianza y el cuidado, mientras que a los varones se les asignan roles vinculados a la provisión y la protección. La reproducción de estos estereotipos encuentra sustento no solo entre el estudiantado, sino también en el mundo adulto de las instituciones educativas, donde persisten prácticas que refuerzan concepciones de género basadas en estereotipos rígidos (Latorre et al., 2019).

Por consiguiente, las representaciones vinculadas a la existencia de estereotipos de género en el ámbito educativo contribuyen a propagar la idea de que existen capacidades innatas diferenciadas según se trate de estudiantes mujeres o varones. Ello implica asumir un orden natural de los géneros en la sociedad y, por tanto, considerar que tanto ese orden como los esquemas que lo sustentan no pueden ser transformados (Martínez y Bivort, 2013). Este tipo de argumentación responde más bien a una lógica funcional que justifica el orden tradicional. Se caracteriza por reflejar una representación

sociocultural y una práctica de socialización reproducidas por diversas instituciones, como la familia y el sistema educativo, a través de su currículum oculto (Walkerdine, citado en Martínez y Bivort, 2013).

En consecuencia, resulta necesario transformar tanto la cultura institucional de los contextos universitarios como los esquemas de género que se reproducen mediante las representaciones e imaginarios presentes en quienes acceden a las distintas carreras. Una posible vía de cambio para los estudiantes varones consiste en cuestionar la configuración de sus propias masculinidades durante su trayectoria educativa. Este desafío es permanente, ya que involucra múltiples dimensiones y perspectivas presentes en una carrera socialmente construida como feminizada.

2. Masculinidades como estrategia de tránsito individual y/o colectiva

Desde una perspectiva de género, resulta necesario visualizar alternativas de abordaje desde las cuales los estudiantes puedan posicionarse de modo que superen los modelos tradicionales de masculinidad propios de representaciones hegemónicas del género. Este ejercicio permitiría construir relaciones más igualitarias establecidas al margen de supuestos dominación, en tanto facilitaría al menos cuestionar los privilegios propios de la masculinidad (Sanfélix y Téllez, 2021).

Resulta interesante abordar las representaciones de género desde la perspectiva de los varones, pues los discursos emitidos desde una posición hegemónica tienden a reproducirse de manera acrítica. En este sentido, son escasos los movimientos de estudiantes varones que promuevan un análisis crítico de sus propias prácticas, debido a que ello podría implicar la pérdida de ciertos privilegios asociados a quienes ocupan posiciones hegemónicas en el contexto universitario (Andreu, citado en Morales y Bustos, 2018). Este ejercicio permite reconsiderar, desde una perspectiva generacional, la forma en que históricamente se han comprendido los géneros, llegando a la conclusión de que las masculinidades constituyen una construcción social de

carácter relacional, que emerge como una posición desde la cual es posible cuestionar su propia condición hegemónica (García, 2015).

Este cuestionamiento de los estereotipos y de las formas de construir el género en los contextos educativos busca hacer frente a lo que Farías (2019) define teóricamente como espacios de homosocialización, entendidos como procesos de aprendizaje que se configuran a través de las relaciones interpersonales establecidas entre las y los jóvenes.

Las masculinidades pueden ser entendidas como un proceso de carácter histórico y dinámico, que se configura de manera localizada en un tiempo y grupo social determinados. Dichas configuraciones permiten la movilidad de los sujetos para significar sus propias trayectorias vitales, tomando sus recursos simbólicos respecto de lo femenino y lo masculino, pudiendo además innovar sobre los significados culturales recibidos (García, 2015).

Es relevante considerar que existen espacios de homosocialización masculina que autorregulan los comportamientos de los jóvenes, especialmente en contextos educativos donde solo está presente uno de los géneros, como ocurre, por ejemplo, en los liceos monogénicos. En este sentido, los espacios de homosocialización son generados y habitados mayoritariamente por estudiantes varones en territorios socialmente contruidos como masculinizados, actuando como “policías del género” al vigilar los cuerpos, la vestimenta, las prácticas y las emociones de quienes integran dichos espacios (Morales y Bustos, 2018). En estos contextos masculinizados se supervisa y sanciona aquello que es considerado diferente mediante bromas, exclusión de los grupos de pares e, incluso, violencia. En definitiva, ser varón en un contexto educativo constituye una experiencia relacional, pues responde a un proceso de socialización que implica convivir durante un determinado tiempo con otros grupos sociales y con personas de distintos géneros. Esto supone un encuentro permanente con la alteridad, del cual emergen relaciones sociales de carácter colectivo.

El tránsito de estudiantes varones por carreras universitarias con una alta matrícula femenina conlleva importantes desafíos relacionales, ya que produce un quiebre respecto de la homosocialización aprendida

en espacios institucionales como el liceo, la familia o los grupos de pares (Farías, 2019).

3. Trayectorias juveniles en clave generacional

Uno de los modos de comprender las trayectorias juveniles se vincula con el reconocimiento de los aportes de la perspectiva generacional a la comprensión del tránsito de las y los jóvenes por distintos ámbitos, como su paso por la educación media, el acceso al mundo universitario y las relaciones que establecen con otros géneros durante dicho proceso. Esta perspectiva busca explicar la articulación entre los modos de construir la sociedad, el tiempo histórico y el tiempo biográfico del sujeto juvenil. En este marco, recupera las experiencias vitales y biográficas en relación con las condiciones sociales que caracterizan a las juventudes en la actualidad (Álvarez, 2018).

Por trayectorias juveniles se comprende una secuencia de etapas cultural e institucionalmente condicionadas que implican la adopción de posturas, el desempeño de diversos roles y la ocupación de una determinada posición dentro de la estructura social en distintos momentos de la trayectoria biográfica (Canales et al., 2020). Esto supone un ejercicio de comprensión del momento histórico y de las motivaciones que orientan al sujeto juvenil para explicar su trayectoria en el contexto universitario.

Este concepto representa un intento por complejizar el análisis de los mecanismos que definen las posiciones de los sujetos en la estructura de las sociedades contemporáneas, articulándose con la influencia de los *capitales heredados*, en los términos propuestos por Bourdieu y Passeron (2003). De esta manera, la trayectoria juvenil permite trazar las posiciones estructurales asumidas y las disposiciones subjetivas que las atraviesan y posibilitan transformaciones en las condiciones sociales (Bourdieu y Passeron, citados en Canales et al., 2020).

La noción de trayectoria juvenil implica considerar que la posición de origen constituye el punto de partida de cada recorrido, en función del volumen y la composición de los capitales disponibles. Esta

noción se estructura en torno a tres grandes ejes: la estructura de oportunidades del contexto social, entendida como las posibilidades de desarrollar actividades o acceder a determinados bienes; el conjunto de saberes y capacidades que adquieren las y los sujetos; y, finalmente, la dimensión temporal, que articula de manera interrelacionada el pasado, el presente y las proyecciones de futuro (Briscioli, 2017).

En esta línea, es posible abordar las trayectorias juveniles a partir de distintos momentos biográficos que involucran hitos críticos, tales como el egreso de la enseñanza media, el ingreso a la educación superior, los primeros años de formación universitaria y la inserción profesional posterior al egreso de las carreras universitarias (Canales et al., 2020). Este enfoque hace necesario mantener una vigilancia permanente sobre la manera en que operan los distintos saberes y capacidades que portan los sujetos en cada uno de estos momentos críticos de sus trayectorias biográficas, entendiendo que dichas experiencias pueden variar entre generaciones.

Al considerar la noción de trayectorias juveniles desde una perspectiva generacional, se retoman los aportes de Mannheim (citado en Álvarez, 2018), quien sostiene que generaciones distintas se enfrentan a mundos exteriores e interiores también diferentes. En consecuencia, aquello que para una generación no representa un problema puede constituir un desafío para la siguiente. Esto explica, en parte, la conflictividad con que las y los jóvenes interpretan el presente, pues no comparten las mismas experiencias ni trayectorias biográficas, como tampoco la misma unidad generacional en su vínculo con los grupos de pares (Mannheim, citado en Álvarez, 2018).

4. Elección y tránsito por una carrera universitaria

Resultó pertinente vincular las trayectorias juveniles, desde una perspectiva generacional, con las motivaciones personales para escoger una carrera universitaria y, de ese modo, comprender el tránsito realizado en este contexto educativo. Esto implica analizar los aspectos críticos y las experiencias vitales que llevan a estudiantes de educación

superior a elegir una carrera universitaria por sobre otra. Desde los estudios de juventudes se propone una articulación entre la dimensión generacional y las trayectorias asociadas a momentos históricos significativos en la biografía de los sujetos. Esta perspectiva permite comparar los cambios experimentados por distintas generaciones, incorporando criterios de análisis vinculados con la clase social y el género (Ghiardo, citado en Álvarez, 2018).

La elección y el acceso a la educación superior se proyectan, en términos de trayectorias, bajo diferencias de clase social. Desde esta perspectiva, es posible identificar que este criterio opera como una lógica de diferenciación que segmenta y, en determinados casos, excluye a ciertos grupos sociales del acceso a los espacios universitarios (Bourdieu y Passeron, 2003). En este sentido, en los sectores de mayores recursos predomina la tendencia a una trayectoria directa entre la escuela y la universidad, mientras que en los sectores medios se observa una mayor diversificación de las trayectorias: un grupo de estudiantes continúa estudios superiores, mientras otro se incorpora tempranamente al mundo laboral.

En términos de género, existen diferencias importantes entre hombres y mujeres tanto en el acceso al mercado laboral como en la dedicación a las labores domésticas (Dávila y Ghiardo, 2012). Una vez finalizada la educación media, las trayectorias juveniles siguen cursos diferenciados por motivos de género, particularmente en la elección de una carrera universitaria. En Chile, este panorama evidencia una marcada segregación por áreas disciplinarias en la educación superior, donde existen carreras con una alta presencia femenina, como Enfermería y Trabajo Social, mientras que los varones ingresan predominantemente a carreras vinculadas con las ciencias, reproduciendo una lógica de feminización y masculinización asociada a la división sexual del trabajo (Baeza y Lamadrid, 2018).

En relación con esta elección vocacional, se observa una clara diferenciación de género que responde principalmente a procesos de aprendizaje sociocultural más que al azar (Mizala, citado en Baeza y Lamadrid, 2018). En este contexto, resulta relevante promover la

ruptura de esquemas y estereotipos, evitando la reproducción de roles de género en el ámbito educativo. Por su parte, el tránsito universitario se vincula estrechamente con la capacidad de adaptación a la carrera, considerando aspectos como la vocación, el papel de la familia, las expectativas, la participación en actividades extracurriculares, el compromiso académico y los propios intereses profesionales.

OPCIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, pues se buscó comprender los imaginarios sociales e interpretar los significados existentes respecto de cómo se configura el fenómeno de estudio desde el punto de quienes que componen la comunidad educativa universitaria vinculada a la carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado.

El estudio de caso es de carácter intrínseco e instrumental, justificado por su singularidad al referirse a la configuración de carreras socialmente construidas como “feminizadas”. El análisis se centra en una disciplina asociada constantemente al valor ético y a la “ayuda” al prójimo, tanto en el contexto universitario como en el imaginario social. Al tratarse de un caso específico, complejo y dinámico, el interés se orientó a su comprensión en profundidad (Stake, 1999).

Se contempló un diseño cualitativo que articula los datos desde una perspectiva interpretativa y flexible, permitiendo responder a los objetivos planteados en el estudio (Serbia, 2007).

La investigación tuvo dos alcances. El primero, exploratorio, orientado a generar hallazgos para futuros estudios (Kazez, 2009), dada la novedad de la producción teórico-empírica sobre las trayectorias de varones en carreras feminizadas. El segundo, descriptivo, enfocado en caracterizar el fenómeno en su contexto (Kazez, 2009), detallando

la realidad de la carrera seleccionada, marcada por un predominio de la matrícula femenina.

La técnica que se aplicó en el proceso investigativo es la entrevista individual semiestructurada, la cual contiene una pauta de preguntas redactadas en orden lógico. Esta pauta de entrevista se construye a partir de una matriz de operacionalización conceptual, que permite elaborar un instrumento de manera coherente con los objetivos planteados en el proceso de investigación (Canales, 2006). Se entrevistó a siete egresados de la carrera de Trabajo Social y a tres actores institucionales clave, seleccionados por su relevancia temática, su conocimiento del carácter histórico de la disciplina o su dominio sobre las perspectivas de género.

Las dimensiones de análisis del estudio de caso se vinculan principalmente a los modos de aproximación a las perspectivas de género, las trayectorias juveniles en el contexto universitario, la elección de la carrera articulada con las representaciones de género y los desafíos disciplinares del Trabajo Social.

Un aspecto metodológico relevante se relaciona con la composición de la muestra, orientada a entrevistar a varones en proceso de egreso en Trabajo Social. Este criterio responde a la intención de indagar en las motivaciones que los llevaron a incorporarse a la carrera y, desde una lógica temporal, al hecho de haber sido testigos o partícipes de las movilizaciones feministas ocurridas en la Universidad Alberto Hurtado a partir de 2018. Este último criterio de suficiencia redujo el universo de posibles participantes, dada la baja matrícula masculina que alcanza la etapa de egreso. En cuanto a los profesionales institucionales entrevistados, su selección se fundamentó en su condición de expertos temáticos en el carácter disciplinar del Trabajo Social y en las perspectivas de género.

En cuanto a la estrategia de análisis, se aplicó el análisis de contenido mediante categorías derivadas, con el fin de procesar e interpretar la información construida para dotar de sentido a los discursos. Así, el análisis categorial rescata las ideas manifiestas y latentes en los relatos de los sujetos (Echeverría, 2005). Además, se esperó que surgieran

aspectos emergentes no contemplados inicialmente, permitiendo ajustar el diseño flexible de la investigación en función de los hallazgos identificados durante el proceso.

Para el análisis de los datos del trabajo de campo, se definieron dimensiones y categorías según cada objetivo específico. Durante la revisión de las entrevistas transcritas, se examinaron los resultados en función de estas categorías, con el fin de destacar citas significativas que respondieran a los propósitos del estudio. Las dimensiones de análisis fueron: aproximación a la perspectiva de género, trayectorias juveniles en el contexto educativo, y proyecciones y desafíos desde el ámbito disciplinar.

Para el procesamiento de la información, se elaboraron dos matrices de análisis. La primera se centró en las trayectorias educativas en Trabajo Social y las motivaciones de ingreso a la carrera. La segunda se destinó a las últimas tres entrevistas, enfocándose en identificar hallazgos en materia de género, así como los desafíos disciplinares desde una perspectiva institucional.

El proceso de construcción de la información contempló un riguroso resguardo ético para proteger los datos personales de los informantes clave. Esto se materializó mediante la aplicación de un consentimiento informado para participantes adultos, el cual autorizó el uso de los datos obtenidos a través de las distintas técnicas, garantizando así el adecuado desarrollo del estudio.

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Formas de aproximación a las temáticas de género en estudiantes varones

Uno de los modos de aproximarse a las temáticas vinculadas a las perspectivas de género se enmarca en las condiciones políticas, sociales y culturales del contexto universitario. Estas condiciones se encuentran relacionadas con la posibilidad de que las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan a la carrera de Trabajo Social puedan abordar las temáticas de género en sus primeros niveles de estudio.

Es posible identificar que las inquietudes personales en relación con la perspectiva de género son un punto de partida para intentar una transformación en los modos de relacionarse entre pares. Así también, los conocimientos sobre dicha temática provienen desde instancias ligadas a la autoformación individual y colectiva para lograr establecer modos de relacionarse que sean respetuosos con sus compañeras y disidencias dentro del espacio universitario:

[...] yo fui incluyendo como aportes de teoría general feminista, pero mucho más como desde las lecturas más autodidactas y de interés propio, más que algo que haya estado como normado o estructurado por el plan curricular. (Entrevista 1, egresado Trabajo Social)

[...] tampoco he tenido un acercamiento tan cercano a las perspectivas de género desde el ámbito más disciplinar, a diferencia, quizás, del ámbito más personal [...] ahí siento que sí he tenido mayor proximidad con eso, por el mismo tema también de que la mayoría de mis amigas, mis compañeras, las conocí en la universidad. (Entrevista 5, egresado Trabajo Social)

Las demandas de distintos movimientos feministas en los últimos años invitan a abordar y problematizar las temáticas de género en diversos espacios institucionales y a formalizar este abordaje a través de la construcción y socialización de ciertos protocolos y reglamentos de género que enmarcan un modo de relacionarse a nivel de comunidad educativa:

He visto que hay harta concientización relacionada a género en la carrera; yo entré el año 2016 a Trabajo Social y lo he visto con las nuevas generaciones [...] se ha estado hablando más sobre las marchas y concientización masiva; desde primero mucha gente llega diciendo este es mi tema y qué bueno que me den la posibilidad de hablarlo desde Trabajo Social. (Entrevista 3, egresado Trabajo Social)

Yo creo que, en esta trayectoria, la perspectiva de género, los enfoques de género han estado siempre muy presentes; siento que ha sido algo

que incluso cuando llegué en primer año estaba presente, pero mi percepción es que, en la medida en que yo fui avanzando, coincidió con los años, no sé, 2018, 2017, incluso donde ya se estaba poniendo muy contingente el debate respecto a las perspectivas de género. (Entrevista 6, egresado Trabajo Social)

Se ha reconocido que la participación de estudiantes varones en movimientos dentro del contexto universitario ha sido escasa. En este marco, la influencia del movimiento feminista de 2018 en distintas universidades ha permitido revisar críticamente esta dimensión vinculada a las temáticas de género. Esto ha generado la necesidad de formarse en estas áreas y de cuestionar, de manera individual y colectiva, los privilegios asociados al hecho de ser varón en una carrera universitaria como Trabajo Social:

Este mismo contexto feminista de la universidad también sirvió y sentó las bases para hablar de masculinidades; yo creo que si no hubiese habido la influencia de ese movimiento feminista que se ve en la universidad, yo creo que, como hombre, no nos hubiésemos planteado el tema de las masculinidades. (Entrevista 5, egresado Trabajo Social)

Una postura relevante de considerar, aunque no se presentó de forma transversal entre los informantes clave del estudio de caso, es la creencia de que las temáticas de género constituirían un ámbito propio y exclusivo de las mujeres en la universidad. Esta percepción implica, en principio, que no sería pertinente ni correspondería que los estudiantes varones otorgaran relevancia a estas temáticas, en tanto se trataría de asuntos ajenos a su género o incluso de una lucha que no les compete directamente:

Desde mi experiencia, no he tenido mucho acceso, aunque igual siempre me he mantenido al margen, he tratado de estudiar y entender las cosas, pero siento que el rol principal ha sido históricamente desde las mujeres o desde el género femenino, y ahora sobre todo desde las disidencias. (Entrevista 3, egresado Trabajo Social)

Estos hallazgos permitieron identificar un esfuerzo incipiente por parte de estudiantes varones por cuestionar los significados culturales que han internalizado durante sus trayectorias. Lo relevante de esta problemática es que apunta a promover la reflexión sobre lo que los varones han aprehendido e interiorizado a lo largo de sus trayectorias juveniles, ya sea a través de instancias formativas en espacios institucionales como el liceo o la universidad. Sin embargo, este tipo de cuestionamientos también supone una invitación a formarse tanto a nivel individual como en espacios colectivos, tales como grupos de pares, amistades y entornos familiares. Esto implica un desafío individual y colectivo para los estudiantes varones, en la medida en que deben revisar la construcción de sus propias masculinidades y abordar las tensiones asociadas a cómo ser varón en contextos educativos. Esto adquiere mayor relevancia en un escenario social donde las prácticas machistas no son aceptadas y donde incluso los denominados micromachismos están siendo progresivamente cuestionados:

Yo tuve conversaciones en las que empecé a darme cuenta de ciertas situaciones que yo como hombre, como masculinidad, reproducía o no reproducía, o reconocía en mí o no reconocía, respecto a mi propia identidad, mi forma de relacionarme. (Entrevista 6, egresado Trabajo Social)

Me sentí muy muy directamente interpelado con los procesos que estaban llevando a cabo las compañeras en la universidad, y eso creo que me hizo replantearme muchas cosas desde mi postura, tanto política como de ser humano, entendiendo mi condición de hombre; así, yo creo que desde ahí que me replanteo los espacios en los que estoy. (Entrevista 4, egresado Trabajo Social)

Los hallazgos del proceso investigativo permitieron identificar que existen dos grandes aristas que componen las motivaciones para estudiar Trabajo Social. La primera de ellas responde a la intención de prestar servicio a las personas, vinculada con la idea de transformación social:

Lo que me llamó a estudiar Trabajo Social, ahora, como te digo, fue esa invitación a pensar otra sociedad, que es como uno de los grandes enunciados al que apuesta la disciplina del Trabajo Social. Según mi entender, esta idea de transformación [social]. (Entrevista 1, egresado Trabajo Social)

Siempre estaba esa comparación de que en la Sociología se investiga y que el Trabajo Social es la acción, es la intervención. (Entrevista actor institucional 1)

Otro de los aspectos clave para analizar las motivaciones que plantean los jóvenes varones para ingresar a estudiar Trabajo Social se vincula con la idea recurrente que circula en la carrera. Esta se relaciona con el concepto de ayuda al prójimo, entendido como una necesidad. En este sentido, las motivaciones para ingresar a estudiar Trabajo Social estarían asociadas a la noción de ayuda o bien al conocimiento previo de la disciplina:

Mi hermana es trabajadora social, así que siempre tuve como un vínculo con la carrera y sentía que esta disciplina podía conjugar como esas ganas de cambiar las cosas y también de hacer algo al respecto. Por lo mismo, tenía esta noción ya más o menos clara de que era una carrera feminizada. (Entrevista 5, egresado Trabajo Social)

Es como sí, qué bonita la carrera, o qué bonito lo que hacen, y yo si no sé si es tan bonito, pero se hace lo que se puede; no todo lo que se hace es bonito en realidad, hay realidades súper fuertes. (Entrevista 2, egresado Trabajo Social)

Este tipo de relatos hace alusión a motivaciones con un alto componente asociado a la solidaridad y el compromiso con las personas. Esto se vincula a las representaciones históricas del quehacer de Trabajo Social:

Alguien habla sobre que esta idea del Trabajo Social, de la trabajadora social como superhéroe o como policía, a la hora del cuidado también; como buena, una persona linda, como todas las caricaturas que también tienen que ver con los roles impuestos socialmente a hacia lo considerado femenino. (Entrevista 1, egresado Trabajo Social)

Desde los discursos contruidos por egresados varones de Trabajo Social se desprenden ciertos imaginarios que tienden a reducir la labor disciplinar a asociaciones simplificadas. Entre ellas, se vincula la intervención o “práctica” del Trabajo Social a un trabajo no necesariamente reflexivo, sino más bien centrado en el hacer, en la acción y en las “patitas en el barro”, expresión utilizada como un reduccionismo dicotómico para referirse al trabajo en terreno en contraposición al trabajo académico.

Entre los discursos de los egresados se evidencia una atribución diferenciada del quehacer disciplinar, en la que se configura una dicotomía entre labores consideradas propias de profesionales varones y otras asociadas a cuerpos feminizados. En esta lógica, se releva la preocupación constante de actores institucionales de la Universidad Alberto Hurtado por comprender cómo se estaría reproduciendo el acceso desigual a las carreras profesionales en términos de división sexual de los oficios:

¿Cuáles son los imaginarios patriarcales, machistas en torno a lo que ahí ocurre? Entonces yo creo que, si la universidad toma esto en serio, la sociedad, uno debiese decir, ya, qué está pasando, cuáles son los mensajes que están recibiendo nuestros estudiantes en el liceo, que un cabro dice *no voy a ir a Trabajo Social porque esa es una carrera de mujeres*. (Entrevista actor institucional 2)

En términos de cómo estos hallazgos permiten responder a la interrogante sobre las motivaciones y la elección de estudiar Trabajo Social por parte de egresados varones, se identifica como un aspecto relevante la intención de transformar una realidad que tiende a ser significada como “problemática”.

Asimismo, resulta pertinente comprender de qué manera los conocimientos previos y/o prenociones que los varones poseen respecto de la carrera de Trabajo Social inciden en sus posibilidades de ingresar o no a esta profesión. Estas primeras aproximaciones, contruidas desde imaginarios y prenociones sobre el quehacer del Trabajo Social, no se mantienen necesariamente estáticas ni fijadas

durante el tránsito formativo, sino que tienden a transformarse a medida que los estudiantes avanzan en las asignaturas contempladas en el plan de estudios.

VALORACIONES Y DESAFÍOS DE LOS EGRESADOS RESPECTO DEL QUEHACER DISCIPLINAR

Se evidenció que, a nivel social, existe una reproducción de las estructuras ocupacionales que se transmite y perpetúa mediante estereotipos de género y esquemas culturales que inciden en las carreras profesionales. Según los hallazgos, esta dinámica también se manifiesta en la configuración interna de la carrera de Trabajo Social. Asimismo, se constató que, tanto en los espacios institucionales asociados a las prácticas profesionales como en los contextos laborales, persisten esquemas que delimitan la asignación de funciones según si el profesional es varón o mujer.

Esos esquemas también se reproducen hacia el interior de las profesiones (...) nos abren unas posibilidades, se nos abren campos; si lo quisiéramos decir de manera crítica, uno diría que se nos presentan una serie de privilegios en el mundo laboral que nuestras compañeras no tienen. Yo he visto en algunas bolsas de trabajo que cuando piden, dicen que sea hombre o que sea mujer, y cuando uno va al descriptor dice, este es un trabajo para hombre porque es con infractores de ley, o es un trabajo para hombres porque es trabajo comunitario. (Entrevista actor institucional 1)

En las prácticas en que yo estuve, había que quedarse hasta tarde y las chiquillas estaban ahí porque estaba yo y se podían ir conmigo; quizás si no hubiese estado yo, se habrían ido con los supervisores, o si no se hubieran ido antes, e incluso por parte de los mismos supervisores, como menos mal que se van a ir los tres juntos, y una vez yo me iba a ir solo y me dijeron, pero pucha las chiquillas. (Entrevista 2, egresado Trabajo Social)

Una de las vías para cuestionar las prenociones y los estereotipos de género presentes en la configuración interna de la profesión se vincula con la búsqueda de prácticas orientadas al reconocimiento disciplinar. Estas se enmarcan en procesos de reflexión interna sobre cómo transformar la sociedad y contribuir al desarrollo de las ciencias desde una perspectiva de Trabajo Social contemporánea y crítica.

Las perspectivas que emergieron de manera transversal en el estudio permitieron identificar la necesidad de avanzar hacia un mayor reconocimiento disciplinar. No obstante, esta búsqueda no se limitó a un plano exclusivamente simbólico, sino que también incorporó la demanda por una redistribución material para la disciplina del Trabajo Social, entendida como una carrera que ha experimentado procesos de precarización por parte del Estado:

No es solamente una lucha por el reconocimiento, sino que también de redistribución, o sea, efectivamente, hay una falta de reconocimiento y de redistribución. También en términos materiales [...] es una de las carreras más precarizadas que existen dentro de las ciencias sociales, en general, de la disciplina. Entonces, también yo lo plantearía en esos términos, que son luchas por reconocimiento y redistribución. (Entrevista 1, egresado Trabajo Social)

La lucha por la validación es constante porque, además de ser feminizada, se le mira en menos, desde el mismo Estado no ha existido un rol claro del Trabajo Social. En los contratos estatales dice asistente social y no trabajador social, habla mucho de lo que se espera y quizás hay temas de imaginarios de la asistente o visitadora social del pasado. (Entrevista 3, egresado Trabajo Social)

Por tanto, las valoraciones y los desafíos disciplinares identificados evidencian la existencia de un componente de reivindicación y posicionamiento político-histórico de la disciplina, constituyendo un hallazgo relevante para el análisis. Este ejercicio de valoración disciplinar implica relevar el carácter histórico, crítico y político del Trabajo Social, en coherencia con la noción de transformación social. Desde esta perspectiva, la dimensión política de la profesión es

comprendida como un aspecto relevante para explicar las motivaciones que llevan a jóvenes estudiantes a elegir Trabajo Social por sobre otras carreras de las Ciencias Sociales.

Respecto del ejercicio de legitimación y de reconocimiento disciplinar, se evidenció que este tipo de proyecciones se enmarcan en el desafío de impulsar procesos que trasciendan el ámbito individual, dando paso a cuestionamientos de carácter colectivo sobre aspectos como las condiciones materiales y simbólicas de trabajadoras y trabajadores sociales en los espacios de incidencia e intervención social.

Se ha vuelto necesario reconocer que, al interior de las universidades, existe un campo de conocimiento científico que tiende a excluir a las mujeres y a las profesiones socialmente construidas como feminizadas de los procesos de validación de los saberes disciplinares. En este contexto, uno de los principales desafíos radica en el espacio formativo universitario, buscando revertir la tensión existente entre el estatus disciplinar, la necesidad de reconocimiento y la posterior redistribución del valor otorgado a los conocimientos producidos.

En este sentido, otro hallazgo relevante se vincula con el proceso de reconocimiento y estatus disciplinar, articulado en torno a dos criterios: por una parte, el análisis de género y, por otra, una lógica intergeneracional, entendida como el traspaso de experiencias de quienes han enfrentado históricamente formas de menoscabo en relación con el reconocimiento de la disciplina. De este modo, se identificaron discursos que reivindican el quehacer profesional y que se posicionan críticamente frente a la noción de subalternidad del Trabajo Social respecto de otras disciplinas:

Muchas veces yo he escuchado ¿no?, en esta trayectoria, esta idea como de que a Trabajo Social se le ve como una profesión subalterna, y creo que ese discurso provoca más que la vivencia de la subalternidad, una paralización [...] La subalternidad es una relación de poder, de saber, y creo que ahí inmediatamente se juega en el antagonismo y en la atención y en el juego de los espacios políticos, ¿no? (Entrevista actor institucional 1)

El gremio docente lo tiene muy presente en su lucha y en las mejoras que quieren alcanzar para su ejercicio, el ejercicio de su profesión y el ejercicio docente. Yo creo que en Trabajo Social me cuesta verlo un poco más, pero a lo mejor es mi desconocimiento, pero creo que una de las luchas es precisamente la mejora de nuestras condiciones de trabajo, no solo salariales, sino que de las condiciones contractuales. (Entrevista actor institucional 2)

PRINCIPALES CONCLUSIONES

A la luz de los resultados expuestos, se vislumbra que las representaciones de género influyen en la decisión de los jóvenes varones de ingresar a una carrera como Trabajo Social e impactan en la forma en que transitan dicha experiencia a lo largo de su trayectoria biográfica. Esto significa que los estudiantes identifican cambios tanto en sus formas de relacionarse con sus grupos de pares como en sus procesos de autorreflexión personal. No obstante, al ingresar a una carrera cuya matrícula está compuesta aproximadamente por un 70 % de mujeres y un 30 % de hombres, los jóvenes varones perciben la necesidad de desarrollar un proceso de autocuestionamiento respecto de sus prácticas y de sus formas de relacionarse, tanto entre ellos como con personas de otros géneros. Este proceso de transformación personal se profundiza cuando algunos de estos estudiantes provienen de trayectorias escolares marcadas por la educación en liceos monogénicos. En estos casos, el ingreso a la universidad implica la transición hacia un espacio educativo compartido con personas de distintos géneros, lo que demanda nuevas formas de interacción y convivencia cotidiana.

Para comprender cómo se manifestaron estos hallazgos, fue necesario indagar en la forma en que los estudiantes varones describieron sus aproximaciones a las perspectivas de género, particularmente a aquellas centradas en las masculinidades. Respecto de estas experiencias, se identificó que, al hablar de nuevas masculinidades, los participantes

las asocian con la posibilidad de construir relaciones igualitarias entre distintos géneros, las cuales debiesen situarse fuera de cualquier forma de dominación y promover el cuestionamiento de los privilegios asociados al hecho de ser varón en las estructuras sociales (Sanfélix y Téllez, 2021).

En relación con la manera en que estas aperturas reflexivas se expresan entre estudiantes de Trabajo Social, los hallazgos muestran que, en general, los participantes conocen el concepto de nuevas masculinidades. Sin embargo, también reconocen que no han profundizado en esta perspectiva más allá de comentarios e invitaciones surgidas en espacios como las asambleas estudiantiles y otras instancias vinculadas a los movimientos y manifestaciones desarrollados en el contexto universitario. En este sentido, los participantes señalan que su acercamiento a estas perspectivas ha sido limitado y se ha producido principalmente a partir de interpelaciones o invitaciones directas.

Resulta relevante destacar estas instancias porque, desde una perspectiva relacional y personal, cuestionarse cómo se es estudiante varón en una carrera históricamente construida como una carrera “feminizada” supone un quiebre con aquello que Farías (2019) denomina homosocialización aprehendida, tanto desde una lógica generacional como intergeneracional.

Respecto de cómo esta investigación puede aportar a los jóvenes varones que ingresan a estudiar o han egresado de la carrera de Trabajo Social, es necesario señalar que este ejercicio resulta relevante para comprender las motivaciones y expectativas asociadas a la elección de este tipo de carreras. Los hallazgos muestran un reconocimiento genuino, por parte de estos jóvenes, del deseo de contribuir a la sociedad, buscando alternativas para intervenir en fenómenos sociales que interpretan como problemáticos o que afectan a determinados sujetos.

Este interés surge, por una parte, de un proceso de cuestionamiento frente a la reproducción de dichas problemáticas y, por otra, del contacto con figuras de referencia que, en algún momento de sus trayectorias biográficas, les dieron a conocer el quehacer del Trabajo

Social, ya sea por vínculos familiares o por haber participado como usuarios en algún proceso de intervención.

En esta lógica de elección, uno de los hallazgos más significativos es que las motivaciones para optar por el Trabajo Social y transitar por esta carrera se relacionan con la convicción de que existen situaciones en la sociedad que requieren ser transformadas y que la disciplina constituye una vía pertinente para contribuir a ese propósito.

Uno de los desafíos disciplinares identificados por quienes participaron en el estudio se relaciona con el constante cuestionamiento de la desigual valoración profesional del Trabajo Social. En esta línea, se observa un ejercicio de reivindicación del quehacer disciplinar y una intención de posicionarse críticamente frente a la noción de subalternidad del Trabajo Social respecto de otras disciplinas, tanto de las Ciencias Sociales como de otras áreas del conocimiento. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de reconocer los aportes de la disciplina y fortalecer sus espacios de incidencia, con el propósito de cuestionar y transformar ciertos imaginarios que persisten en torno a su quehacer. En este sentido, resulta pertinente retomar los planteamientos de Cortés-Mancilla (2025) sobre la importancia de revisar el desarrollo histórico del Trabajo Social en Chile y Latinoamérica desde una perspectiva crítica, lo que permitiría proyectar el futuro de la disciplina sobre bases más sólidas.

A partir de los discursos de quienes participaron en el proceso investigativo se identificaron dos aristas principales. La primera aborda la tensión entre el reconocimiento en el plano simbólico y la necesidad de que este vaya acompañado de una redistribución en términos materiales. La segunda se relaciona con los desafíos interdisciplinarios para enfrentar las asimetrías de poder, las cuales evidencian la necesidad de una lucha permanente por el reconocimiento y por posicionar el Trabajo Social como una disciplina que debe estar presente en los espacios de deliberación y toma de decisiones.

En este sentido, se identifica como desafío permanente articular la perspectiva del Trabajo Social, desde una mirada crítica de los fenómenos sociales, con un diálogo interdisciplinario que posibilite la

construcción de conocimientos a partir de un lenguaje común y, por consiguiente, permita abordar de manera conjunta la comprensión y el análisis de dicho fenómenos (Muñoz, 2014).

Desde una perspectiva de género, se reconoce como una limitación de la investigación el hecho de no haber incorporado las voces de egresadas y personas de otros géneros respecto de sus percepciones sobre el ingreso de estudiantes varones a la carrera de Trabajo Social y sobre la forma en que estos transitan por ella, en el marco de trayectorias juveniles diversas. Esta limitación abre una línea de indagación para futuras investigaciones que profundicen en estas experiencias dentro del contexto universitario.

Respecto de cómo los estudiantes varones eligen y transitan por la carrera de Trabajo Social, se identifica que, al momento de optar por esta profesión frente a otras alternativas, influyen ciertos imaginarios a los que recurren durante su paso por la enseñanza media.

En algunos casos, tanto estudiantes como egresados reconocen que contaban con nociones básicas sobre la configuración del Trabajo Social, las cuales fueron transmitidas por figuras de referencia, como una hermana, una amiga o una profesional que había desempeñado labores de intervención social en su entorno familiar. Este proceso responde a lo que Mizala (2018) denomina reproducción intergeneracional. El conocimiento transmitido por estas figuras de referencia no solo alude a que se trata de una carrera con predominio de matrícula femenina, sino también a la transmisión de valores asociados a la justicia social y de una comprensión inicial sobre los procesos de transformación social (Nebra, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. (2018). La perspectiva generacional en los estudios de juventud: Enfoques, diálogos y desafíos. *Última Década*, 26(50), 40-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300040>

- Arenas, M. (2017). La igualdad de oportunidades en la carrera universitaria: Conciliación y corresponsabilidad como medios para conseguirla. *Revista Feminismos*, (29), 17-43. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.01>
- Avendaño, C. y González, R. (2012). Motivos para ingresar a las carreras de Pedagogía de los estudiantes de primer año de la Universidad de Concepción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 21-33. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200002>
- Baeza, A. y Lamadrid, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. LOM.
- Canales, M., Guajardo, F. y Orellana, V. (2020). La elite del llano: De la promesa a las desilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Última Década*, 28(53), 78-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100078>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Matrícula total mujeres en educación superior. https://www.cned.cl/indices_New_/genero.php
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Matrícula total mujeres por carrera e institución(es), años 2005-2020. https://www.cned.cl/indices_New_/indicadores.php
- Consejo Nacional de Educación. (2025). Matrícula instituciones/ programas educación superior. https://www.cned.cl/indices_New_/institucional.php
- Cortés-Mancilla, R. (2025). Genealogía del Trabajo Social. Lo dicho y no dicho en la formación originaria en Chile. *CUHSO*, 35(1), 1-29. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v35n1-art871>

- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2012). Transiciones a la vida adulta: Generaciones y cambio social en Chile. *Ultima Década*, 20(37), 69-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000200004>
- Duarte, C. (2013). Procesos de construcción del Trabajo Social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias. *Eleuthera*, 8, 253-270. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5001>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En C. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Social Ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categoría. Apuntes docentes de metodología de investigación*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Psicología, Santiago.
- Farías, F. (2019). Hacerse varón en liceos municipales: Instancias educativas de homosocialización masculina juvenil. En C. Duarte y C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Social Ediciones, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- García, L. (2015). *Nuevas masculinidades: Discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. Flacso.
- Genolet, A. (2020). Trabajo social y feminismos. Aportes en docencia, extensión e investigación. *ConCienciaSocial Revista Digital de Trabajo Social*, 4(7), 196-212. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30756>
- Illanes, M. (2007). *Cuerpo y sangre de la política. La construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. LOM.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.

- Latorre, R., Robledo, P. y Nieto, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última Década*, 27(52), 3-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200003>
- Lorente-Molina, B. y Luxardo, N. (2018). Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización. *Cinta de Moebio*, (61), 95-109. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48583>
- Martínez, S. y Bivort, B. (2013). Los estereotipos en la comprensión de las desigualdades de género en la educación, desde la psicología feminista. *Psicología & Sociedad*, 25(3), 549-558. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300009>
- Mizala, A. (7 de diciembre de 2018). *Cómo el género impacta la elección de carrera en Chile*. <https://www.uchile.cl/noticias/149883/como-el-genero-impacta-la-eleccion-de-carrera-en-chile>
- Morales, P. (2010). Servicio Social en Chile en los años 20 y 30: El cuidado del otro como una cuestión de mujeres. En M. González, *Historias del trabajo social en Chile, 1925-2008. Contribución para nuevos relatos*. ETES.
- Morales, P. (2015). Trabajo Social en Chile (1925-2015). Noventa años de historia e impronta en Latinoamérica. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (4), 21-28. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/213641>
- Morales, M. y Bustos, O. (2018). Significados de “ser varón” en jóvenes estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. *PSOCIAL. Revista de Investigación en Psicología Social*, 4(1), 40-64. <https://doi.org/10.62174/psocial.2907>
- Muñoz, G. (2014). La intervención social interdisciplinaria en Chile. *Revista Intervención*, (3), 19-29. <https://doi.org/10.53689/int.v1i3.8>
- Nebra, J. (2018). Feminización del Trabajo Social: implicancias en la construcción del perfil y la identidad profesional en estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad*, (31), 261-284. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712018000200261&lng=es&nrm=iso

- Sanfélix, J. y Téllez, A. (2021). Masculinidad y privilegios: El reconocimiento como potencial articulador del cambio. *Masculinities and Social Change*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/mcs.2021.4710>
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146.
- Servicio de Información de Educación Superior. (2021). *Brechas de género en Educación Superior 2020*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16821>
- Servicio de Información de Educación Superior. (2021). *Informe 2021 Matrícula de Pregrado en Educación Superior*. https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado-2021_SIES.pdf
- Stake, R. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Fecha de recepción: 11 de mayo de 2026

Fecha de aceptación: 24 de junio de 2024

