

Procesos Sociales y Educación

*Aproximaciones críticas
a la transformación educativa*

Procesos sociales y educación

Aproximaciones críticas a la transformación educativa

UBO EDICIONES

Departamento de Ciencias Humanas
Centro de Estudios Históricos y Humanidades
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Bernardo O'Higgins
Avenida Viel 1497, Santiago, Chile

EDITORES

Dr. Hernán Mateluna Estay
Dra. Natalia Vallejos Silva

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Felipe Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza, España
Dr. Luis Felipe De la Vega, Universidad Andrés Bello, Chile
Dr. Martín Lara Ortega, Universidad Bernardo O'Higgins, Chile
Dra. Cecilia Cortés Rojas, Universidad Fluminense, Brasil
Dra. Jessica Cabezas Alarcón, Universidad de Barcelona, España
Dr. Leonel Rivero, Universidad de la República, Uruguay

EN COLABORACIÓN CON

Organización de Estados Iberoamericanos en Chile (OEI-Chile)

PROYECTARON ESTA EDICIÓN

Departamento de Ciencias Humanas
Centro de Estudios Históricos y Humanidades
Facultad de Ciencias Humanas – UBO Ediciones

DISEÑO Y PRODUCCIÓN

Punto Comunicaciones

ISBN

978-956-8664-40-4

Digital en Chile, 2026

© Universidad Bernardo O'Higgins

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial sin autorización expresa.

Índice

Prólogo	5
<i>Dr. Jorge Van de Wyngard</i>	

Introducción	6
<i>Dr. Hernán Mateluna Estay · Dra. Natalia Vallejos Silva</i>	

EJE 1 · EDUCACIÓN INCLUSIVA: GÉNERO, ETNICIDAD Y EQUIDAD SOCIAL

El abuelo niño migrante, una discusión entre teorías migratorias	10
<i>Dr. César Lizárraga Guerrero</i>	

Diversidad Étnica e Interculturalidad en la Educación Parvularia Chilena	18
<i>Giannina Flores Meza · Lorena Garrido González</i>	

Movimientos Feministas Secundarias, un golpe a la cátedra	27
<i>Dra. Juanita Ojeda Silva</i>	

Epistemología Feminista y justicia cognitiva en la ciencia	33
<i>Carlos Poblete Ibáñez</i>	

EJE 2 · TECNOLOGÍA EDUCATIVA: INNOVACIÓN CRÍTICA Y APRENDIZAJE DIGITAL

Herramientas digitales y diversificación del conocimiento en altas capacidades	42
<i>Dra. María José Muñoz González</i>	

De Aulas Industriales a Ecosistemas Digitales: Innovación Pedagógica con IA	55
<i>Eduardo Silva Fuentealba</i>	

EJE 3 · DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: REFLEXIÓN Y LIDERAZGO

¿Qué entendemos por reflexión pedagógica en la actualidad?	65
<i>Lorena Garrido González · Giannina Flores Meza</i>	

Liderazgo Educativo Intermedio: Prácticas de JUTP en escuelas vulnerables	75
<i>Hugo Castillo Hernández</i>	

Conocimiento Didáctico del Contenido en Contextos Educativos Interculturales	86
<i>Dra. Carmen Alfaro Contreras · Dra. Laura Ochoa Martínez</i>	

Sobre los editores

Programa de Doctorado en Educación – Universidad Bernardo O'Higgins

EDITOR

Dr. Hernán Mateluna Estay

Director del Programa de Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins

Investigador del Centro de Estudios Históricos y Humanidades de la Universidad Bernardo O'Higgins. Docente en pregrado y posgrado en la UBO, y conferencista en universidades chilenas y extranjeras. Entre sus publicaciones recientes destacan:

PUBLICACIONES RECIENTES

- "Imaginaris sociotécnicos de la transformación digital en educación y sus efectos en el trabajo docente", *Revista Española de Educación Comparada* (2025).
 - "Desafíos de la inteligencia artificial (IA) para la práctica pedagógica: Innovación, ética e identidad profesional", Editorial Dykinson (2025).
 - "Construyendo identidades culturales a través del tiempo: Narrativas históricas en la Educación Inicial Chilena", *Revista Autoctonía* (2024).
-

EDITORA

Dra. Natalia Vallejos Silva

Coordinadora del Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins

Investigadora del Centro de Estudios Históricos y Humanidades de la Universidad Bernardo O'Higgins. Docente en pregrado y posgrado en la UBO. Entre sus publicaciones recientes destacan:

PUBLICACIONES RECIENTES

- "Trabajo Docente y Cuidados: Tensiones que emergen en Escuelas Chilenas", *Revista Qualitative Research in Education* (2025).
 - "Integrar el cuidado en la Formación Inicial Docente: un estudio desde el profesorado Universitario", *Educação e Sociedade* (2025).
 - "Care practices and care ethics at school and in teaching during Covid 19 pandemic", *Revista Teaching and Teacher Education* (2024).
-

Prólogo

Actualmente, nos encontramos viviendo un momento de gran incertidumbre para los sistemas educativos. Los rápidos avances tecnológicos reconfiguran la educación sin que tengamos una claridad sobre sus alcances. Por otra parte, las demandas de inclusión y equidad educativa crecen de manera apresurada mientras persisten desigualdades estructurales a nivel de sociedad. A su vez, los cambios demográficos y culturales suceden a un ritmo que pone en cuestión las capacidades de adaptación de nuestras instituciones de enseñanza. Frente a este contexto, las soluciones irreflexivas o superficiales pueden resultar contraproducentes. Por ello, se requiere una reflexión cuidadosa, basada en evidencia y motivada por la búsqueda de justicia en los procesos educativos.

Este libro, que lleva por título *Procesos sociales y educación: Aproximaciones críticas a la transformación educativa*, existe gracias a una alianza que el Programa de Doctorado de la Universidad Bernardo O'Higgins ha establecido con la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile (OEI-Chile), institución que desde hace décadas acompaña procesos de generación de conocimiento y fortalecimiento de políticas públicas en educación.

Los trabajos reunidos en este volumen conforman nueve capítulos que representan el trabajo de investigadores en formación que pertenecen o pertenecieron al programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins. Cada uno de estos capítulos se origina a partir de inquietudes específicas de los autores, quienes abordan preguntas concretas que atraviesan diversas esferas de los sistemas educativos.

Los textos acá reunidos tienen como principal fortaleza que provienen de observadores que trabajan cotidianamente en escuelas, liceos y universidades. Esta cercanía con la realidad no los hace menos académicos, sino que los sitúa en una posición única desde la cual pueden ofrecer un análisis que reconoce tanto la teoría como la práctica.

Para finalizar, convocamos a quienes recorran estas páginas a hacerlo sin prisa, cuestionando cuando sea necesario y dialogando con los argumentos propuestos. En estos trabajos, tanto docentes, investigadores, estudiantes diseñadores de política educativa, encontrarán en estos trabajos ocasión para reflexionar sobre las decisiones que tomamos cada día en nuestros espacios educativos y sobre las transformaciones que, de manera colectiva, es posible construir.

Dr. Jorge Van de Wyngard
Decano Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Bernardo O'Higgins

Introducción

Dr. Hernán Mateluna Estay

Director del programa de Doctorado en Educación
Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Natalia Vallejos Silva

Coordinadora del programa de Doctorado en Educación
Universidad Bernardo O'Higgins

La elaboración de este volumen forma parte de un esfuerzo compartido entre el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins y la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile (OEI-Chile), quienes han acompañado de cerca el proceso de estructuración y revisión de los capítulos aquí reunidos. Esta colaboración da continuidad a un trabajo conjunto iniciado en 2023 con la publicación del libro *Re-pasos. Visiones educativas*, a partir del cual se han ido consolidando mecanismos de colaboración académica entre ambas instituciones. Desde entonces, estos dispositivos de trabajo colaborativo, encuentran en la presente publicación una nueva oportunidad para proyectarse y robustecerse.

La serie de trabajos reunidos en este libro se sitúan en un escenario educativo marcado por transformaciones tecnológicas aceleradas, demandas de inclusión y equidad, crisis migratorias, escasez de docentes, desigualdades y brechas de acceso a educación de calidad, la necesidad urgente de repensar tanto las prácticas pedagógicas como los fundamentos epistemológicos y axiológicos que sostienen la construcción del conocimiento, entre otras. En este contexto, el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins asume la tarea de articular investigaciones que, desde distintos ángulos teóricos y metodológicos, buscan comprender mejor los procesos educativos y proponer alternativas para una educación más justa e inclusiva.

Este libro reúne nueve capítulos elaborados por estudiantes y egresados/as del programa, que se organizan en torno a tres grandes líneas: justicia social e inclusión, innovación pedagógica y tecnológica, y desarrollo profesional docente. Aunque estos ejes permiten ordenar la lectura, es importante precisar que muchos de los trabajos cruzan las fronteras temáticas. En ese sentido, no puede perderse de vista que esta heterogeneidad refleja el esfuerzo del programa por situar la investigación educativa en diálogo con problemas concretos del sistema escolar y universitario, tanto en Chile como en la región.

En el primer eje se reúnen capítulos que interpelan a la educación desde la diversidad étnica, de

género y cultural. La epistemología feminista, los movimientos estudiantiles por una educación no sexista y la atención a la diversidad en escenarios interculturales se convierten aquí en claves interpretativas que cuestionan la manera en que se ha configurado históricamente el saber legítimo en nuestro sistema educativo.

El capítulo titulado “El abuelo niño migrante, una discusión entre teorías migratorias”, presenta un análisis de los procesos migratorios a través de una narrativa biográfica en que el autor reconstruye la historia de su abuelo, un niño peruano que migró a principios del siglo XX desde Arequipa hacia Bolivia, posteriormente a Iquique y finalmente a Santiago de Chile. Mediante un enfoque teórico que incorpora las teorías neoclásicas, la perspectiva histórico-estructural y la teoría de sistemas migratorios, el autor examina las motivaciones para migrar, re-migrar y asentarse definitivamente en un territorio.

Un segundo trabajo, titulado “Diversidad Étnica e Interculturalidad en la Educación Parvularia chilena”, se centra en la manera en que los marcos normativos orientan la gestión de la diversidad étnica en la educación inicial, con particular atención a las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Mediante un análisis cualitativo de documentos oficiales, las autoras indagan cómo se concibe la diversidad étnica y de qué modo se formula la respuesta a la interculturalidad en el nivel parvulario. El capítulo sostiene que una educación culturalmente pertinente desde los primeros años otorga agencia a niños y niñas, repercute en las relaciones con sus familias y fortalece el tejido de la comunidad educativa.

El texto titulado “Movimientos Feministas Secundarias, un golpe a la cátedra: Articulaciones teóricas y la brecha en la implementación de las Políticas Educativas de Género en Chile”, aborda las movilizaciones estudiantiles feministas secundarias del 2018 en Chile, que integraron la demanda por una educación no sexista a las reivindicaciones recientes por gratuidad y calidad educativa. La autora revisa la fundación histórica de estos movimientos, el marco de las Políticas Educativas de Género y la problematización teórica implícita en sus demandas. El análisis concluye que esta brecha obliga a interrogar la inercia institucional, con consecuencias directas para la formación docente y el currículum escolar.

El cuarto capítulo que lleva por título “Epistemología feminista y justicia cognitiva en la ciencia”, realiza una lectura crítica de las estructuras androcéntricas que han configurado la producción del conocimiento científico. El autor examina mecanismos de exclusión epistémica, la desvalorización de los cuidados y la reproducción de desigualdades estructurales en el ámbito académico. En articulación con un enfoque de derechos humanos, género e interseccionalidad, la epistemología feminista se plantea como una alternativa transformadora hacia una ciencia situada, abierta y comprometida con la justicia cognitiva.

En el segundo eje, los trabajos abordan cómo las tecnologías digitales y la inteligencia artificial están transformando los ecosistemas de aprendizaje como catalizadores de nuevas formas de pensar, crear y relacionarnos con el conocimiento. Los capítulos aquí reunidos se distancian de un entusiasmo tecnologicista acrítico y se preguntan por las condiciones pedagógicas y éticas que permitirían una integración reflexiva y democrática de estos recursos.

El capítulo denominado “De Aulas Industriales a Ecosistemas Digitales: Innovación Pedagógica con IA”, analiza la transformación educativa impulsada por la irrupción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en contextos escolares. A partir de una revisión crítica de la literatura actual, el autor sostiene que la incorporación de IA en educación no garantiza por sí sola una mejora pedagógica; por el contrario, su efectividad depende de una integración reflexiva y pedagógicamente guiada. A través de un estudio realizado con estudiantes de enseñanza secundaria, el capítulo analiza cómo

la IA generativa (como ChatGPT) puede potenciar la flexibilidad y originalidad en las respuestas estudiantiles cuando se integra estratégicamente en tareas colaborativas y basadas en proyectos.

El sexto capítulo, “Herramientas digitales, diversificación del conocimiento en estudiantes de altas capacidades”, se adentra en lo que ocurre cuando la educación virtual se orienta a estudiantes con altas capacidades. La autora destaca que la educación virtual favorece la inclusión, permitiendo a estudiantes con altas capacidades acceder a contenidos diferenciados sin ser excluidos de su entorno escolar. El escrito enfatiza la importancia de que los y las docentes adapten sus metodologías para potenciar el talento y promover experiencias de aprendizaje equitativas e inclusivas

Finalmente, el tercer eje se centra en el desarrollo profesional docente, concebido como un proceso continuo articulado en torno a la reflexión pedagógica, los liderazgos intermedios y la construcción de competencias interculturales. Estos trabajos reconocen que la transformación educativa pasa, necesariamente, por la formación continua y crítica de quienes ejercen la docencia.

Las autoras del séptimo capítulo que lleva por nombre “¿Qué entendemos por reflexión pedagógica en la actualidad?”, analizan la reflexión pedagógica como eje central de los procesos formativos y del desarrollo profesional docente, y buscan alternativas para su fortalecimiento. A partir de una revisión documental, muestran que predomina una concepción de la reflexión situada en el aula, vinculada a problemas concretos que el profesorado enfrenta en su práctica y organizada en fases o ciclos reflexivos. El trabajo destaca cómo la reflexión genera nuevos aprendizajes en los y las docentes que les permiten enfrentar nuevas situaciones con mejores herramientas,

El octavo capítulo “Liderazgo Educativo Intermedio: Prácticas de JUTP en escuelas vulnerables para promover el desarrollo profesional docente”, aborda cómo los líderes intermedios (Jefes/as de Unidad Técnica Pedagógica JUTP) pueden apoyar y promover el desarrollo profesional del profesorado. El escrito describe y discute las prácticas a través de las cuales estos liderazgos intermedios apoyan el desarrollo profesional de sus pares en escuelas que trabajan en condiciones de alta vulnerabilidad.

El noveno y último capítulo lleva por nombre “Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza en Contextos Educativos Interculturales”. En este trabajo, las autoras examinan el papel del Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) en contextos educativos interculturales, destacando su relación con la competencia intercultural docente. A través del análisis de marcos teóricos como la pedagogía culturalmente relevante, la enseñanza culturalmente sensible y la pedagogía culturalmente sustentadora, el texto sostiene que el PCK resulta decisivo no solo para organizar la enseñanza de los contenidos curriculares, sino también para formar docentes capaces de construir espacios inclusivos y comunidades de aprendizaje que reconozcan la diversidad y promuevan ciudadanía crítica a escala global

En conjunto, los nueve capítulos configuran un panorama amplio del trabajo investigativo que se viene desarrollando en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O’Higgins. Cada contribución, con su singularidad temática y metodológica, aporta a la elaboración de un conocimiento educativo situado y crítico, orientado a la transformación social y a la búsqueda de formas de educación más equitativas e inclusivas. Esperamos que este volumen funcione también como una invitación a emprender nuevas investigaciones y reflexiones cuyo objetivo sea impulsar mejoras concretas en nuestro sistema educativo.



EJE TEMÁTICO

Educación Inclusiva: Género, Etnicidad y Equidad Social

01

El abuelo niño migrante, una discusión entre teorías migratorias

*The migrant child grandfather,
a discussion among migration theories*

Dr. César Lizárraga Guerrero

*Escuela de Educación Diferencial,
Universidad Bernardo O'Higgins*



Resumen:

Este artículo examina la compleja historia migratoria de un “abuelo niño” peruano a principios del siglo XX, utilizando un relato biográfico familiar transmitido oralmente. Se analiza este viaje desde Arequipa a Bolivia, luego a Iquique (Chile) y finalmente a Santiago, a través de tres lentes teóricos: las teorías neoclásicas, la perspectiva histórico-estructural y la teoría de sistemas migratorios. El estudio busca identificar cómo estas perspectivas, a menudo contrapuestas, pueden explicar las motivaciones tanto para migrar inicialmente como para re-migrar y finalmente asentarse, destacando los puntos de convergencia y controversia entre ellas. El relato aborda el impacto de eventos históricos como la Gripe Española de 1919 y la crisis del salitre en la trayectoria del protagonista, así como la formación de redes y la influencia de factores macro y microestructurales en sus decisiones y asentamiento definitivo.

Palabras Claves: Migración, procesos sociales, teorías migratorias

Abstract:

This article examines the complex migratory history of a Peruvian “child grandfather” in the early 20th century, utilizing an orally transmitted family biographical account. This journey from Arequipa to Bolivia, then to Iquique (Chile), and finally to Santiago is analyzed through three theoretical lenses: neoclassical theories, the historical-structural perspective, and migration systems theory. The study seeks to identify how these often-contrasting perspectives can explain the motivations for both initial migration and re-migration, and ultimately settlement, highlighting their points of convergence and controversy. The narrative addresses the impact of historical events such as the 1919 Spanish Flu and the saltpeter crisis on the protagonist’s trajectory, as well as the formation of networks and the influence of macro- and micro-structural factors on his decisions and definitive settlement.

Keywords: Migration, social processes, migration theories

INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en la línea de investigación de procesos sociales y educación, presentando un relato biográfico de migración internacional ocurrido hace más de un siglo. Se trata de la historia del abuelo del autor, una reconstrucción basada en narrativas familiares transmitidas oralmente, lo que implica la posibilidad de imprecisiones derivadas de las perspectivas y sensaciones personales de cada miembro de la familia a lo largo del tiempo.

A partir de este relato biográfico, se realizará un análisis desde tres enfoques teóricos distintos y, en ocasiones, opuestos: las teorías neoclásicas, la perspectiva histórico-estructural y la teoría de sistemas migratorios. El propósito es vincular estas perspectivas a través de sus puntos en común y de oposición, demostrando si un fenómeno complejo puede ser explicado desde una o varias teorías.

Se abordan dos análisis principales: el primero examina las motivaciones para migrar, y el segundo analiza las causas para volver a migrar y para el asentamiento definitivo en un lugar. Ambos serán estudiados desde las tres perspectivas teóricas mencionadas, resaltando los puntos de controversia entre ellas.

El Abuelo Niño: Una Historia de Migración

La historia comienza en Arequipa, Perú, a principios del siglo XX, en el seno de una familia de clase media. El padre, dedicado al comercio, aspiraba a que sus hijos accedieran a la alta sociedad arequipeña, por lo que asistían a uno de los mejores colegios religiosos privados de la ciudad, bajo el cuidado de la madre. Sin embargo, la seguridad familiar se vio amenazada por la llegada de noticias de una enfermedad similar a un resfriado proveniente de Europa, probablemente la gripe española que azotó Perú en 1919. Esta tragedia alcanzó a la familia, llevando a la madre, dedicada al cuidado de los dos hijos menores, a enfermar y fallecer en pocos días.

Este suceso devastó a la familia. Las hermanas mayores se dedicaron a sus propias vidas, y el padre, desentendido de la crianza y los deberes domésticos, buscó rápidamente una nueva familia, abandonando el hogar para cumplir sus aspiraciones con los hijos de su segunda esposa. El abuelo niño quedó solo con su hermano, recibiendo visitas ocasionales de su padre, quien les daba dos soles diarios para su sustento. Ante este escenario, solo la presencia de su hermano lo mantenía en su pueblo natal. Así, lo llevó a ver el ferrocarril que recientemente recorría el sur del país, lo que los dejaría cerca de Bolivia, un país hermano donde podrían rehacer sus vidas lejos de quienes los habían abandonado.

Sin embargo, no logró convencer a su hermano. Una mañana muy temprano, antes de que llegara su padre, se despidió de su hermano con un beso y decidió dejar atrás a su familia, con la sensación de haber sido abandonado tiempo atrás. Poco se sabe de su viaje en ferrocarril, solo que se estableció en un pueblo fronterizo boliviano, obsesionándose con el oficio de hacer sombreros de paja. Comenzó como aprendiz y rápidamente adquirió las destrezas necesarias para independizarse, pero no logró adaptarse a un pueblo tan distinto a su ciudad de origen. Una tarde, conversando con un viajero fascinado por sus sombreros, se enteró del auge salitrero en Iquique, Chile, y de la buena acogida que sus sombreros podrían tener allí.

Al llegar a Iquique, una ciudad próspera y moderna para la época, se deslumbró. Vendió rápidamente sus sombreros, compró materias primas para confeccionar sombreros de tela y comenzó a venderlos en el centro de la ciudad. No obstante, los acontecimientos históricos intervinieron de nuevo. La crisis de 1929 y el surgimiento del salitre artificial transformaron la pujante ciudad en un lugar fantasmal, sin cabida para un joven sombrerero. Nuevamente, decidió partir, esta vez hacia Santiago, la capital.

Llegó a la primera tienda departamental de la ciudad, Gath y Chavéz. Una tarde, en el taller de costura, conoció a la mujer que definiría su permanencia en Chile: la abuela del autor, una joven costurera de Batuco, hija del dueño de casa y una sirvienta, pero criada en la casa patronal, lo que le confería un aire aristocrático que cautivó al joven abuelo. Ambos continuaron trabajando juntos en la tienda, se casaron y tuvieron a sus primeros hijos, a quienes, quizás en un intento de completar el proyecto de su propio padre, matricularon en colegios católicos privados de la ciudad.

Como se observa en la historia, el abuelo logró establecerse, alcanzar una buena situación económica y formar una familia, por lo que nunca más migró. Pero, ¿qué pasó con su tierra natal? Según la abuela, el cariño por su familia siempre se mantuvo. Una vez establecido en Chile, comenzó a comunicarse por carta con sus hermanas y hermano. Alrededor de 1960, cuando su negocio apenas les permitía subsistir, el abuelo decidió viajar a Arequipa, cargado de costosos regalos, para reencontrarse con su pueblo. Su afán era demostrarles que había hecho su vida, que nunca los necesitó, pero que los quería porque eran su familia. De este viaje no regresó solo; un sobrino lo acompañó con el propósito de instalarse en Chile y replicar la historia exitosa de su tío. Sin embargo, ante la falta de trabajo, el sobrino regresó a su país.

A partir de una primera lectura del relato, se pueden analizar las motivaciones para migrar. Las teorías neoclásicas sostienen que, en general, la migración es un proceso individual, eminentemente racional y sin un contexto histórico que lo explique. Así, este caso, según Castles y Miller (citado en Malgesini, 1998), puede explicarse como una combinación de factores de atracción y rechazo que impulsaron al protagonista, tras un proceso de evaluación de costos y beneficios, a dejar su ciudad de origen e invertir en un proceso migratorio que le reportaría mayores ganancias económicas en el nuevo país elegido.

En este ejemplo, de acuerdo con los autores citados, los factores de rechazo se distinguen por bajos niveles de vida y falta de oportunidades económicas, causados por la muerte de la madre y el abandono del padre. Los factores de atracción se refieren a la demanda de mano de obra, la disponibilidad de tierras o buenas oportunidades económicas. Además, Ravenstein, creador de esta perspectiva teórica, afirmarí que en este caso existen "la detección empírica de una serie de características relativas al proceso migratorio," como el predominio de las motivaciones económicas, la posibilidad de utilizar medios de transporte recién desarrollados como el ferrocarril y el género, ya que, si bien el autor no se refiere a la migración infantil, señala que en la migración internacional predominan los hombres.

Sin embargo, lo anterior no aplica en esta historia debido a la complejidad del protagonista. Él no pudo evaluar las condiciones que lo impulsaron a salir comparándolas con las condiciones económicas del país vecino, considerando que emigró a un país con una situación económica más deficitaria que su lugar de origen y diezmado territorialmente por la Guerra del Pacífico.

Por otro lado, según los defensores de una perspectiva histórico-estructural, el caso presentado no

es aislado, sino que responde a un contexto histórico que posibilitó esta migración. Así, Cano y Soffia (2009), citando a Rodríguez (1982), sostienen que el flujo de inmigrantes latinoamericanos hacia Chile a fines del siglo XIX alcanzaba el 67% de los extranjeros residentes en el país. Esto se explica por la incorporación de nuevos territorios tras la Guerra del Pacífico y la proximidad geográfica que facilitó la participación de ciudadanos peruanos y bolivianos en el auge del salitre.

Por lo anterior, Argüello (1981) define que, desde este enfoque, las motivaciones para migrar no son individuales, sino que obedecen a una conceptualización de grupos sociales a partir de su inserción en la estructura productiva, asignándoles objetivos de clase. Así, en este caso, al dejar de pertenecer a la clase más acomodada, el protagonista asumió los objetivos de la clase trabajadora: seguir el capital y establecerse cerca de él para tener mayor acceso a bienes de consumo. A diferencia de los enfoques neoclásicos, este caso no se explica por una motivación personal y racional, fruto de contradicciones entre factores de atracción y repulsión, sino como el choque de intereses de objetivos entre distintas clases sociales. Sin embargo, este enfoque no considera las motivaciones individuales presentes en el relato.

Castles y Miller (2002) afirman que las teorías de los sistemas de migración “sugieren que los movimientos migratorios por lo general se generan por la existencia de vínculos previos entre los países de envío y recepción basados en la colonización, la influencia política, el intercambio, la inversión o los vínculos culturales.” En otras palabras, estas teorías enfatizan la importancia de las conexiones históricas y actuales entre las naciones para entender los flujos migratorios. De este modo, Portes y Böröcz (1992) sostendrían que este fenómeno es primordialmente social y, tomando el contexto histórico señalado en el enfoque anterior, relevan la inserción de las personas en redes que se establecen por este movimiento y contacto de poblaciones en el espacio. Estas redes constituyen el centro de una microestructura que, en definitiva, sostiene la migración en el tiempo.

El caso del abuelo niño permite observar, con una nitidez inusual, cómo las decisiones individuales —aparentemente íntimas, emocionales o incluso impulsivas— están fuertemente entrelazadas con dinámicas históricas, estructurales y regionales que exceden al sujeto. Este entrecruzamiento constituye un eje central para comprender los fenómenos migratorios desde un prisma sociológico contemporáneo.

En el nivel micro, la experiencia infantil de pérdida, abandono y búsqueda de afecto determina una lectura del mundo marcada por la necesidad de construir una nueva pertenencia. La migración aparece así como un acto de supervivencia emocional antes que como una estrategia económica racional. La imagen del niño que, incapaz de encontrar contención en su entorno inmediato, se arroja al tren hacia Bolivia es profundamente reveladora: la movilidad emerge como respuesta subjetiva a la ruptura del lazo familiar y comunitario. En este nivel, las motivaciones no se reducen a maximizar ingresos, sino que expresan formas de agencia modeladas por el dolor, la soledad, la esperanza y la imaginación biográfica de un futuro posible.

Sin embargo, este gesto íntimo solo es comprensible a la luz del nivel macro, donde convergen procesos estructurales que hacen viable —e incluso probable— ese desplazamiento. El funcionamiento del ferrocarril como infraestructura recién integrada al sur andino, la presencia de circuitos laborales transfronterizos alimentados por el auge salitrero, y los vínculos históricos entre Perú, Bolivia y Chile tras la Guerra del Pacífico constituyen condiciones objetivas que transforman la vivencia individual en un movimiento coherente con los flujos regionales de la época. La autobiografía del abuelo no puede desligarse de esas fuerzas: la disponibilidad de rutas ferroviarias, la movilidad de trabajado-

res andinos, las ciudades en expansión y la demanda de oficios artesanales configuran un “campo de posibilidades” que orienta la acción sin determinarla mecánicamente.

Desde la perspectiva de los sistemas migratorios, esta relación entre micro y macro se entiende como una interacción dinámica. Las emociones, expectativas y redes del sujeto se amplifican o restringen según las estructuras económicas, los patrones políticos, las fronteras y las oportunidades tecnológicas del momento. A su vez, la ruta migratoria personal del abuelo —Arequipa, Bolivia, Iquique, Santiago— contribuye a reproducir, fortalecer o reorientar esas mismas redes, generando un ciclo en el cual la biografía individual participa en la historia regional. Así, la subjetividad no desaparece ante las estructuras; más bien se manifiesta como una forma situada de acción que emerge en diálogo permanente con el contexto.

En este sentido, la articulación entre micro y macro permite superar reduccionismos. El enfoque neoclásico se vuelve insuficiente al restar importancia al contexto histórico; el estructuralismo, por su parte, pierde de vista el componente afectivo, decisional y azaroso de los itinerarios migratorios. El caso analizado muestra que lo migratorio es siempre una síntesis tensionada, donde las decisiones se toman dentro de marcos estructurales, pero estos marcos se actualizan a través de prácticas, riesgos y significados producidos por sujetos concretos. La migración es, entonces, tanto un proceso social amplio como una narrativa profundamente personal.

El Asentamiento Definitivo

En cuanto al segundo proceso y el asentamiento definitivo, autores como Ravenstein (citado en Arango, 1985) afirmarían que la principal causa de las migraciones son las disparidades económicas, y el móvil económico predomina entre los motivos de las migraciones. Esto se evidencia claramente en el viaje a Iquique y posteriormente a Santiago, en busca de bonanza económica, transformándose en un factor de atracción predominante en la decisión de migrar. Asimismo, el asentamiento definitivo se explica por un cambio en la combinación de los factores, disminuyendo la repulsión y desapareciendo los asociados a la atracción. Sin embargo, esta explicación nuevamente no considera dos aspectos relevantes: primero, el aspecto emocional que aparentemente predomina y que no es explicado por los factores de atracción y expulsión; segundo, la falta del contexto histórico en el cual se producen las dos traslaciones, donde numerosas personas se movilizaron a causa del auge y la debacle del salitre.

El último punto puede ser explicado parcialmente desde el enfoque histórico-estructural. La crisis del mineral ocasiona una migración del capital hacia otras zonas y rubros, promoviendo también la migración de mano de obra barata a nuevos centros productivos, lo que no deja otra opción a la clase trabajadora que seguir al capital y someterse a su explotación. Sin embargo, este enfoque proporciona una contextualización, pero no logra explicar los factores individuales ni la decisión de quedarse en un lugar después de migrar tres veces y no seguir los capitales que se movían con la aparición o auge de nuevos centros productivos.

Para comprender esta segunda parte del relato, Stephen Castles y Mark J. Miller (citando a Fawcett y Arnold, 1987), desde la perspectiva de los sistemas migratorios, argumentan que es crucial examinar tanto el origen como el destino del flujo migratorio. Esto requiere un estudio exhaustivo de todos los nexos relevantes, incluyendo las relaciones directas entre Estados, las conexiones culturales y

las redes familiares y sociales que se forman. Este enfoque explica de mejor forma las motivaciones para migrar por segunda y tercera vez, así como el asentamiento definitivo en Santiago, ya que, a partir de la caída del salitre, se activaron redes formales e informales para mover o trasladar a una gran cantidad de población que no tenía una fuente de trabajo, emergiendo una nueva estructura, la mesoestructura, entre las micro y macroestructuras explicadas anteriormente.

Reflexión final

En primer lugar, cabe señalar que, si bien se trata de una situación particular y antigua, contiene elementos generalizables por la ocurrencia de hechos históricos que desencadenaron movimientos migratorios en América y situaciones que, lamentablemente, aún persisten. Tal es el caso del abandono infantil y la ocasional ausencia de un Estado garante que proteja los derechos de la niñez, a pesar de los avances representados por las convenciones internacionales.

En segundo lugar, tal como señalan Castles y Miller (citado en Fernández Guzmán, 2012), las migraciones no pueden, y esta historia demuestra que nunca han podido, ser consideradas como una secuencia de hechos aislados, sino como un proceso que sintetiza complicados sistemas de factores e interacciones que conducen a la migración y, por ende, afectan todas las dimensiones de la existencia social, desarrollando una dinámica propia.

Finalmente, la realidad actual de las escuelas chilenas —y latinoamericanas en general— en la que la matrícula de estudiantes migrantes ha crecido significativamente en los últimos años, encontrándonos una rica variedad de historias y motivaciones. Aunque esta diversidad puede dificultar la categorización individual, también convierte a la escuela en un espacio profundamente diverso.

Lo anterior confirma que los procesos migratorios no solo transforman economías y sociedades, sino también experiencias educativas, identidades escolares y formas de relacionamiento intercultural. Las trayectorias como la del abuelo niño, aun siendo de otra época, iluminan dimensiones formativas que continúan vigentes, por lo cual es crucial que los docentes reconozcan y utilicen esta riqueza para potenciar el conocimiento global, la empatía y la tolerancia en el aula.

Referencias

Arango, J. (1985). Las «leyes de las migraciones» de E. G. Ravenstein, cien años después. REIS, 32, 7–26.

Argüello, O. (1981). *Migraciones: Universo teórico y objetos de investigaciones*. CELADE.

Cano, V., & Soffia, M. (2009). *Los estudios sobre migración internacional en Chile: Apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada*.

Castles, S., & Miller, M. J. (2002). *El proceso migratorio*.

Fernández Guzmán, E. (2012). *Discusión en torno a las macro, meso y microestructuras en la migración masiva México-Estados Unidos: Finales del siglo XX e inicios del XXI. Una perspectiva diferente para entender este fenómeno de gran trascendencia en México*. *Acta Universitaria*, 22(7), 37–46.

Malgesini, G. (1998). *Cruzando fronteras: Migración, identidad y globalización*. Icaria Editorial.

Portes, A., & Böröcz, J. (1992). *La modernidad como tradición: La nueva emigración transnacional de América Latina*. *Estudios Sociológicos*, 10(30), 287–313.

02

Diversidad Étnica e Interculturalidad en la Educación Parvularia Chilena

*Ethnic Diversity and Interculturality
in Chilean Early Childhood Education*

Giannina Flores Meza

*Becaria ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado,
Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile
Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins*

Lorena Garrido González

*Becaria ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado,
Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile
Universidad Católica del Maule/Universidad Bernardo O'Higgins*



Resumen:

El presente capítulo, posee como objetivo conocer la gestión de la diversidad étnica y su respuesta a la interculturalidad como fenómeno contemporáneo, dentro del nivel inicial o educación parvularia chilena, desde el ámbito curricular y/o normativo. Como metodología se han revisado y analizado de manera cualitativa los principales documentos normativos en relación a la gestión de la diversidad étnica dentro de la educación escolar en Chile, con especial énfasis en el referente curricular de la educación parvularia, el cual entrega de manera transversal antecedentes respecto a la valoración de la diversidad desde los primeros niveles educativos. Como resultado, es que se presentan consideraciones o propuestas para implementar de acuerdo a los contextos para el aprendizaje, que presenta el referente curricular del nivel inicial, las Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP, 2018), además de considerar la gestión de la diversidad étnica y la interculturalidad desde un currículum que dé respuesta a estas características en particular. Se puede concluir en una educación culturalmente pertinente desde los primeros años, entregará un valor de agencia no solo a niños y niñas presentes en el sistema educativo, además repercutirá en sus familias y comunidad educativa.

Palabras clave: Diversidad étnica, Interculturalidad, Educación inicial, Currículum.

Abstract

This chapter aims to understand the management of ethnic diversity and its response to interculturality as a contemporary phenomenon within Chilean preschool or early childhood education, from a curricular and/or regulatory perspective. As a methodology, the main regulatory documents related to the management of ethnic diversity within school education in Chile have been reviewed and qualitatively analyzed, with special emphasis on the preschool education curriculum, which provides a cross-cutting background on the appreciation of diversity from the earliest levels of education. As a result, considerations or proposals are presented for implementation, according to the learning contexts presented by the preschool curriculum, the Early Childhood Education Curriculum Bases (BCEP, 2018). Furthermore, the management of ethnic diversity and interculturality is considered within a curriculum that specifically addresses these characteristics. It can be concluded that culturally relevant education from the earliest years will provide agency not only to children in the education system but will also impact their families and the educational community.

Keywords: Ethnic diversity, Interculturality, Early childhood education, Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La diversidad étnica puede ser percibida como un conjunto de estructuras, conocimientos, costumbres, valores, estilos y creencias, así como manifestaciones artísticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Por otra parte, la interculturalidad de acuerdo a Tubino (2019) establece relaciones asentadas en el respeto a la dignidad del otro, que busca ampliar los espacios de comprensión. La interculturalidad entonces, “supone un espacio democrático de encuentro entre diversas culturas, constituyéndose como una herramienta para generar nuevas formas de relación entre los pueblos” (Mineduc, 2014, p.14).

Se puede percibir que la interculturalidad, hace relación con la existencia e interacción equivalente y uniforme entre diversas culturas y la posibilidad de forjar expresiones culturales compartidas, mediante el diálogo y respeto de quienes se encuentran implicados/a. Además de lo anterior, es necesario mencionar que la educación intercultural plantea una práctica educativa que ubica las oposiciones culturales de individuos y grupos como eje de la reflexión e indagación en los espacios educativos (Lobos, 2021).

En Chile, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2017, las personas que consideran que pertenecen a un pueblo indígena u originario, efectivamente censadas, corresponden a un total de 2.185.279 (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017). En el caso de niños y niñas, según la Defensoría de la niñez (2021), ellos/as ascienden a 596.582.

Gestión de la Diversidad Étnica e Interculturalidad

La gestión de la diversidad étnica en Chile ha impactado en el desarrollo de este colectivo hace apenas 30 años y se evidencia por medio de su reconocimiento, de acuerdo a la Ley N°19253, sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, creando la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, la cual señala que el Estado identifica como los primordiales pueblos o etnias indígenas de Chile a: Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuense; Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango del norte del país; Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes; y Selk’nam (Ministerio de Planificación y Cooperación [MIDEPLAN] 1993).

Siguiendo la línea anterior, dicha Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, debe potenciar las culturas e idiomas indígenas, así como técnicas de Educación Intercultural Bilingüe en articulación con el Ministerio de Educación (Mineduc 1993). Esto, viene a reconocer a los pueblos indígenas como sujetos de derechos colectivo, asíéndolos partícipes en la toma de decisiones.

Desde la normativa, la Ley N°20370 que establece la Ley General de Educación (LGE), en sus artículos 23, 30, 53, instaura el fomento a la conservación de lenguas indígenas, conocimiento de la historia y cultura del pueblo, así como adecuaciones curriculares pertinentes (Mineduc, 2009). Dando respuesta a un trabajo educativo culturalmente pertinente, en relación a la diversidad de etnias con las cuales se pudiese contar dentro de un aula, por lo cual el valor contextual repercute en cada estudiante y su familia, potenciando de esta manera la interculturalidad.

La educación como columna de desarrollo social, posee un lugar privilegiado en las agendas de

gobiernos y los organismos internacionales que reclaman a partir de acuerdos y declaraciones que suscriben, minimizar brechas y desigualdades sociales para asegurar la universalidad del derecho a la educación partiendo desde el primer nivel educativo, en el cual, Mineduc (2009), establece que:

La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, [...] apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (p.8)

El año 2014, el Mineduc publica el documento Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural, el cual posee como objetivo “apoyar a los establecimientos educacionales que cuentan con un enfoque intercultural, a implementar procesos educativos culturalmente pertinentes desde los Niveles de Transición” (Bustos et al., 2014, p.5). Sin embargo, tal como lo menciona en su título es un apoyo a la educación parvularia presente en escuelas, dejando fuera los niveles educativos de sala cuna y medios, presentes en jardines infantiles y que responden a las edades de 0 a 4 años.

Por su parte, la Ley N°20845, de Inclusión Escolar (2015), en su artículo 1, menciona que se debe potenciar y respetar la diversidad de procedimientos y proyectos educativos institucionales, como lo es la diversidad cultural, religiosa y social de las familias (Mineduc, 2015). Así mismo, es como también establece de manera más específica que los establecimientos educativos deben potenciar el encuentro de los y las estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, culturales, étnicos, género, nacionalidad o religión (Mineduc, 2015).

En relación al primer nivel educativo, las B CEP (2018), establecen como propósito, potenciar aprendizajes oportunos en niñas y niños, que a su vez potencien el respeto a las necesidades educativas especiales, diversidades culturales, lingüísticas, género, religiosas y sociales, así como otras características culturales significativas para niños y niñas, sus familias y comunidades (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2018).

Dentro de los últimos documentos en apoyo a la inclusión, se encuentra Transversalización del Enfoque Intercultural en Educación Parvularia, el cual busca:

Identificar avances y desafíos que surgen en las comunidades educativas, contribuyendo en el diseño e implementación de estrategias que transversalicen el enfoque intercultural en las prácticas pedagógicas e institucionales del nivel, y que garanticen el ejercicio efectivo de los derechos culturales de todos los niños y niñas. (Mineduc, 2024, p.7)

Respecto a esta propuesta es necesario mencionar que es un orientador que contempla todos los niveles de la educación parvularia y se sustenta en aspectos fundamentales de las B CEP (2018), asimismo, considera directrices del Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia y del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educación Parvularia.

Ahora bien y en base a lo anterior, considerando tanto normativo como curricular ¿cómo se podría dar respuesta a la diversidad étnica y sus características? Una propuesta, es revisar y guiar el accionar pedagógico en la educación parvularia bajo el marco de los contextos para el aprendizaje entregados en las B CEP (2018), los cuales constituyen la estructura coherente de todos aquellos elementos que influyen en la acción pedagógica, estos son: 1) planificación y evaluación para el

aprendizaje; 2) ambientes de aprendizaje; y 3) familia y comunidad educativa. Además de ello, considerar la participación activa de los/as principales implicados/as niño/as y sus familias.

Planificación y Evaluación para el Aprendizaje

La planificación y evaluación deben comprenderse como procesos conjuntos, indivisibles, recíprocos y claves para promover el aprendizaje de las niñas y los niños, brindando a los/as docentes la posibilidad de reconocerlos/as como personas únicas, indivisibles, con derechos y sensibles a las acciones del entorno; la planificación ordena, orienta y estructura el trabajo educativo en tiempos determinados, es flexible y sensible a la evaluación sistemática, la cual da respuesta a como las niñas y los niños aprenden y responden a las metodologías y estrategias de enseñanza empleadas por los/as docentes (SdEP, 2018), dentro un ambiente de aprendizaje lúdico, significativo, pertinente y contextualizado a la realidad étnica en la cual se encuentra este niño/a.

La planificación se reconoce necesaria -entre otros aspectos- para: el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje que respondan de manera sistemática y real a la diversidad étnica presente o representativa de la localidad en donde se encuentra inserta la institución educativa.

Se hace imperiosa la implementación de estrategias didácticas diversificadas, de acuerdo y contextualizadas a la realidad local y del establecimiento educativo, como dar opciones a poder expresarse por medio de la lengua materna, acompañado de un proceso reflexivo que valore dicha acción.

Otro aspecto es, considerar y brinda la posibilidad de innovar las prácticas pedagógicas por medio de estrategias metodológicas que respondan a las características, necesidades individuales y colectivas de los distintos niveles educativos, en relación siempre a su diversidad étnica.

Por su parte, la evaluación promueve la reflexión pedagógica, la mejora continua, y favorece la toma de decisiones oportuna dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que supone ir más allá de la rendición de cuentas frente a los resultados de aprendizaje de las niñas y los niños.

Lo anterior, implica llevar a cabo una evaluación diagnóstica de la diversidad étnica de cada nivel y establecimiento educativo donde se elaboran e incorporan los antecedentes pesquisados dentro de las planificaciones a largo, mediano y corto plazo, mediante un proceso reflexivo de las comunidades de aprendizaje respecto -entre otros- a la inclusión de la diversidad étnica existente, dentro de las experiencias de aprendizaje que se promuevan. Procurando que cada una de las etnias presentes en el establecimiento educativo sea considerada y valorada, bajo las mismas condiciones.

Tomando el punto antes expuesto, es fundamental superar las barreras que puedan conflictuar la labor educativa, debiendo los/as docentes buscar las estrategias adecuadas para lograr una interacción armónica con los niños y las niñas independiente de su etnia, donde se sientan acogidos/as y comprendidos/as, pese a las diferencias existentes, evitando de esta forma su aislamiento dentro del aula.

Ambientes de Aprendizaje

Este se comprende como procedimientos integrados de elementos permanentes e interconectados entre sí y que generan condiciones que benefician el aprendizaje de los niños y las niñas (SdEP, 2018) los ambientes de aprendizaje, deben ser potenciados a través de diferentes acciones e interacciones conscientes del/la educador/a de párvulos, siendo modelo de referencia y de liderazgo frente a las comunidades de aprendizaje, dando los lineamientos valóricos y éticos frente al respeto de la diversidad e inclusión, desmitificando preconcepciones frente a la diversidad étnica existente.

Junto a lo anterior, se debería crea y/o adecuar los espacios y recursos educativos que se emplean dentro de la labor educativa, respondiendo a las raíces étnicas y culturales presentes en el nivel, establecimiento educativo y comunidad local, promoviendo aprendizajes significativos, que no respondan a la llamada folklorización cultural. Es necesaria la desmitificación de la centralización de actividades étnicas y/o culturales en fechas y/o conmemoraciones específicas, así como su caricaturización.

Es relevante visibilizar los pueblos originarios presentes dentro del aula, establecimiento educativo o comunidad local, incorporando dentro del espacio ambientación culturalmente pertinente y significativa.

Fundamental es comprender que los ambientes de aprendizajes que deseen respetar la diversidad e interculturalidad deben ser construidos por las comunidades de aprendizaje, no solo por los equipos técnicos, ya que son las familias y las comunidades locales quienes viven y dan sentido a su cultura y son los que deciden de -una u otra manera- el cómo transmitirla a sus hijos e hijas y el sentido que les desean otorgar; no se debe olvidar que la labor del/la educador/a de párvulos es apoyarla a la familia en su rol insustituible de primer educador (BCEP, 2018), así como luchar por la no vulneración de los derechos de los niños y las niñas.

Familia y Comunidad Educativa

En concomitancia con lo anterior, es importante recordar primero que cada niño y cada niña posee una familia, no existe un trabajo pedagógico significativo si no es considerada la familia en este proceso. Por otra parte, la familia compone el núcleo central básico en que la niña y el niño hallan sus significados más personales, así como que la comunidad y equipos pedagógicos, son los encargados de fomentar aprendizajes significativos, creando puentes y mediando el respeto hacia las etnias y las personas (SdEP, 2018).

Es necesario, para un trabajo intercultural de la diversidad étnica el poder traslucir la relevancia de la democracia y ciudadanía desde las primeras edades, lo cual es imposible de alcanzar si el/la educador/a de párvulos no las fomenta y potencia dentro del aula.

De acuerdo con lo anterior, también es primordial, que todas los/as agentes y/o actores claves puedan involucrarse de manera activa en los establecimientos educativos, como protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también el poder identificar y eliminar barreras de acceso para la participación de las familias y comunidades.

Finalmente, el establecer redes de apoyo con la comunidad local y agentes educativos de forma estable, por medio de un trabajo bidireccional permanente es primordial para el rescate cultural étnico de los/as niños y niñas asistentes al establecimiento educativo.

Desafíos Prácticos de la Diversidad Étnica e Interculturalidad en el Aula

El gran desafío dentro del aula es responder a la pertinencia contextual dentro del trabajo curricular, de acuerdo al Mineduc (2023) la pertinencia debe responder “a través de una contextualización que atienda a las necesidades del contexto social general y local, de las y los estudiantes. Se espera que las decisiones curriculares estén mediadas por el contexto social y territorial” (p.8) reconociendo así la pertinencia cultural dentro de la educación y de manera específica en la educación parvularia.

Para el nivel educativo en cuestión, la pertinencia cultural no es algo nuevo o ajeno ya que según señala Peralta (2017) desde los 90, en América Latina se comenzó a emplear el concepto de pertinencia cultural en educación parvularia, ahora bien, si la pertinencia cultural ha resultado ser un proceso pedagógico desafiante, se debe considerar que la interculturalidad es aún más compleja.

Para progresar en la cimentación de una educación parvularia culturalmente pertinente y con enfoque intercultural basada en el conocimiento educativo y saberes de las diversas etnias presentes en el aula, Colihuinca (2023) propone responder a la necesidad de una formación inicial docente hacia educadores y educadoras que termine con la educación homogeneizadora y que potencie el conocimiento de las diversas culturas. De esta manera se complementará y robustecerá el rol pedagógico de los agentes que guían en proceso educativo, dando una respuesta aún más completa a lo señalado en las B CEP (2018), respecto a reconocer y responder pedagógicamente a la cultura, contexto social, historia personal y familiar, de cada participante de la educación parvularia.

Además de lo anterior, otro desafío presente es la incorporación de acciones concretas que potencien la valoración e incentiven la presencia permanente y cercana a las familias no solo nucleares, también las familias extendidas entregando el valor que le corresponde a la sabiduría de abuelos/as y agentes educativos. Las familias, en muchos casos tienen claro el rol de la educación respecto a la conservación de su cultura. De manera específica, las familias mapuches, dan énfasis la necesidad de que el espacio educativo fortalezca su identidad sociocultural, ya que niños/as y jóvenes se transforman en emisores del saber propio en la familia (Ortega y Cárdenas 2023).

Para poder construir ambientes culturalmente pertinentes es necesario primero conocer y contextualizar la comunidad y el entorno en donde se inserta el establecimiento educativo, ya que todos posee características propias y en este caso la naturaleza es un eje clave dentro de las diversas culturas presentes en la educación parvularia.

Un nuevo desafío es entregado por Bustos et al., (2014) el cual sostiene que, para desplegar procesos pedagógicos culturalmente pertinentes, se debe incorporar la lengua materna de los pueblos originarios desde la educación parvularia, sin embargo, esto de acuerdo a la LGE (2009) se realiza cuando un establecimiento educativo posee al menos un 20% de matrícula indígena.

Como ya se mencionó para poder responder a una diversidad étnica e intercultural el principal desafío dentro de las políticas, normativas y ámbito curricular es poder genera un ambiente educativo

culturalmente pertinente, bajo esta premisa el principal responsable es el/la educador/a de párvulos bajo su rol pedagógico, quien se encarga del diseño e implementación del proceso educativo. A partir de lo señalado, el Bustos et al., (2014) reconoce que dentro de los roles de dichos profesionales se encuentra el liderar la organización de los espacios educativos, considerando la ambientación del espacio y la elaboración de materiales, resguardando la equidad y generando aprendizajes significativos partiendo de una evaluación diagnóstica no solo considere aprendizajes esperados para ser potenciados, sino que también se seleccionen aprendizajes esperados que respondan a características individuales, culturales e históricas de cada niño y niña.

Bajo este contexto y desde la didáctica se propone una gestión de la diversidad étnica y su respuesta a la interculturalidad por medio del currículum integral. Dicho currículum nace en los años 70 y fue creado por educadoras de párvulos chilenas, surge de las necesidades y características de Chile, los/as niños y niñas, así como de la propia cultura ya que a la fecha se aplicaban enfoques extranjeros (Cerdeña, 2007). Ahora cabe preguntarse ¿por qué dicho currículum podría responder de manera positiva a una gestión de la diversidad étnica e intercultural? La respuesta radica en que dentro de sus fundamentos se releva el contexto en particular, el rescate de los elementos culturales, la historia y raíces. Cerdeña (2007) plantea que “bajo este currículum se potencian los juegos, canciones, costumbres, referencias valóricas [...] proyectos y tradiciones comunitarias” (p.58).

Reflexiones Finales

Dando respuesta a lo planteado dentro del objetivo del presente capítulo, el cual pretendía conocer la gestión de la diversidad étnica y su respuesta a la interculturalidad como fenómeno contemporáneo, dentro del nivel inicial o educación parvularia chilena, desde el ámbito curricular y/o normativo, es que se pudo identificar primero las principales acciones en relación a la gestión de la diversidad étnica, para posteriormente, establecer algunas consideraciones para implementar de acuerdo a los contextos para el aprendizaje, que presenta el referente curricular del nivel inicial, las BSEP (2018). Además de esto, se propone dar respuesta a la diversidad étnica y su respuesta a la interculturalidad, por medio del currículum integral que se ajusta de manera directa a la realidad de cada contexto educativo de la educación parvularia.

Es de suma importancia el incorporar de manera activa, dentro de todo el proceso educativo a los/as protagonistas de la diversidad étnica, para poder de esta manera responder a la interculturalidad, por medio del reconocimiento de agencia y legitimidad educativa.

Los procesos educativos pertinentes y contextualizados se deben garantizar para todos los niveles educativos y desde y desde las primeras etapas, reconociendo y valorando las singularidades y particularidades de cada niño y niña. Esto, como señala Tubino (2019) reforzará la autoestima cultural de estos colectivos los cuales han sido históricamente menospreciados.

Lo anterior, no solo implica el incorporar estrategias educativas en base a las orientaciones de referente curricular, debiesen existir acciones más profundas, como considerar la participación de las diversas etnias presentes en el país, para una revisión y propuestas de mejoras dentro del Currículum.

Referencias

Bustos, C., Cariman Davis, A., Díaz Bertón, Z., y Merino Goycolea, M. E. (2014). Educación Parvularia en escuelas con enfoque intercultural. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Educacion_Parvularia_en_contextos_de_interculturalidad_final-1.pdf

Díaz, L. C. (2007). *Un siglo de educación parvularia en Chile: un vistazo a su historia y desarrollo*. Edit. Mataquito.

Colihuinca, K. B. (2023). Valores en la crianza de niños y niñas mapuches: Aportes a la educación inicial. In *Prácticas pedagógicas y educación intercultural: Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas* (pp. 239-261). Universidad Católica de Temuco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9421841>

Defensoría de la Niñez. (s.f). Informe anual 2021. *Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. ia2021_terceraparte_ddhh.pdf (defensorianinez.cl)

Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Resultados Censo 2017*. WEB DISEMINACIÓN CENSO 2017

Lobos, C. A. A. (2021). Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 63-95. <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.90>

Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley N°20370. Establece la ley general de educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f73j>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley N°20845. Inclusión Escolar de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Gestión Curricular para la reactivación Integral de aprendizajes*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332259_recurso_pdf.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Transversalización del Enfoque Intercultural en Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/11/Enfoque_Intercultural_Educacion_Parvularia.pdf

Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley N°19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f7n5>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <https://n9.cl/cfr6g>

Ortega, K. A., & Cárdenas, V. V. (2023). El sentido de la escuela desde las voces de padres mapuches en la Araucanía, Chile. In *Prácticas pedagógicas y educación intercultural: Desafíos epistemológicos para la escolaridad en contextos indígenas* (pp. 221-238). Universidad Católica de Temuco. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9421840>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. <https://n9.cl/f7qtd>

Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. In *Revista Forum Historiae Iuris*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2019/08/004.pdf>

03

Movimientos Feministas Secundarias, un golpe a la cátedra: Articulaciones teóricas y la brecha en las Políticas Educativas de Género

*Feminist Movements in Secondary Education:
Theoretical Articulations and the
Implementation Gap*

Dra. Juanita Ojeda Silva

Doctora en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins



Resumen

En los últimos años, las movilizaciones estudiantiles chilenas, inicialmente enfocadas en la gratuidad y calidad de la educación, han integrado la demanda por una educación no sexista para erradicar el machismo de las prácticas cotidianas en los espacios educativos. El presente artículo aborda las temáticas de dichas movilizaciones del 2018, revisando su fundación histórica, el marco de las Políticas Educativas de Género y la problematización teórica implícita en sus demandas. El estudio pretende establecer vínculos explícitos entre las movilizaciones secundarias del 2018 y categorías analíticas del feminismo contemporáneo, y profundizar en la brecha existente entre el diseño ministerial y la implementación en las aulas. Se concluye que esta disonancia exige una reflexión sobre la inercia institucional, con serias implicancias para la formación docente y el currículum escolar, elementos clave para la construcción de una comunidad más justa e igualitaria.

Palabras claves: movimiento feminista secundario, movimiento estudiantil, Políticas Educativas de género, educación no sexista.

Abstract

In recent years, Chilean student mobilizations, initially focused on free and quality education, have integrated the demand for non-sexist education to eradicate machismo from everyday practices in educational spaces. This article addresses the themes of these 2018 mobilizations, reviewing their historical foundation, the framework of Gender Educational Policies, and, fundamentally, the theoretical problematization implicit in their demands. The study aims to establish explicit links between the 2018 secondary school mobilizations and analytical categories of contemporary feminism, and to deepen the understanding of the gap between ministerial design and implementation in the classrooms. It is concluded that this dissonance demands a reflection on institutional inertia, with serious implications for teacher training and the school curriculum, key elements for the construction of a more just and egalitarian community.

Keywords: secondary school feminist movement, student movement, Gender Educational Policies, non-sexist education

INTRODUCCIÓN

La irrupción del movimiento feminista secundario en 2018 marcó un punto de inflexión en las movilizaciones estudiantiles de Chile. Este movimiento se suma a las demandas históricas por el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad, pero introduce un eje de análisis crucial: la exigencia de una educación que les permita erradicar el machismo y reconocer a sus pares como iguales.

El presente escrito se adscribe a la línea de investigación del Doctorado UBO, en la asignatura Procesos sociales y educación. Su objetivo es analizar las corrientes feministas que nutren los movimientos estudiantiles del 2018 en los establecimientos emblemáticos de la Región Metropolitana, bajo la premisa de que los movimientos sociales no se desarrollan en el vacío, sino que surgen para encontrar soluciones sociales a nuevos problemas derivados de las contradicciones del medio.

Para comprender la relevancia actual del movimiento, se revisan los contenidos de las páginas de diferentes diarios Emol, Publimetro (2018), luego se revisa la fundación histórica del movimiento feminista y por último conocer las Políticas Educativas de género vigentes. No obstante, el principal aporte de este análisis es relevar la problematización teórica de las estudiantes, estableciendo vínculos explícitos entre sus demandas y la teoría feminista, así como evidenciar la brecha entre el diseño normativo del Ministerio de Educación (Mineduc) y la nula puesta en marcha en las aulas, lo cual requiere un plan de trabajo real y concreto junto a actores empoderados.

La Crítica Materialista y Existencialista

La revisión de las demandas del movimiento secundario feminista se sustenta en tres pilares teóricos esenciales, cuyas categorías analíticas otorgan densidad interpretativa, una de ellas es la perspectiva del materialismo histórico, De Beauvoir (1949) argumenta que la mujer no puede ser considerada simplemente como un organismo sexuado, sino que su conciencia de sí misma refleja una situación que depende de la estructura económica de la sociedad. En este sentido, la emancipación de la mujer solo es posible cuando ella participa en la vasta escala de la producción social. La autora advierte que la igualdad, aunque posible en el mundo moderno, es obstaculizada por las resistencias del “viejo paternalismo capitalista”.

El movimiento secundario resuena con esta crítica. La exigencia de una “Ed. No Sexista” y el “fin a la invisibilización de la mujer en la historia, en las ciencias exactas y en todo ámbito” constituye una demanda por el reconocimiento de la mujer como sujeto activo y trascendente, cuestionando la valoración reduccionista ligada a lo biológico “mujer igual a útero”. Las estudiantes advierten que es precisamente nuestra sociedad paternalista la que impide la apertura de espacios en las aulas y en la sociedad en general.

Feminismo Radical y la Destrucción de Clases

En Firestone (1976), se encuentra el concepto de feminismo radical, propone que el objetivo no es meramente la igualdad social, sino la destrucción del sistema de clases/casta más antiguo y rígido existente, el sistema basado en el sexo. Un movimiento revolucionario capaz de establecer una estructura igualitaria es, precisamente, el feminismo.

El petitorio, al demandar una “ofensiva feminista” y una “reeducación feminista”, asume una posición radical frente a las prácticas sexistas instaladas y naturalizadas en todos los espacios que van más allá del liceo. Los movimientos feministas de 2018 materializaron esta aseveración al atravesar todas las clases sociales, trascendiendo las barreras materiales.

Género como Construcción Social

Para Iskra Pávez (2011), citando a Lamas (1999), enfatiza que la diferencia entre hombre y mujer es producto de una construcción social que va más allá del aspecto biológico. Las diferencias sociales y psicológicas forman parte de procesos de socialización diferencial en instituciones como la familia y la escuela. Esta construcción social e histórica desencadena desigualdades e injusticias, asignando roles destinados a hombres y mujeres basándose en términos meramente biológicos.

La demanda de las estudiantes por un “Liceo Mixto”, buscando una educación “para todes igual, sin clasificación según sexo”, y la exigencia de un currículum que aborde la “Sexualidad... no solo viendo lo biológico, sino todo el tipo de sexualidad”, confrontan directamente la socialización diferencial y la construcción de género. La solicitud de “Protocolo trans y de acoso” explicita la necesidad de avanzar en el reconocimiento de identidades LGTBIQ+, desafiando las construcciones sociales arraigadas.

Políticas Educativas de Género

El Ministerio de Educación (Mineduc) ha intentado responder a estos desafíos a través de un marco normativo que busca la equidad y la no discriminación. La Ley General de Educación N° 20.370 incluye la no discriminación y resguarda el derecho a la educación de estudiantes embarazadas y madres. Asimismo, la Unidad de Equidad de Género (2017) reconoce que las relaciones están mediadas por construcciones sociales y culturales, y busca intervenir para superar las desigualdades, brechas e inequidades entre hombres, mujeres e identidades LGTBI. Documentos como las Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género (2016) buscan transformar creencias y prácticas.

A pesar del diseño normativo, el análisis revela una brecha crítica que constituye el principal desafío pendiente. Se observa una distancia entre lo diseñado y teorizado frente al vacío y nula puesta en marcha en las aulas. Las estudiantes ya diseñaron su camino; sin embargo, las orientaciones del Mineduc, según las movilizaciones, no están llegando a las aulas y se quedan en el plano teórico, para las estudiantes son solo una “buena intención” que no se traduce en el quehacer diario de la comunidad educativa. Esta brecha de implementación tiene un impacto directo en la práctica educativa, permitiendo que las prácticas sexistas instaladas y naturalizadas sigan reproduciéndose. La

ausencia de un plan de trabajo real y concreto fomenta que el uso de los estereotipos de género se asimile de forma casi natural, perpetuando una subordinación marcada hacia la mujer, lo cual el petitorio busca erradicar.

Implicancias para el Currículum y la Formación Docente

La falta de implementación efectiva subraya la necesidad de abordar dos elementos estructurales del sistema educativo: el currículum y los actores. Las movilizaciones exigen transformaciones curriculares, proponiendo que la formación en sexualidad, afectividad y género se asuma como un ámbito que implica valores y creencias, reconociendo la diversidad. Esto obliga a un cambio de foco: de la mera constatación del diagnóstico (datos, cifras y porcentajes) a la “etapa de la ofensiva feminista, de una reeducación feminista”. La escuela, como primera instancia de socialización, debe asegurar la construcción de una comunidad más justa e igualitaria, lo cual implica asumir estas orientaciones en los proyectos institucionales y en la elaboración de planes de mejora a través del currículum implementado en el aula.

El Desafío de la Formación Docente

Para salvar la brecha, es imperativo contar con actores más empoderados en estos contenidos: docentes, directivos y profesionales de la educación. La falta de concreción en las aulas evidencia una carencia en la formación inicial y continua. Mientras las estudiantes, a través de sus petitorios, están avanzando rápidamente en temas como el respeto a la comunidad LGBTI, la comunidad escolar y los docentes, por lo que se observa, “van dos pasos atrás”. Es menester que la formación docente integre la Guía de la Unesco (2016), que propone que la educación para la igualdad se produce desde la experiencia, los conocimientos y los valores por igual entre mujeres y hombres, beneficiando a ambos en lo político, económico y cultural.

CONCLUSIONES

El movimiento feminista secundario de 2018 no es solo una movilización, sino una problematización teórica articulada en la práctica, cuyas demandas tienen una clara raigambre en la crítica feminista contemporánea al sistema de clases basado en el sexo y la socialización diferencial. La afirmación de que los nuevos movimientos surgen para enfrentar las necesarias soluciones sociales a las contradicciones del contexto social se observa plenamente en estas movilizaciones. Sin embargo, el principal obstáculo reside en la inercia institucional. La brecha entre las Políticas Educativas de Género diseñadas por el Mineduc y su nula implementación real en las aulas perpetúa las prácticas sexistas.

Las comunidades educativas deben asumir el desafío de que las demandas estudiantiles se traduzcan en acciones que no se queden en el papel. Se requiere un compromiso real para profundizar e involucrar a los diferentes actores y transformar el currículum escolar y la formación docente, reconociendo que el camino hacia una educación justa, igualitaria y no sexista ya ha comenzado en las aulas chilenas y en la sociedad en su conjunto.

Referencias Bibliográficas

Betancour, F. (10 de mayo 2018). Publimetro. <https://www.pressreader.com/chile/publimetro-chile/20180510/281500751888657>

De Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Editorial Debolsillo.

Firestone, S. (1976). *La Dialéctica del Sexo*. Editorial Kairos.

Mineduc. (2016). *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Mineduc.

Pávez, I. (2011). *Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Salas, A (9 de mayo 2018) "Tomas feministas": Los establecimientos educacionales movilizados a raíz de casos de acoso sexual, Emol.com - <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/05/09/905550/Por-acoso-sexual-discriminacion-o-infraestructura-Los-establecimientos-educacionales-del-pais-que-estan-en-paro-o-toma.html>

Unesco. (2016). *Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente*. Organización de las naciones unidas para la educación, las ciencias y la cultura.

Unidad de Equidad de Género. (2017). *Educación para la Igualdad de Género Plan 2015-2018*. Mineduc, Chile.

04

Epistemología Feminista y justicia cognitiva en la ciencia

*Feminist Epistemology and
epistemic justice in science*

Carlos Poblete Ibáñez

*Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Bernardo O'Higgins
Escuela de Educación, Psicopedagogía, Facultad de Ciencias Sociales y Artes, Universidad Mayor, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-9049-2170>*



Resumen

Este artículo examina críticamente cómo la ciencia moderna ha sido desarrollada desde una perspectiva androcéntrica reproduciendo así desigualdades epistémicas. A la luz de la epistemología feminista, se analizan los mecanismos de exclusión, la desvalorización de los trabajos de cuidados y las estructuras de poder que atraviesan la producción científica. Para avanzar hacia una ciencia situada, ética y comprometida con la justicia cognitiva, se requieren reconfiguraciones profundas de metodologías, criterios de evaluación y políticas institucionales. Asimismo, se consideran los desafíos metodológicos específicos de trasladar estos principios a la investigación educativa y se reflexiona sobre las tensiones entre el paradigma científico tradicional y los aportes feministas. Al integrar la ética del cuidado como dimensión investigativa, se sostiene que esta perspectiva es fundamental para una formación docente inclusiva y socialmente responsable, en articulación con los Estándares de la Formación Inicial Docente en Chile. Finalmente, se propone repensar críticamente la relación entre saber, poder y transformación social desde enfoques interseccionales y de derechos humanos.

Palabras clave: Epistemología feminista, Justicia cognitiva, Interseccionalidad, Ética del cuidado, Derechos humanos, Formación Inicial Docente.

Abstract

This article critically examines how modern science has been developed from an androcentric perspective, thus reproducing epistemic inequalities. In light of feminist epistemology, it analyzes the mechanisms of exclusion, the devaluation of care work, and the power structures that permeate scientific production. To advance toward a situated, ethical science committed to epistemic justice, profound reconfigurations of methodologies, evaluation criteria, and institutional policies are required. Furthermore, it considers the specific methodological challenges of translating these principles into educational research and reflects on the tensions between the traditional scientific paradigm and feminist contributions. By integrating the ethics of care as an investigative dimension, it is argued that this perspective is fundamental for inclusive and socially responsible teacher education, in articulation with Chile's Initial Teacher Education Standards. Finally, it proposes critically rethinking the relationship between knowledge, power, and social transformation from intersectional and human rights approaches.

Keywords: Feminist epistemology, Epistemic justice, Intersectionality, Ethics of care, Human rights, Initial teacher education.

INTRODUCCIÓN

Ciencia androcéntrica y exclusión epistémica

La ciencia se ha desarrollado históricamente a partir de una perspectiva androcéntrica que ha excluido, minimizado o subordinado los saberes, vivencias y aportes de las mujeres y otros grupos marginados. Este desarrollo no es producto del azar ni de una objetividad supuestamente neutra. Responde, más bien, a estructuras de poder que han determinado qué conocimientos deben considerarse como legítimos, quién está considerado para producirlo y con qué propósitos.

En este sentido, la epistemología feminista ha puesto en evidencia estas estructuras que permean la producción científica, promoviendo transformaciones sustanciales en el quehacer investigativo. Analizar críticamente las fuentes del conocimiento científico resulta especialmente relevante por su impacto inmediato en decisiones políticas, educativas y sociales que inciden en nuestras vidas cotidianas. Dado que, cuando un sesgo androcéntrico predomina en los fundamentos epistemológicos de la ciencia, se corre el riesgo de perpetuar e incluso profundizar las desigualdades estructurales existentes. Por eso, se vuelve necesario incorporar perspectivas que interroguen los marcos dominantes de producción del saber y que promuevan una ciencia más plural, situada y con un compromiso explícito hacia la justicia cognitiva (Corral-Guillé, 2021).

Este artículo se adscribe a la línea investigativa Procesos Sociales y Educación del Doctorado en Educación, pretende examinar cómo la epistemología feminista, articulada los enfoques de derechos humanos, género e interseccionalidad, constituye una alternativa crítica a las formas tradicionales de producción del conocimiento. Asimismo, busca evidenciar las tensiones entre el paradigma científico hegemónico y los planteamientos feministas, identificando los desafíos metodológicos que conlleva operacionalizar estos principios en la investigación educativa y la Formación Inicial Docente en Chile.

DESARROLLO

Estructuras patriarcales en la producción científica

Las estructuras patriarcales en la ciencia se manifiestan de manera multidimensional: en la escasa participación de mujeres en espacios de toma de decisiones, en la definición de objetos de estudio considerados relevantes, en las metodologías legitimadas y en los criterios de evaluación académica. Estas lógicas excluyen sistemáticamente los temas vinculados al cuidado, la reproducción o la vida cotidiana, reforzando una visión tecnocrática y masculina del conocimiento (Fabbri, 2013). Esta crítica cobra especial relevancia en contextos de crisis multidimensional, donde la epistemología feminista se posiciona como horizonte transformador ante las limitaciones del paradigma dominante (del Moral Espín, 2012).

La dominación epistémica se expresa también en el desprestigio de las metodologías cualitativas o participativas, así como en la invisibilización de los aportes realizados por mujeres en diferentes disciplinas (Guillemín Coello, 2020). La desvalorización sistemática de ciertas áreas del saber refleja

una violencia simbólica que sostiene la hegemonía de un modelo científico neutral en apariencia, pero profundamente ideologizado. En este contexto, la epistemología feminista cumple una función crítico-política al denunciar estos mecanismos de exclusión epistémica y proponer la redistribución del poder en la producción del conocimiento.

La escasa representatividad de mujeres en revistas indexadas, comités editoriales, agencias financiadoras y centros de investigación refuerza la reproducción de criterios de legitimidad que perpetúan una jerarquización sexista del conocimiento. La ausencia de políticas efectivas de equidad de género dentro de los sistemas científicos y tecnológicos evidencia cómo el patriarcado se reproduce institucionalmente, limitando las posibilidades de una ciencia verdaderamente democrática y plural.

Epistemología feminista como crítica radical y alternativa epistemológica

La epistemología feminista propone una reconfiguración profunda de los fundamentos del quehacer científico, privilegiando la reflexividad, la inclusión de voces históricamente silenciadas y la significatividad social de la investigación. Este enfoque disuelve las fronteras rígidas que separan ciencia y vida cotidiana, saber especializado y saber popular, sujeto investigador y objeto de investigación (Falconí Abad, 2022). Se propone, en consecuencia, una ciencia implicada con los contextos específicos y comprometida con la justicia cognitiva.

Este enfoque demanda metodologías que reconozcan la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento y que promuevan prácticas de investigación colaborativa, horizontal y transformadora. También implica revisar críticamente los criterios de evaluación académica que privilegian la productividad cuantitativa sobre la pertinencia ética y social de la investigación. La epistemología feminista, por tanto, no solo produce conocimiento, sino que transforma los modos de producción, circulación y validación del saber.

Tensiones entre el paradigma científico tradicional y las propuestas feministas

La incorporación de la epistemología feminista en los espacios académicos genera tensiones significativas con el paradigma científico tradicional, fundamentado en nociones de objetividad, neutralidad y universalidad. Mientras el modelo positivista defiende la separación tajante entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, la epistemología feminista sostiene que todo conocimiento es situado, parcial y atravesado por relaciones de poder. Esta divergencia ontológica y epistemológica constituye una fuente de resistencia institucional que dificulta la legitimación de las propuestas feministas en contextos académicos convencionales.

Una tensión central radica en los criterios de validez científica. El paradigma tradicional privilegia la replicabilidad, la cuantificación y la generalización como indicadores de rigor, mientras que la epistemología feminista propone criterios alternativos como la reflexividad, la coherencia ética, la relevancia social y la transformación de las condiciones de los sujetos investigados. Esta incompatibilidad de criterios genera conflictos en espacios de evaluación académica, publicación científica y asignación de financiamiento.

Otra tensión emerge en la relación entre investigador/a y participantes. El modelo tradicional establece una jerarquía epistémica donde el investigador extrae información de sujetos pasivos, mientras la epistemología feminista propone relaciones horizontales de co-construcción del conocimiento. Esta reconfiguración relacional desafía las estructuras de poder académico y requiere transformaciones institucionales profundas que exceden la voluntad individual de quienes investigan.

Desafíos metodológicos para la investigación educativa feminista

Trasladar los principios de la epistemología feminista a prácticas concretas de investigación educativa implica enfrentar múltiples desafíos metodológicos que merecen consideración específica. El primero refiere a la operacionalización de la reflexividad como práctica investigativa. Si bien existe consenso teórico sobre su importancia, su implementación sistemática requiere dispositivos metodológicos específicos como: diarios de campo reflexivos, supervisión entre pares, análisis de implicación, que no siempre encuentran espacio en los diseños de investigación convencionales ni en los tiempos institucionales asignados.

Un segundo desafío concierne a la validación del conocimiento experiencial. Aunque la epistemología feminista reconoce la experiencia vivida como fuente legítima de saber, su incorporación metodológica exige criterios de sistematización que permitan distinguir entre testimonio individual y conocimiento socialmente significativo. Técnicas como los relatos de vida, las historias de práctica o los círculos de reflexión colectiva ofrecen posibilidades, pero requieren fundamentación metodológica rigurosa para ser reconocidas en contextos académicos tradicionales (Jiménez Cortés, 2021).

El tercer desafío implica la construcción de relaciones horizontales en contextos institucionales jerárquicos. En investigación educativa, las asimetrías de poder entre investigadores/as universitarios y docentes en ejercicio, o entre adultos y estudiantes, condicionan las posibilidades de co-construcción del conocimiento. La epistemología feminista demanda estrategias específicas para democratizar estas relaciones: negociación de los objetivos de investigación, devolución sistemática de resultados, participación en el análisis e interpretación de datos, y reconocimiento de autorías compartidas.

Finalmente, existe el desafío de articular la investigación feminista con las demandas institucionales de productividad académica. Los tiempos prolongados que requieren las metodologías participativas y colaborativas entran en contradicción con las métricas de evaluación científica centradas en cantidad de publicaciones y tiempos acotados de ejecución. Este desafío estructural requiere transformaciones institucionales que reconozcan y valoren formas alternativas de producción científica (Pajares Sánchez, 2020).

Revalorizar los cuidados: conocimiento, poder y género

Una de las aportaciones más significativas de la epistemología feminista reside en la revalorización de los trabajos vinculados a los cuidados, tanto como objeto legítimo de estudio como en su función de prisma epistemológico. Estas prácticas, normalmente feminizadas y circunscritas al ámbito privado, han sido sistemáticamente excluidas del campo científico (Martín Palomo & Muñoz Terrón,

2014). La incorporación de los cuidados en la investigación no solo amplía las temáticas de la ciencia, sino que transforma radicalmente sus modos de producción.

La ética del cuidado como práctica investigativa implica escucha activa, reconocimiento de las otras personas como sujetos de conocimiento y responsabilidad compartida entre quienes investigan y quienes participan (Jiménez Cortés, 2021). Esta perspectiva permite desafiar las jerarquías epistémicas tradicionales y fomentar relaciones de investigación más democráticas, colaborativas y contextualizadas.

Desde esta mirada, los cuidados constituyen no solo un objeto de estudio, sino una dimensión transversal a la práctica científica. Esto implica cuestionar las condiciones de trabajo de quienes investigan, particularmente aquellas personas cuya producción académica se ve afectada por responsabilidades familiares y laborales que recaen desproporcionadamente sobre las mujeres. Incorporar una ética del cuidado a la estructura de las instituciones científicas resulta central para avanzar hacia la equidad de género en la academia.

Enfoques de derechos humanos, género e interseccionalidad en la ciencia y su aplicación en la Formación Inicial Docente en Chile

La perspectiva de los derechos humanos sostiene que el saber científico no se produce independientemente de las condiciones materiales, sociales y políticas. La producción de ciencia tiene la responsabilidad de contribuir a los derechos y la justicia, lo que implica reevaluar e intervenir las estructuras generadoras de desigualdad. Por tanto, resulta fundamental una perspectiva relacional e interseccional que permita analizar cómo se entrecruzan el género con otras categorías como la clase, la raza, la orientación sexual o la discapacidad (Pajares Sánchez, 2020).

Este enfoque no solo facilita la detección de exclusiones de forma más precisa, sino también la elaboración de estrategias de investigación más equitativas, inclusivas y representativas. Promueve el reconocimiento de saberes no hegemónicos y la redistribución del poder epistémico hacia sujetos históricamente marginados. Adoptar una mirada interseccional desde la ciencia implica cuestionar los criterios dominantes de objetividad y legitimidad, ampliando el horizonte de lo que se considera conocimiento válido.

En el contexto chileno, esto se refleja en la incorporación gradual del enfoque de género en los Estándares Pedagógicos de la Formación Inicial Docente, que integran principios orientados a garantizar entornos de aprendizaje emocionalmente seguros, socialmente equitativos y culturalmente pertinentes. Se establece que todo el estudiantado, sin exclusión alguna, tiene igual potencial para aprender y desarrollarse, y debe tener igual acceso a oportunidades, recursos y reconocimiento, sin distinción basada en diferencias biológicas o sexuales (Ministerio de Educación de Chile, CPEIP, 2024).

Este marco normativo, articulado con los principios de la epistemología feminista, fortalece la labor educativa de profesionales competentes para valorar su propia cultura y la de otros, construir una cultura colaborativa y promover la solidaridad. Les permite identificar situaciones de prejuicio y definir estrategias educativas adecuadas para abordarlas, desarrollando una docencia orientada al cambio social. Al utilizar metodologías como el estudio de casos o talleres reflexivos, se incentiva el desarrollo de habilidades analíticas, éticas y colaborativas, fundamentales para comprender proce-

sos de exclusión y adoptar decisiones fundamentadas en el bien común y la justicia social.

La interseccionalidad opera tanto como marco analítico como instrumento metodológico para la incorporación de diversas voces en el diseño, ejecución y valoración de procesos científicos y educativos. Al permitir visibilizar las desigualdades entrecruzadas, facilita una comprensión más compleja de las relaciones de poder y exclusión. Esta mirada crítica interpela las estructuras epistémicas tradicionales al problematizar la noción de neutralidad científica y proponer una redistribución del poder cognitivo. Esta redistribución epistémica también implica reconocer los cuerpos, los afectos y las sexualidades como dimensiones productoras de conocimiento, tradicionalmente silenciadas por el canon científico (Sánchez Alba, 2023).

CONCLUSIONES

Justicia cognitiva y transformación científica

La epistemología feminista constituye una oportunidad histórica para la democratización del saber y el avance hacia una ciencia más equitativa, inclusiva y situada. Su fortaleza reside en su capacidad para evidenciar los mecanismos de exclusión epistémica y proponer alternativas concretas que cuestionan tanto las estructuras académicas como las formas de saber legitimadas (Falconí Abad, 2022).

Esta perspectiva exige reconsiderar los objetivos de la ciencia, su vínculo con las comunidades, sus criterios de evaluación y sus condiciones de producción. Igualmente, sugiere la importancia de formar a las futuras generaciones de investigadores en una ética del cuidado, en la reflexión crítica y en el compromiso con la transformación social. No obstante, la ruta hacia una ciencia feminista no está exenta de tensiones con el paradigma tradicional, resistencias institucionales y desafíos metodológicos que requieren abordaje sistemático.

Para que la ciencia contribuya a la igualdad y la dignidad humana, resulta imprescindible fortalecer políticas institucionales que fomenten la paridad, la redistribución del poder epistémico y la valoración de saberes diversos. Esto abarca sistemas de financiamiento con perspectiva de género, criterios de evaluación académica inclusivos y programas de formación que incorporen enfoques de derechos humanos y género. El camino hacia una ciencia feminista, interseccional y situada representa un esfuerzo imprescindible y urgente para abordar los desafíos contemporáneos desde un saber comprometido con la dignidad humana, la equidad y la justicia epistémica.

Referencias bibliográficas

Corral-Guillé, G. (2021). Escudriñando la razón: naturaleza y propósitos de la ciencia. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 118-128. <https://doi.org/10.29043/liminar.v19i1.795>

del Moral Espín, L. (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. *e-cadernos CES*, (18). <https://doi.org/10.4000/eces.1521>

Fabbri, L. (2013). Masculinidad y producción de conocimiento no androcéntrico: interpelaciones de la epistemología feminista. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, (5), 36-44. <http://hdl.handle.net/11336/26073>

Falconí Abad, M. (2022). La epistemología feminista: una forma alternativa de generación de conocimiento y práctica. *Contribuciones desde Coatepec*, (37), 101-114. <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/19565>

Guilleminot Coello, C. (2020). Sesgos de género en la construcción científica del conocimiento. *Tecnología y Sociedad*, (9), 55-68. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/TYS/article/view/3229>

Jiménez Cortés, R. (2021). Diseño y desafíos metodológicos de la investigación feminista en ciencias sociales. *EMPIRIA. Revista de metodología de las ciencias sociales*, (50), 177-200. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30376>

Martín Palomo, M. T. & Muñoz Terrón, J. M. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 35-44. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1213>

Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2024). *Enfoque de género en la Formación Inicial Docente: Orientaciones para incorporar la perspectiva de género en la implementación de los Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente*. Santiago, Chile: Autor. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/07/EnfoqueGenero_2024.pdf

Pajares Sánchez, L. (2020). Fundamentación feminista de la investigación participativa: Conocimiento, género y participación, o del diálogo necesario para la transformación. *Investigaciones Feministas*, 11(2), 297-306. <https://doi.org/10.5209/ife.65844>

Sánchez Alba, M. (2023). La epistemología feminista como propuesta para los estudios de sexualidad, deseo y los cuerpos de varones. *Sociológica (México)*, 38(107), 291-310. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1745/1796>



EJE TEMÁTICO

Tecnología Educativa: Innovación Crítica y Aprendizaje Digital

05

Herramientas digitales y diversificación del conocimiento en estudiantes de altas capacidades

*Digital Tools and Knowledge
Diversification in High-Ability Students*

Dra. María José Muñoz González

*Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins – Universidad Valencia
majomuez@alumni.uv.es - mariamu@postgrado.ubo.cl*



Resumen

El aprendizaje virtual ofrece una respuesta eficaz y flexible a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo y profundizar en áreas de interés. Estas herramientas facilitan la personalización del currículo, promueven la autodirección y el pensamiento crítico, y permiten el acceso a contenidos avanzados y especializados que no siempre están disponibles en el aula tradicional. Además, fomentan la creatividad mediante simulaciones, juegos educativos y entornos interactivos, contribuyendo a una experiencia de aprendizaje más motivadora.

La conectividad virtual posibilita la interacción con comunidades globales de aprendizaje, enriqueciendo la experiencia educativa a través del intercambio de ideas y la colaboración con otros estudiantes talentosos. Asimismo, el uso continuo de tecnologías digitales desarrolla habilidades clave para el futuro académico y laboral.

La educación virtual también favorece la inclusión sin segregación, ya que permite a los estudiantes con altas capacidades acceder a contenidos diferenciados sin ser excluidos de su entorno escolar. Frente a los desafíos actuales, como la resistencia al uso de pantallas o la falta de conectividad en zonas rurales, es fundamental que los docentes adapten sus metodologías y contenidos. Así, se potencia el talento y se promueve una educación más equitativa, dinámica e inclusiva para todos los estudiantes.

Palabras claves: Aprendizaje personalizado- Altas capacidades- Herramientas digitales- Educación inclusiva- Autonomía del aprendizaje.

Abstract

Virtual learning offers an effective and flexible response to the needs of gifted students, allowing them to progress at their own pace and explore areas of interest in depth. These tools enable curriculum personalization, foster self-directed learning and critical thinking, and provide access to advanced and specialized content that is not always available in traditional classrooms. Additionally, they promote creativity through simulations, educational games, and interactive environments, contributing to a more engaging learning experience.

Virtual connectivity allows interaction with global learning communities, enriching the educational experience through the exchange of ideas and collaboration with other talented students. Likewise, the continuous use of digital technologies helps develop key skills for academic and professional futures.

Virtual education also promotes inclusion without segregation, as it enables gifted students to access differentiated content without being excluded from their school environment. In light of current challenges—such as resistance to screen time or lack of connectivity in rural areas—it is essential for teachers to adapt their methods and materials. In doing so, talent is nurtured and a more equitable, dynamic, and inclusive education is promoted for all students.

Keywords: Personalized learning- Giftedness- Digital tools- Inclusive education- Learning autonomy

Propósito

El aprendizaje personalizado y flexible es necesario para las nuevas generaciones educativas y se pueden lograr con las herramientas virtuales, ya que estas permiten adaptar el ritmo de aprendizaje y el contenido que se requiere para las necesidades en la educación sean individuales o grupales en las diversas comunidades con estudiantes con altas capacidades. Estos estudiantes suelen avanzar más rápido que el promedio, y las plataformas en línea ofrecen una mayor flexibilidad y profundización en el aprendizaje para la exploración de temas más complejos.

Las herramientas virtuales en la actualidad son esenciales para los estudiantes con altas capacidades en la educación, ya que proporcionan una serie de beneficios que pueden potenciar sus habilidades académicas de manera más eficaz y personalizada, logrando mejores avances en el aula, regulados por la ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845) que indica la admisión de los y las estudiantes, sin discriminación y también elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, todo para establecer una mejor calidad de la educación y la sociedad pueda educarse en un ambiente inclusivo que repercute en el clima de aprendizaje. La presente investigación en la línea con el currículum, innovación y calidad docente.

DESARROLLO

El acceso a recursos didácticos avanzados y globales se logra a través de las plataformas virtuales (aplicaciones), los estudiantes pueden acceder ha contenido de nivel avanzado, investigaciones actualizadas, cursos especializados y recursos globales que no siempre están disponibles en el aula tradicional, la tecnología es una herramienta poderosa que debe ser integrada en las aulas presenciales. Expandir su conocimiento más allá del currículo estándar, como indica Pérez Blanco (2024) tiene relación con las nuevas matrices para alcanzar el desarrollo intelectual y conectarse con expertos en áreas de interés.

Dentro de este orden de ideas el desarrollo de habilidades autodidactas, es así como las herramientas en línea fomentan la autodirección y la autogestión del aprendizaje, competencias clave para estudiantes con altas capacidades que tienden a ser más independientes en su proceso educativo Muñoz & Bastidas (2022), entendiendo que estos estudiantes tienen mayor potencialidad intelectual que es elevada en uno o más dominios del funcionamiento humano, y las plataformas virtuales les permiten explorar, investigar y gestionar para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Es fundamental las necesidades de los estudiantes de altas capacidades y que deben ser atendidas con la calidad correspondiente en Chile, se creó la Ley de Calidad Educativa en Chile, también conocida como Ley 20.529, fue promulgada en 2011, para garantizar los aprendizajes de calidad, pero sumado a la ley de inclusión N° 20.845, los estudiantes deben ser atendidos en sus necesidades especiales, que son en ascendencia educativa, que tenga recursos y profesionales que puedan desafiar sus conocimientos, la sociedad necesita de personas de altas capacidades para la innovación y el progreso, Muñoz (2025).

Como se explica en el párrafo anterior, la sociedad requiere de nuevas ideas, progreso, y del pen-

samiento profundo que pueden aportar los estudiantes con altas capacidades, Sainz López, V., & Campos Peña, C. (2025), explica sobre la intelectualidad que poseen los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales, los autores indican que no es necesariamente una sobre-estimulación, el enfoque debe estar en el apoyo y comprensión, para brindarles una mejor calidad de vida.

Polo Ureña, A., Gallegos Navas, M., & Chamorro Enríquez, P. (2025) han logrado identificar las diversas necesidades de esta forma realizar el acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales, el problema recae cuando el profesorado no tiene las habilidades desarrolladas para trabajar con niños que en muchas oportunidades son más avanzados que los docentes, Rowan y Townend, (2016) explican que el problema docente porque el trabajo podría ser agobiante si no existe un respaldo basado en el currículum, se crea la necesidad de adaptación y modificación del currículum, para ser aplicado en estudiantes con altas capacidades, inclusive agrupar grupos de trabajo con estudiantes similares podrían potenciar el aprendizaje.

La enseñanza enfocada en las altas capacidades en Chile, está regulada por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), establecido en el Decreto 83 de 2015, pues permite acelerar los contenidos para ser enseñados en el aula, pero a diferencia de los estudiantes que necesitan reforzamiento, avanzar en los contenidos muchas veces es complejo, son cursos sobre 35 estudiantes por aula y la falta de especialista de manera continua, claramente es apoyo que se requiere es mayor que solo la adecuación de los programas educativos existentes.

La legislación vigente define en la Ley N.º 20.370, en su artículo 23 reconoce la existencia de estudiantes que requieren necesidades específicas de apoyos educativos, pero el énfasis y la necesidad solo sitúa a los estudiantes con déficit o una dificultad específica de aprendizaje, y deja sin mención a los estudiantes que son excepcionalmente inteligentes y creativos, que requieren de material didáctico adaptado.

Creatividad virtual

En función a lo planteado, la facilitación de la ampliación de la creatividad a través de las herramientas virtuales, como las simulaciones, juegos educativos y los entornos de aprendizaje interactivos, permiten a los estudiantes con altas capacidades experimentar y aplicar sus conocimientos de manera creativa, por ejemplo Minecraft juego virtual popular entre niños y jóvenes, no comprendido por las instituciones educativas o familias. Estas plataformas promueven el pensamiento divergente, en diversos escenarios, para brindar soluciones innovadoras, lo que es esencial para estudiantes con una gran capacidad intelectual.

En la medida que la interacción con comunidades de aprendizaje global es posible y necesaria, en consecuencia se fomenta en este tipo de estudiantes por medio de las herramientas virtuales, ya que permiten la conexión con otros estudiantes con altas capacidades, con comunidades de aprendizaje más amplias, y comunidades de interés, sin considerar la distancia territorial, puesto que la virtualidad les permite interactuar con otros estudiantes talentosos a nivel nacional o internacional. Esto fomenta la colaboración, el intercambio de ideas y la formación de redes sociales e intelectuales, lo que enriquece su experiencia educativa. En lo esencial, la estimulación constante y enriquecimiento, por consiguiente, a los estudiantes con altas capacidades, Pérez Blanco (2024), suelen requerir mayores desafíos intelectuales, como en proyectos interdisciplinarios, programas acelerados o incluso la posibilidad de cursar asignaturas universitarias.

El informe de la OCDE *Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies, 2020*, muestra que las necesidades de los estudiantes de altas capacidades como un problema que debe tener solución, pues es frecuente también encontrar casos de fracaso escolar, deserción, repitencia entre los alumnos con alta capacidad, pues los compañeros tienen aislarlos, y ellos tienen a tener dificultades con las relaciones sociales y baja autoestima, lo que puede llevarlos a sufrir bullying. Fernández-Molina, M., & Rivera-Gallardo, N. (2025) indica que el reto es más allá del aula tradicional, también existe en el hogar.

El asesoramiento de las familias es un apoyo emocional importante, para los estudiantes de altas capacidades, pues requieren de cariño y al mismo tiempo de estimulación, para mantener su energía centralizada en realizar por ejemplo ejercicios, matemáticos, problemas filosóficos, investigaciones históricas como ejemplo, la didáctica es relevante, el juego online puede ser un encuentro con estudiantes con características similares.

Plantear que no existe un futuro basado en la integración debe ser respaldado bajo la posibilidad el talento en la escuela y en la familia, para que las experiencias educativas y de relación social sea enriquecedora, basada en la comprensión de las personas que deben relacionarse, nace la necesidad de adaptación social y flexibilización del entorno, para desarrollar las habilidades cognitivas que son altamente dotadas, incluyendo las habilidades sociales (Rinn, 2024).

Habilidades y estrategias del futuro

Cabe resaltar el desarrollo de habilidades tecnológicas y digitales, es por este motivo que el uso constante de las herramientas virtuales prepara a los estudiantes para el futuro digital, ayudándolos a desarrollar competencias tecnológicas avanzadas, Muñoz & Bastidas (2022) desde la programación hasta la investigación en línea. En este sentido, se comprende que las habilidades son esenciales no solo para su desempeño académico, sino también para su éxito en el mundo laboral pensando en el futuro, desde esta perspectiva más general, es necesario el uso de la virtualidad desde temprana edad.

El analfabetismo virtual es un problema para todo tipo de estudiantes; sin embargo, el uso de la tecnología es una oportunidad para los estudiantes con altas capacidades en el sistema escolar es una estrategia crucial para atender sus necesidades específicas y maximizar su potencial, porque serán los estudiantes de la educación superior como explica García (2025) para ello es preciso que los docentes sean conscientes del cambio revolucionario para una nueva era educativa tecnológica.

A continuación, se explica cómo y por qué el aprendizaje virtual es una herramienta valiosa para su inclusión en el sistema escolar y la importancia de ser considerados, en relación a la problemática expuesta, la adaptación del ritmo de aprendizaje de los educandos con altas capacidades es superior, pero a menudo el sentimiento de frustración o desmotivación en entornos educativos tradicionales es triste como explica Pérez Blanco (2024) es debido al ritmo de enseñanza, la lentitud esquematizada de una clase expositiva, con poca participación por parte de los estudiantes que escuchan instrucciones que deben aprender para reproducir.

El aprendizaje virtual en este sentido permite adaptar el contenido a su ritmo, ofreciéndoles la oportunidad de avanzar a su propia velocidad, no solo con la aceleración de contenidos, sino brinda la oportunidad de explorar áreas de interés profundo o acceder a niveles más avanzados de materias

específicas Muñoz (2024). Esta flexibilidad ayuda a evitar el aburrimiento y permite una experiencia educativa más enriquecedora e integradora en la sociabilización con sus pares.

Tabla 1.

Uso pedagógico en el aula.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Actividades de aprendizaje por pantallas	Las actividades pedagógicas en línea permiten obtener contenidos de manera efectiva y mejorar la interacción, retroalimentación sincrónica entre profesores y estudiantes.
Comparación entre clases tradicionales y clases online	Las clases online ofrecen ventajas como mayor eficiencia, ahorro de tiempo y una mayor variedad de materiales didácticos en comparación con las clases tradicionales.
Ventajas de las TIC	Las TIC mejoran los entornos de aprendizaje, permitiendo una enseñanza efectiva y la diversificación de los recursos pedagógicos.

Fuente: elaboración propia.

Como se expone en el párrafo anterior, el acceso a contenido virtual es avanzado y especializado, a diferencia de los muchos sistemas escolares tradicionales, los recursos y el currículo estándar no siempre son suficientes para desafiar a los estudiantes con altas capacidades. En virtud del aprendizaje virtual que les proporciona más acceso a materiales de nivel avanzado, como explica Cortes, et al., (2023), incluir a los estudiantes rurales beneficia a todos sin discriminar, los cursos especializados y los recursos globales pueden enriquecer la experiencia educativa.

En este sentido las plataformas son herramientas de trabajo y aprendizaje por ejemplo las clases de codificación en línea permiten que estos estudiantes que se enfrenten a temas más complejos, es necesario tomar en cuenta la opinión de los estudiantes, analizar las reacciones para mejorar los tiempos de actividades que fluyan con rapidez, ya que los estudiantes sin excepción captan mejor su atención en videos cortos, como son en TikTok o Instagram, es necesario replicar desde los contenidos una plataforma similar para estudiar.

Desafío educativo

Es importante que la atención que requieren los estudiantes con altas capacidades, sus intereses más específicas en actividades desafiantes, como ciencias avanzadas, matemáticas, literatura o tecnología, las leyes de inclusión han generado poner atención al tema Muñoz & Valdés (2022). En resumidas cuentas, el aprendizaje virtual facilita la personalización del currículo, permitiendo a los estudiantes explorar y profundizar en sus áreas de interés, las características de esta autonomía de aprendizaje a los educandos se les permite desarrollar proyectos y habilidades relevantes que los motivan y comprometen intelectualmente Muñoz González (2024), ya que si estos no están entretenidos terminan siendo disruptivos en el aula.

Tabla 2.

Trabajo con herramientas tecnológicas.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Características de la Generación Táctil	Habilidad con tecnologías multitáctiles, uso de pantallas y aprendizaje flexible.
Resistencia al uso de TIC	Resistencia de familias al tiempo excesivo frente a pantallas, aunque es normalizado por los jóvenes.
Globalización y Educación sin Fronteras	Hiperconectividad que permite estudiar a distancia sin importar la región geográfica.
Nuevas Metodologías en el Aula	Uso de pódcast, hologramas, videojuegos, y materiales sincrónicos y asincrónicos.
Desafíos para los Educadores	Los docentes deben adaptarse y crear contenido dinámico para captar la atención de los estudiantes táctiles.

Fuente: elaboración propia.

Dentro de este marco, el enriquecimiento académico constante en los entornos de aprendizaje virtual Muñoz & Cortes (2022) el enriquecimiento académico sin interrumpir sus horarios escolares permite que los estudiantes pueden inscribirse en programas avanzados y participar en concursos internacionales, realizar simulaciones científicas o participar en desafíos globales, todo de manera virtual, en relación con este tema las experiencias complementan su educación formal y les proporcionan desafíos intelectuales continuos.

La necesidad de enfocar a los estudiantes con habilidades superiores, así como también a los docentes para que estos logren tener un mejor dominio del aula, trasladando su trabajo al aula virtual desde este enfoque la idea es potenciar sus capacidades y evitar la medicación para mantener la calma en el aula, por el contrario, aceptar las diferencias es parte de la revolución educativa, visibilizar la inteligencia artificial con tecnologías como la realidad virtual y la realidad aumentada crea

diversas experiencias de aprendizaje inmersivas virtuales, favoreciendo las habilidades sociales del futuro, por lo tanto, los estudiantes pueden explorar hechos históricos del pasado, e incluso realizar experimentos científicos simulados o participar en entornos que enriquecen sus experiencias educativas.

Los componentes más importantes en el desarrollo de habilidades autodidácticas para el trabajo de los estudiantes, es una ventaja clave del aprendizaje virtual el fomento la autodirección y la gestión del propio aprendizaje, el conocimiento constante tanto para estudiantes y docentes Barretxea-Mínguez, et al., (2024), la adaptación social al pensamiento rápido, es parte de las nuevas generaciones y la educación debe estar preparada para enseñar a estudiantes más inteligentes de los vistos en las generaciones pasadas, en el futuro los estudiantes universitarios como menciona García (2025), las capacidades superiores que deben ser tratadas con la tecnología educativa, ya que la composición de estudiantes activos son los profesionales y la sociedad del futuro.

Tabla 3.

Desafíos desde la pandemia.

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Implementación de tecnología en espacios educativos	Es crucial adaptar la enseñanza a las nuevas condiciones, donde la tecnología es parte esencial de los espacios educativos.
Desafíos tecnológicos (conectividad, disponibilidad de dispositivos)	Es necesario contar con conectividad adecuada y dispositivos operativos disponibles para que los estudiantes puedan aprender y manejar las tecnologías.
Percepción previa de los profesores sobre la tecnología	Los profesores consideraban a los dispositivos como distractores, pero con el tiempo se han integrado como herramientas esenciales para el aprendizaje.
Currículo actualizado para integrar tecnología	La integración de herramientas tecnológicas debe reflejarse en un currículo actualizado, complementando la enseñanza presencial y online.
Impacto de la tecnología en el aprendizaje a distancia	Las tecnologías permiten la personalización del aprendizaje, facilitando la realización de tareas en horarios flexibles.
Flexibilidad en los tiempos de estudio debido a la tecnología	La educación en línea ha permitido la flexibilidad en los tiempos y espacios de aprendizaje, favoreciendo la adaptación a diferentes modalidades.

Fuente: elaboración propia.

Debe señalarse que la inclusión en comunidades de aprendizaje global es fundamental para generar conocimiento creativo, puesto que la virtualidad como explica Muñoz (2024), permite que los estudiantes con altas capacidades se conecten con compañeros de todo el mundo que comparten sus intereses y habilidades, como expresa Berná et al., (2024), las altas capacidades requieren de la expresión de ideas, conceptos, que los educandos deben expresar, el desarrollo de ideas, en este sentido la interacción es fundamental, ya que muchos de estos estudiantes pueden sentirse aislados o desconectados en sus entornos escolares tradicionales, debido a su alta capacidad de habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar, siendo un aporte intelectual es las aulas tradicionales para otros compañeros.

Diversificación de actividades

En el sistema escolar tradicional, no siempre es posible contar con docentes especializados o con formación específica para atender a estudiantes con altas capacidades, Pérez Blanco (2024), es cierto que el aprendizaje virtual, facilita el acceso a tutorías y programas dirigidos por expertos en diversas áreas del conocimiento. Implementar conexión con otras comunidades educativas para generar tutorías especializadas de diferentes comunidades educativas pueden brindar una enseñanza más personalizada y adaptada a las necesidades cognitivas de estos estudiantes, integrándolos al mundo y la globalización del conocimiento. Manzano Díaz, et al., (2025), indica que es necesaria la integración desafiante antes del ingreso a la universidad, en este sentido existe la necesidad de apoyo interdisciplinario profesional, de esta manera se puede asegurar que las estrategias que sean implementadas de modo diversificado sean coherentes y sostenibles en el tiempo.

Tabla 4.

Entornos de aprendizaje

ASPECTO	DESCRIPCIÓN
Uso pedagógico de actividades de aprendizaje por pantallas	Las actividades pedagógicas en línea permiten obtener contenidos de manera efectiva y mejorar la interacción y retroalimentación sincrónica entre profesores y estudiantes.
Comparación entre clases tradicionales y clases online	Las clases online ofrecen ventajas como mayor eficiencia, ahorro de tiempo y una mayor variedad de materiales didácticos en comparación con las clases tradicionales.
Ventajas de las TIC en la educación	Las TIC mejoran los entornos de aprendizaje, permitiendo una enseñanza más efectiva y la diversificación de los recursos pedagógicos.
Desafíos de la conectividad en zonas rurales	Estudiantes en zonas rurales enfrentan grandes distancias para acceder a la educación, lo que podría resolverse con una conectividad virtual efectiva.

Fuente: elaboración propia.

Inclusión sin segregación física

En lugar de segregar físicamente a los estudiantes con altas capacidades del aula regular, es necesario el aprendizaje virtual que les permite acceder a contenidos avanzados sin necesidad de ser apartados del entorno escolar general. Esto facilita su inclusión social y emocional, al mismo tiempo que reciben la estimulación intelectual que necesitan, manteniendo su conexión con el grupo y su entorno escolar, de este modo se podrían generar tipos de clubes de intereses particulares, que permitan la comunicación efectiva y al mismo tiempo generar aprendizaje virtual Muñoz & Bastidas (2022).

Es posible implementar evaluaciones personalizadas que midan las competencias y habilidades específicas de los estudiantes con altas capacidades, en lugar de aplicarles los mismos exámenes estandarizados que al resto de sus compañeros, la diversificación de las enseñanzas, Ortega Berrio, et al., (2025), menciona la neurodiversidad en la educación, pues en la actualidad existen problemas educativos basados en la baja comprensión y casi nula transformación de las prácticas educativas inclusivas en aulas neurodiversas, es decir las evaluaciones pueden basarse en proyectos, investigaciones o simulaciones que les permitan demostrar su comprensión y habilidades más allá de la memorización.

Discusión

En distintas investigaciones, se llega a la conclusión, de la flexibilización tanto de los programas de estudio y la flexibilización del pensar del profesorado, para entender como piensan los estudiantes con altas capacidades, en este sentido, Navarro-Saldaña, G., Cruz-Toledo, C., & Miranda-Miranda, L. (2024), indican que al existir distintos Intereses y diferentes motivaciones en los estudiantes, son estos quienes recalcaron la importancia de la integración entre teoría y práctica en las distintas clases.

Para desarrollar más y mejores oportunidades para aplicar lo aprendido, en el aula, es necesario cambiar el aula tradicional, que agobia a los educandos, estar en silencio escuchando al docente, sin poder moverse, sin libertad, en este sentido es necesaria la integración del aprendizaje en actividades que desarrollen experimentos y salidas a terreno, lo que corrobora lo planteado por Reis y Renzulli (2021) y por Reis y Peters (2021) en cuanto a la necesidad de abordar problemas reales, y efectivas que logren aprendizajes de calidad y al mismo tiempo estimulen el fortalecimiento de habilidades sociales y habilidades de pensamiento complejo en los estudiantes.

El desarrollo del aprendizaje, en la actualidad, se ha modificado con la inteligencia artificial, como explican Gómez-León, M.-I. (2025), las herramientas tecnológicas, son un aliado, para el desarrollo intelectual, el uso de la tecnología en el aula, mejora los aprendizajes de todos los estudiantes y logra involucrar distintos procesos mentales de abstracción, descomposición, pensamiento algorítmico, evaluación y generalización en los que son potencialmente eficientes y que, al mismo tiempo, son clave para el pensamiento computacional (Siegle, 2020) cautivando a los estudiantes de altas capacidades.

CONCLUSIÓN

La inclusión del aprendizaje virtual en el sistema escolar para estudiantes con altas capacidades ofrece una solución integral a las necesidades de este grupo, el primer paso es detectar las habilidades desarrolladas. Luego de la verificación se requiere proporcionar un entorno flexible, adaptado a sus intereses y ritmo, les abre las puertas a diferentes contenidos especializados y avanzados, y promueve su desarrollo autodirigido, que fluya con tiempos rápidos, tal como funcionan las aplicaciones o páginas web.

La educación virtual permite la integración social adecuada para todos los estudiantes, sin que se vean los estudiantes segregados por ser inteligentes, pues el desarrollo de las habilidades del pensamiento inclusive puede fomentar el conocimiento a los estudiantes más descendidos, si la integración es efectiva de los estudiantes con altas capacidades, debido a que los estudiantes neurodivergentes, es posible visibilizar que dependen de la estructura y la predictibilidad favoreciendo en entorno y el crecimiento académico, de los estudiantes que deben ser atendidos e incluidos, como su bienestar emocional, creando espacios de comunicación, como explica Barrenetxea-Mínguez, et al., (2024).

El crecimiento e integración de los estudiantes con intereses comunes que logran conectar sin importar el espacio físico que habitan, globalizando el conocimiento para potenciarlos y evaluarlos en acuerdo con las experiencias educativas, para ello se requiere de la flexibilización de la educación diferenciada o conocida como inclusión debe integrar las diversas necesidades de aprendizajes, es fundamental lograr la visibilidad de estudiantes con grandes potencias par adquirir conocimientos y que estos sean fomentados en el crecimiento intelectual, comunicacional y emocional, para garantizar el aprendizaje efectivo y que los estudiantes inquietos no sean medicados para que estén tranquilos, por el contrario, sean potenciados desde sus habilidades, con aplicaciones atractivas para enriquecer su experiencia académica.

Es necesario aumentar la investigación sobre este tema, es decir la educación inclusiva es necesaria tanto para los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje, y para los estudiantes con altas capacidades, es este sentido es un deber evidenciar esta problemática, para que existan cambios profundos en el sistema escolar, y en los avances de la sociedad.

Referencias

- Barrenetxea-Mínguez, L. Galindo-Domínguez, H., & Yáñez-Alvarez-de-Eulate, C. (2024). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar las actitudes educativas del profesorado hacia las AACC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 101-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29541>
- Berná, P. S., García, C. F., & Prieto, M. F. (2024). Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de estudiantes con altas capacidades. *Aula Abierta*, 53(4), 393-401.
- Cortés, M., M. Muñoz y F. Valenzuela (2023): "Los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío que ha significado la virtualidad", en *Impacto Saber & Sentir Docente*, González Candia, J. (ed.), vol. 6, pp. 23–50.
- Fernandez-Molina, M., & Rivera-Gallardo, N. (2025). Retos Familiares por Alta Capacidad Intelectual: programa de Orientación Familiar. *ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (27), 85–106. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.04>
- García Gómez, A. E. (2025). El aporte de la virtualidad a la educación superior. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 5(1), 98–109. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v5i1.166>
- Gómez-León, M.-I. (2025). Robótica e Inteligencia artificial en el desarrollo de la Alta Capacidad. *ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales*, (27), 133–151. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.06>
- Manzano Díaz, Luis Alberto, Jurado Fernández, Cristian Augusto y Lozano Rivera, Martín Wilson. (2025). Retos en la atención a estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29 (especial), 231-239. Publicación electrónica 19 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.909>
- Muñoz González, M. J., & Bastidas Briceño, C. E. (2022). La educación virtual desde la intersubjetividad de los aprendizajes. *Revista Científica Compendium*, 25(49), 4. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7582670>
- Muñoz, M. J.. (2024): "Enseñanza Online y Offline necesitan herramientas tecnológicas". *Paradigma*, 45 (1), e2024025. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024025.id1110>
- Muñoz González, M. J. (2025). Aprendizaje de calidad y las brechas educativas virtuales. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1553>
- Muñoz, M. J. y Valdés-León, G. (2022): "Impacto de las Nuevas Leyes en la Educación Chilena: los niveles de aprobación en secundaria durante el periodo 2015-2020". *Mérito - Revista De Educación*, 4(12), pp. 23–31. <https://doi.org/10.33996/merito.v4i12.949>
- Muñoz, M. & Cortes, M. E. (2022) Educación Superior Virtual en Chile al inicio de la Pandemia, mucho más que Zoom y Powerpoint. en *Impacto Saber & Sentir Decanato Dr. Julio González Candia – (ed.)*, vol. 5, pp. 237–263.
- Navarro-Saldaña, G., Cruz-Toledo, C., & Miranda-Miranda, L. (2024). Intereses y motivación en estudiantes con altas capacidades que participan en un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 28, 1-9.
- OECD (2020) Strength through Diversity: Education for Inclusive Societies Project. Guidelines for Country Background Reports. Disponible en: <http://bcn.cl/2qrdf>
- Ortega Berrio, N. A., Suarez Martínez, M., Ochoa Lozano, N., & Pineda Balmaceda, K. (2025). Análisis sistémico de la neurodiversidad en la educación. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 596-616. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.729>
- Pérez Blanco, I. (2024). Las altas capacidades en Primaria: ¿Cómo abordarlas?
- Polo Ureña, A., Gallegos Navas, M., & Chamorro Enríquez, P. (2025). Identificación y acompañamiento educativo en niños con altas capacidades intelectuales. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (35), 237–262. <https://doi.org/10.18172/con.5849>
- Reis SM., Renzulli SJ., & Renzulli JS. (2021). Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. *Education Sciences*. 11(10):615. <https://doi.org/10.3390/educsci11100615> Reis, S. & Peters, P.

(2021). Research on the Schoolwide Enrichment Model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109- 141. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

Rinn, A. N. y Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., pp. 49-63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_4

Rowan, L., y Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016>

Sainz López, V., & Campos Peña, C. (2025). Hipersensibilidad en estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales: Un estudio comparativo en Educación Primaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1030>

Siegle, D. (2020). There's an App for That, and I Made It. *Gifted Child Today*, 43(1), 64-71. <https://doi.org/10.1177/1076217519880587>

06

De Aulas Industriales a Ecosistemas Digitales: Innovación Pedagógica con IA

From Industrial Classrooms to Digital Ecosystems: Pedagogical Innovation with AI

Eduardo Silva Fuentealba

Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins
silval@postgrado.ubo.cl



Resumen

En el capítulo a continuación se examina la transformación educativa impulsada por la irrupción de herramientas de inteligencia artificial (IA) en contextos escolares. A partir de una revisión exhaustiva y crítica de la literatura actual, sostenemos que la incorporación de IA en educación no garantiza por sí sola una mejora pedagógica. En cambio, su efectividad depende de una integración reflexiva y pedagógicamente guiada. Se plantea que las herramientas de IA, cuando son utilizadas como artefactos mediadores del conocimiento en entornos de aprendizaje socio-constructivistas, pueden actuar como catalizadores de habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento creativo. Mediante una revisión teórica y la presentación de un estudio realizado con estudiantes de enseñanza secundaria, se analiza el impacto de la IA en la creatividad y su potencial para apoyar una transición hacia una nueva ecología del aprendizaje. El estudio muestra cómo la IA generativa puede potenciar la flexibilidad y originalidad en las respuestas estudiantiles cuando se integra estratégicamente en tareas colaborativas y basadas en proyectos. Los resultados subrayan la necesidad de repensar el diseño del aula, los objetivos de aprendizaje y las prácticas docentes para responder a los desafíos del siglo XXI y fomentar mentes creativas y adaptativas en un mundo cada vez más digitalizado.

Palabras clave: inteligencia artificial, creatividad, pensamiento creativo, ecología del aprendizaje, transformación pedagógica, IA generativa.

Abstract

This chapter examines the educational transformation driven by the emergence of artificial intelligence (AI) tools in school settings. Based on a critical review of current literature, it argues that the incorporation of AI into education does not automatically guarantee pedagogical improvement; rather, its effectiveness depends on thoughtful and critical integration. AI tools, when used as mediating artifacts within social constructivist learning environments, can act as catalysts for creative thinking. Through a theoretical analysis and the presentation of a study conducted with secondary school students, this chapter explores the impact of AI on creativity and its potential to support a transition toward a new ecology of learning. The study shows how generative AI tools (such as ChatGPT) can enhance students' flexibility and originality when strategically integrated into collaborative, project-based tasks. The findings underscore the need to rethink classroom design, learning objectives, and teaching practices to meet the challenges of the 21st century and to foster creative and adaptive minds in an increasingly digitalized world.

Keywords: artificial intelligence, creativity, creative thinking, learning ecology, pedagogical transformation, generative AI.

INTRODUCCIÓN

Imagina una sala de clases de secundaria donde los estudiantes no memorizan fórmulas, sino que co-diseñan junto a una herramienta de inteligencia artificial soluciones para frenar el cambio climático y, posteriormente, analizan la factibilidad real de implementar aquello que diseñaron a través de un modelaje en 3D. También podríamos imaginar un ambiente educativo en donde un profesor no corrige exámenes, sino que guía debates éticos sobre los sesgos de los algoritmos al mismo tiempo que sus estudiantes intercambian ideas con otros alumnos en distintos lugares del mundo. Aunque dichos escenarios podrían resultarnos futuristas, en los tiempos que corren, este podría ser el futuro más cercano de la educación.

Según expertos como Geoffrey Hinton, pionero de la inteligencia artificial y ganador del Premio Nobel de física en 2024, las herramientas de inteligencia artificial (en adelante IA) podrían potencialmente sustituir múltiples oficios y profesiones tradicionalmente realizados por humanos, pero que, sin embargo, no reemplazará, dado que no tienen la capacidad para hacerlo, a aquellas que son clave para el desarrollo sostenible de nuestra sociedad, entre ellas la docencia. Hinton advierte que el advenimiento de la IA transformará roles y funciones tan profundamente que podríamos compararlo con los cambios provocados por la aparición de electricidad durante la revolución industrial (Hinton, 2024).

La comparación con la revolución industrial no es casual. En el siglo XIX, las fábricas y las escuelas se organizaron como engranajes de una misma maquinaria, cuyo objetivo era formar trabajadores para cadenas de montaje. Las aulas se llenaron de pupitres alineados, horarios rígidos delimitados por sonoros timbres o campanas y exámenes estandarizados que buscaban unificar los aprendizajes. Hoy, en un mundo tan globalizado y digital, la aparición de la IAG (Inteligencia Artificial Generativa) como herramienta disponible para la educación, nos moviliza nuevamente a cuestionar el modelo educativo tradicional, tal como ha sucedido en otros momentos de cambios y transformaciones históricas.

En este escenario de cambios propios de la actual revolución digital, conviene matizar el entusiasmo por incorporar herramientas de IA en educación con un análisis prudente sobre sus limitaciones sociales, éticas y pedagógicas (Selwyn, 2019). Sostenemos que no toda implementación de IA representa un avance automático en términos de una mejor educación. Así también creemos que su adopción requiere una mirada crítica sobre los alcances y potenciales riesgos que podrían derivar de una masificación sin una reflexión pedagógica profunda.

Dadas estas características de la sociedad contemporánea, creemos relevante y necesario enfocar los esfuerzos pedagógicos en cultivar en las escuelas mentes creativas capaces de dialogar con herramientas que integran IA en sus motores de procesamiento de información. Así también, sostenemos que el uso pedagógicamente guiado de herramientas de vanguardia tecnológica, como es el caso de Qwen o Deepseek, podría convertirse en un aporte inédito para abordar problemas complejos e impredecibles, desde pandemias hasta crisis energéticas.

Hoy, en un contexto donde las herramientas IA son ubicuas, enfrentamos el desafío de repensar los espacios educativos para adaptarlos a las exigencias contemporáneas. La integración de estas nuevas y multifuncionales herramientas tiene el potencial de transformar la labor docente y abrir nuevas oportunidades para la innovación pedagógica (Lombardi & Shipley, 2021). No obstante, dichas potencialidades dependen de múltiples factores para llegar a convertirse realmente en herramientas

que mejoren la educación, entre otras cosas, se debe pensar en rediseñar tanto las salas de clase, como así también los contenidos y dinámicas educativas. En este esfuerzo también se deberá repensar también los objetivos de clases, los cuales deben buscar fomentar competencias esenciales para este siglo, como la creatividad y la innovación (Robinson, 2015).

En estas circunstancias, el presente escrito argumenta que las herramientas de IA aplicadas a la educación (en adelante IAED) pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación si es que se utilizan para actuar como catalizadores del pensamiento creativo, a la vez que promueven una formación educativa adaptada a las demandas del siglo XXI, propiciando una necesaria reconfiguración de las aulas tradicionales.

La evolución de las sociedades hacia un contexto globalizado y tecnológico ha evidenciado en distintas épocas las limitaciones del modelo de aula tradicional. En el siglo XXI, un siglo particularmente vertiginoso en cuanto a los cambios sociales, se valoran habilidades distintas, como la adaptabilidad, la creatividad y la resolución de problemas, competencias que el modelo heredado de la primera revolución industrial no promueve de manera efectiva (Claxton, 2008).

Con esto, resulta imprescindible reflexionar críticamente sobre la vigencia del modelo de aula tradicional, concebido hace más de dos siglos en respuesta a necesidades sociales propias de otra época. Hoy este modelo parece insuficiente para abordar los desafíos formativos de un mundo interconectado, incierto y profundamente digitalizado. La irrupción de herramientas de tecnología avanzada en los entornos escolares no solo interpela los métodos pedagógicos existentes, sino que exige una reconfiguración estructural de los espacios y prácticas educativas. En esta línea, diversos autores coinciden en la urgencia de repensar la escuela a la luz de las nuevas condiciones tecnológicas y sociales. Desde una perspectiva ecológica del aprendizaje, esta transición implica abandonar la lógica de la transmisión de contenidos, para concebir el saber cómo una construcción distribuida en redes de interacción (Coll, 2013). Una noción que creemos encuentra un correlato natural en el uso pedagógico de IAED, concebida como nodo cognitivo y mediador del aprendizaje.

La Revolución Digital y la necesidad de un cambio

En el marco de una nueva ecología del aprendizaje, entendida cómo un concepto que hace referencia a cómo el aprendizaje deja de estar confinado a espacios formales como el aula para convertirse en un proceso distribuido, complejo e interconectado, donde intervienen múltiples entornos, entre ellos, espacios físicos y/o virtuales, sociales y culturales, que influyen en la construcción del conocimiento (Coll, 2013), los contextos y dinámicas educativas han experimentado, de manera voluntaria o involuntaria, transformaciones profundas impulsadas por los avances tecnológicos, la pandemia COVID-19 y los constantes cambios sociales.

Dichas transformaciones han diversificado e interconectado los entornos de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes oportunidades y recursos digitales que trascienden las fronteras físicas de la escuela, sin embargo, parecieran no estar afectado la manera en la que se piensan los espacios de aprendizaje.

En la actualidad, sostenemos que la IAED podría dar lugar a una nueva revolución que requerirá transformar los espacios habitan los alumnos en la escuela. Si así fuera, dicho cambio requeriría re-dirigir los esfuerzos en materia de innovación educativa, integrando la tecnología en el aula y prepa-

rando a los estudiantes en habilidades que serían esenciales en el futuro. Es por esto que creemos crucial comenzar por reconocer que el modelo de aula tradicional requiere ser ajustado en aspectos esenciales propios de esta nueva ecología del aprendizaje.

Surge entonces, una pregunta fundamental: ¿cómo podrían las herramientas IAED contribuir a reconfigurar las aulas para fomentar habilidades clave del siglo XXI, como la creatividad y el pensamiento crítico?

En el afán de responder a esta interrogante, y conscientes del urgente tránsito hacia una educación más situada y reflexiva que tenga sentido para los estudiantes de esta era, resulta necesario comprender la innovación pedagógica con IAED desde marcos teóricos que trasciendan la mera incorporación tecnológica. En esta dirección, Martínez Bonafé (2022) advierte que la escuela constituye un espacio público atravesado por tensiones políticas, culturales y sociales, donde el conocimiento escolar nunca es neutral, sino el resultado de procesos de selección que legitiman ciertos saberes y excluyen otros. Bajo esta premisa, la integración de IA en educación no puede concebirse como un procedimiento técnico o instrumental, pues corre el riesgo de reproducir desigualdades y promover una modernización escolar guiada únicamente por criterios de eficiencia. Por el contrario, Bonafé sostiene que la verdadera innovación educativa implica transformar las prácticas y relaciones pedagógicas, fortaleciendo la participación democrática, la co-construcción del conocimiento y la formación de sujetos críticos capaces de pensar y actuar de manera autónoma. Esta mirada permite situar el uso de IAED dentro de proyectos formativos que promuevan el diálogo, la creatividad y la agencia estudiantil, evitando que su adopción se reduzca a una simple actualización técnica del modelo tradicional.

En coherencia con esta perspectiva crítica, Paulo Freire (1970/2005) plantea que toda práctica educativa debe orientarse a la emancipación del sujeto y no a su subordinación a sistemas técnicos que limiten su capacidad de reflexión y acción. Complementando esta visión, Martínez Bonafé (2012) señala que la innovación pedagógica solo adquiere sentido cuando se articula con proyectos éticos y políticos que cuestionan las condiciones sociales e históricas que configuran la escuela, subrayando que toda transformación educativa debe inscribirse en una reflexión profunda sobre los fines formativos que persigue. En sintonía con ello, Walsh (2013) y Martínez Bonafé (2020) sostienen que las pedagogías de vanguardia deben abrirse a la incertidumbre, al diálogo intercultural y a la co-construcción del saber para que la IAED pueda integrarse de manera crítica y transformadora en la escuela. Por su parte, Cobo y Moravec (2011) aportan la noción de aprendizaje invisible, donde los entornos digitales operan como ecologías distribuidas y colaborativas que amplían las posibilidades de interacción, experimentación y creación.

En conjunto, estas perspectivas confluyen en un punto clave: la verdadera innovación mediada por IA no consiste en sustituir la labor docente ni en tecnificar los procesos educativos, sino en fortalecer el papel del profesorado como mediador crítico, capaz de guiar procesos creativos, éticos y culturalmente relevantes en entornos cada vez más complejos y digitalizados.

Herramientas IA como catalizadoras del pensamiento creativo

Desde una perspectiva teórica, la incorporación de IAED puede comprenderse a la luz del socio-constructivismo, que concibe el aprendizaje como un proceso mediado por herramientas culturales (Vygotsky, 1978). En este marco, la IAED puede ser utilizada como un artefacto mediador que, al operar en la intersubjetividad del aula, actúa como una herramienta semiótica capaz de expandir la

zona de desarrollo próximo de los estudiantes, al ofrecer apoyos adaptativos, modelado experto y retroalimentación dinámica y personalizada, entre otras (Silva-Fuentealba et al., 2025).

En cuanto a la conceptualización del pensamiento creativo, resulta pertinente retomar los aportes de Guilford y Torrance, quienes propusieron una taxonomía de las habilidades intelectuales relativas a la creatividad como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. A través de instrumentos como el Test de Pensamiento Creativo (TTCT), estos componentes han sido operacionalizados y aplicados en contextos educativos (Torrance, 1966). Desde este marco, la IAED puede actuar como un andamiaje que estimule la creatividad, al ofrecer sugerencias, rutas alternativas y soluciones múltiples que desafían las respuestas habituales de los estudiantes, ampliando su repertorio creativo.

Durante el 2024 realizamos una investigación titulada ChatGPT como catalizador del pensamiento creativo, cuyo objetivo fue explorar cómo la IAED podría potenciar, en lugar de reemplazar, el pensamiento creativo. Este estudio, realizado con estudiantes de secundaria, utilizó ChatGPT para fomentar la creatividad a través de actividades colaborativas que buscaban crear textos poéticos originales en formato de “décimas”, fomentando la resolución de problemas en el contexto de aprendizaje basado en proyectos (Silva-Fuentealba, 2024).

Los resultados mostraron que, tras emplear IAED como asistente, los estudiantes mejoraron la calidad de sus ideas y exploraron nuevas formas de abordar problemas, lo que contribuyó a soluciones más diversas y originales. Los estudiantes incorporaron IAED en distintas fases de su trabajo educativo y estas herramientas les ayudó a movilizar distintas dimensiones del pensamiento creativo, permitiendo que considerasen opciones que podrían haber pasado desapercibidas. No obstante, su impacto estuvo condicionado por las habilidades previas de los estudiantes y el contexto pedagógico.

Para evaluar el impacto de la intervención, se aplicó el TTCT. En este punto, conviene señalar que esta es una herramienta altamente confiable para evaluar la creatividad en diversos contextos culturales y uno de los instrumentos psicométricos más utilizados en educación (Torrance, 1966). Los resultados evidenciaron una mejora significativa en las dimensiones flexibilidad y originalidad tras la intervención, aunque se observó una leve disminución en la fluidez. En nuestra investigación argumentamos que estos resultados resaltan el valor de la etapa de diseño de las metodologías, siendo necesario equilibrar el desarrollo de la creatividad tanto como la estructura de clase, especialmente en contextos donde se propende a la innovación.

La metodología del estudio, tal como se muestra en la imagen 1, se desarrolló en tres etapas. Primero, se aplicó el TTCT como línea base (test de entrada) para medir la creatividad inicial de los estudiantes. Luego, se implementó una intervención pedagógica basada en metodologías de aprendizaje activo mediadas por IA (Lombardi & Shipley, 2021). Finalmente, se aplicó por segunda vez el TTCT (test de salida) y se contrastaron los resultados.

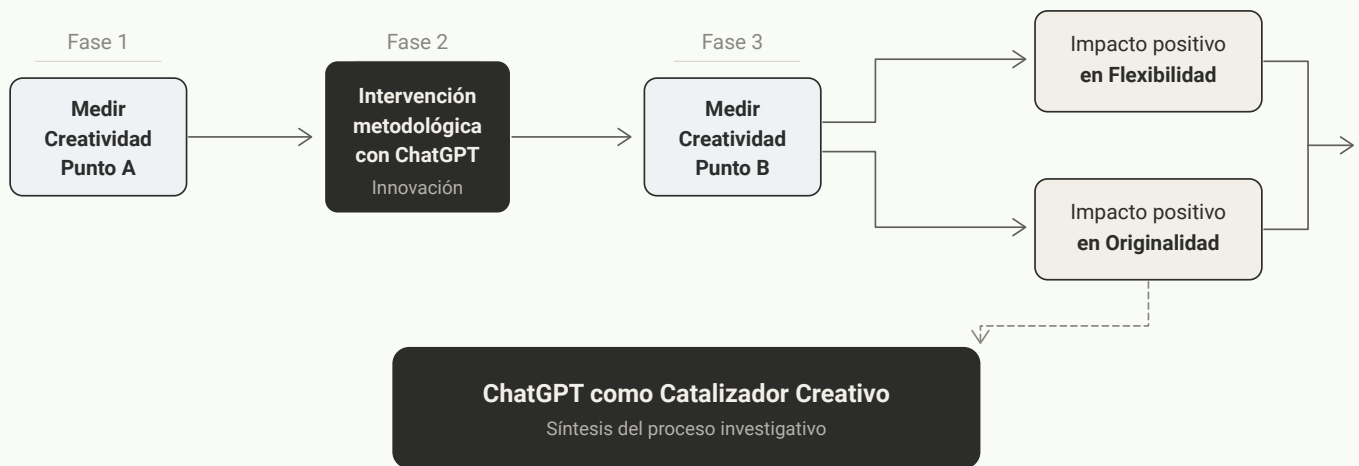


Imagen 1. Descripción de las etapas del estudio “Chat GPT como catalizador del pensamiento creativo” (Silva-Fuentealba, 2024)

Tras esta intervención, los estudiantes no solo produjeron ideas más diversas y originales, sino que también fortalecieron sus habilidades para resolver problemas dentro de un entorno colaborativo y tecnológicamente enriquecido, donde la IA actuó como un catalizador creativo.

Estos hallazgos no constituyen un caso aislado, sino que se inscriben en una tendencia más amplia de experiencias que integran la IA en el aula para articular teoría pedagógica e innovación práctica. En un estudio de caso en educación superior, Walter et al. (2024) mostraron que la incorporación planificada de modelos de IA junto con formación en prompt engineering y alfabetización en IA favorece el desarrollo de pensamiento crítico y la adaptación a entornos digitales complejos. En contextos escolares, la revisión de Yim (2025) sistematiza múltiples experiencias K-12 en las que herramientas de IA se utilizan para personalizar el aprendizaje, apoyar la autorregulación y diversificar las trayectorias de resolución de problemas. De manera complementaria, Vieriu (2025) documenta mejoras en la motivación y el rendimiento académico del estudiantado al trabajar en entornos de aprendizaje apoyados por IA. En conjunto, estos estudios refuerzan la idea defendida en este capítulo: cuando se diseña desde marcos pedagógicos robustos, la IA puede operar como un puente entre las pedagogías de vanguardia y la práctica cotidiana del aula, ampliando las posibilidades del pensamiento creativo sin sustituir la agencia docente ni estudiantil.

El Desafío de Reconfigurar la Educación

La incorporación de herramientas IAED, como ChatGPT, Deepseek y Claude, entre otras, está reconfigurando profundamente el entorno educativo. Sin embargo, para maximizar su potencial, es fundamental diseñar experiencias pedagógicas que fomenten habilidades clave del siglo XXI. Diversas propuestas educativas proponen transformaciones orientadas a crear entornos donde cada estudiante pueda explorar su potencial creativo mediante un aprendizaje personalizado y adaptativo. En este contexto, la IAED puede concebirse como un catalizador de la creatividad, tanto para educadores como para estudiantes, al permitir la creación y participación en experiencias educativas ajustadas a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje individuales.

De acuerdo con investigaciones recientes, las aulas del futuro debiesen transitar hacia espacios en donde la tecnología complemente y catalice habilidades para este siglo. En esta línea, la interacción entre IAED y pensamiento humano puede enriquecer el proceso educativo potenciando en los estudiantes dichas habilidades. Pensar en la reconfiguración de las aulas no es solo un desafío técnico o metodológico, es una oportunidad para redefinir aspectos basales de la enseñanza en un mundo más y más interconectado y tecnológico. Esto adquiere relevancia si consideramos que tales acciones podrían estar contribuyendo directamente al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 planteado por organismos internacionales, en lo referido a garantizar el acceso a recursos educativos y asegurar que estos fomenten habilidades fundamentales como la creatividad, el pensamiento crítico y la adaptabilidad (UNESCO, 2023).

A medida que las aulas del futuro se diseñan, no debemos olvidar que la esencia de la educación siempre ha sido preparar a las personas para participar de manera plena y significativa en la sociedad. En este sentido, la IAED podría ser el catalizador de una transformación profunda, no solo en cómo aprendemos, sino también en cómo nos entendemos como comunidad global. En última instancia, la educación no solo debe responder a las necesidades del presente, sino anticiparse a las demandas de los tiempos venideros. Reconocer esta responsabilidad y actuar en consecuencia es el primer paso para construir un sistema educativo que no solo sea pertinente, sino también inspirador y sostenible para las próximas generaciones.

No obstante, el potencial transformador de la inteligencia artificial en educación conlleva importantes desafíos éticos y formativos. La UNESCO (2021) advierte que la adopción de tecnologías inteligentes debe guiarse por principios de equidad y transparencia, evitando reproducir sesgos algorítmicos que perpetúen desigualdades. Selwyn (2019) subraya que la automatización no es neutral y que su incorporación en la escuela exige promover una alfabetización crítica en IA que permita a estudiantes y docentes comprender cómo operan y con qué fines se utilizan estos sistemas. De manera complementaria, Beauchamp y Childress (2019) sostienen que las decisiones sobre el uso de nuevas tecnologías, como la IAED deben regirse por los principios de beneficencia, justicia y no maleficencia. Considerar estos riesgos no implica frenar la innovación, sino garantizar que la IA educativa se desarrolle bajo marcos de responsabilidad social, protegiendo la autonomía del pensamiento y promoviendo un aprendizaje ético y reflexivo acorde con los valores humanistas de la educación contemporánea.

Referencias

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. Oneworld Publications.
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología del aprendizaje*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: Tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Coord.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Universitat de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692968>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Lombardi, D., & Shipley, T. F. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8–43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
- Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 7–23.
- Martínez Bonafé, J. (2022). Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica. *Perspectiva*, 47, e30056. <https://doi.org/10.18593/r.v47.30056>
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin Books.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Silva-Fuentealba, E. (2024). ChatGPT como catalizador del pensamiento creativo. *European Public & Social Innovation Review*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-410>
- Silva-Fuentealba, E., Valdés-León, G., y Oyarzún Yáñez, R. (2025). Inteligencia artificial en el aula: potenciando la resolución de problemas a través del pensamiento creativo. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 58, 1–19. <https://doi.org/10.15198/seeci.2025.58.e927>
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- Vieriu, A.-M. (2025). The impact of artificial intelligence (AI) on students' learning processes and academic performance. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Walter, Y., von Kotzebue, L., Kappauf, J., Bauer, L., & Müller, T. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: Development and application of a literacy and skills framework for higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(26). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Yim, I. H. Y. (2024). Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review. *Journal of Computers in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>



EJE TEMÁTICO

Desarrollo Profesional Docente: Reflexión y Liderazgo

07

¿Qué entendemos por reflexión pedagógica en la actualidad?

What do we understand by pedagogical reflection today?

Lorena Garrido González

*Becaria ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado
Doctorado Nacional 2023/21230844, Chile
Universidad Bernardo O'Higgins
Universidad Católica del Maule*

Giannina Flores Meza

*Becaria ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado
Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile
Universidad Bernardo O'Higgins
Universidad Católica del Maule*



Resumen:

La reflexión pedagógica dentro del último periodo se ha convertido en el eje central de los procesos formativos y del desarrollo profesional docente. Es por ello, que este capítulo tuvo por objetivo analizar el constructo de reflexión pedagógica en la sociedad actual y buscar posibles alternativas para su fortalecimiento. La indagación se realizó bajo una mirada interpretativa siendo un estudio documental, de carácter teórico basado en una revisión bibliográfica de distintos autores contemporáneos. Los hallazgos indican que existe una mirada de reflexión pedagógica centrada en el aula, especialmente en el accionar directo con el estudiantado, teniendo como elementos en común que nace de problemáticas reales, pudiendo llevarse a cabo a través de distintas fases, generando nuevos aprendizajes en los/as docentes que le permiten enfrentar nuevas situaciones con mejores herramientas.

Palabras clave: reflexión pedagógica, acción docente, ciclos reflexivos;

Abstract:

Pedagogical reflection in the last period has become the central axis of the formative processes and of the professional development of teachers. Therefore, the objective of this chapter was to analyze the construct of pedagogical reflection in today's society and to look for possible alternatives for its strengthening. The inquiry was carried out under an interpretative approach, being a documentary study of a theoretical nature based on a bibliographical review of different contemporary authors. The findings indicate that there is a view of pedagogical reflection focused on the classroom, especially in the direct action with the students, having as common elements that it is born from real problems, being able to be carried out through different phases, generating new learning in the teachers that allow them to face new situations with better tools.

Keywords: pedagogical reflection, teaching action, reflective cycles

Introducción

La reflexión ha sido fuente de diversos estudios nacionales e internacionales (Almagor, 2022; Domingo y Gómez, 2014; Ruffinelli, 2018), debido a la relevancia que presenta para el desarrollo profesional. Este concepto ha tenido diversas acepciones, dependiendo del momento histórico y mirada epistemológica desde donde se estudie, en contexto de desarrollo y/o proceso social, por lo que es considerada como dinámica, multifacética y acultural al campo educativo.

Reflexión proviene del latín *reflexiōnis*, que significa “doblar hacia atrás, volver la mirada” (Real Academia Española, 2023), se afianza en el siglo XX, de la mano de la pedagogía crítica, teniendo entre sus principales exponentes:

Tabla 1.

Principales exponentes de la práctica reflexiva

INGLATERRA	ESTADOS UNIDOS	AUSTRALIA	ESPAÑA
Stenhouse	Dewey	Kemmis	Gimeno Sacristán
Carr	Zeichner	Hatton	Pérez Gómez
Woods	Sparks - Langer	Smith	Porlán
Elliot	Colton		

Nota: Elaboración propia a partir de Ramón (2013)

La *tabla 1*, muestra diversos investigadores -ampliamente nombrados- que han creado una línea de pensamiento frente a la temática de reflexión pedagógica, entre ellos destaca John Dewey (1859-1952) y Lawrence Stenhouse (1926), junto con Paulo Freire (1921- 1997) en Latinoamérica, quienes centraban sus miradas en mejorar las prácticas educativas considerando las dimensiones del hacer, resolución de problemas, pensamiento crítico, ética/moral y justicia social (Birmingham, 2023; Almagor, 2022).

En la actualidad, reflexión pedagógica y pensamiento reflexivo, se comprenden como procesos internos que desarrollan los/as docentes, educadores/as o profesionales en formación, al momento de autoevaluar su práctica pedagógica, con la intención de mejorarla, enfocándose en la idea de reflexión en la acción y tras la acción (Perrenoud, 2011; Ruffinelli, 2018; Schön, 1998). Se distingue, la postura de Dewey (1916) quien integra la idea de reflexión en un contexto filosófico de contribución para la emancipación colectiva (Holdo, 2023).

Miradas de reflexión pedagógica:

La definición de reflexión pedagógica es mutable al momento histórico, político y social la cual se sitúe, bajo la mirada de Laclau y Chantal (2003) podría ser conceptualizada como un significante flotante, simbolizando que su “significación no está totalmente fijada dentro de un discurso y que, por lo tanto, pueden ser articulados de diferentes maneras en una lucha hegemónica” (p. 113) en este caso, de las corrientes pedagógicas, sociales y/o epistemológicas que la albergan.

John Dewey (1916) pionero dentro del siglo XX en hablar sobre educación y democracia. Su foco se centró en aprendizaje experiencial y enseñanza reflexiva; hace visible el imperativo de que todo/a profesional debe de contar con conocimientos -fundamentos- para poder reflexionar de manera consciente.

Donald Schön (1998) plantea que la reflexión nace desde la práctica, aludiendo “que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción” (p.55) por tanto, no surge desde el vacío o una demanda social, sino que, de una problemática situada, derivada de una tensión, emoción y/o elemento que gatille la necesidad de mejorar el quehacer. Lo anterior lleva a pensar en la reflexión principalmente en dos momentos: *en* la acción -resolviendo una problemática en el momento que se actúa- y *sobre* la acción -tiempo pasado- realizando una retrospección sobre lo sucedido.

Philippe Perrenoud (2011), hace ver la diferencia entre una “postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer” (p.13), Perrenoud ve la reflexión pedagógica como una acción inherente a la labor docente, donde cada profesional busca mejorar su práctica de manera sistemática tomando microdecisiones de manera constante, validando dentro de ellas, el “no intervenir inmediatamente para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad” (p.33), abriendo las puertas a la reflexión sobre situaciones didácticas ¿Qué y cómo están aprendiendo mis estudiantes? y ¿Cómo fue mi acción en esa situación?, entre otros.

Dewey (1916) y Perrenoud (2011) a diferencia de Schön (1998) sitúan sus estudios en ámbitos casi exclusivamente educativos, ambos avalan la necesidad de saber teórico para una reflexión consciente, la cual no siempre tiene pasos específicos ni moles a seguir, sino que más bien responden a los conocimientos y las actitudes de los/as docentes al momento de enfrentar situaciones problemáticas, poniendo en jaque -en ocasiones- las decisiones tomadas en un contexto rutinario (Ramón, 2013). En palabras de Ruffinelli (2018), ambos relevan “la necesidad de contar con una base sólida de conocimiento [...] disponible para la reflexión” (p.59) docente.

Las posturas contemporáneas, afianzan como elemento de base para la reflexión el conocimiento teórico (pedagógico y didáctico) que debe tener todo/a docente, integrando como axioma que la reflexión debe ser fundamentada (Almagor, 2022), dentro de estas postura destaca:

Domingo y Gomez (2014) señalan que la reflexión, es el mecanismo articulador entre la teoría y la práctica, es decir un facilitador de la integración de saberes para la toma de decisiones, lo que implica una “postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (p.53). Estos autores distinguen tres tipos de reflexión: *sobre*, *en* y *para* la práctica. Las dos primeras propuesta son similares a las de Schön (1998), agregando la reflexión *para* la práctica, siendo el resultado de la experiencia adquirida en los dos procesos o momentos anteriores, buscando mejorar la acción futura, anticipándose a las problemáticas que se pudiesen volver a ocurrir.

Lamas y Vargas-D’Uniam (2016) desde una mirada procesual, ven la reflexión como las distintas

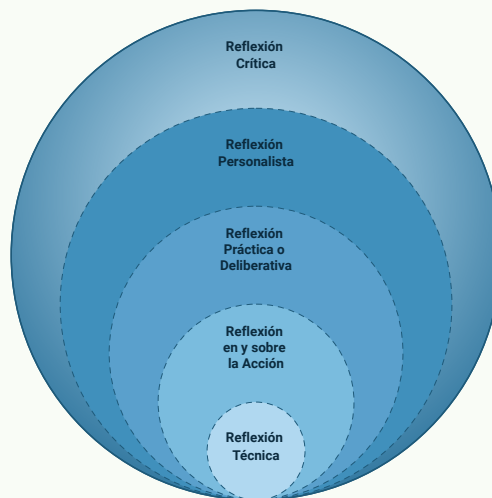
formar de afrontar y ambicionar la transformación del quehacer cotidiano, lo que va de la mano de las vivencias, estructuras mentales y conocimiento que tienen los/as docentes durante y después de la acción.

Bajo la misma línea, el concepto de reflexión pedagógica se fue paulatinamente academizando, emergiendo nuevas categorías conceptuales a partir del análisis de su discurso, emergiendo la idea de niveles de reflexión. Destacan los planteamientos e instrumentos de medición/evaluación reflexiva de Van-Manen (1977), Valli (1997) y Larrivee (2008) los cuales tienen como punto en común “la existencia de un nivel básico o elemental, descriptivo o pre-reflexivo, hasta uno más complejo nominado reconstructivo y/o crítico” (Garrido et al., 2024, p.148).

En función de lo anterior la figura 1, muestra el Modelo de Valli (1997), representado por Vanegas (2016), cuya lógica de análisis representa niveles de reflexión que “va de adentro hacia afuera, pero no como niveles aislados uno del otro, sino que un nivel superior incluye al anterior o los anteriores, y en tal caso, la reflexión crítica sería el nivel más amplio e inclusivo” (p.46).

Figura 1:

Modelo de Valli (1997)



Nota: Extraída Vanegas (2016) p. 47.

En los puntos anteriores se pretendió iniciar a los lectores frente a qué se entiende por reflexión pedagógica, algunas de sus miradas y tipologías, sin embargo, queda por responder a la interrogante ¿Cómo saber cuando nos encontramos en algún nivel reflexivo? Larrivee (2008) junto con un equipo de investigadores, busco responder a dicho entresijo creando un instrumento para evaluar el nivel de práctica reflexiva en los/as docentes y/o profesionales en formación, el cual contempla xxx ítems indicativos agrupados en las categorías: de pre-reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica (Rodrigues, 2013).

La *tabla 2* muestra la definición por nivel de reflexión de Larrivee (2008), bajo la traducción de Rodrigues (2013), junto con ejemplos de narrativas categorizadas bajo dichos niveles en el contexto del proyecto de investigación UCM-IN-22216/2022 (Garrido-González, 2022).

Tabla 2:

Niveles de reflexión de Larrivee (2008)

Niveles de reflexión	Definición	Ejemplo de narrativa
Pre-reflexión	Basa sus comentarios en ideas preconcebidas o reflejas frente situaciones ocurridas en el aula, responsabilizando a otros de las problemáticas existentes.	<i>“Este tema se pudo llevar a cabo de otra manera [...], ya sea a través de un juego, o con la utilización de otros materiales, solo seguí la instrucción de mi educadora, por eso no resulto la experiencia como yo quería” (NN1)</i>
Reflexión superficial	Las creencias se basan en la experiencia, faltando elementos teóricos que la sustenten.	<i>“Yo había realizado esta experiencia en el otro centro de práctica, y ahí resulto muy bien, por eso creí que lo podía implementar con los niños ahora, no entiendo porque no resulto, si tenía los mismos materiales” (NN11)</i>
Reflexión pedagógica	Mirada profunda del quehacer docente, validada por la experiencia y conocimiento haciéndose cargo de que todos los niños y las niñas aprendan.	<i>“Considerando que los niños y niñas de desarrollan de manera armónica cuando vivencian experiencias lúdicas acorde a sus necesidades, en sala cuna el juego libre me permitió combinar los cuidados respetuosos con la motricidad autónoma, por eso creo adecuado mantener esta estrategia, modificando los ambientes y recursos según el interés de los infantes” (NN8)</i>
Reflexión crítica	Existe la consideración e impacto de las acciones más allá del aula, desde un punto de vista social y político, asumiendo responsabilidades profesionales de agente de cambio	<i>“Desde mi futura labor como educadora de párvulos espero poder contribuir con la creación de estos vínculos [...] pretendo potenciar la integración de la escuela con su entorno, desde mi rol, siento que es parte de mi responsabilidad profesional” (NN4)</i>

Nota: Elaboración propia a partir de Rodrigues (2013) y Garrido-González (2022)

Es importante mencionar que los procesos reflexivos no surgen de manera espontánea ni innata en todos los/as docentes, ésta requiere de un proceso personal (querer hacerlo), formación profesional (conocimientos, habilidades, actitudes) de las condiciones sociales y las demandas políticas del medio, implica detenerse para poder continuar de una mejor manera (Almagor, 2022; Perrenoud, 2011; Schön, 1998) bajo la consigna de un aprendizaje significativo, que valora los incidentes críticos, como gatilladores para su concreción.

Lo anterior es la base para comprender que los niveles reflexivos, no pueden considerarse lineales ni perpetuos (Larrive, 2008), las respuestas de los/as docentes van depender del momento y/o situación que vivencien, así como su grado de experiencia y conocimiento frente a los incidentes críticos que les presenten, por lo que es fundamental instaurar comunidades de aprendizaje que favorezcan el dialogo permanente (Domingo y Gomez, 2014; Perrenoud, 2011) y el trabajo colaborativo entre los profesionales, lo que permitirá ampliar la mirada frente a algún suceso que requiera de una reflexión. Como todo conocimiento, la reflexión requiere de tiempo y maduración profesional, por ello se reconoce como un elemento clave en el desarrollo profesional docente y construcción identitaria (Garrido-González y Flores-Meza, 2025), por lo que requiere ser demandada, en situaciones reales, que surjan de los incidentes críticos de cada docente.

Propuestas para favorecer la reflexión pedagógica

En Chile, la reflexión pedagógica es una de las demandas que deben asumir todos los/as docentes dentro de su labor educativa, siendo fundamental buscar distintas estrategias para su fortalecimiento. En dicho contexto, Domingo y Gomez (2014), sistematizaron distintas propuestas de modelos y ciclos reflexivos, los cuales se presentan a continuación:

Ciclo de Kolb (1984) con cuatro momentos clave. 1) Tiene su punto de partida en las experiencias concretas, 2) luego viene a la fase de observación y reflexión; 3) se alcanza un nuevo conocimiento, conceptos abstractos generalizables 4) comprobación de las implicancias de los nuevos modelos propuestos (reflexión sobre la acción).

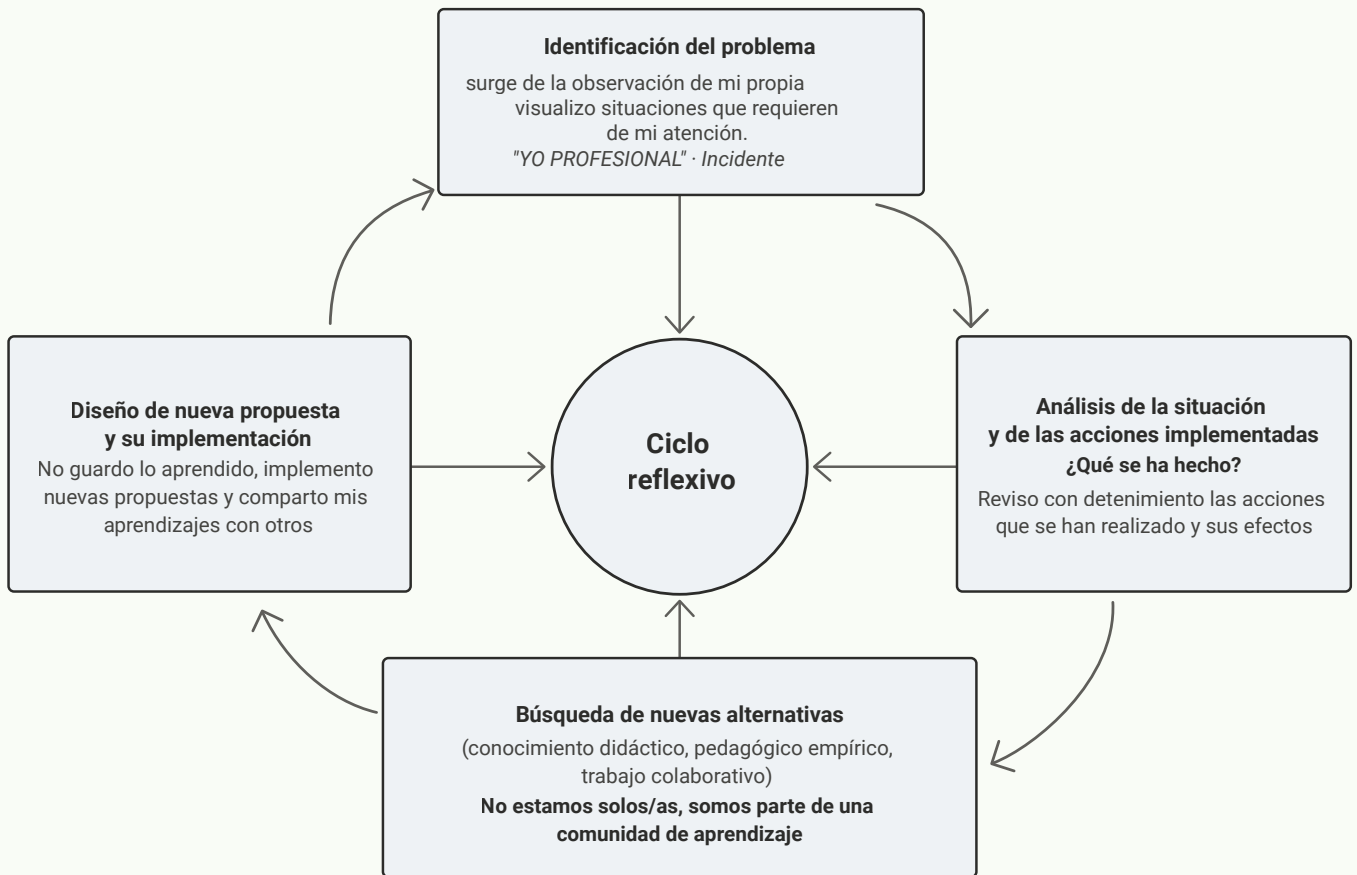
Modelo de profesional reflexivo de Schön (1998) propone que el conocimiento nace desde la práctica; de una acción cotidiana surge un acontecimiento (sorpresa) que lleva a los individuos a realizar una reflexión en la acción (tomar decisiones in situ) lo que implica la experimentación de nuevas ideas y/o conocimientos que posteriormente conllevan a una reflexión sobre la acción.

Modelo Atom (2007) planteamiento sistémico, donde se analizan y aíslan cada uno de los elementos constitutivos del accionar docente, entre ellos: imaginario, preconcepciones, aspectos curriculares y didácticos de la problemática, conocimientos teóricos, emocionalidades, para luego levantar una nueva propuesta que apunte a la resolución de la raíz del problema.

Método R5 (2013) que contempla cinco fases. 1) identificar una situación real que requiera de una reflexión; 2) reconstrucción de los hechos; 3) reflexión individual (autorregulada); 4) reflexión compartida y 5) planificación de una nueva intervención.

La figura 2, muestra una nueva propuesta de ciclo reflexivo que tiene en su base los planteamientos de Schön (1998), Perrenoud (2011) y el Método R5, considerando cuatro momentos claves: 1) la identificación del problema, 2) análisis de la situación y de las acciones implementadas, 3) búsqueda de nuevas alternativas 4) diseño de nueva propuesta y su implementación.

Figura 2:
Ciclo reflexivo



Nota: elaboración propia a partir de Schön (1998), Perrenoud (2011) y el Método R5

Como se puede observar, existen distintas maneras de promover la reflexión pedagógica, sin embargo, todas ellas tienen en común:

- Nace de un acontecimiento auténtico, una situación real y/o incidente crítico que movilice a los/as docentes, no es impuesto.
- Se examina y analiza la situación y/o problemática bajo distintas aristas, evitando sesgos y el mantener respuestas tradicionales frente a circunstancias nuevas.
- Requiere de la movilización de conocimientos pedagógicos y disciplinarios.

Comentarios finales

La labor docente esta en constante cambio, existen diversos factores que la tensionan, siendo la reflexión pedagógica una de las formas de responder de manera profesional a todas aquellas situaciones que requieren de intervención.

La reflexión nace desde la acción docente, por tanto, no debe ser impuesta, ni abordada de una sola manera, ya que existen diversas estrategias para su desarrollo, por lo que es fundamental que cada profesor/a escoja -bajo su necesidad y sello profesional- la mejor manera de aproximarse a los procesos reflexivos, sin olvidar que esto implica un acercamiento a mi "yo profesional", buscando un real impacto en la construcción identitaria y desarrollo profesional docente.

Bajo la mirada actual, la reflexión esta teñida por la búsqueda de mejores resultados académicos y/o el desempeño en el campo laboral, sin embargo, hoy en día se requiere que los profesionales de la educación también reflexionen sobre su responsabilidad social como agentes de cambio.

Históricamente, los/as profesore/as chilenos junto con los estudiantiles secundarios han movilizad o el país promovido cambios estructurales en educación, siendo esto posible al existir personas que tienen puntos de vista divergentes y pensamiento crítico. Es por ello, que la reflexión no debe situarse tan solo en el ámbito académicos, debe bajar al estudiantado, potenciado en ellos diversas formas de pensar y resolver situaciones, acercándolos a la realidad y justicia social, sacándolos del aula -sobre todo en el ámbito universitario- para ser agentes reales de cambio, ya que como plantea Freire (1985) la praxis es un lugar de valentía "la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a si mismos y liberar a los opresores" (p.25)

Referencias

Almagor, E. (2022). *The Reflective Practitioner*. Bloomsbury Visual Arts eBooks. <https://doi.org/10.5040/9781350162808-020>

Birmingham, C. (2023). Experiencing pedagogical reflection as the virtue phronesis. *Reflective Practice*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2212888>

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan

Domingo, A y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea

Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editore.

Garrido-González, L. (2022) Impacto de los Talleres de Reflexión Pedagógica de estudiantes de Educación Parvularia con mención de la UCM. Proyecto UCM-IN-22216.

Garrido-González, L., Flores-Meza, G. Silva-Salse, A. y González-Muzzio, M. (2024) Reflexión en la formación inicial docente del/la educador/a infantil. (Cood) Marin- Dueñas, Ruiz-Callejon y Cristofol. *Herramientas y técnicas para la optimización del proceso educativo*. Marcial Pons. Madrid- España.

Garrido-González, L. y Flores-Meza, G. (2025). Identización e identidad profesional en la formación inicial docente de educador/a infantil. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1184>

Holdo, M. (2023). John Dewey's relational view of transformative learning. *Journal of Transformative Education*. <https://doi.org/10.1177/15413446221086727>

Laclau, E. y Chantal M. (2003), *Hegemonía y estrategia Socialista*, Buenos Aires: FCE

Lamas Basurto, P., & Vargas-D'Uniam, C. J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU: revista de docencia universitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765930>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. 8va edición. Barcelona: Grao

Ramón Ramos, R. (2013) Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Ecos, División académica de educación y artes*. *Cinzontle*, 11, 27-32

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. <https://dle.rae.es/reflexión>

Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/10803/108035>

Ruffinelli Vargas, V. (2018). *Reflexión Docente: Oportunidades de Desarrollo en la Formación Inicial (Tesis de Doctorado)*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22001/Victoria%20Ruffinelli%20sin%20fecha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sellars, J. (2016). The art of memory and the art of living: The significance of the reflectio metaphor in Augustine. *Latomus*, 75(3), 635-657

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. 1era edición. Madrid: Paidós.

Valli, L. (1997), "Listening to Other Voices: A description of teacher reflection in the Unites States", *Peabody Journal of Education*. 72(1) 67-88.

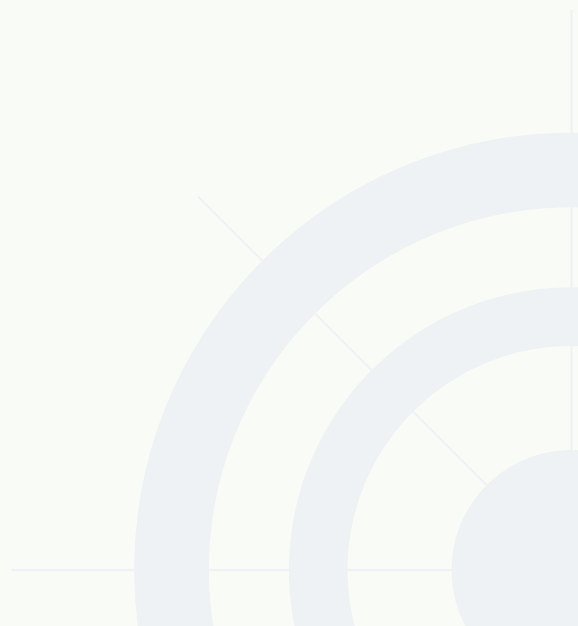
08

Liderazgo Educativo Intermedio: Prácticas de JUTP en escuelas vulnerables para promover el desarrollo profesional docente

*Intermediate educational leadership:
JUTP practices in vulnerable schools to
promote teacher professional development*

Hugo Castillo Hernández

*Doctorado en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins
hugo.castillo@larunrayun.cl*



Resumen

La educación, aunque algunos pretendan ignorarlo, es el mayor reto que tiene planteado toda sociedad, ya que de ella depende su desarrollo presente y su futuro (Del Pozo, en Rodríguez & Caballero, 2013). En la actualidad, conocer y analizar el rol que ejercen quienes lideran esos procesos en las instituciones educativas resulta relevante. La aparición y validación de los liderazgos intermedios desde la década de los ochenta a la fecha ha agregado nuevos actores en los procesos escolares, a pesar que muchas veces los directores o sostenedores pueden ser vistos en esa posición, para nuestro estudio nos enfocaremos directamente en las escuelas, donde los y las Jefes de Unidad Técnica Pedagógica o Coordinadores Pedagógicos son vistos y reconocidos en la estructura de cada unidad educativa como parte de estos liderazgos intermedios. Estos líderes intermedios, denominados, Jefes o Jefas de Unidad Técnica Pedagógica (JUTP), pueden ayudar y apoyar el desarrollo profesional docente, lo cual es clave, ya que la tendencia actual propicia que la profesión docente está pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman & Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, como se citó en Montecinos, 2003).

Por ello conocer sus prácticas en búsqueda de ese desarrollo y la percepción de sus pares puede ser trascendental para poder identificar cuales de ellas ayudan al propio desarrollo de sus pares y van en directa relación con el mejoramiento continuo de escuelas vulnerables.

Palabras claves: Liderazgo, Desarrollo Profesional Docente, Mejora continua.

Abstract

Education, although some people may pretend to ignore it, is the greatest challenge any society is facing, since its present and future development depends on it (Del Pozo, in Rodríguez & Caballero, 2013). At present, it is relevant to know and analyze the role played by those who lead these processes in educational institutions. The emergence and validation of intermediate leadership since the 1980s to date has added new relevant actors in school processes, although many times principals or supporters can be seen in that position, for our study we will focus directly on schools, where the Heads of Pedagogical Technical Unit or Pedagogical Coordinators are seen and recognized in the structure of each educational unit as part of these intermediate leaderships. These intermediate leaders, called Heads of Technical Pedagogical Units, can help and support teachers; professional development, which is the key, since the current trend is that the teaching profession is moving from a culture of individual practice to collective professionalism (Lieberman & Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, as cited on Montecinos, 2003). Therefore, knowing their practices in search of this development and the perception of their peers, can be transcendental to identify which of them help the development of their own peers and are directly related to the continuous improvement of vulnerable schools.

Keywords: Leadership, teacher professional development, continuous improvement.

INTRODUCCIÓN

Desde los años 2000, el sistema escolar chileno ha enfrentado una serie de desafíos en búsqueda de la calidad de la educación. Estos han tensionado el sistema y creado nudos críticos en diversas escuelas, lo que incluso ha forzado el cierre de algunas de ellas. Con la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), se introdujeron elementos de evaluación de desempeño sobre los establecimientos educacionales según sus resultados de aprendizaje considerando una serie de medidas que, eventualmente, podrían derivar en el cierre de escuelas de bajo desempeño (Elacqua & Santos, 2013).

El camino elegido para mejorar estos resultados va directamente relacionado con la Ley 20.903, la cual creó en Chile el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, y pasó a ser uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido nuestro país con el fin de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas (División de Educación General, Ministerio de Educación, 2021). El objetivo de dicha reforma legislativa fue profesionalizar y apoyar el desempeño docente, tanto en las escuelas como en los procesos formativos, promoviendo así el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de profesores.

La política educacional chilena ha fijado su preocupación en impulsar y posicionar el liderazgo educativo intermedio no de los directores o sostenedores, sino que el de los y las Jefes de Unidad Técnica Pedagógica como una parte esencial de la mejora permanente educativa, de esta forma es que desde el dos mil a la fecha se dejó de lado la idea del centralismo administrativo a favor de un apoyo institucional, en donde la autoridad fija su tarea en entregar lineamientos y condiciones básicas para la mejora, pero teniendo claro que reconoce a la escuela como la unidad de cambio. De esta manera se logró descentralizar la responsabilidad por el mejoramiento escolar, dando mayor protagonismo y responsabilidad de apoyo pedagógico a otros actores educativos tales como los Jefes de Unidad Técnica o JUTP, quienes, por su cercanía directa con el trabajo docente de aula, poseen un rol clave en tareas como acompañamiento docente, retroalimentación y reflexión docente. Este nuevo enfoque hace que el MINEDUC quede como una entidad que regula y asegura condiciones para que los establecimientos puedan llevar a cabo sus iniciativas de mejora, mientras se reconfigura el rol de otros actores, especialmente el de los equipos directivos y el de los sostenedores escolares, quienes han cobrado importancia creciente en las políticas educativas de la última década (Leithwood, 2006; Valenzuela & Horn, 2012, como se citó en División de Educación General, Ministerio de Educación, 2021). Sin embargo, aún no se coloca en su real contexto como el accountability puede reforzar estas políticas públicas o como puede obstaculizarlas.

Por ello, el objetivo de este trabajo es poder identificar las prácticas desarrolladas por los y las Jefes de Unidad Técnica Pedagógica, a los que llamaremos JUTP, destinadas a promover el desarrollo profesional docente dentro de cada escuela desde la perspectiva de los propios JUTP y del cuerpo docente, y a partir de ello poder identificar y describir como esas prácticas favorecen los procesos de acompañamiento docente, reflexión pedagógica y modelamiento pedagógico en escuelas vulnerables, además de poder identificar los principales obstáculos que surgen en la implementación de dichas prácticas.

Es muy claro que todos los procesos de mejora escolar requieren del fortalecimiento de los liderazgos educativos de otros actores, dentro de estos liderazgos escolares centrados directamente en la gestión curricular y pedagógica nos encontramos en las escuelas y liceos de nuestro país a los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y Jefes de Departamento y/o Ciclo. Para la literatura

internacional, estos líderes escolares forman parte de los denominados liderazgos medios (middle leadership), los cuales presentan un rol estratégico para la mejora escolar. En Chile, la investigación sobre estos liderazgos es escasa, especialmente en identificar las necesidades formativas que presentan (Elacqua & Santos, 2013). Estos últimos años se ha posicionado también que los Servicios Locales de Educación Pública desde la perspectiva del liderazgo educativo como un nivel intermedio, lo que no es el caso de esta investigación.

En el contexto latinoamericano, Chile es el país que presenta más producción científica respecto de liderazgo escolar (Aravena & Hallinger, 2018, como se citó en Aravena et al., 2019). sin embargo, la investigación acerca de los jefes de UTP es casi inexistente (Quiroga & Aravena, 2017).

El cargo de JUTP fue creado durante el proceso de municipalización de la educación pública en la década de los ochenta, su objetivo fue fortalecer las funciones directivas dentro de las escuelas y liceos Núñez, Weinstein & Muñoz, 2010, como se citó en Montecinos, Aravena & Tagle, 2016). A este rol se atribuyó la relevancia del liderazgo pedagógico, concentrando las tareas de instrucción (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020). Se ideó como un agente que está directamente involucrado en la creación y desarrollo del currículo, es el encargado de realizar y mantener cambios a largo plazo, y de resolver situaciones problemáticas que estén relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2020).

Posteriormente es el propio Ministerio de Educación de Chile quien define el rol de jefe de UTP como “el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito” (Carbone, 2008, como se citó en Montecinos, Aravena & Tagle, 2016). El sentido de “técnico” esta relacionado directamente con que dichas jefaturas deben tener como foco el seguimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo de las prácticas docentes. Además de ser quienes “poseen una disposición positiva a implementar estrategias e instrumentos innovadores para el aprendizaje, aceptan desafíos y están periódicamente actualizando sus saberes y destrezas, mediante la capacitación” (Carbone, 2008, como se citó en Montecinos, Aravena & Tagle, 2016).

Entre las tareas esenciales que este liderazgo realiza es el acompañamiento y supervisión al trabajo docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, gestionar recursos tanto humanos como materiales, liderar procesos en donde se implementen metodologías de enseñanza, y asegurar la coherencia de los procesos pedagógicos con el Proyecto Educativo Institucional (PIE) (Carbone, 2008, como se citó en Montecinos, Aravena & Tagle, 2016). Esto es un trabajo que los relaciona directamente con los docentes con un acercamiento y validación mayor incluso que los o las directoras de las escuelas quienes tienen un rol más administrativo que pedagógico. El cargo es por lo general ocupado por medio de invitación directa y hay pocos elementos que configuren el perfil y mecanismos de perfeccionamiento de este.

En la actualidad, aún cuando se busca que el rol de los y las JUTP este centrado más en el apoyo que lo administrativo, Contreras (2016) concluye por su parte, que las prácticas más frecuentes desempeñadas por los jefes de UTP tienen relación con supervisar que las clases, revisar evaluaciones de aprendizaje realizadas por docentes; y llevar a cabo entrevistas individuales formales con apoderados. En cambio, las prácticas menos frecuentes corresponden a revisar las planificaciones de clases elaboradas por docentes, resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores y retroalimentar a los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas.

Por ello se concluye que los principales problemas reportados por los jefes de UTP están en la difi-

cultad de concentrarse en tareas pedagógicas más que administrativas (Aravena & Quiroga, 2018; Beltrán, 2014; Cortez & Zoro, 2016; Mansilla & Miranda, 2010, como se citó en Aravena et al., 2019). A esto debemos sumar que existe un problema en el desarrollo del cargo. Cortez y Zoro (2016) señalan que una de las complejidades de este rol es poder hacer frente a la excesiva demanda de rendición de cuentas, perdiendo así la oportunidad de contar con mayor tiempo para realizar un trabajo colaborativo con foco en lo pedagógico, en conjunto con el equipo docente de su establecimiento. Otra complejidad se encuentra en la distinción entre mecanismos de apoyo y acompañamiento, versus control y presión. Es decir, distinguir cuándo un docente necesita ser apoyado en su práctica y cuándo necesita ser presionado para obtener mejores resultados de aprendizaje. A lo anterior se suma la dificultad de compartir una visión de aprendizaje con el director, lo que dificulta el trabajo colaborativo, la distribución de tareas y el compartir objetivos generales y específicos acerca del futuro de la escuela (Quiroga & Aravena, 2017).

El rol de los liderazgos escolares no es cuestionable, y en ese sentido su aporte al cambio estructural no es menor, ya que entrega a las propias escuelas la posibilidad de promover y generar sus procesos de mejora, entendiendo que el liderazgo, en este sentido, es clave para alcanzar dichos objetivos. De igual forma, (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Spillane & Diamond, 2007, como se citó en Aravena et al., 2019) sostiene que el liderazgo directivo sería la segunda variable interna en una escuela que más influye en los resultados de los estudiantes, después del trabajo de aula de los docentes. Es a partir de ello que el liderazgo directivo puede contribuir a la mejora escolar mediante su influencia sobre las condiciones y las capacidades de los docentes, propiciando las iniciativas de cambio de manera coherente y sostenible (Leithwood, 2006; Valenzuela & Horn, 2012, como se citó en División de Educación General, Ministerio de Educación, 2021).

En el contexto chileno, el liderazgo escolar ha estado centralizado principalmente en la figura de los directores y de los jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) (Carbone, 2008, como se citó en Montecinos, Aravena & Tagle, 2016). Este último rol es propio e idiosincrático del contexto chileno, es decir, no se encuentra en otros sistemas internacionales (Flessa, 2014). Estos últimos forman parte de un nuevo tipo de líderes escolares conocidos como “líderes intermedios” que Lipscombe los define como “líderes intermedios”, es decir, aquellas personas que, pese a que no están a cargo de la organización en su conjunto sí poseen diferentes niveles de influencia. Ellos, por su cercanía y visión sobre las salas de clases, tienen la posibilidad de liderar la mejora “desde el interior” de la escuela (Cabezas, Claro, Gallego, Koppmann, Monje, Narea, & Volante, 2022) y que además por su cercanía directa con los docentes, la generación del cargo mismo que surge del reconocimiento de sus pares en base a su capacidad, esto porque se relacionan de forma más directa con el proceso escolar y la gestión curricular. Entre estos cargos destaca la figura del o la Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, cargo que se crea en la década de los ochenta y que se ha mantenido en Chile hasta la fecha, estos tienen la función de trabajar junto a sus pares y colaborar con ellos y, al mismo tiempo, reportar su desempeño a los equipos directivos.

Por ello resulta necesario determinar el efecto del liderazgo intermedio en los procesos de desarrollo profesional docente en escuelas vulnerables.

Diseño Metodológico

El presente estudio es de carácter cualitativo, con un paradigma crítico de tipo analítico y exploratorio.

Las técnicas aplicadas para obtener la información fueron entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes de instancias de trabajo colectivo en dos escuelas de la Región Metropolitana con buenos resultados escolares y un alto porcentaje de vulnerabilidad escolar fijando como límite por sobre el 75% de vulnerabilidad de su población escolar.

En ellas se entrevistaron a 2 JUTP, y 14 docentes de todos los niveles escolares desde educación parvularia a enseñanza media tanto científico humanista como técnica profesional.

Los principales criterios para la selección de la muestra fue el nivel de vulnerabilidad y los resultados escolares en los cuales ambas instituciones han obtenido reconocimiento de calidad en sus últimos años.

El tipo de estudio planteado para esta investigación será de tipo estudio de caso etnográfico, lo que en opinión de Robert Yin (2004), que busca el acercamiento, observación detallada de la palabra natural por del investigador así como evitar el compromiso del investigador con cualquier modelo teórico que no aporte a los alcances del estudio.

Es por ello que, asumiendo que esta investigación es al mismo tiempo educativa y social, podemos concluir que el estudio busca constituirse en una "micro etnografía", este tipo propuesta nos permitirá analizar distintos casos de dos realidades escolares con características similares, ambas con desempeños altos y buenos resultados escolares, en donde cada integrante del estudio presenta una situación de liderazgo compleja y a la vez singular por la particularidad de cada caso, pero al mismo tiempo es colectiva, porque se indagan las experiencias de los otros miembros docentes del grupo en estudio del que son parte y donde enfocan sus acciones y prácticas cotidianamente.

La investigación pretende que los registros y datos son interpretados "desde el interior" del contexto social del sistema considerado (el investigador trata de desarrollar una perspectiva interna y comunicar una narrativa desde la visión local de la propia comunidad o grupo (Hernández Sampieri & Mendoza, 2014).

El procedimiento de análisis puede explicarse en los siguientes pasos:

1. Transcripción de las entrevistas en las que se procura mantener intactas las declaraciones de cada participante.
2. Creación de códigos para análisis mediante Atlas Ti.
3. Análisis y relación con códigos.
4. Generación de mapas o gráficos de relaciones y conclusiones por área: JUTP – Docentes.

Análisis de Resultados

Estos líderes intermedios, denominados, Jefes o Jefas de Unidad Técnica Pedagógica (JUTP), pueden ayudar y apoyar el desarrollo profesional docente, lo cual es clave, ya que la tendencia actual propicia que la profesión docente está pasando desde una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Lieberman & Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco & Tenti Fanfani, 2002, como se citó en Montecinos, 2003).

El análisis de las respuestas abiertas combina distintos elementos que pueden ser separados en unidades narrativas que se explican en sí mismas y no necesariamente son dependientes unas de otras (Erickson, Shaw y Agabe, 2007, como se citó en Aravena et al., 2019). El proceso de desglosar cada una de las respuestas en unidades narrativas —como propone (Chorba, 2011, como se citó en Aravena et al., 2019)— fue desarrollado de manera independiente en esta investigación, para luego construir cada una de las codificaciones.

Tabla 1:

Categoría de Análisis y ejemplos de unidades narrativas:

Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
A. Gestión didáctica	A.1. Acompañamiento de aula	<p>... tener un rol de coaching respecto a cómo los profesores deben desenvolverse y desarrollarse, y no solamente que parezcamos gente que supervisa ciertas acciones.</p> <p>... realizar de las denominadas vueltas o caminatas pedagógicas, que focalice la observación en los momentos básicos que debería tener una clase, ese tipo de cosas.</p> <p>... Fortalecer el acompañamiento y que estos determinen y retroalimenten acerca de cuáles son los aspectos para la mejora, evitar que esta acción muchas veces es una fotografía que es momentánea</p> <p>... incorporar también entrevistas con los y las estudiantes quienes son muy certeros en sus opiniones acerca de la efectividad o cercanía que los docentes.</p>

Categoría	Subcategoría	Frases codificadas
B. Liderazgo docente	B.1. Desarrollo profesional	<p>...terminar con la idea de asignaturas pobres o menos importantes, a todos se les acompaña, a todos se les retroalimenta, sin distinción y con las mismas estrategias.</p> <p>...ayuda mucho como estrategia de trabajo contar con subdivisión de los liderazgos intermedios, ya sea dos jefes técnicos, o coordinadores de ciclo, esto evita que efectivamente se perciban áreas o niveles un poco más abandonados y además aumenta la participación y reflexión de mayor número de docentes.</p> <p>...entregar una estructura sea clara para todos.</p> <p>...adaptarse a la cultura institucional para evitar el choque de formas de ver la escuela, los cambios deben ser parte de la idiosincrasia local.</p> <p>...integrar a los otros equipos en el apoyo a la labor docente, por ejemplo, Equipo de Convivencia que ayudan a mejorar o apoyar al profesor.</p>

CONCLUSIONES

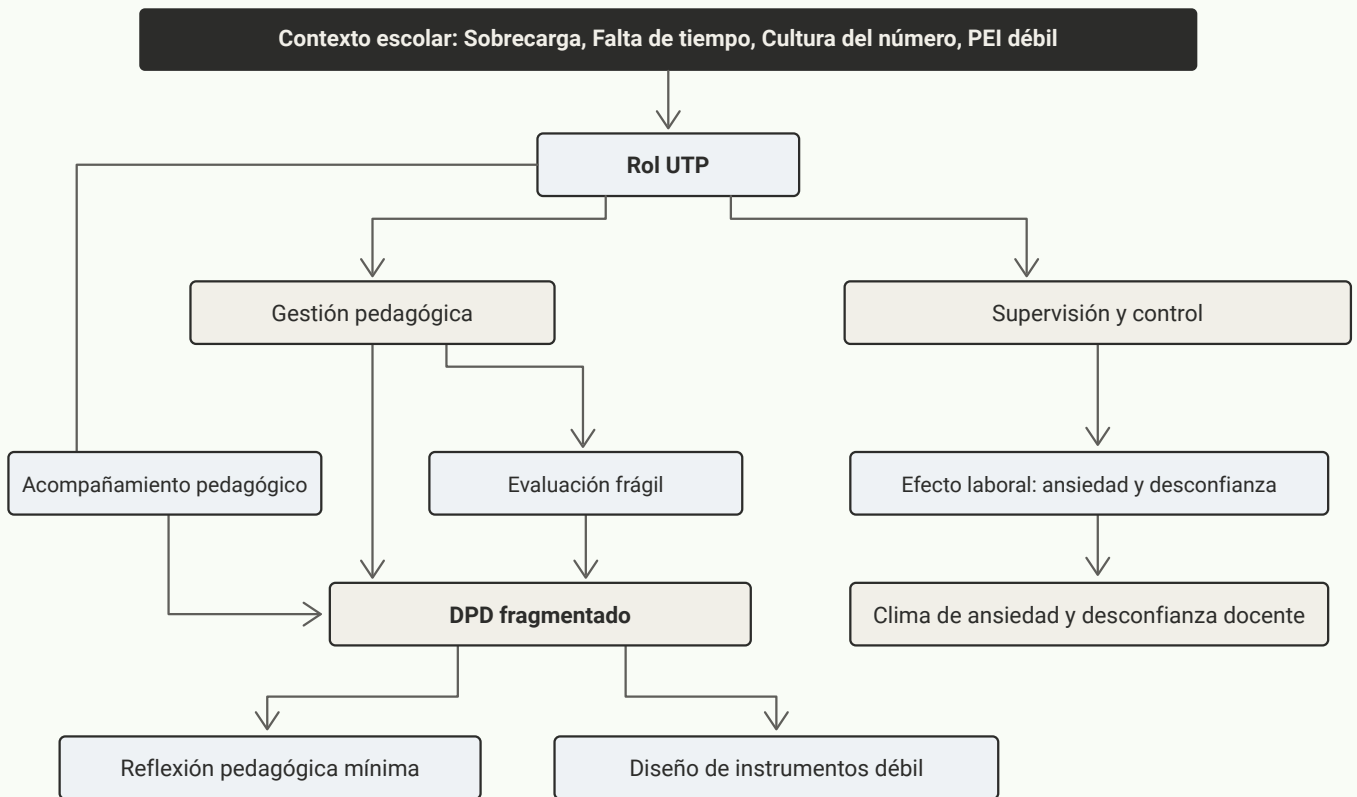
El mejoramiento de las prácticas docentes en las escuelas es la mejor estrategia de mejora continua que integra a docentes y equipos directivos en conjunto bajo la lógica de metas comunes, pero no son pocas las dificultades que en sectores y escuelas vulnerables deben afrontar para lograr ser implementadas. La segregación, la falta de ambientes adecuados para el aprendizaje y de un plan claro para potenciar el desarrollo profesional de los docentes, sumado con la idea de focalizar en el director (a) la responsabilidad del proceso, junto con la necesidad de que dichas escuelas deben desaprender de sus propias prácticas para lograr cambiarlas, lo que resulta ser un obstáculo que enfrentan, junto a la mayor de todas, la vulnerabilidad de sus ambientes educativos que hacen complejo poder lograr implementar una política de desarrollo profesional en sus docentes de largo plazo y por lo general las escasas acciones implementadas son solo para cumplir con las políticas del

accountability implementada y exigida por la autoridad educacional chilena hasta la fecha, que se han profundizado en los espacios educativos con una resistencia de parte de las personas al cambio, porque están acostumbradas a hacer las cosas como las han venido haciendo siempre y si resultan para que cambiar. Una de las grandes tareas pendientes en los y las JUTP en Chile, principalmente en escuelas vulnerables, es poder fortalecer acciones reales y permanentes de desarrollo profesional docente, esto porque debido a la inestabilidad laboral, rotativa docente o falta de recursos en su implementación estas son escasas y a veces nulas, además es necesario poder potenciar programas de formación de la labor técnica pedagógica centralizados y que respondan a las necesidades de las escuelas, acción que puede permitir un mejoramiento permanente y construir un perfil estandarizado del cargo, además de poder integrar la función directiva intermedia a procesos de evaluación directiva, que en Chile son inexistentes.

Las principales conclusiones se pueden resumir en el siguiente diagrama:

Diagrama 1:

Conclusiones sobre las percepciones del liderazgo educativo en Chile



Referencias

- Aparicio-Molina, C., Sepúlveda-López, F., Castillo-Armijo, P., & Rodríguez-Molina, G. (2024). Liderazgo Instruccional en Jefaturas Técnico Pedagógica de establecimientos educacionales de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 119-130. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000100119>
- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M., & Nuñez, C. (2019). Liderazgo escolar: Una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (Utp) en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 252-280. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Bazarra Rodríguez, L., & Casanova Caballero, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes: ¿qué perfil y habilidades exige el futuro?* [Boadilla del Monte] SM D.L. 2013.
- Beltrán Véliz, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 939-961. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662014000300014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Berkowitz, D., Trujillo, D., & Zoro, B. (2020). *Liderazgo Intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/12/LIBRO-LIDERAZGO-INTERMEDIO-COMPRESIONES-Y-HERRAMIENTAS.pdf>
- Cabezas, V., Claro, S., Gallego, F., Koppmann, F., Monje, M. P., Narea, M., & Volante, P. (2022). *Tutorías para niños, niñas y adolescentes: una oportunidad para la aceleración del aprendizaje integral pospandemia*. Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/tutorias-para-ninos-ninas-y-adolescentes-una-oportunidad-para-la-aceleracion-del-aprendizaje-integral-pospandemia/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP. (s. f.). *Sistema de Reconocimiento*. CPEIP; CPEIP - Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/sistema-reconocimiento/>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Cortez, M., Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional*. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- División Educación General - DEG . (s. f.). *Guía de Herramientas para el Desarrollo de Recursos Personales en Equipos Directivos. Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. División de Educación General - Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14511/HERRAMIENTA2_final.pdf
- Elacqua, G., & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-10792013000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Espínola Hoffmann, V., Treviño, J. E., Guerrero Mena, M., & Martínez Argel, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: Prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 87-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Flessa, J. (2014). Learning from school leadership in Chile. *Comparative and International Education*, 43(1). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i1.9237>
- Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pirámide.
- Garay Oñate, S. I., Queupil Quilamán, J. P., Maureira Cabrera, O., Garay Ite, C., & Guíñez Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1a ed.). McGraw-Hill Education.
- Medina, Y. D. C. R., & Molina, C. A. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1055>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 11(1), 105-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074005>
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Quiroga Lobos, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: Desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 76-97. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.3-Art.506>
- Ruffinelli Vargas, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (Primera reimpresión: enero 2020.). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Yin, R. K. (20). *Case study research: Design and methods* (4. ed., [Nachdr.]). Sage.

09

Conocimiento Didáctico del Contenido para la Enseñanza en Contextos Educativos Interculturales

*Didactic Content Knowledge for Teaching
in Intercultural Educational Contexts*

Dra. Carmen Alfaro Contreras

*Facultad de Ciencias Básicas, Universidad Católica del Maule,
Núcleo Milenio para la investigación sobre educación antirracista chilena (MRACE),
ANID-MILENIO-NCS2024_0*

Dra. Laura Ochoa Martínez

*Directora de la Carrera de Tecnología Médica
Universidad de Los Lagos y Universidad Santo Tomás.*



Resumen

El texto examina el papel del Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK) en la enseñanza en contextos educativos interculturales, destacando su relación con la competencia intercultural docente. La creciente diversidad en las aulas presenta desafíos para los sistemas educativos, que deben garantizar el acceso equitativo y la calidad en un contexto de transformación social y precarización estructural. Se conceptualiza la Competencia Intercultural Docente como el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permiten a las/los docentes adaptar sus estrategias pedagógicas a la diversidad estudiantil. A partir, del análisis de marcos teóricos clave como la pedagogía culturalmente relevante, la enseñanza culturalmente sensible y la pedagogía culturalmente sustentadora, todos orientados hacia una enseñanza que valore la pluralidad cultural. Se concluye que el PCK no solo es esencial para la transmisión efectiva de contenidos curriculares, sino que también desempeña un papel crucial en la formación de docentes interculturalmente competentes, capaces de generar espacios educativos inclusivos. Se enfatiza la necesidad de una pedagogía que integre el conocimiento culturalmente competente, favoreciendo la construcción de comunidades de aprendizaje diversas y el desarrollo de ciudadanos globales críticos.

Palabras clave: competencia intercultural docente, Conocimiento didáctico del contenido, diversidad cultural

Abstract

This article examines the role of pedagogical content knowledge (PCK) for teaching in intercultural educational contexts, highlighting its relationship with intercultural teacher competence. Growing diversity in classrooms poses challenges for educational systems, which must ensure equitable access and quality in the context of social transformation and structural precarization. It conceptualizes intercultural teacher competence as the set of knowledge, skills, and dispositions that enable teachers to adapt their pedagogical strategies to the diversity of their students. The analysis of key theoretical frameworks is contrasted, such as culturally relevant pedagogy, culturally responsive teaching, and culturally sustaining pedagogy, all oriented toward teaching that values cultural plurality. It is concluded that PCK is not only essential for the effective delivery of curricular content but also plays a crucial role in the training of intercultural competent teachers capable of generating inclusive educational spaces. The need for a pedagogy that integrates culturally competent knowledge is emphasized, fostering the construction of diverse learning communities and the development of critical global citizens.

Keywords: intercultural teacher competence, didactic content knowledge, cultural diversity

Introducción

La creciente diversidad en el contexto educativo y los distintos modos de construir significados generan una visión de mundo diversa. Esto desafía al sistema educativo a garantizar acceso, oportunidades y calidad en un clima de demandas sociales y precarización estructural. Para responder a esta reconocida diversidad del estudiantado y a las necesidades y derechos que de ahí devienen, se han implementado diversas iniciativas.

En Chile, por ejemplo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), vigente desde los años noventa y centrado en la población escolar indígena¹, ha buscado el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística, la mejora en la calidad educativa, la promoción del respeto y la convivencia intercultural y la revitalización de lenguas indígenas. Sin embargo, este programa ha enfrentado críticas por mantener un enfoque asimilacionista, centrado en aspectos folclóricos más que en la autodeterminación y el reconocimiento profundo de las estructuras culturales indígenas (Riedemann et al., 2020). Por otro lado, en el año 2015, se promulgó la Ley de Inclusión² para asegurar igualdad de oportunidades eliminando el copago, la selección y el lucro, entre otras estrategias de carácter administrativo. A pesar de que esta ley busca equidad, la calidad de la educación pública sigue siendo un desafío.

En el ámbito de la Educación Superior, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad se encarga de desarrollar políticas que fomenten la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad. Asimismo, la Ley de Universidades Estatales³ contempla, además del respeto de los pueblos originarios, principios como el pluralismo, el respeto a todas las expresiones religiosas, la libertad de pensamiento y expresión, la participación, la no discriminación, la igualdad de género, la tolerancia, la valoración y fomento del mérito, la inclusión y la solidaridad. Estas acciones han impulsado paulatinamente el reconocimiento institucional de grupos históricamente invisibilizados.

Sin embargo, a pesar de la implementación de estas iniciativas, la cultura escolar a menudo legitima la idea de normalidad y clasifica al estudiantado en función de su desviación con respecto a dicha normalidad (Manghi et al., 2020). Desde el contexto intercultural, es imperativo cuestionar prácticas pedagógicas que muestran una tendencia asimilacionista, monocultural, etnocéntrica y homogeneizadora del alumnado (Beniscelli et al., 2019). Algunas de estas prácticas se relacionan con el racismo en el ámbito educativo (Tijoux, 2016), que constituye una vulneración de los derechos y obstaculiza los procesos de inclusión educativa. La inclusión es un principio que hoy en día está presente de forma transversal en la gestión pública y que, de manera implícita o explícita, siempre ha estado en el aula y, por tanto, debe formar parte de las prácticas de enseñanza.

En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la construcción del conocimiento, los significados de las/los estudiantes, su forma de ver el mundo en construcción con sus experiencias personales y su entorno, son de suma relevancia. Por tanto, esta consideración es fundamental para dar significado a la enseñanza en contextos de diversidad cultural y propiciar la reconstrucción de conocimientos en base a las ideas propias de las/los estudiantes. Además, se motiva al estudiantado al conectar los conceptos con sus propias vivencias y experiencias, valorando las diferencias y la coexistencia de distintas formas de vivir. Desde una comprensión profunda de la cultura, de la

1 Ley Indígena N° 19.253 Ministerio de Planificación y Cooperación

2 Ley N° 20.845 art 81 Ministerio de Educación de Chile

3 Ley 21094 Ministerio de Educación de Chile

diversidad cultural y con un foco en el estudiantado y sus aprendizajes, la enseñanza permitiría el desarrollo de personas críticas y capaces de tomar decisiones en las sociedades modernas.

En esta línea de reflexión, posicionarse desde paradigmas críticos resulta un imperativo, al igual que problematizar la enseñanza como una construcción humana flexible, influenciada por el contexto sociocultural. Desde la perspectiva intercultural, es posible considerar el pluralismo epistemológico. Esto permite integrar las epistemologías de comunidades occidentales y no occidentales. Así se propicia el diálogo sobre las diversas formas de construir conocimiento acerca del mundo natural, independientemente de la construcción occidental, y permite despojarse de la violencia epistémica que implica una visión monocultural y/o reduccionista.

Transitar desde una mirada universalista hacia una visión dialógica implica considerar otros tipos de conocimientos. En la configuración de una relación dialógica, se consideran las cosmovisiones presentes en la sociedad, reconociendo los derechos humanos de colectivos migrantes, pueblos indígenas y afrodescendientes con sus respectivas particularidades. Es importante recordar que estos no son los únicos grupos que “cargan” con la diferencia, ya que todo grupo humano contiene elementos identitarios que tensionan los conceptos de igualdad y diferencia. Desde este posicionamiento, es posible la valoración de la alteridad y evitar el desconocimiento del otro, asociado al etnocentrismo epistemológico (Quintriqueo, 2017). Así, es factible concebir una nueva idea de enseñanza cuyo propósito no sea la estandarización, sino la democratización del saber, previniendo la discriminación y exclusión en los contextos educativos.

Desde esta perspectiva, el texto propone una relación entre el Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK, Shulman, 1986) y la Competencia Intercultural Docente a través de sus ejes teóricos esenciales, que dan cuenta del PCK intercultural como la aplicación del conocimiento pedagógico del contenido disciplinar en clave intercultural, donde el/la docente transforma los saberes de su área (matemáticas, biología, historia, entre otros.) en experiencias de aprendizaje pertinentes y significativas para estudiantes de distintas culturas. Implica reconocer cómo los referentes culturales influyen en la comprensión de los contenidos y cómo se integran saberes locales o ancestrales en la enseñanza. Su propósito es garantizar que el aprendizaje disciplinar sea accesible, contextualizado y libre de sesgos culturales. Esta relación podría enriquecer los dominios del PCK docente y, por tanto, contribuir a la construcción de una educación más justa, inclusiva y dialógica.

Hacia una Pedagogía Sensible a la Diversidad Cultural

Para establecer relaciones con personas procedentes de entornos culturales diferentes al propio, de manera positiva, horizontal y enriquecedora, es necesario desarrollar la sensibilidad y la Competencia Intercultural Docente (CID). Esto mismo aplica al abordar la diversidad en las prácticas de enseñanza, donde es esencial que el profesorado adquiera estas destrezas expresadas en el PCK intercultural. Ello implica que las y los docentes desarrollen “conocimientos y habilidades que les permitan transformar las prácticas educativas que perpetúan el racismo y los prejuicios sobre la diversidad social y cultural” (Quintriqueo et al., 2017, p. 243).

La CID se define como las creencias, conductas o conjuntos de habilidades de las/los profesores que se utilizan para demostrar una comprensión de la diversidad de sus estudiantes y su capacidad de adaptarse y estructurar sus prácticas en el aula de manera eficaz en torno a esas diferencias (Ogodo, 2022). Implica un enfoque bidireccional, dialógico y crítico. Este tipo de competencia no

solo se enfoca en el conocimiento de otras culturas, sino también en la capacidad de reflexionar sobre el propio contexto cultural y de mediar entre diferentes perspectivas culturales, abordando también cuestiones de poder y reflexividad, lo que la convierte en una herramienta transformadora en la educación (Deardorff, 2021).

De acuerdo con lo planteado por Ogodo (2024), esta competencia abarca la Pedagogía Culturalmente Relevante de Ladson-Billings (1995), en donde la autora argumenta la incongruencia y el fracaso de la educación tradicional para establecer una relación sinérgica entre la cultura familiar/comunitaria y la cultura educativa. Es entonces, que se propone que el profesorado debe desarrollar tres dominios competenciales a saber, logros académicos, competencia cultural y conciencia sociopolítica. Esto les abrirá perspectivas para estructurar su enseñanza permitiéndoles crear espacios de aprendizaje colectivos, co-construidos en la diversidad, donde se resuelvan situaciones del mundo real. Así también, la enseñanza culturalmente sensible (Gay, 2010) se plantea como aquella mirada a la cual debiera transitar la orientación hacia la enseñanza de las/los docentes en estos contextos, ya que involucra sus actitudes y creencias sobre las diferencias raciales y culturales. La autora plantea que el aprendizaje es significativo y atractivo cuando el profesorado incorpora los marcos de referencia y las experiencias vividas por el estudiantado, siendo estos pilares ideológicos de las decisiones y conductas docentes. Finalmente, la Pedagogía Culturalmente Sustentadora de Paris y Alim (2014) emplea una lente de justicia social y conciencia sociopolítica para resaltar la importancia de considerar a las/los estudiantes como sujetos activos en un entorno educativo en constante cambio. Desde esta perspectiva, se cuestionan las políticas educativas etnocentristas que perpetúan el monoculturalismo y el monolingüismo. Según los autores, el dominio de una cultura única y la falta de reconocimiento del pluralismo cultural en el aula son actos represivos que generan inequidades sistémicas, afectando negativamente a las/los estudiantes subrepresentados.

El profesorado que desarrolla esta competencia logra una conciencia y disposición sensible para abrazar la riqueza de la diversidad (Gay, 2010). Esto les permite crear, adaptar, interactuar e implementar actividades receptivas incorporando las individualidades y los referentes culturales de las/los estudiantes (Ogodo, 2024). De esta forma, no solo reconocen la ideología etnocentrista que excluye a los grupos minoritarios, sino que también identifican las estructuras rígidas y las desigualdades que amplían la brecha educativa entre estudiantes de distintas culturas y lenguas (Paris y Alim, 2014). Se entiende, entonces, que la diversidad es una oportunidad para desarrollar prácticas pedagógicas más efectivas y representativas, reconociendo la diversidad como un activo al utilizar el capital cultural de sus estudiantes de formas relevantes para involucrarse en el aprendizaje, mejorando así su rendimiento académico (Ladson-Billings, 1995) y su conexión con el mundo real.

Una Herramienta para Potenciar la Competencia Intercultural Docente: Conocimiento Didáctico del Contenido Intercultural

La práctica docente es entendida como el conjunto dinámico y reflexivo de situaciones que ocurren en el aula. Incluye la intervención pedagógica generada con anterioridad y posterioridad a la actuación en el aula, es decir, no es posible separarla de la planificación previa y de la posterior reflexión. Toda esta complejidad exige que se contemple la experiencia del profesorado, el entorno de su práctica y las interacciones con otros profesionales. Es en este quehacer que las y los docentes demuestran saberes específicos, personales, plurales, temporales, íntimamente relacionados con su trabajo educativo (Tardif, 2016). Para el ejercicio de su labor docente, disponen de conocimientos y competencias en varios ámbitos, incluyendo la disciplina, los contextos familiares y sociales de sus

estudiantes, el currículo, la gestión del aula, procesos evaluativos, entre otros.

Como se ha planteado, la enseñanza es multifacética y compleja, lo que dificulta el proceso de enseñar y convertirse en un/a maestro/a. Su complejidad radica en la capacidad del/la docente de integrar simultáneamente diversos tipos de conocimientos (Shulman, 1986). Esto implica organizar las clases de modo que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje a un estudiantado conformado por individuos únicos/as y diversos/as. Asimismo, el profesorado debe involucrarse con sus particularidades, necesidades, características y dificultades de aprendizaje. También debe reconocer, comprender y valorar sus contextos, monitoreando y retroalimentando permanentemente su progreso, descubriendo y probando cómo enseñar, y ajustando sus prácticas pedagógicas. Esto es crucial, ya que la enseñanza es impredecible y contextualizada, pues cada contexto educativo es una comunidad única con particularidades tanto del profesorado como de las/los estudiantes (Shulman, 1986).

En 1986, Shulman propuso siete categorías del conocimiento requeridas para la enseñanza, las cuales constituyen su conocimiento base: conocimiento del contenido a enseñar, de la didáctica general; del currículo; el conocimiento didáctico del contenido, del estudiantado y sus características; de los contextos educativos y de los objetivos, finalidades y valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. De estas siete categorías, el Conocimiento Didáctico del Contenido (Pedagogical Content Knowledge, PCK) es el que mejor da cuenta y permite diferenciar entre un erudito/a en su materia y un pedagogo/a porque implica la comprensión en profundidad de un tópico en particular y su enseñanza. Esta categoría articula, integra e identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la labor docente.

Entendiendo que el PCK es un conocimiento articulador que fundamenta las acciones pedagógicas y que, por tanto, proporciona herramientas teóricas para relacionar aquellos conocimientos para la enseñanza, el desarrollo del PCK intercultural, por parte de las/los docentes, es vital en contextos diversos para enseñar de manera efectiva, ya que permite transformar el conocimiento disciplinar en prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes, favoreciendo el diálogo de saberes, la inclusión de epistemologías diversas y la construcción de aprendizajes que reconocen y legitiman la diversidad cultural en el aula.

En el año 2019 se establece un marco consensuado por la comunidad científica para el PCK, denominado Modelo de Consenso Refinado del PCK (RCM) (Carlson & Daehler, 2019). Este acuerdo no implica que el RCM sea inherentemente decolonizado, ya que su origen es un consenso académico que tradicionalmente puede verse influido por perspectivas hegemónicas. Sin embargo, el RCM es lo suficientemente flexible como para actuar de andamiaje conceptual que permite la integración de los principios decoloniales.

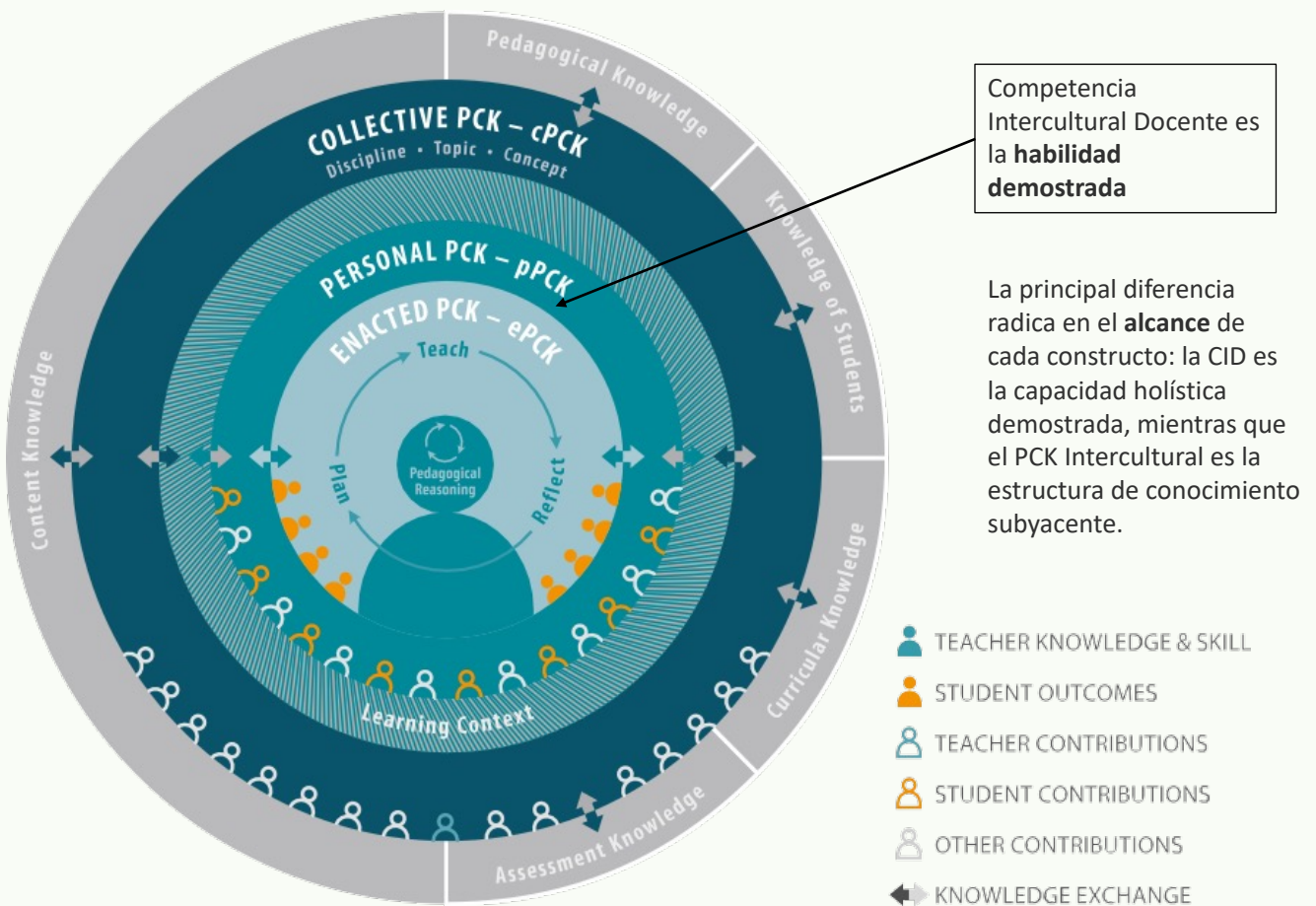
El RCM, al describir la complejidad del conocimiento docente a través de los reinos de Conocimiento Pedagógico del Contenido como Colectivo (cPCK), Personal (pPCK) y En Acción (ePCK), en un Contexto de Aprendizaje mediado por Amplificadores y Filtros, ofrece un marco robusto para comprender cómo se articula con la Competencia Intercultural Docente. En este sentido, el PCK intercultural, que incorpora la sensibilidad cultural y el conocimiento de la diversidad desde el enfoque de la Educación Intercultural Crítica (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024), representa la base de conocimiento especializada requerida para el desarrollo de la Competencia Intercultural Docente, la que se expresa a través del ePCK (Figura 1).

El pPCK del o la docente corresponde al conocimiento y habilidades acumulativas y dinámicas que ha ido adquiriendo desde su experiencia y del entorno, es idiosincrático y tácito. Aquí se encuentran

las estrategias instruccionales y pedagógicas que van adaptando, la comprensión de la diversidad, el conocimiento del contenido mediado por el contexto intercultural. Este conocimiento es el que pone en juego cuando planifica, enseña y reflexiona, es decir, cuando expresa el ePCK. La CID es la manifestación observable o la acción de este conocimiento. Esta competencia se alcanza cuando este ePCK es efectivo para abordar la diversidad y se convierte en “conocimiento tácito en acción” generado en el momento de la práctica.

En síntesis, la CID es la habilidad demostrada de aplicar el conocimiento especializado de PCK Intercultural en un contexto específico.

Figura 1:
Modelo de Consenso Refinado del PCK (Carlson & Daehler, 2019)



Nota: Representación del Modelo de Consenso Refinado (RCM) de PCK resultante de las conversaciones en la 2.ª Cumbre de PCK, la fecha muestra la ubicación de la Competencia Intercultural Docente (CID).

PCK Intercultural como potenciador de la Competencia Intercultural Docente

Un desafío constante que enfrentan las y los docentes en las aulas responde a la atención y respeto a la diversidad. En este contexto se hace necesario el desarrollo del PCK intercultural como complemento y potenciador de la CID porque proporciona una base de conocimiento que permite a las/los maestros comprender las diversas características que los estudiantes aportan al aula, como sus orígenes culturales, raciales, lingüísticos y étnicos, las cuales influyen en su epistemología, marcos de referencia cultural, creencias y experiencias socio-contextuales (Ogodo, 2024).

Para desarrollar el PCK intercultural, las bases de conocimiento externas al PCK deben ser infundidas con el enfoque de la Educación Intercultural Crítica, que es fundamental para que las/os docentes comprendan y respondan a la diversidad cultural, racial y lingüística (Tabla 1).

A continuación, se detalla una propuesta de intervención del PCK Intercultural en el contexto del RCM, en donde se propone un trabajo de transformación para el desarrollo del PCK intercultural de las y los docentes:

1. Transformación de las Bases del Conocimiento Profesional

Tabla 1:

Transformación de las Bases del Conocimiento Profesional

Base de Conocimiento PCK (RCM)	Transformación Requerida para Desarrollar el PCK intercultural	Fundamento
Conocimiento del contenido	<p>Debe ser pluralista y descolonizado.</p> <p>Debe integrarse con el Conocimiento del Contenido de la Diversidad que exige una comprensión profunda y crítica de la materia, reconociendo la compleja relación entre poder y conocimiento y la contribución de saberes socio-culturales diversos.</p> <p>(Torres & Quilaqueo, 2024; (Dursun et al., 2021).</p>	El currículo actual opera históricamente sobre una base epistémica occidental que niega el conocimiento tradicional (Torres & Quilaqueo, 2024)

Base de Conocimiento PCK (RCM)	Transformación Requerida para Desarrollar el PCK intercultural	Fundamento
Conocimiento Pedagógico	Conocimiento Pedagógico de la Diversidad (DPK), que vincula las prácticas pedagógicas con las características etnoculturales de los estudiantes (Dursun et al., 2021)	Requiere ir más allá de la gestión del aula para establecer un ambiente de aula sensible cultural y étnicamente (Gay, 2010; Dursun et al., 2021)
Conocimiento de las y los Estudiantes	Debe incluir la comprensión de la epistemología de los estudiantes, sus marcos de referencia cultural y sus experiencias socio-contextuales (Dursun et al., 2021).	El Conocimiento del Contenido de la Diversidad proporciona la base para que los maestros entiendan cómo las diversas características culturales de los estudiantes influyen en su aprendizaje (Dursun et al., 2021)

Elaboración Propia

2. Desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Contenido Colectivo (cPCK)

El cPCK debe dejar de ser predominantemente Eurocéntrico y debe reconocer los saberes y prácticas educativas tradicionales como conocimiento profesional válido; esto implica la incorporación de los métodos educativos tradicionales que contribuyen a la recuperación de la memoria histórica, como las prácticas conversacionales, entre otras. Estos métodos deben ser documentados y compartidos como modelos de enseñanza intercultural. Asimismo, el cPCK debe reconocer y formalizar la contribución de especialistas en enfoque intercultural en el diseño curricular y pedagógico, transformando su pPCK en un cPCK localizado que sirva de guía para otros/as docentes y para la adaptación curricular (Torres & Quilaqueo, 2024; Hernández, 2016).

3. Cultivo del Conocimiento Pedagógico del Contenido Personal (pPCK)

El pPCK debe nutrirse de la Pedagogía Culturalmente Sostenible y la Pedagogía de la Diversidad. Es fundamental el desarrollo en cada uno/a de las/los docentes de una conciencia crítica (un amplificador/filtro clave en el RCM) que permita al profesorado examinar su propia identidad y creencias para mitigar mentalidades de déficit. Debe asumir la responsabilidad ética y política de confrontar los efectos del racismo y la discriminación en el aula. La construcción de pPCK debe ocurrir a través del cruce de fronteras culturales, buscando experiencias de inmersión contextual en las comunidades de las/los estudiantes para enriquecer la competencia cultural y desbaratar ideologías eurocéntricas (Torres & Quilaqueo, 2024).

Por último, el pPCK debe ser tópico-específico y estar directamente relacionado con la diversidad estudiantil. El maestro debe unificar su conocimiento de la materia con su conocimiento de la diversidad para hacer el contenido accesible a todos y todas (Carlson & Daehler, 2019).

4. Manifestación del Conocimiento Pedagógico del Contenido En Acción (ePCK)

El ePCK es el conocimiento en acción utilizado durante el ciclo pedagógico de planificar-enseñar-reflexionar. La Competencia Intercultural se demuestra en este reino a través de la práctica que garantiza el pluralismo y la equidad:

Tabla 2:

Manifestaciones del Conocimiento Pedagógico del Contenido en Acción

Fase del Ciclo Pedagógico (ePCK)	Requisito Intercultural	Fundamento
Planificación	Ajuste curricular para incluir las vivencias y experiencias culturales (Cabrera-Murcia & Silva-Baeza, 2024).	Planificar con el objetivo de sostener el pluralismo lingüístico, letrado y cultural (Paris & Alim, 2014)
Enseñanza	Territorialización de la enseñanza. Implementar la instrucción en espacios socio-naturales para generar aprendizajes activos y situados. (Torres & Quilaqueo, 2024)	Utilizar estrategias activas y participativas como las prácticas conversacionales (Torres & Quilaqueo, 2024).
Reflexión	Reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las propias prácticas. La reflexión debe ser un proceso de Agencia de Justicia Social (Dursun et al., 2021; Hernández Sheets, 2009; Paris, 2014).	El maestro se convierte en un agente de cambio que aboga por la equidad y el desarrollo integral de las/los estudiantes (Perry, 2013; Paris, 2014).

Elaboración Propia

5. Contexto de Aprendizaje y Mecanismos de Intercambio

El contexto de aprendizaje debe redefinirse para incluir activamente el entorno social y natural. La vinculación con la comunidad (familia y territorio) debe ser explícita y valorada. Esto incluye el compromiso de directivos y profesores para movilizar oportunidades de colaboración con actores locales. Se debe estimular el intercambio de conocimiento a través de ciclos de razonamiento pedagógico ya que esto es lo central del RCM puesto que mediante este proceso el conocimiento de la diversidad y el contenido se fusionan.

El desarrollo del PCK intercultural, como se ha verificado, implica que la Competencia Intercultural Docente no es solo una actitud, sino un Conocimiento Pedagógico Culturalmente Sensible que exige una integración dinámica y crítica de contenido, pedagogía y competencia cultural, orientada a la justicia social y al pluralismo.

Reflexiones Finales

La aplicación del Modelo de Consenso Refinado del PCK (RCM) como marco para desarrollar la Competencia Intercultural Docente (CID) ofrece una serie de aspectos facilitadores cruciales. Estos residen en cómo el RCM permite conceptualizar, estructurar y medir el conocimiento especializado requerido para una enseñanza culturalmente sensible, abordando directamente las demandas de la Educación Intercultural Crítica.

Los principales aspectos facilitadores se articulan a través de los reinos de conocimiento del RCM (cPCK, pPCK, ePCK), sus bases de conocimiento complementarias y los mecanismos de intercambio y reflexión que corresponden a Conocimiento Pedagógico del contenido de la Diversidad, el Conocimiento Pedagógico Culturalmente Sensible, el enfoque de la Educación Intercultural Crítica que configuran y expresan la CID:

El desarrollo del PCK intercultural permite a las/los docentes no sólo desplegar sus prácticas de enseñanza y propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también adaptar sus estrategias didácticas para abordar la diversidad cultural presente en el aula. Todo esto valora la identidad cultural del estudiantado y les enseña a navegar y prosperar en la cultura dominante.

De esta manera, el/la docente puede interactuar de forma efectiva y respetuosa con estudiantes de diferentes culturas, contribuyendo a un mundo globalizado, donde la diversidad cultural es la norma. Las/los docentes que poseen un sólido PCK intercultural serán capaces de diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren esta diversidad, creando así un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo.

Favorecer un enfoque pedagógico sensible a la diversidad cultural promueve el respeto mutuo y la empatía, pilares fundamentales para la convivencia en una sociedad en donde se debe dar valor al diálogo de culturas en condiciones igualitarias para preservar y proteger la paz.

En síntesis, el PCK intercultural no solo es esencial para la enseñanza de los contenidos curriculares, sino que también desempeña un papel crucial en el desarrollo de la Competencia Intercultural Docente esto contribuye a la formación de ciudadanos globales, conscientes y respetuosos de la diversidad cultural. En el contexto chileno, esto resulta de suma relevancia, ya que, si bien se han

desplegado iniciativas para mejorar la preparación de las/los docentes en educación inclusiva, aún persisten tensiones en su implementación y adaptación curricular. En este sentido, resulta fundamental incorporar actividades curriculares en la Formación Inicial Docente generando espacios formativos que promuevan una reflexión crítica sobre el rol docente, las prácticas pedagógicas y las epistemologías que sustentan la enseñanza. La incorporación del PCK en clave intercultural enriquecería de forma significativa la experiencia de aprendizaje, entendiendo que la diversidad cultural como un elemento valioso que favorece el desarrollo conceptual y discursivo del estudiantado en los espacios educativos. Un ámbito de especial relevancia es la formación práctica del profesorado, pues, es el eje articulador de las actividades curriculares y facilita la construcción del conocimiento pedagógico. Este enfoque también debe incorporarse en la Formación Continua, promoviendo el desarrollo de Competencias Interculturales y favoreciendo el trabajo reflexivo orientado hacia una práctica docente que considere a la diversidad cultural como una oportunidad, más que como una dificultad, para el ejercicio profesional docente.

Los enfoques pedagógicos culturalmente relevantes, sensibles y sustentadores, revisados en este texto, ofrecen marcos conceptuales sólidos para transformar la enseñanza y superar modelos homogéneos y etnocéntricos. La inclusión real no se logra únicamente mediante la promulgación de políticas educativas, sino a través de una práctica docente que dialogue con los contextos socioculturales del estudiantado, permitiendo la construcción de conocimientos significativos en un marco de reciprocidad y respeto mutuo.

Referencias

- Beniscelli, L., Riedeman, A. y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista, paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad de la Educación*, 50, 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Cabrera-Murcia, P., & Silva-Baeza, B. (2024). Prácticas pedagógicas que promueven una educación intercultural en educación parvularia: experiencias y significados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 23(53), 48–65. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2204>
- Carlson, J. & Daehler, K. (2019). El Modelo de Consenso Refinado del Conocimiento Pedagógico del Contenido en la Enseñanza de las Ciencias. En: Hume, A., Cooper, R., Borowski, A. (eds.) *Reposicionando el Conocimiento Pedagógico del Contenido en el Conocimiento Docente para la Enseñanza de las Ciencias*. Springer, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2
- Deardorff, D. K. (2021). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Círculos de narraciones. Cátedra UNESCO en Diálogo Intercultural, Universidad Nacional de Colombia; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377049>
- Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2021). Diversity pedagogical content knowledge: a new conceptual framework and assessment across different teacher education programmes. *Multicultural Education Review*, 13(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.2006118>
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Hernández Sheets, R. (2009). What is diversity pedagogy? *Multicultural Education*, 16(3), 11–17. Caddo Gap Press.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), pp. 151-69.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Practice*, 34, 159–165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. y Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cuaderno de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Ogodo, J.A. (2022). Developing STEM Teachers' Cultural Competence through an Urban Teaching Curriculum: A Cultural Border Crossing Experience. *J. Sci. Teach. Educ.* 34, 267–286.
- Ogodo, J.A. (2024). Culturally Responsive Pedagogical Knowledge: An Integrative Teacher Knowledge Base for Diversified STEM Classrooms. *Education Sciences*, 14, 124. <https://doi.org/10.3390/educsci14020124>
- Paris, D. & Alim, A. (2014). ¿What Are We Seeking to Sustain Through Culturally Sustaining Pedagogy? A Loving Critique Forward. *Harvard Educational Review*, 84 (1), 85 – 100. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.982l873k2ht16m77>
- Perry, J. (2013). A Case for Sustainability Pedagogical Content Knowledge in Multicultural Teacher Education. *Multicultural Education*. 21, 46-51
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia Comunicativa Intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., Corvalán, J., Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*. 337-359.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Subsecretaría de Educación Superior. (2025). *Informe de matrícula en educación superior 2025*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula>

Tardif, M. (2016). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tijoux, M.E. (2016). *Racismo en Chile. La piel como marca de inmigración*. Editorial Universitaria.

ÚLTIMAS PUBLICACIONES DE UBO EDICIONES:

Nueva historia del Hospital San Juan de Dios. El hospital primado de Chile.
Editores: Martín Lara y German Morong (2025).

Las imágenes del fin. Escatología y doctrina visual en Caquiaviri, Audiencia de Charcas (1643-1739).
Autor: Lucía Querejazu Escobari (2025)

El Territorio Imaginario: La Zona Central de Chile (20 ensayos para desandar mitos)
Editores: Víctor Brangier y Eduardo Bravo (2024)

Caciques en construcción. Liderazgos y legitimidades en el lago Titicaca. Charcas, virreinato del Perú, siglos XVI-XVII.
Autor: Ariel Morrone (2024)

La república contra el imperio. Hispanoamérica en la era de las recomposiciones atlánticas Perú, Bolivia, Chile. Años 1860
Autor: Matías Sánchez (2024)

El primer concilio provincial de la plata, 1622-1629. Problemas y fuentes
Editores: Nelson Castro y Gerardo Lara (2024)

Relaciones y Descripciones sobre Venezuela y la Nueva Granada Siglo XVI
Editores: Rogelio Altez y Khaterinne Mora (2022)

Gobernar el Virreinato del Perú, S. XVI – XVII Práxis Político – Jurisdiccional, Redes de Poder y Usos de la Información Oficial
Editores: Germán Morong y Matthias Gloël (2022)

Procesos sociales y educación

Aproximaciones críticas a la transformación educativa

En un contexto marcado por transformaciones tecnológicas aceleradas, demandas crecientes de inclusión y equidad, y cuestionamientos profundos sobre el rol de la educación en la sociedad contemporánea, este volumen reúne nueve investigaciones que abordan críticamente los desafíos educativos actuales. Elaborado desde el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Bernardo O'Higgins, el libro congrega el trabajo de investigadores en formación cuya proximidad con la realidad escolar, universitaria y comunitaria les permite ofrecer análisis rigurosos que articulan teoría y práctica.

Los trabajos abordan tres ejes:

- Justicia social e inclusión
- Incorporación reflexiva de tecnologías digitales en los procesos educativos
- Fortalecimiento del desarrollo profesional docente

Cada contribución ofrece perspectivas situadas sobre cómo construir una educación más equitativa y transformadora.

Esta publicación es resultado del trabajo colaborativo entre la Universidad Bernardo O'Higgins y la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile (OEI-Chile), alianza que fortalece los mecanismos de generación de conocimiento educativo. El libro constituye una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y tomadores de decisiones a reflexionar críticamente sobre las transformaciones que cotidianamente construimos en nuestros espacios educativos.

Universidad Bernardo O'Higgins

Facultad de Ciencias Humanas · UBO Ediciones

En colaboración con OEI-Chile

ISBN 978-956-8664-40-4

2026