

Experiencias e Investigación para la Mejora Educativa

Visiones y prácticas desde el Sur de Chile



Joel Parra Díaz
Fabián Muñoz Vidal
Patricio González Tereucán
Joselyn Cea Matus

EDITORES



Experiencias e Investigación para la Mejora Educativa

Visiones y prácticas desde el Sur de Chile

Joel Parra Díaz

Fabián Muñoz Vidal

Patricio González Tereucán

Joselyn Cea Matus

EDITORES



COMITÉ EDITORIAL NUEVA MIRADA

Dr. Alipio Casali. Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.

Dra. Emilia Serra. Universidad de Valencia, España.

Dr. Carlos Calvo. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Silvia López de Maturana, Universidad Católica del Norte, Chile.

Dra. Fátima Vidal. Universidad de Brasilia, Brasil.

Dra. Leticia Rubio. Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Dra. Pabla Rivera. Universidad Católica del Norte, Chile.

Dr. William Moreno. Universidad de Antioquia, Colombia.

Dr. Jaume Martínez. Universidad de Valencia, España.

Experiencias e Investigación para la Mejora Educativa:

Visiones y prácticas desde el Sur de Chile

©Universidad de La Frontera

©Fundación del Magisterio de La Araucanía

Varios autores

Este libro ha sido sometido a referato externo

Este libro es producto del convenio de colaboración y vinculación institucional entre la Fundación del Magisterio de La Araucanía y la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera. Resolución Interna N° 39/2025.

ISBN 978-956-9812-73-6

Primera edición: Noviembre 2025

Diseño, diagramación y portada: Alejandro Abufom Heresi

Contacto: abufom@gmail.com

Nueva Mirada Ediciones

www.nuevamiradaediciones.cl

Imagen de portada: Freepik.com

ÍNDICE

Prólogo

Rodolfo Nahuelpán Nahuelhual 7

1. El regalo de la valentía: un viaje de ida y vuelta para re-humanizar el aula

Jasson Berly Zafiropulos (relator externo)
Universidad de La Frontera 9

2. Huerto Intercultural: Brotes de Ñancul

Marcelo Rojas Calderón
Escuela Particular Ñancul, Villarrica 21

3. La motivación profunda en estudiantes universitarios: un impulso hacia el aprendizaje profundo y significativo

Fabián Andrés Muñoz Vidal
Nelia Rodríguez García (relatora externa)
Universidad De La Frontera 38

4. Libros que hablan sin palabras. Lectura crítica a través de libros silentes

Camila Andrea Barría Barría
Liceo Bicentenario de Excelencia San Agustín, Licán Ray 50

5. Mall Matemático: Una respuesta innovadora para el aprendizaje profundo en contexto rural

Leslie Anríquez Lara
Escuela Padre Marcelino Huichamil, Los Laureles 63

6. Proyecto Multinivel: Una experiencia de aprendizaje inclusivo y colaborativo

Carlos Aravena Palma / Inés Salazar Hermosilla
Liceo Bicentenario de Excelencia Monseñor
Guillermo Hartl, Pitrufuquén 80

7. Creencias Epistemológicas de profesores y Didáctica de la Historia; descripción y análisis de las estrategias utilizadas en educación media en la Región de La Araucanía <i>Joel Parra Díaz</i> Universidad de La Frontera	86
8. El Informe de Desempeño Educativo: evidencias que transforman vidas <i>Alex Wistuba Dover / Leslie Castro Cantillana</i> Liceo Técnico Femenino, Concepción	107
9. Evaluación Formativa para transformar una cultura de aprendizaje <i>María Teresa González / Inezen Urquejo</i> Liceo Bicentenario Santa Cruz, San José de la Mariquina	117
10. Evaluación formativa en Chile: tensiones, vivencias y oportunidades <i>Susana Arlette Oñate Escobar</i> <i>Natalia Andrea Cisternas Muñoz (Alumni UFRO)</i> Universidad De La Frontera	133
11. Mediadores escolares para una mejor convivencia en un Liceo Bicentenario de Excelencia <i>Andrea Martínez Medina / Neyer Danilo Neira Gajardo</i> Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser	147
12. Socioemocionalidad en acción y desarrollo integral en la comunidad educativa <i>Carlos Segundo Araya Miranda</i> Centro Educacional San Sebastián, Panguipulli	161
Epílogo <i>Joel Parra Díaz / Fabián Muñoz Vidal</i>	176
Sobre los autores y autoras	180

Prólogo

Las páginas que aquí se presentan dan testimonio del compromiso, la innovación y la perseverancia. Este libro no es un simple catálogo de experiencias; es el relato detallado de cómo, a partir de una necesidad o problemática, se puede articular una respuesta con propósito y sentido de mejora. Presentamos aquí ocho experiencias pedagógicas y de gestión desafiantes, desarrolladas por ocho establecimientos -entre escuelas y liceos- que forman parte de la Fundación del Magisterio de la Araucanía (FMDA).

Asimismo, el libro incorpora cuatro capítulos de carácter académico-científico, elaborados con la participación de un representante de los relatores externos a la Universidad, un representante de los relatores internos de la institución y dos académicos e investigadores de la Universidad de La Frontera. Todos ellos aportan una mirada reflexiva y rigurosa sobre temáticas vinculadas a la formación docente, el currículum, la didáctica, la evaluación y la innovación educativa, enriqueciendo el diálogo entre la práctica y la investigación.

En un mundo educativo que exige adaptación y mejora constante, estas comunidades educativas han demostrado que es posible transformar los desafíos en oportunidades. Lo valioso de esta obra radica en que no sólo describe un camino recorrido, sino que expone con detalle los atributos que son necesarios para convertir una iniciativa incipiente o buena idea en una auténtica buena práctica, validada y sostenible.

Esta publicación, que hoy celebramos, no es un hecho aislado. Es el fruto maduro de una alianza estratégica fundamental: el Convenio amplio de cooperación suscrito entre la prestigiosa casa de estudios regional, la Universidad de la Frontera y nuestra institución Fundación del Magisterio de la Araucanía. Esta sinergia representa el puente necesario entre el quehacer académico y la realidad concreta de las aulas en nuestro territorio.

El éxito de este proyecto y la calidad del análisis aquí presentado no habrían sido posibles sin la rigurosa articulación de los equipos técnicos de ambas instituciones. Quisiera relevar y agradecer profundamente la dedicación del Departamento de Educación de la FMDA, cuyo conocimiento a partir del acompañamiento permanente a nuestros establecimientos fue clave. De igual manera, extendemos nuestro reconocimiento al Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera, que aportó en primer lugar el incentivo para realizar este ejercicio virtuoso de identificar y registrar buenas prácticas, así como, el rigor metodológico y el soporte académico para la sistematización de estas experiencias.

Este libro es un hito, pero confiamos en que será también un punto de partida para modelar procesos de mejora en otros contextos y experiencias en una red de establecimientos que comparten un sello común y que en su conjunto impactan directamente en cerca de 18.000 estudiantes. Como instituciones comprometidas con el desarrollo de las regiones del sur del país, manifestamos nuestro más firme deseo de dar continuidad a este tipo de iniciativas. La colaboración entre la Universidad de la Frontera y nuestra Institución enriquece a ambas partes y, lo que es más importante, impacta directamente en la calidad de la educación que reciben miles de estudiantes.

Finalmente, desde la Presidencia y Directorio de la Fundación del Magisterio de la Araucanía, extendemos nuestras más sinceras felicitaciones a las directoras, directores, equipos directivos, docentes y comunidades educativas de los ocho establecimientos protagonistas de este libro. Su trabajo es un ejemplo e inspiración para toda nuestra Institución. Esperamos que la lectura de estas experiencias motive a muchos otros a emprender sus propios caminos de sistematización e innovación.

Rodolfo Nahuelpán Nahuelhual, Presidente del Directorio
de la Fundación del Magisterio de La Araucanía

El regalo de la valentía: un viaje de ida y vuelta para re-humanizar el aula

Jasson Berly Zafiropulos

Departamento de Educación

Relator externo

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

El punto de partida: el honor de la invitación y el peso de la realidad

En el año 2023, recibí la invitación del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera (UFRO) para colaborar como docente en los cursos destinados a profesores, profesoras, equipos de apoyo y directivos de los establecimientos de la Fundación del Magisterio de La Araucanía (FMDA). Lo que comenzó como una importante y desafiante asignación profesional se transformó rápidamente en un viaje personal y colectivo. A la fecha, tras más de quince experiencias de trabajo directo y en conjunto, puedo reconocer que este camino ha sido un laboratorio vivo de transformación pedagógica, de descubrimientos, de oportunidades, de testimonios de resistencias y, sobre todo, la percepción fehaciente de las inmensas capacidades de los docentes de toda la región que se desempeñan en los diferentes establecimientos de la Fundación del Magisterio.

Llegué a la primera sesión no solo con un programa de estudio, sino con una pregunta fundamental: *¿Cómo podemos pasar de hablar de innovación a sentir y vivir el aprendizaje profundo en nuestras aulas?*

La respuesta no estaba en los manuales, sino en las historias de los propios profesores. En sus rostros se leía el agotamiento. “Queremos innovar”, me decía una profesora, “pero la planifi-

cación nos consume, el estrés es tremendo y las expectativas son altísimas. A veces, la energía solo alcanza para hacer lo mínimo y mantener lo mismo”.

Y aquí es donde me di cuenta que nuestro viaje debía comenzar. Antes de hablar de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o de las 6C de Fullan en sus Competencias Globales, de Metodologías Activas para el aprendizaje debíamos abordar el pilar fundamental y piedra angular que no es más que *la gestión emocional* para favorecer el aprendizaje significativo y profundo.

El primer paradigma: no podemos innovar desde el estrés

“¿Cómo se siente el cerebro de un docente hoy?” En mis talleres, en un inicio solía incluir esta pregunta. Luego ya era una realidad innegable. Las respuestas eran y son diversas y unánimes: “saturado”, “amenazado”, “cansado”, “agotado”, “ya no quiero más”. Desde la neurociencia, sabemos que no podemos acceder a nuestra corteza prefrontal —el centro de la planificación, la creatividad y el pensamiento crítico— si nuestra amígdala, el centro de alarma emocional, está secuestrada por el estrés crónico y el agotamiento. El primer paradigma a derribar no era pedagógico, sino biológico. De todos los días y que comenzaba al despertar y terminaba en la noche con las labores cotidianas del hogar.

Para que los docentes pudieran convertirse en arquitectos de aulas creativas, primero necesitaban herramientas de autocuidado y Primeros Auxilios Psicológicos (PAP). Tenían que gestionar su propio bienestar para poder sostener el de sus estudiantes. Y, por supuesto, acoger a los apoderados, que también llegan a la puerta del aula con sus propias e inmensas inquietudes y preocupaciones.

En las sesiones, trabajamos la conciencia emocional, la regulación y la autonomía. Les propuse ver la gestión emocional no como un “extra” al currículum, sino como el cimiento sobre el cual se construye cualquier aprendizaje significativo. *Un docente regulado es la condición sine qua non para un aula innovadora.*

Desmontando el mito: ¿hacer un huerto es ABP?

La confusión entre la actividad y la metodología

Una vez que abrimos el espacio emocional, emergió el segundo gran tema: la confusión conceptual. “¿Metodología activa?”, me dijo un profesor, “Lo intentamos y lo hacemos muy bien. Hicimos un huerto escolar precioso, pero los apoderados se quejaron. Decían que los niños ‘no estaban aprendiendo’ porque no había ‘pruebas tradicionales’”. Esta anécdota, repetida en múltiples formas, revela dos de los mayores nudos críticos que identifiqué:

1. **La confusión estética:** Se confunde la metodología activa con “hacer clases más entretenidas” o “salir al aire libre”. El fin no es el huerto; el huerto es, potencialmente, un “escenario de aprendizaje”, es una experiencia práctica.
2. **La tiranía de la evaluación tradicional:** Los apoderados, y a veces los mismos docentes, equiparan el aprendizaje con la calificación de una prueba memorística.

Aquí es donde la perspectiva de David Ausubel se vuelve crucial. Como exploramos en nuestras guías de estudio de los talleres realizados, el fin último no es la metodología en sí, sino el Aprendizaje Significativo. El aprendizaje es significativo cuando la nueva información se ancla de manera sustantiva y no arbitraria en la estructura cognitiva previa del estudiante.

El huerto fracasa si es solo una actividad manual. El huerto triunfa si se convierte en un proyecto (ABP) donde los estudiantes deben “*investigar*” la germinación (Ciencias), calcular perímetros (Matemáticas), escribir un diario de campo (Lenguaje) y entender su impacto en la comunidad (Ciudadanía).

El Verdadero Objetivo: Construir Aprendizaje Profundo

“¿Si el fin no es el ABP, entonces cuál es?”

Esta pregunta, surgida en uno de los talleres, fue reveladora. “El fin no es la metodología activa”, les respondí, “el fin es

el Aprendizaje Profundo”. Como analizamos en nuestros módulos de taller, el aprendizaje profundo trasciende la memorización (saberes factuales) para construir una comprensión integral y robusta (saberes conceptuales). Es la capacidad de tomar el conocimiento y *transferirlo* a nuevos contextos y por sobre todo a la realidad cotidiana de nuestros estudiantes.

Para lograrlo, adoptamos una perspectiva constructivista: el aprendizaje no es algo que el profesor “deposita” en el alumno, sino algo que el estudiante *construye activamente*. Aquí es donde las metodologías activas (ABP, A+S, Design Thinking, etc.) dejan de ser “*actividades*” y se convierten en el andamiaje indispensable para esa construcción.

El docente deja de ser un instructor y se convierte en un “*mediador*” (Vygotsky, 1978) y un “*arquitecto de experiencias de aprendizaje*”. Su trabajo, lejos de disminuir, se vuelve infinitamente más complejo y creativo.

El paradigma del arquitecto vs. el “profesor que no hace nada”

“Pero si es ABP, el trabajo lo hacen los estudiantes...”

Uno de los paradigmas más dañinos que observé provino, paradójicamente, de algunas unidades técnico-pedagógicas (UTP). “Algunos Encargados y Encargadas de UTP creen que al implementar ABP, la carga de trabajo de nosotros disminuirá, porque el estudiante se vuelve el centro y “hace el trabajo solo”, me confesó una educadora.

Esta visión reduce al docente a un mero supervisor. La realidad es exactamente la opuesta. El diseño de una experiencia ABP de calidad, como la descrita en los Elementos Esenciales de PBLWorks (s/f), requiere un trabajo titánico de diseño:

1. Crear una pregunta desafiante.
2. Garantizar la autenticidad (que conecte con el mundo real).
3. Sustener la indagación (guiar, no dar respuestas).
4. Gestionar la voz y elección del estudiante.

5. Fomentar la crítica y revisión (enseñar a dar y recibir retroalimentación).
6. Diseñar un producto público significativo.
7. El docente no “no hace nada”; lo hace todo. Diseña el entorno, anticipa los desafíos, gestiona la diversidad del neurodesarrollo en el aula, monitorea las funciones ejecutivas y sostiene emocionalmente el proceso. Es el trabajo más exigente que existe.

El muro sistémico: cuando la colaboración docente choca con la realidad

El aprendizaje basado en proyectos, especialmente cuando busca integrar asignaturas, exige un nivel de colaboración que va más allá del estudiante: requiere una **colaboración docente** robusta. Y fue aquí donde los profesores me señalaron la barrera más alta y frustrante: el sistema.

“¿Cómo podemos diseñar un proyecto interdisciplinario?”, me planteaba un docente, “¿si la coordinación con mi colega de Historia obedece a la mera ‘posibilidad de horario’ y no a una ‘realidad académica’?”

Esta es la cruda verdad. La estructura de trabajo docente está fragmentada. La coordinación de actividades mixtas se ve ahogada por:

- **La tiranía del horario:** la asignación de horas de trabajo no colaborativo impide el co-diseño.
- **La ecuación de la subvención:** la carga horaria anual versus la subvención a menudo no deja espacio para la innovación, encasillando a los docentes en sus horas lectivas frente a sus estudiantes.
- **La ausencia de visión directiva:** más grave aún, falta una mirada estratégica desde los equipos directivos. Las metodologías activas no se han integrado en el corazón del Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) o del modelo

pedagógico institucional; se ven como «actividades» aisladas, no como el *ethos* de la escuela.

Sin un cambio estructural que proteja y fomente el tiempo de co-diseño docente, la innovación pedagógica siempre será un acto de heroísmo individual y no una política institucional sostenible. Y seguiremos con variados ABP sobre “La Huerta” o “La Visita a una Granja Educativa”.

Un compás para la travesía: Las 6C de Michael Fullan

“¿Cómo diseñamos para no perdernos en el camino, a pesar de las barreras?”

El gran desafío de los docentes era y ha sido la implementación. “¿Cómo evito que el proyecto se desvíe? ¿Cómo me aseguro de que estoy desarrollando habilidades reales en mis estudiantes para el siglo XXI?”

Aquí es donde el marco de las **6 Competencias Globales (6C)** de Michael Fullan se convirtió en nuestro compás. Les propuse a los docentes que usaran las 6C no como un “tema” a aprender del modelo pedagógico institucional, sino como los pilares de su diseño pedagógico:

- **Carácter (Character):** ¿Cómo este proyecto enseña perseverancia, resiliencia y autogestión? (El “fracaso inteligente”).
- **Ciudadanía (Citizenship):** ¿Cómo se conecta esto con la comunidad y el mundo? (El sentido de propósito).
- **Colaboración (Collaboration):** ¿Estoy diseñando para que necesiten trabajar juntos, más allá de la amistad?
- **Comunicación (Communication):** ¿Cómo presentarán esto al mundo de manera auténtica?
- **Creatividad (Creativity):** ¿Estoy pidiendo que resuelvan un problema real o que solo sigan mis instrucciones?
- **Pensamiento Crítico (Critical Thinking):** ¿La pregunta del proyecto los obliga a analizar, evaluar y sintetizar?

Cuando un proyecto está diseñado sobre estas 6C, el “aprendizaje profundo” deja de ser una intención abstracta y se convierte en un resultado inevitable.

La verdadera frontera de la colaboración: inclusión como oportunidad

Si el desafío de romper los grupos de afinidad es complejo, el reto se vuelve mayúsculo cuando integramos en el diseño a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sean transitorias o permanentes, y a estudiantes dentro del Espectro Autista (TEA).

“En la clase tradicional, con prueba y dictado, me es muy difícil incluirlos”, me compartía una profesora. Y tenía razón. El modelo tradicional, homogéneo y pasivo, es inherentemente excluyente.

Pero aquí, las metodologías activas revelan su poder más transformador. El ABP, bien implementado, es una herramienta de inclusión espectacular. Lejos de ser un “desafío mayor”, es una oportunidad única. Un proyecto permite:

- **Flexibilidad de roles:** El estudiante no es solo “el que escribe” o “el que expone”. Puede ser el diseñador, el investigador, el camarógrafo, el constructor.
- **Aprovechar intereses específicos:** Permite que un estudiante con TEA, que quizás tiene un interés profundo y específico (por ejemplo, en los trenes), se convierta en el “experto” del equipo para un proyecto sobre transporte y energía.
- **Evaluación diferenciada y auténtica:** Se evalúa el proceso y el producto, no una prueba de memoria.

El ABP permite que la inclusión deje de ser un discurso y se convierta en una práctica, donde cada estudiante aporta valor real al equipo desde su singularidad. Y es innegable que se requiere de todos y todas en la puesta en marcha de dichos proyectos.

La revolución de la colaboración y la convivencia

“¿Con quién me toca trabajar?”

Uno de los impactos más potentes que relataron algunos docentes al aplicar estos diseños fue un efecto secundario inesperado: la mejora radical de la convivencia escolar. “En la clase tradicional”, me explicaba un profesor de enseñanza media, “los grupos se arman solos: los de buenas notas juntos, y los amigos juntos. Siempre quedan los mismos estudiantes aislados”.

El paradigma de las metodologías activas, al incluir la diversidad de NEP o NET y agrupar por roles o intereses (Colaboración), rompe con esto. Como el proyecto es desafiante y auténtico (Ciudadanía), los estudiantes se ven forzados a trabajar con compañeros que jamás habrían elegido.

Descubren que el compañero que consideraban “lento” es un dibujante increíble (Creatividad), o que la compañera “introvertida” es la mejor organizando el cronograma (Carácter). Al tener un objetivo común y motivante, las barreras del prejuicio caen. Se fomenta el respeto y la inclusión no desde el discurso, sino desde la necesidad de la tarea. La colaboración se convierte, así, en la mejor herramienta de gestión de la convivencia.

Historias de éxito: cuando los apoderados se suman al cambio

“Mi hijo llega a la casa hablando de lo que hizo”

En los establecimientos donde pudimos realizar un acompañamiento más directo, fuimos testigos de transformaciones maravillosas. Recuerdo un proyecto sobre la contaminación del río local. Los estudiantes, usando las 6C, no solo investigaron (Pensamiento Crítico), sino que diseñaron una campaña de concientización (Ciudadanía, Creatividad) y la presentaron a las autoridades locales y a sus familias (Comunicación).

¿Qué sucedió con los apoderados que antes exigían la «prueba tradicional»?

El cambio fue radical. Cuando el proyecto es auténtico, in-

novador y visible (Producto Público), los padres ven el aprendizaje. Un apoderado me dijo: “Antes, mi hijo solo estudiaba para la prueba. Ahora, llega a la casa a contarnos del proyecto, nos pide ayuda para contactar a un experto, está motivado”.

El involucramiento de los padres ocurre cuando ven que el aprendizaje es real, no cuando reciben una calificación numérica. Estas experiencias de éxito demuestran que el vínculo con la comunidad no es un anexo, sino el corazón de la metodología activa.

El campo de batalla emocional: aprender en la era de la distracción

No podemos ser ingenuos. El desafío de implementar esto ocurre en un contexto de alta complejidad. Como bien dijimos, no hay aprendizaje si no hay emoción.

Desde la neurociencia, esto es literal. Las experiencias de trauma, el estrés crónico o las crisis familiares afectan directamente las habilidades pre-atencionales. El cerebro, en modo de supervivencia, no puede aprender. Su filtro atencional (el sistema activador reticular y el tálamo) prioriza la amenaza sobre la novedad académica, y la memoria (hipocampo) se ve inhibida por el cortisol.

Por eso, la convivencia escolar no puede ser un simple “protocolo” a cumplir. Debemos fortalecer las estrategias de manejo emocional *dentro* del aula. El docente se ha convertido en un gestor de crisis emocionales.

Nos enfrentamos a un mundo desafiante, con una generación que es altamente consumista de información en pantallas y redes sociales. Esto, en muchos casos, los ha vuelto menos tolerantes al aburrimiento, al esfuerzo sostenido y, lamentablemente, ha incrementado la reactividad y la agresividad. La metodología activa, que exige paciencia (Carácter) y escucha (Colaboración), se enfrenta de cara a esta realidad, convirtiéndose en el antídoto necesario, aunque difícil de administrar, para la cultura de la inmediatez.

El desafío de origen: sembrar la semilla a temprana edad

“¿Por qué a mis estudiantes de 2° medio les cuesta tanto preguntar?”

A pesar de los éxitos, la resistencia más dura no viene de los apoderados, sino del propio hábito de los estudiantes. Los profesores de cursos superiores me decían: “Los estudiantes no están acostumbrados. Esperan que les demos todas las instrucciones. No saben indagar, no se atreven a cuestionar”. Y es cierto. Los docentes, tensionados por el tiempo, el currículum y la gestión emocional del aula, a menudo caen en la trampa de “darles todo hecho” porque es más rápido y eficiente.

Aquí es donde mi experiencia en neurodesarrollo me confirmó una hipótesis clave: El cambio debe comenzar en los primeros ciclos y mantenerse a lo largo de las trayectorias esdcuativas.

Las habilidades de pensamiento crítico, la creatividad y, sobre todo, las funciones ejecutivas (planificación, flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo) que son la base de la metacognición, tienen sus ventanas de desarrollo más potentes en la infancia. Si acostumbramos a un niño o niña desde primero básico a preguntar, a planificar su trabajo y a reflexionar sobre *cómo* aprendió, estaremos cultivando un hábito cerebral relevante en su maduración y crecimiento. Esperar hasta la enseñanza media para pedirles que sean autónomos es pedirles que construyan un músculo que nunca se les permitió ejercitar.

Conclusión: el regalo de la transformación y la pedagogía de la valentía

Si algo he aprendido en estas más de quince experiencias de trabajo, es que mi rol nunca ha sido el de un experto que entrega recetas. Mi rol ha sido el de un facilitador, un provocador y, sobre todo, un testigo. Armado con la neurociencia, la gestión emocional y los marcos de Fullan (2018) y Ausubel (1978), mi labor ha sido acompañar a otros expertos -los docentes- a redescubrir la llama de su propia vocación.

Y en este viaje, la lección más profunda ha sido para mí. En cada taller, yo también aprendo algo nuevo.

No hay nada que se compare con ser testigo de la transformación que ocurre en esas salas. He visto docentes, directivos y equipos de apoyo llegar el primer día con la mirada desafiante, llena de expectativas, cansados y con los hombros caídos, “apagados”, como me dijo uno de ellos, “vengo a cumplir, a terminar el trámite y ojalá que el viernes nos retiremos temprano”. Vienen cargando el peso legítimo de un sistema educativo en general que agota y nos hace entrar en la rueda de la rutina profesional.

Pero a medida que avanzamos en las jornadas, a medida que la neurociencia da paso a la emoción y nos damos permiso grupal para ser vulnerables, algo se enciende. Ver a esos mismos docentes irse al final del taller con los ojos brillantes, compartiendo ideas con una alegría contagiosa, riendo, planificando y, sobre todo, “con ganas de más”, es el regalo más grande de esta profesión.

Ver cómo esa chispa de motivación reaparece y se van listos para la acción, es algo que atesoro en mi corazón.

Por eso, mi más profundo agradecimiento es para ellos, para cada uno de los cientos de docentes de cada uno de los establecimientos de la Fundación del Magisterio de La Araucanía que han pasado por estos talleres. Gracias a cada uno de Uds. por su valentía para desaprender. Gracias por su emoción desbordante, por su alegría, su motivación y su participación vibrante. Ustedes son la prueba viviente de que la vocación está intacta, ardiente, esperando la oportunidad para brillar.

Ustedes me han confirmado que el cambio de paradigma no es sobre implementar una metodología activa como un ABP o una nueva sigla. Es sobre re-humanizar el aula y la práctica docente. Es un acto de valentía.

Es la valentía para gestionar el propio estrés, para soltar el control de la “clase tradicional” y confiar en los y las estudiantes, y para enfrentar un sistema que aún mide el éxito con métricas obsoletas. El aprendizaje profundo solo puede florecer si está cimentado en la seguridad emocional, el desafío auténtico y un

propósito que nos conecte. Siento y creo que la meta no es hacer clases “entretenidas”; la meta es devolverle al aprendizaje su alegría inherente.

Finalmente, extendiendo mi total gratitud al Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Gracias por confiar en mi visión, por abrir estos espacios y por darme la posibilidad y oportunidad de aportar, pero, sobre todo, de crecer junto a cada uno de los docentes de la Fundación del Magisterio de la Araucanía.

El viaje, sin duda, continúa.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- PBLWorks. (s.f.). *Gold Standard PBL: 7 Essential Project Design Elements*. Recuperado el 25 de octubre de 2025, de <https://www.pblworks.org/what-is-pbl/gold-standard-project-design>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Huerto Intercultural: Brotes de Ñancul

Marcelo Rojas Calderón

ESCUELA ÑANCUL, VILLARRICA

El proyecto “Huerto Intercultural: Brotes de Ñancul” como práctica exitosa permite visualizar una experiencia de innovación que aborda brechas educativas mediante la integración de saberes mapuche y el currículum nacional, a partir de un análisis sistémico de contexto y de resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Su propósito es promover una educación de valoración intercultural, reconectando la naturaleza y el desarrollo de habilidades del siglo XXI, mediante una participación comunitaria y alineada con los instrumentos de gestión institucional, proyectando una mejora en rendimiento académico, identidad cultural, convivencia escolar y conciencia ambiental, que ya ha recibido reconocimientos internos y externo como práctica innovadora.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

El proyecto surge como respuesta a múltiples desafíos educativos identificados en el contexto del colegio. Uno de los principales retos abordados es la necesidad de fortalecer la educación intercultural, integrando conocimientos y prácticas tradicionales mapuche con el currículum nacional. Esto se alinea con lo planteado por Quilaqueo y Torres (2013), quienes enfatizan la importancia de incorporar saberes indígenas en la educación formal para promover el diálogo intercultural y la valoración de la diversidad cultural.

Además, el proyecto busca abordar la desconexión de los estudiantes con su entorno natural y cultural, un fenómeno observado en muchas comunidades rurales y que ha sido documen-

tado por investigadores como Sepúlveda y Valdés (2020). Estos autores señalan que los huertos escolares pueden ser una herramienta efectiva para reconectar a los niños con la naturaleza y las prácticas agrícolas tradicionales.

Otro desafío significativo es la necesidad de implementar metodologías de aprendizaje activo y contextualizado, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para mejorar el compromiso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esta aproximación pedagógica es respaldada por estudios como el de Larmer et al. (2015), quienes demuestran que el ABP puede aumentar la motivación y el desarrollo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes. Esta brecha se refleja en la falta de oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos reales y significativos.

Por último, logramos identificar una brecha relacionada al desarrollo de competencias científicas, donde la falta de oportunidades para que los estudiantes puedan construir habilidades de investigación científica en contextos reales y significativos, especialmente cuando se trata de comprensión en ecosistemas locales y de agricultura sostenible.

La identificación de estos desafíos y brechas educativas se realizó mediante un proceso sistemático de diagnóstico y análisis de necesidades, utilizando diversos métodos y fuentes de datos:

En un principio, se analizaron los intereses personales, vinculados a resultados académicos no esperados, para esto, se examinaron los resultados de evaluaciones estandarizadas y evaluaciones formativas internas, identificando áreas de bajo nivel conceptual adquirido y desinterés en temas relacionados con la cultura local. También se realizaron encuestas a estudiantes y familias, donde se aplicaron cuestionarios para evaluar el nivel de conexión de los estudiantes con su cultura y entorno natural, así como su interés en metodologías de aprendizaje más activas.

Por otro lado, se observó de forma sistemática en el aula, en diversas asignaturas, el nivel de compromiso y participación de los estudiantes en diferentes tipos de actividades de aprendizaje.

Dentro de esas observaciones se pudo generar un análisis del contexto sociocultural, para atender ese desinterés, se llevó a cabo un estudio del entorno comunitario, identificando la importancia de la agricultura tradicional y la necesidad de preservar los conocimientos ancestrales.

Por último, consultamos con gente mapuche local para comprender mejor las necesidades educativas desde una perspectiva cultural. De esta forma, logramos detectar desafíos y brechas educativas, para obtener una comprensión holística de las necesidades educativas en contextos interculturales.

El proyecto “Huerto Intercultural; Brotes de Ñancul” surge como una respuesta contextualizada a estas realidades locales, buscando integrar los conocimientos ancestrales con el currículum nacional, reconectar a los estudiantes con su entorno natural y cultural, e implementar metodologías de aprendizaje activo que mejoren el compromiso y los resultados educativos.

¿Cuál es el propósito de la práctica: Huerto Intercultural: Brotes de Ñancul y que áreas de formación aborda?

El propósito principal del proyecto Brotes de Ñancul, es promover aprendizajes profundos y el desarrollo integral de los estudiantes a través de la implementación de un huerto escolar que integra conocimientos ancestrales mapuche y agricultura local, vinculados con el currículum nacional.

Este propósito se desglosa en objetivos específicos, que se van promoviendo de forma progresiva desde diversas aristas. Comenzando por fortalecer la educación intercultural, el proyecto busca crear un espacio de diálogo entre los saberes tradicionales mapuche y los conocimientos científicos occidentales, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad cultural. Como señalan Quilaqueo y Quintriqueo (2017), este enfoque intercultural en la educación es fundamental para el desarrollo de una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Por otro lado, implementar metodologías de aprendizaje activo, levantar las necesidades educativas a través del aprendizaje basado en proyectos/problemas que busca aumentar el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración. Esto conecta directamente con la promoción de la educación ambiental y la sostenibilidad, ya que el huerto escolar sirve como un laboratorio vivo para que los estudiantes comprendan los ciclos naturales, la importancia de la biodiversidad y las prácticas agrícolas sostenibles. Este enfoque es respaldado por estudios como el de Eugenio y Aragón (2016), que demuestran el impacto positivo de los huertos escolares en la conciencia ambiental de los estudiantes.

Además, nos interesa fortalecer la identidad cultural, por medio de prácticas y conocimientos tradicionales mapuche en el huerto, se busca reforzar la conexión de los estudiantes con su herencia cultural, promoviendo un sentido de pertenencia y orgullo por sus raíces. Esto es particularmente importante en contextos de educación intercultural.

Y por último, desarrollar habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, ya que el proyecto fomenta la participación activa de los estudiantes en la planificación, implementación y mantenimiento del huerto, promoviendo así el proyecto aborda múltiples áreas del desarrollo integral de los estudiantes:

- a) **Cognitivo:** se promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y aplicación práctica de conocimientos científicos. Los estudiantes aprenden sobre botánica, ecología, y métodos de cultivo, integrando conocimientos tradicionales y científicos.
- b) **Social:** el trabajo colaborativo en el huerto fomenta habilidades de comunicación, negociación y trabajo en equipo. Además, la interacción con miembros de la comunidad y la participación en ceremonias tradicionales fortalecen las habilidades sociales y el sentido de pertenencia comunitaria.

- c) **Valórico:** el proyecto fomenta valores como el respeto por la naturaleza, la responsabilidad ambiental, la valoración de la diversidad cultural y el aprecio por el trabajo y los conocimientos ancestrales.
- d) **Emocional:** la conexión con la naturaleza y la cultura propia puede tener un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes. El logro de objetivos concretos en el huerto también contribuye a desarrollar la autoestima y la autoeficacia.
- e) **Cultural:** el proyecto fortalece la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo un diálogo intercultural y una comprensión más profunda de su herencia mapuche.

¿En qué Instrumentos de gestión Institucional se enmarca esta práctica exitosa y que valoración que le otorga la comunidad educativa?

El proyecto se enmarca en varios instrumentos de gestión institucional, lo que refleja su importancia y su alineación con los objetivos estratégicos del colegio

Por un lado, el proyecto educativo institucional (PEI), el huerto intercultural se alinea directamente con la visión y misión del colegio misional de Ñancul, que enfatiza la formación integral de los estudiantes y la valoración de la cultura mapuche.

En el plan de mejoramiento educativo (PME) está directamente alineado con la dimensión de Convivencia Escolar la cual tiene como objetivo estratégico fortalecer la relación positiva entre los distintos miembros de la comunidad educativa para generar ambientes bien tratantes que beneficien la enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes mediante la integración de nuestros sellos cristiano católico e intercultural. A través de esta acción se busca generar un ambiente inclusivo en el que se reconozcan, respeten y valoren las diversas culturas presentes en la comunidad educativa, fortaleciendo al mismo tiempo la formación en los principios cristianos de solidaridad, paz, fraternidad,

respeto por la creación y cuidado del entorno. En este contexto, se articulan diversas actividades como talleres, charlas, misas escolares, jornadas de reflexión, prácticas deportivas y actividades recreativas mensuales, todas orientadas a consolidar un clima escolar basado en el respeto intercultural y en el mensaje cristiano de servicio y comunidad.

Dentro del Plan de formación ciudadana, el huerto escolar se desarrolla como una experiencia pedagógica integral que permite a los estudiantes vincularse activamente con su entorno natural y social. Esta acción fomenta la responsabilidad, la participación y el compromiso con el bien común, en coherencia con el objetivo del Plan de Formación Ciudadana de formar ciudadanos con valores y conocimientos que contribuyan al desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano como parte de un entorno natural y social.

En cuanto al Plan de Gestión de la convivencia escolar, se enmarca dentro del área de promoción como una estrategia pedagógica y formativa que promueve en los estudiantes hábitos de vida saludable y conductas de autocuidado, mediante la práctica del cultivo de alimentos, la reflexión sobre la alimentación sana, el trabajo colaborativo y el contacto directo con la naturaleza. Fortalece la convivencia escolar al convertirse en un espacio de aprendizaje colaborativo, saludable e inclusivo. Se espera que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre la importancia de los hábitos de vida saludable, asuman prácticas de autocuidado y comprendan que el bienestar propio y comunitario se construye a partir del respeto, la cooperación y la responsabilidad compartida.

La comunidad educativa ha otorgado una alta valoración al proyecto, lo cual se evidencia en múltiples aspectos, por un lado, se ha evidenciado un alto nivel de participación activa y compromiso de estudiantes, docentes y familias en las actividades relacionadas con el huerto. Este espacio nos ayudó considerablemente en el involucramiento de la comunidad en la vida escolar.

Además, los docentes han reportado mejoras en el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades transversales. Principalmente, en los estudiantes que lograron finalizar el proyecto, se generó un espacio del que se sentían pertenecientes, y esto demuestra el impacto positivo de los huertos escolares en los resultados académicos.

En este ámbito, la comunidad mapuche local y las familias de los estudiantes han expresado su aprecio por la iniciativa, reconociéndola como un medio para preservar y transmitir conocimientos tradicionales. También existe un reconocimiento institucional, en el que el equipo directivo ha destacado el proyecto como una práctica ejemplar en sus informes anuales y lo ha promovido en redes educativas. Las y los estudiantes han mostrado una respuesta muy positiva hacia el proyecto, con los estudiantes expresando un mayor sentido de pertenencia y conexión con su aprendizaje. Los padres y apoderados han expresado su apoyo al proyecto, participando en actividades voluntarias y contribuyendo con recursos y conocimientos.

Y por último, el proyecto ha generado reconocimiento externo, donde ha recibido reconocimiento de autoridades educativas locales y ha sido presentado en conferencias educativas (“Educación rural: desafíos e innovaciones en el aula”, organizado en colaboración con la Biblioteca Gabriela Mistral y la Biblioteca Escolar Futuro.), lo que refleja su valoración más allá de la comunidad escolar inmediata.

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

El proyecto ha demostrado una implementación progresiva y sostenible a lo largo de al menos 1 año, evidenciando la capacidad de la comunidad educativa para desarrollar, adaptar y proyectar esta práctica exitosa. Este proceso se ha caracterizado por los siguientes aspectos:

1. **Planificación estratégica a largo plazo:** desde su concepción, el proyecto se diseñó con una visión a largo plazo, integrándose en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta planificación estratégica es fundamental para la sostenibilidad de las innovaciones educativas. Se establecieron objetivos a corto, mediano y largo plazo, permitiendo una implementación gradual y adaptativa.
2. **Desarrollo de capacidades internas:** la comunidad educativa ha invertido en el desarrollo de capacidades internas para sostener el proyecto.

Esto incluye: Capacitación en técnicas de agricultura sostenible, manejo de huertos escolares y desarrollo de liderazgo estudiantil a través de la participación activa en la gestión del huerto. Además, hay ciclos de mejora continua, ya que, se han implementado ciclos regulares de evaluación y mejora, siguiendo el modelo de investigación-acción, permitiendo identificar desafíos y oportunidades de mejora, realizar ajustes en las prácticas pedagógicas y de gestión del huerto e incorporar nuevas ideas y tecnologías de manera progresiva.

También, se ha vinculado con la comunidad local: La participación activa de la comunidad mapuche local ha sido crucial para la sostenibilidad del proyecto. Se han establecido alianzas con ancianos y sabios mapuche que comparten conocimientos tradicionales (una apoderada de la comunidad es machi, y el subdirector del establecimiento es hablante nativo). Además, existen conversaciones con organizaciones comunitarias que apoyan en la obtención de recursos (Departamento de desarrollo rural).

Diversificación y expansión gradual: El proyecto ha experimentado una expansión gradual en términos de: a) Aumento del área cultivada y diversidad de cultivos. b) Integración con más asignaturas del currículum. c) Ampliación de las actividades relacionadas (por ejemplo, talleres de cocina tradicional, ferias de ciencias basadas en el huerto).

¿Cómo se estructura la buena práctica?

La práctica exitosa presenta una estructura bien definida y planificada, que se alinea con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la educación intercultural. Su estructura se puede desglosar en las siguientes fases y acciones:

1. Fase de Planificación y Diseño:

a) Diagnóstico participativo: Se realiza un análisis de las necesidades educativas y culturales de la comunidad escolar, involucrando a estudiantes, docentes, familias y sabios mapuche. Esta acción se vincula al propósito de crear un proyecto contextualizado y culturalmente relevante

b) Diseño colaborativo del huerto: Los estudiantes, guiados por docentes y expertos locales, diseñan el bosquejo del huerto, considerando aspectos como la rotación de cultivos y la integración de plantas tradicionales mapuche. Esta acción fomenta la participación activa y el sentido de pertenencia de los estudiantes, para esto visitamos la ribera del río pedregoso, identificando lawen que crece de forma natural y planificada a lo largo de su extensión.

2. Fase de Implementación:

a) Preparación del terreno: los estudiantes participan en la preparación del suelo, aplicando tanto técnicas modernas como prácticas tradicionales mapuche. Esta acción conecta el conocimiento ancestral con el científico (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Siembra y cultivo: se realizan actividades de siembra y cuidado de las plantas, integrando ceremonias tradicionales mapuche. Esto refuerza la conexión cultural y espiritual con la tierra (Becerra y Mayo, 2015).

b) Monitoreo y registro: los estudiantes llevan un diario de observación del huerto, registrando el crecimiento de las plantas, las condiciones climáticas y las intervenciones realizadas. Esta acción desarrolla habilidades científicas y de documentación.

3. Fase de Reflexión y Evaluación:

a) Círculos de diálogo: periódicamente, se realizan sesiones de reflexión donde los estudiantes comparten sus experiencias y aprendizajes. Esta acción promueve el pensamiento crítico y la metacognición.

b) Evaluación formativa: se implementan estrategias de evaluación continua, como rúbricas de desempeño y portafolios, que permiten seguir el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje.

c) Presentaciones a la comunidad: Los estudiantes organizan eventos para compartir sus aprendizajes y productos del huerto con la comunidad escolar y local. Esto refuerza las habilidades de comunicación y el vínculo con la comunidad.

4. Fase de Mejora Continua:

a) Análisis de resultados: el equipo docente, junto con representantes estudiantiles, analiza los logros y desafíos del proyecto al final de cada ciclo escolar.

b) Planificación de mejoras: basándose en el análisis, se diseñan e implementan ajustes para el siguiente ciclo, asegurando la evolución y sostenibilidad del proyecto.

Se implementa con una regularidad estructurada, siguiendo un enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que se alinea con el ciclo lunar. Esta metodología no solo respeta las prácticas agrícolas tradicionales mapuche, sino que también proporciona un marco temporal natural para las actividades del huerto (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

Regularidad de implementación:

1. Ciclo lunar como marco temporal: el proyecto se estructura en torno a los ciclos lunares, que tradicionalmente han guiado las prácticas agrícolas mapuche. Esto significa que las principales actividades del huerto se planifican y ejecutan en consonancia con las fases lunares, generalmente resultando en ciclos de aproximadamente 28 días.

2. Integración curricular anual: el proyecto se integra en el plan anual del establecimiento, asegurando su presencia continua a lo largo del año escolar. Esto permite una conexión constante entre las actividades del huerto y los objetivos de aprendizaje de diversas.

3. Actividades semanales: se realizan actividades relacionadas con el huerto al menos una vez por semana, lo que permite un seguimiento constante del crecimiento de las plantas y la evolución del proyecto.

4. Eventos estacionales: se organizan eventos especiales que coinciden con momentos significativos del calendario agrícola y cultural mapuche, como la siembra, la cosecha, y celebraciones tradicionales como el We Tripantu – wiñol tripantu.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

El monitoreo y seguimiento sistemático del proyecto se realiza a través de un enfoque integral que combina métodos cuantitativos y cualitativos, involucrando a diversos actores de la comunidad educativa. Este proceso se alinea con las mejores prácticas en evaluación de proyectos educativos innovadores.

1. Métodos de monitoreo y seguimiento:

a) Diarios de campo digitales: los estudiantes y docentes mantienen diarios de campo digitales donde registran observaciones diarias sobre el crecimiento de las plantas, las actividades realizadas y los aprendizajes obtenidos. Esta práctica se alinea con los principios de la investigación-acción participativa en educación.

b) Rúbricas de evaluación: se utilizan rúbricas específicamente diseñadas para evaluar tanto el progreso del huerto como el desarrollo de competencias en los estudiantes. Estas rúbricas se basan en los principios de la evaluación auténtica y formativa.

c) Análisis de resultados académicos: se realiza un seguimiento de los resultados académicos de los estudiantes en las

asignaturas vinculadas al proyecto, buscando correlaciones entre la participación en el huerto y el rendimiento escolar.

d) Documentación audiovisual: se mantiene un registro fotográfico y videográfico del desarrollo del huerto y las actividades asociadas, lo que permite una evaluación visual del progreso y sirve como material para la reflexión y difusión.

2. Responsables del monitoreo y seguimiento:

a) Profesor Marcelo Rojas: como líder del proyecto, el profesor Rojas coordina el proceso general de monitoreo y seguimiento, asegurando que se recopile y analice la información de manera sistemática.

b) Estudiantes monitores: se designan estudiantes de 5to y 6to básico como monitores encargados de aspectos específicos del seguimiento, como el registro diario de crecimiento de las plantas o la documentación fotográfica. Esta participación activa fomenta el desarrollo de habilidades de investigación y responsabilidad.

c) Comité de sabios mapuche: un comité de ancianos y sabios mapuche de la comunidad participa en la evaluación de los aspectos culturales del proyecto, asegurando que las prácticas y conocimientos tradicionales se integren de manera respetuosa y efectiva.

d) Equipo directivo: el equipo directivo del colegio supervisa el proceso de monitoreo y seguimiento, asegurando que se alinee con los objetivos institucionales y que los resultados se utilicen para la toma de decisiones a nivel escolar (Fullan, 2016).

e) Asesor externo: periódicamente, se invita a un asesor externo especializado en educación intercultural y huertos escolares para realizar una evaluación independiente y proporcionar recomendaciones de mejora.

3. Uso de la información para el aprendizaje institucional:

La información recopilada a través de estos métodos de monitoreo y seguimiento se utiliza para:

a) Realizar ajustes continuos en la implementación del proyecto. b) Informar la planificación curricular y la integración del huerto en diferentes asignaturas. c) Desarrollar informes de progreso para la comunidad educativa y las autoridades educativas. d) Contribuir a la investigación educativa sobre huertos escolares e interculturalidad.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y que decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

1. Desafío: Integración efectiva del conocimiento tradicional mapuche con el currículum escolar. Este desafío surgió debido a la complejidad de combinar dos sistemas de conocimiento diferentes de manera coherente y respetuosa.

Decisiones tomadas: Se formó un comité asesor compuesto por sabios mapuche y docentes para diseñar un programa integrado. A partir de lo cual se organizaron talleres de capacitación para los docentes sobre cosmovisión y prácticas agrícolas mapuche, así como el desarrollo de materiales didácticos bilingües (español-mapudungun) que incorporan tanto conocimientos científicos como tradicionales.

2. Desafío: Mantenimiento del huerto durante los períodos de vacaciones escolares. La naturaleza cíclica del año escolar no siempre coincide con los ciclos naturales de crecimiento de las plantas.

Decisiones tomadas: Se estableció un sistema de turnos rotativos con la auxiliar de aseo y servicios menores para el cuidado del huerto durante las vacaciones, así como la implementación de técnicas de riego por goteo y cultivos resistentes a la sequía.

3. Desafío: Resistencia inicial de algunos docentes a la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

Algunos profesores expresaron preocupación por el tiempo requerido y la posible desviación del currículum tradicional.

Decisiones tomadas: Se organizaron sesiones de desarrollo profesional centradas en ABP y sus beneficios. Implementando un sistema de mentoría entre pares, donde docentes con experiencia en ABP apoyaron a sus colegas, ajustando el horario escolar para proporcionar tiempo dedicado a la planificación colaborativa de proyectos.

4. Desafío: Asegurar la participación equitativa de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. Inicialmente, se observó que algunos estudiantes tenían dificultades para participar plenamente en todas las actividades del huerto.

Decisiones tomadas: Se diseñaron roles y tareas diversificadas para adaptarse a diferentes habilidades y necesidades, incorporando principios de Diseño Universal de Aprendizaje en la planificación de actividades, como la conformación de equipos de trabajo inclusivos, promoviendo el apoyo entre pares.

5. Desafío: Evaluación efectiva del impacto del proyecto en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Resultó complejo medir de manera holística los diversos beneficios del proyecto.

Decisiones tomadas: Se desarrolló un sistema de evaluación multidimensional que incluye aspectos académicos, sociales, emocionales y culturales. Para ello se implementaron portafolios digitales para que los estudiantes documenten y reflexionen sobre su aprendizaje.

Estas decisiones y ajustes han permitido que el proyecto evolucione y mejore continuamente. El enfoque en la resolución colaborativa de problemas o proyectos y la adaptabilidad ha sido clave para superar los desafíos y fortalecer la práctica educativa. La comunidad escolar ha demostrado un compromiso continuo

con el aprendizaje institucional, utilizando cada desafío como una oportunidad para innovar y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

En el ámbito cultural, el proyecto fortaleció la identidad mapuche, incrementando el uso del mapudungun y fomentando el respeto intercultural. Los estudiantes desarrollaron habilidades del siglo XXI como pensamiento crítico, trabajo en equipo y resolución de problemas, además de mostrar una importante mejora en el rendimiento de aprendizaje, especialmente en Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje, con una mayor capacidad para aplicar conocimientos teóricos en contextos prácticos.

La iniciativa de igual manera, mejoró sustancialmente la convivencia escolar y fortaleció los vínculos con la comunidad, con mayor participación familiar y nuevas alianzas institucionales. Los estudiantes participantes del proyecto, demostraron que podían desarrollar una mayor conciencia ambiental, incorporando habilidades de liderazgo e investigación que, sin duda, les permitirá participar activamente en nuevos desafíos que se planifiquen dentro y fuera del establecimiento.

Sin duda, un resultado real y concreto de proyecto “Huerto Intercultural: Brotes de Ñancul”, es precisamente haber sido identificado como “buena práctica” a nivel del Magisterio de la Araucanía, lo cual ha permitido realizar una mejor sistematización de lo realizado hasta el momento y de esta manera seguir cultivando en los estudiantes resiliencia y adaptabilidad frente a desafíos, competencias cruciales para su desarrollo integral.

¿Qué aprendizajes clave asociados a esta práctica podrían transmitir a otros equipos educativos si decidiera implementar esta práctica?

La implementación exitosa de esta práctica se sustenta en un involucramiento desde el inicio a la comunidad local, especialmente a sus sabios y ancianos de la cultura mapuche, mediante un comité asesor que garantiza no solo una pertinencia cultural, sino una co-construcción del proyecto. Así también la participación activa y con sentido de los estudiantes mediante roles rotativos en el huerto, fomentó el compromiso y el aprendizaje profundo. Junto con ello, la documentación sistemática de actividades mediante diarios, fotos o videos ha sido vital para evaluar y mejorar el proyecto.

Desde el punto de vista del Desarrollo Profesional Docente, la incorporación sistemática de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos que estimulen una construcción colectiva del conocimiento, no solo permite asegurar el éxito de esta práctica en particular, sino que resulta un aprendizaje clave para incorporar competencias fundamentales como el trabajo colaborativo, base y sustento del desarrollo profesional local en la Escuela Ñancul.

Otro aprendizaje clave asociado a esta práctica han sido las estrategias de monitoreo y análisis de los estados de avance, de acuerdo a la planificación tanto pedagógicos como los asociados a ritmos naturales y culturales, guiándose por calendarios tradicionales, enriqueciendo con ello la experiencia. De esta manera y por la naturaleza del proyecto, la evaluación debe ser integral, midiendo impactos académicos, sociales, emocionales y culturales.

Finalmente, una comunicación efectiva y constante a toda la comunidad educativa ha podido mantener el apoyo y el compromiso de todos los actores participantes, haciendo que esta práctica estimule y modele otras iniciativas académicas que de igual manera fomenten la investigación estudiantil y el desarrollo de habilidades científicas y pensamiento crítico, todos elementos que en su conjunto aseguran un proyecto educativo comunitario relevante, resiliente y sostenible.

Referencias

- Aravena, F. (2022, enero 17). ¿Cómo las y los líderes escolares pueden apoyar a sus docentes en el diseño, implementación y evaluación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP)? [Práctica de liderazgo; archivo PDF]. Líderes Educativos PUCV. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-las-y-los-lideres-escolares-pueden-apoyar-a-sus-docentes-en-el-diseno-implementacion-y-evaluacion-de-la-metodologia-de-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp/>
- Larmer, J., Mergendoller, J. y Boss, S. (2015). *Estableciendo el estándar para el aprendizaje basado en proyectos: Un enfoque probado para la instrucción rigurosa en el aula*. ASCD.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alfa (Osorno)*, (37), 285-300.
- Sepúlveda, G., & Valdés, AM. (2020). Huertos escolares como espacios educativos para la sustentabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(1), 59-71.
- Eugenio, M., & Aragón, L. (2016). Experiencias en torno al huerto ecológico recurso como didáctico y contexto de aprendizaje en la formación inicial de maestros de Infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 667-679.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. y Osher, D. (2020). Implicaciones de la ciencia del aprendizaje y el desarrollo para la práctica educativa. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Fundación del Magisterio de la Araucanía (2024). *Plan estratégico de educación 2024-2027*. Fundación del Magisterio de la Araucanía.
- Escuela Particular Ñancul (2025). Planificación Anual PME .
- Escuela Particular Ñancul (2025). Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.

La motivación profunda en estudiantes universitarios: un impulso hacia el aprendizaje profundo y significativo

Fabián Andrés Muñoz Vidal

Nelia Rodríguez García

Relatora externa

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Introducción

La educación superior en la actualidad se enfrenta a la misión institucional de favorecer la formación integral, ética y moral de los estudiantes, estimulando el pensamiento crítico, la autonomía y su participación en la sociedad (Ley 21.091). Para alcanzar este objetivo, las universidades despliegan diversos modelos educativos y estrategias pedagógicas que buscan desarrollar las competencias definidas en los perfiles de egreso y garantizar aprendizajes de calidad (Orellana et al., 2019; Tight, 2020). Sin embargo, los modelos de formación inicial docente (FID) aún presentan limitaciones para articular eficazmente lineamientos pedagógicos, curriculares y de gestión en las carreras de pedagogía, un aspecto crucial para una formación que atienda la diversidad, las necesidades y los enfoques de aprendizaje del estudiantado (Martínez & Medina, 2019).

En este contexto, la educación superior debe priorizar al estudiante, adaptando sus actividades y estructuras de aprendizaje a sus necesidades individuales (Biggs, 2012; Zambrano et al., 2018). A pesar de esta premisa, diversas investigaciones señalan la insuficiente atención a las condiciones motivacionales de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía, factores que son determinantes para su rendimiento y compromiso académico (Astika & Sumakul, 2020).

En Chile, los estudios sobre los atributos motivacionales de aprendizaje en estudiantes universitarios son limitados, aunque se ha destacado la importancia de fortalecer la formación práctica, promover metodologías activas y utilizar herramientas fiables para evaluar la calidad formativa (Marchant et al., 2016; Mercado et al., 2022). No obstante, estos trabajos han dejado de lado el análisis exhaustivo de las dimensiones motivacionales que caracterizan a los estudiantes durante su trayectoria formativa.

El presente capítulo aborda esta brecha de conocimiento mediante el análisis de las percepciones que tienen los futuros docentes sobre sus atributos motivacionales y la forma en que estos inciden en el desarrollo de aprendizajes profundos, significativos y contextualizados. El propósito es comprender los mecanismos que llevan a los estudiantes de pedagogía a asumir un rol protagónico y comprometido con su formación, estableciendo fundamentos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la preparación docente.

Enfoques de Aprendizaje: Profundo vs. Superficial

Para comprender la motivación profunda en los estudiantes universitarios, es esencial abordar el concepto de enfoques de aprendizaje. Estos hacen referencia a las disposiciones cognitivas, motivacionales y estratégicas que los estudiantes adoptan al enfrentarse a los desafíos académicos (Biggs, 2012). Son cruciales para entender el entorno educativo y definen el proceso de aprendizaje en la educación superior (Castro et al., 2021; Parra-Díaz et al., 2024). Se conciben como un proceso dinámico que surge de la interacción entre las percepciones del estudiante sobre las tareas académicas y los factores contextuales y personales (Motjolopane, 2021). Además, los enfoques de aprendizaje son adaptables y susceptibles a la influencia educativa, lo que permite su modificación. Tradicionalmente, se distinguen dos tipos principales de enfoques de aprendizaje:

- **Enfoque Profundo:** Este enfoque se caracteriza por una motivación intrínseca. El estudiante muestra un interés genuino por el contenido y experimenta satisfacción al comprender y transformar la información en conocimiento. Las estrategias asociadas incluyen la capacidad de relacionar ideas, argumentar y conectar nuevos conceptos con conocimientos previos (Pezoa & Mercado, 2020). Los estudiantes que adoptan un enfoque profundo suelen alcanzar un mejor desempeño académico. Este enfoque no es estático, sino que se ajusta a las características de las tareas y a los contextos específicos, reflejando la interacción dinámica entre el estudiante, la situación de aprendizaje y las demandas de la actividad (Zamora-Menéndez et al., 2020).

- **Enfoque Superficial:** En contraste, este enfoque está impulsado por una motivación extrínseca, donde el estudiante busca cumplir con requisitos mínimos. Se limita a memorizar hechos y procedimientos sin integrarlos en un marco conceptual coherente (Rodríguez et al., 2017).

Independientemente del enfoque de aprendizaje que el estudiantado universitario adopte, se sugiere promover el uso de metodologías, técnicas y recursos que fomenten la participación, incentivando la interacción cognitiva, motivacional y estratégica (Pezoa & Mercado, 2020). El desarrollo de la capacidad de aprendizaje se ve mejorado por el conocimiento del estilo de aprendizaje, el uso de estrategias adecuadas y el proceso metacognitivo, factores que impactan directamente en la calidad del aprendizaje y el compromiso académico (Moreno et al., 2020).

Modelo Ecológico de Aprendizaje 3P de Biggs

El Modelo de Aprendizaje 3P desarrollado por Biggs (1989), ofrece una perspectiva fenomenológica y contextual del aprendizaje estudiantil, enfatizando la interacción de sistemas interconectados: el estudiantil, el del aula, el institucional y el comunitario (Leiva et al., 2020). Este modelo concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dinámico e interactivo, donde todos los

componentes se interrelacionan y se potencian mutuamente. El sistema ecológico se compone de tres elementos principales:

1. Presagio: Describe la situación previa al aprendizaje, incluyendo las características del estudiante (como sus atributos motivacionales y estratégicos) y las del proceso de enseñanza. Los atributos motivacionales y estratégicos se moldean en respuesta a las percepciones del entorno específico.
2. Proceso: Se refiere a las actividades de aprendizaje que realiza el estudiante y la interacción entre estos elementos determina el enfoque que el estudiante adoptará.
3. Producto: Refleja el resultado del aprendizaje, el cual puede evaluarse cuantitativa (conocimiento adquirido), cualitativamente (nivel de profundidad y comprensión) e institucionalmente (calificación).

Este modelo ecológico de aprendizaje permite analizar cómo los atributos motivacionales y estratégicos de aprendizaje coexisten e inciden en la percepción de la propia capacidad, la persistencia, las metas de aprendizaje, las expectativas de éxito, el compromiso y el rendimiento académico (Osher et al., 2020). Además, resalta el cambio en el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jiménez et al., 2020).

Dimensiones de la motivación profunda en futuros docentes

Estudios recientes, como el de Parra et al. (2024), evidencian la existencia de dos dimensiones centrales que configuran el perfil de aquellos estudiantes de pedagogía que presentan altos niveles de motivación y una clara inclinación hacia la motivación profunda: la preocupación genuina por sus estudios y la participación-activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

a. Preocupación genuina por sus estudios

Esta dimensión abarca tanto elementos de motivación intrínseca como extrínseca, y es un rasgo distintivo del estudiantado universitario que enfrenta una actividad académica. Se destacan los siguientes atributos motivacionales:

- **Autodeterminación Académica:** Se refiere a la conciencia e internalización de las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de alcanzar un mejor desempeño académico. Los estudiantes valoran la importancia de vivir de manera comprometida su formación universitaria y comprenden el significado de ser un profesor, así como la contribución, el cambio, la motivación y las expectativas que emanan de esta labor. Este atributo les permite afrontar desafíos académicos con pertinencia, interés y compromiso, fortaleciendo su planificación, organización y ejecución de actividades.

- **Expectativas Académicas:** Las altas expectativas refuerzan la adhesión al proceso de enseñanza-aprendizaje y generan satisfacción al aprender. Los estudiantes manifiestan un deseo de aprender cosas nuevas y un interés por los temas de su carrera. Un nivel de exigencia personal, la forma de pensar y el deseo de destacarse como futuros profesionales competentes son factores clave que impulsan conductas motivadas centradas en el aprendizaje, influyendo positivamente en su rendimiento. No les gusta estudiar solo para una prueba, sino para aplicar el conocimiento en su futuro desempeño profesional.

- **Integración de Experiencias Previas:** Este es un elemento clave que subraya la importancia de integrar conocimientos previos -adquiridos en contextos formales, informales o no formales- en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque profundo se manifiesta en la búsqueda de significado y la conexión del conocimiento con la experiencia personal, estableciendo vínculos relevantes con situaciones de la vida cotidiana. La satisfacción por aprender se basa en estas experiencias, que hacen el aprendizaje más significativo y aplicable en futuros escenarios educativos.

- **Interés Investigativo:** Este atributo, se destaca como una herramienta de motivación profunda, esencial para el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares. Permite a los estudiantes abordar los contenidos de manera profunda, buscando información adicional, contextualizando conceptos y ejerciendo un rol activo y autónomo frente a las temáticas que les interesan. Este interés consolida habilidades de autorregulación y el uso de estrategias de aprendizaje, contribuyendo a la resolución de problemas en su formación profesional y pedagógica.

- **Vocación:** Se resalta la presencia de sentimientos asociados a ser profesor, que otorgan al estudiante en formación una cercanía con la enseñanza y estimulan el descubrimiento de habilidades docentes. La vocación docente implica un deseo de transformación y un compromiso con la enseñanza, trascendiendo motivos económicos o laborales para cumplir una misión social y cultural. Se asocia con la satisfacción por enseñar y genera una preocupación genuina por los estudios y una responsabilidad vocacional que se cultiva a lo largo de la formación. La vocación es un factor que impulsa la permanencia en el sistema educativo y la identificación personal con la labor docente.

b. Participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La participación activa es fundamental para que los estudiantes aborden las actividades académicas con compromiso, asumiendo un rol protagónico en su formación.

En esta dimensión se destacan los siguientes atributos motivacionales:

- **Clima de Confianza:** Es crucial promover un ambiente propicio donde el estudiantado se sienta seguro para expresar dudas, formular preguntas y brindar respuestas. El rol del docente es vital en la creación de un ambiente cercano, efectivo y de confianza que fomente activamente la participación. Los estudiantes valoran la sintonía, la complicidad y los lazos afectivos con el profesor, lo que permite una relación bidireccional y la consideración

de sus opiniones. Un ambiente basado en el diálogo, la reflexión y la discusión fomenta la indagación de nuevas ideas y conceptos.

- **Metodologías Activas:** Son un factor clave para activar la participación estudiantil, especialmente en la formulación de preguntas y cuestionamientos. La motivación se asocia a las características prácticas de ciertas asignaturas y a la innovación metodológica, como el uso de estudios de caso y la vinculación con contextos educativos reales. Estas estrategias invitan a investigar, reflexionar y proponer soluciones a situaciones problemáticas, promoviendo un diálogo continuo y horizontal que reduce brechas de conocimiento o autoridad y disminuye el temor a expresar ideas.

- **Rol Docente:** Es un elemento fundamental que estimula la motivación y participación estudiantil. El docente actúa como mediador y generador de estrategias de motivación, entregando herramientas y orientaciones en un ambiente ameno e integral. Utiliza ejemplos de la vida cotidiana, contextos concretos y un enfoque espontáneo y no estructurado para motivar al diálogo y al debate sistemático. Un docente que propicia el descubrimiento desde una perspectiva constructivista y demuestra una actitud analítica y reflexiva, media eficientemente en la búsqueda de madurez cognitiva y afectiva del estudiante.

Implicaciones para la mejora de la calidad en la formación docente

La literatura da cuenta de valiosas implicancias que permiten mejorar la calidad de la formación inicial docente (Durán et al., 2017; Ibarra & Benítez, 2019; Marín & Villagrà, 2020). En este sentido, resulta fundamental que las instituciones de educación superior y los formadores de docentes consideren estos atributos motivacionales y las condiciones que los propician. A continuación, se presentan algunas orientaciones:

1. **Fomentar la Vocación y la Autodeterminación:** Es crucial reconocer y nutrir la vocación docente desde el inicio de

la formación, promoviendo espacios para la reflexión sobre el futuro rol profesional y el impacto social de la enseñanza. Esto incluye guiar a los estudiantes para que tomen conciencia de su proceso formativo y desarrollen una autodeterminación académica sólida.

2. Cultivar Expectativas y el Interés Investigativo: Las estrategias pedagógicas deben apuntar a mantener y elevar las expectativas académicas de los estudiantes, así como a estimular su interés investigativo. Esto se logra al ofrecer oportunidades para la exploración autónoma, la búsqueda de información complementaria y la conexión del contenido con sus intereses personales.

3. Integrar Experiencias Previas: Las metodologías deben facilitar la conexión entre los nuevos aprendizajes y las experiencias previas de los estudiantes, haciendo el contenido más relevante y significativo.

4. Promover Metodologías Activas y un Clima de Confianza: Es imperativo abandonar las prácticas centradas en la lección magistral y adoptar metodologías activas que involucren al estudiante en la construcción del conocimiento, como el trabajo cooperativo, el estudio de casos y la resolución de problemas. Paralelamente, los docentes deben esforzarse por crear un clima de confianza que fomente el diálogo, la reflexión y la discusión sin temor, valorando las opiniones de todos los estudiantes.

5. Fortalecer el Rol Mediador del Docente: La formación docente debe enfatizar el rol del profesor como un mediador y generador de estrategias motivacionales, capaz de guiar a los estudiantes en un ambiente ameno e integral, utilizando ejemplos cotidianos y fomentando la participación espontánea.

La integración de estas prácticas ha demostrado ser esencial para fortalecer la calidad de la formación inicial docente, fomentar una participación estudiantil más activa y potenciar el rendimiento académico (Pezoa & Mercado, 2020; Villalobos, 2018). De manera complementaria, distintos estudios señalan que fomentar la motivación intrínseca y la participación-activa

de los estudiantes resulta fundamental para favorecer la retención de los futuros docentes en el sistema educativo, asegurando así su continuidad y compromiso profesional a largo plazo (Moreno et al., 2020). En este contexto, la implementación conjunta de estrategias pedagógicas activas y orientadas a la motivación se configura como un factor clave para optimizar tanto los resultados académicos como la permanencia en la carrera docente (Jiménez et al., 2020; Torres y Botero, 2021). Dichas estrategias no solo inciden en el rendimiento, sino que también contribuyen a consolidar un ecosistema educativo en el que la motivación trasciende su carácter instrumental y se convierte en un fin en sí misma: el deseo intrínseco de aprender, comprender y transformar. En este sentido, un ambiente positivo, acompañado de la vocación docente, favorece la participación, reduce los temores y promueve aprendizajes significativos.

Conclusiones

La motivación profunda en los estudiantes universitarios es un constructo multifacético, esencial para el desarrollo de aprendizajes profundos y significativos, especialmente en el ámbito de la formación docente. Se manifiesta a través de una preocupación genuina por los estudios, evidenciada en la autodeterminación académica, altas expectativas, la integración de experiencias previas, el interés investigativo y una sólida vocación. Se complementa con una participación-activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulada por un clima de confianza, el uso de metodologías activas y un rol docente efectivo.

Los atributos motivacionales interactúan en un entorno educativo propicio, el aprendizaje trasciende la superficie para convertirse en un proceso de comprensión, transformación y aplicación del conocimiento. Para la formación docente, esto significa cultivar no solo las habilidades pedagógicas, didácticas y disciplinarias, sino también la intrínseca pasión por aprender y enseñar, preparando a profesionales comprometidos y capaces de

innovar en las aulas del futuro. La inversión en estas dimensiones motivacionales y pedagógicas es una inversión en la calidad y el futuro de la educación.

Referencias

- Astika, G., & Sumakul, D. T. Y. G. (2020). Students' profiles through learning approaches using Biggs' Study Process Questionnaire. *English Language Teaching and Research Journal*, 3(1), 46–54. <https://doi.org/10.37147/eltr.2019.030104>
- Biggs, J. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/0729436890080102>
- Biggs, J. (2012). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Castro, B., Lopera, C., Manrique, R., & González, D. (2021). Modelo de riesgos competitivos para deserción y graduación en estudiantes universitarios de programas de pregrado de una universidad privada de Medellín (Colombia). *Formación Universitaria*, 14(1), 81–98. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100081>
- Chile (2019, noviembre 21). *Ley 21.091 sobre Educación Superior*. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Ibarra, S., & Benítez, A. (2019). El diálogo en el aula con estudiantes de nivel superior en clases de humanidades para ingeniería. *Formación Universitaria*, 12(1), 55–64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100055>
- Jiménez, D., González, J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Leiva-Brondo, M., Cebolla-Cornejo, J., Peiró, R., Andrés-Colás, N., Esteras, C., Ferriol, M., Merle, H., Díez, M. J., & Pérez-de-Castro, A. (2020). Study approaches of life science students using the revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). *Education Sciences*, 10(7), 173. <https://doi.org/10.3390/educsci10070173>
- Marchant, J., Fauré, J., & Abricot, N. (2016). Adaptación y validación

- preliminar del SPQ y el CEQ para el estudio de la formación en docencia universitaria en el contexto chileno. *Psykhé*, 25(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.873>
- Marín, V., & Villagrà, S. (2020). Editorial del número especial: Co-diseño de situaciones educativas enriquecidas con TIC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74, 1–11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1921>
- Martínez, J., & Medina, A. (2019). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y autoeficacia y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 95–107. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.323>
- Mercado, J., Calderón, C., & Palominos, D. (2022). Enfoques de aprendizaje en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 15(3), 33–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300033>
- Moreno-Guerrero, A., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., & Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Motjolopane, I. (2021). Teaching research methodology: Student-centered approach computing education undergraduate course. *Emerging Science Journal*, 5(1), 34–43. <https://doi.org/10.28991/esj-2021-01255>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., & Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 141–157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and contexts shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Parra-Díaz, J., Muñoz-Vidal, F., Alves, R., & Rodríguez-García, N. (2024). Learning approaches of first-year university students: A mixed-method study in Chile. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(10), 494–521. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.24>
- Pezoa, C., & Mercado, J. (2020). Innovación metodológica y enfoques

- de aprendizaje en estudiantes universitarios: El caso de la carrera de ingeniería comercial en la Universidad Católica del Norte, Chile. *Formación Universitaria*, 13(3), 111–122. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300111>
- Rodríguez, A., Ramírez, L., & Fernández, W. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*, 10(1), 79–88. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689–704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Torres, G., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, 15(1), 54–76. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1816>
- Villalobos, A. (2018). Enfoques de aprendizaje y enfoques de enseñanza en la educación superior chilena: Un análisis comparativo. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 127–136. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.007>
- Zambrano, C., Albarrán, F., & Salcedo, P. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Formación Universitaria*, 11(3), 73–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>
- Zamora, Á., Gil, J., & de Besa, M. (2020). Enfoques de aprendizaje, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 17–39. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25552>

Libros que hablan sin palabras. Lectura crítica a través de libros silentes

Camila Andrea Barría Barría

LICEO BICENTENARIO DE EXCELENCIA SAN AGUSTÍN, LICAN RAY

La experiencia “Libros que Hablan sin Palabras” surge como una respuesta innovadora frente a la baja motivación lectora y al descenso en los niveles de comprensión detectados en evaluaciones internas y pruebas estandarizadas. Su eje central es la mediación de libros silentes (ilustrados sin texto) que invitan a los estudiantes a construir significados a partir de las imágenes, desarrollando habilidades superiores de lectura como la interpretación y la reflexión.

El proceso de mediación genera un vínculo pedagógico cercano entre el docente y los estudiantes, propiciando un ambiente de diálogo que fomenta la oralidad, la argumentación y el pensamiento crítico. La dinámica incluye instancias de lectura individual, trabajo colaborativo y una interpretación colectiva que luego se contrasta con la visión del autor o ilustrador. El ciclo culmina con una producción creativa (textual o pictórica) que sintetiza los aprendizajes alcanzados.

Enmarcada en el Plan Estratégico del Departamento de Lenguaje y en el Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento, esta práctica se ha consolidado como una herramienta inclusiva y flexible que promueve la equidad, fortalece la convivencia escolar y motiva a toda la comunidad educativa. Ha logrado instalar una cultura de innovación pedagógica que trasciende asignaturas y consolida una auténtica comunidad lectora basada en la reflexión, el diálogo y la creatividad.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

El establecimiento identificó una problemática vinculada a la disminución progresiva del interés por la lectura y la baja motivación frente a evaluaciones asociadas a la comprensión lectora, fenómeno que se intensifica en la medida que los estudiantes avanzan en los diferentes niveles académicos. Esta situación se ve reflejada en los bajos resultados académicos en la aplicación de evaluación internas y estandarizadas (LIRMI – DIA – SIMCE) principalmente en estudiantes de segundo ciclo básico y educación media, evidenciando importantes brechas en el desarrollo de competencias de comprensión lectora asociadas a habilidades de pensamiento crítico, interpretación y producción de respuestas abiertas. De manera concreta, el diagnóstico se sustentó en la triangulación de evidencias tanto cuantitativas como cualitativas:

- **Cuantitativos:** Calificaciones en evaluaciones de lectura mensual, datos estadísticos colectivos y personalizados en pruebas estandarizadas (DIA – LIRMI – ENSAYOS SIMCE – ENSAYOS PAES).
- **Cualitativos:** a través de observaciones docentes y registros de aula que constataron una escasa disposición frente a tareas de lectura y escritura, un ejemplo de ello fue la aplicación del Diagnóstico Integral de Aprendizajes, donde en la pregunta de desarrollo menos de diez estudiantes por curso respondieron.

Este escenario desafiante se enmarca en un cambio generacional que se encuentra mediado por la cultura digital, donde plataformas como TikTok o Instagram han habituado a los adolescentes a acceder a información fragmentada, breve y fundamentalmente de índole visual. En consecuencia, la capacidad de sostener procesos de lectura prolongados y de construir significados complejos a partir del texto se ve debilitada (Cassany, 2006; Ramírez, 2012; Figueroa et al., 2016)

Es así como, en la búsqueda de estrategias pedagógicas que apunte primero a recuperar la motivación por la lectura y, en segundo lugar, a fortalecer las habilidades propias de la competencia lectora, se implementa la mediación de libros sin palabras, práctica que aprovecha el potencial interpretativo de la imagen para propiciar un acercamiento inclusivo, flexible y atractivo al mundo lector, en un primer momento durante el año 2022, posterior a la pandemia y retomando la práctica durante los años 2024 y 2025.

¿Cuál es el propósito de la práctica exitosa?

La práctica Libros Sin Palabras tiene como propósito central reactivar la motivación por la lectura y promover la producción de textos (u otras formas expresivas), a través del establecimiento de un vínculo entre el docente mediador y el grupo de estudiantes participantes. Ese vínculo de mediación busca generar un espacio de diálogo, confianza y continuidad, que favorezca una mayor disposición frente a las evaluaciones lectoras y a los procesos de lectura reflexiva.

Una vez establecido el vínculo, el mediador o mediadora genera un ambiente propicio para desarrollar las habilidades propias de la competencia lectora. Al ser un libro silente o carente de texto, la habilidad de localizar información textual no es priorizada, pues el foco está en la construcción de sentido a partir de las imágenes y la propuesta narrativa visual. El énfasis recae en habilidades superiores de la competencia lectora (interpretar información – reflexionar) a través, principalmente, de la oralidad.

La práctica de la mediación de libro sin palabras aborda, de forma transversal, diversas áreas que se consideran importantes en el ámbito educativo:

- **Cognitivo:** desarrollo de las habilidades superiores de la competencia lectora.
- **Social:** dentro de los pasos para realizar la mediación de libro

sin palabras, se presenta la interpretación colectiva como un requerimiento necesario para la interpretación global, por lo que el trabajo en equipo es esencial para esta estrategia.

- **Valórico:** cada libro posee un lineamiento valórico, actitudinal y/o emocional como base para la interpretación de la trama, por lo que las mediaciones se direccionan hacia ese foco con el objetivo de generar el interés de los estudiantes no solo por participar de la mediación misma, sino de utilizar la expresión oral en un contexto protegido y así poder exponer temas o eventos que sean de importancia para ellos/ellas.

¿Cuál es la estructura de la práctica exitosa? ¿En qué consisten sus acciones y cómo se vinculan al propósito general?

La práctica “Libros sin Palabras” se estructura en etapas sucesivas que garantizan tanto la preparación docente como el desarrollo pedagógico con los estudiantes, asegurando la coherencia con su propósito de motivar la lectura y fortalecer las habilidades superiores de la competencia lectora.

En primer lugar, es necesario que los docentes participen en una capacitación y comprendan los lineamientos teóricos básicos que deben ser considerados en el desarrollo de la estrategia, es así que Bosh (2015) señala que: “Leer un libro sin palabras no es sinónimo de inventar historias y, aunque bien es cierto que permite cierta libertad de expresión, el relato es uno”.

De esta manera, el primer paso dentro de la mediación es realizar la lectura e investigación acerca de entrevistas realizadas por parte de la ilustradora o ilustrador, previo a la mediación, es decir, el docente debe abordar la mediación desde un marco de análisis riguroso, que considere tanto las intenciones del ilustrador como las posibilidades interpretativas de los estudiantes.

Respecto a la mediación propiamente tal, podemos considerar los siguientes pasos:

INTERPRETACIÓN DE LIBROS SILENCIOSOS



El primer paso se orienta a generar el ambiente propicio para el desarrollo de la actividad (en lo posible fuera del aula regular), utilizando elementos de utilería, musicalización u otros. Sumado a lo anterior, se deben generar preguntas o temas guiados de conversación que ayuden a enmarcar la interpretación, es decir, generar un vínculo con el capital cultural del grupo a mediar guiando la conversación hacia el o los temas generales del texto a analizar.

En segundo lugar, cada estudiante debe tener la posibilidad de generar una lectura individual del texto, y luego, a través de una metodología de trabajo en equipo, poder llegar a conclusiones colaborativas.

En tercer lugar, se debe generar una interpretación colectiva del grupo mediado, es decir, ¿de qué creen, finalmente, que se trata el texto?, siendo esta interpretación contrarrestada con lo dicho por el o la ilustradora, a través de una entrevista extraída de fuentes confiables, estableciendo las conclusiones finales al respecto. Finalmente, se genera un elemento concreto (redacción, creación pictórica, etc.) de la actividad realizada.

¿Con qué regularidad se implementa la práctica exitosa en el establecimiento? ¿Quiénes son los responsables?

Actualmente, al encontrarse aplicada desde el departamento de lenguaje como parte de una estrategia del plan correspondiente, la estrategia se está realizando mensualmente en los distintos niveles del establecimiento, siendo modificadas las actividades de acuerdo al rango etario que participa de la mediación.

Los principales responsables son las y los profesores de lenguaje y lengua y literatura del establecimiento, educadoras diferenciales, asistentes de aula y departamento de biblioteca.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

El monitoreo y seguimiento se realiza, en primera instancia, por la Coordinadora del departamento de Lenguaje en conjunto con la del departamento de Biblioteca, ambas bajo el seguimiento de UTP del establecimiento, a través de las reuniones mensuales establecidas para el monitoreo de los distintos departamentos.

¿En qué instrumento de gestión institucional se enmarca la práctica exitosa?

La estrategia de mediación de “Libros Sin Palabras” está contenida en el Plan Estratégico del Departamento de Lenguaje del establecimiento. Así también en el Plan de Mejoramiento Educativo, a través de la Dimensión de Gestión Pedagógica, en las acciones de Innovación pedagógica y Reactivación Educativa, que son parte de la estrategia de diversificación de metodologías de enseñanza y aprendizaje activo. Con ellas proponemos crear una cultura de innovación que responde a los desafíos de aprendizaje de los estudiantes de nuestro establecimiento, generando un vínculo relacional docente - estudiante y entre estudiantes, que impacte positivamente en el desarrollo integral y el

aprendizaje profundo del estudiantado. También desde nuestro PME, ahora desde la dimensión de Liderazgo, esta estrategia se sustenta en las acciones de Desarrollo profesional y técnico, a través del Plan Local de Desarrollo Profesional Docente, Acompañamiento al Aula y Espacios de Trabajo Colaborativo, este último aporta a esta práctica exitosa a través de la coordinación de tiempos docente, que facilita la apropiación de la estrategia en todos los docentes llegando incluso a permear a otras disciplinas, más allá de Lenguaje.

¿Cómo se vincula la práctica exitosa a los referentes orientadores de la Fundación del Magisterio de La Araucanía y a las políticas educacionales y normativa escolar vigente?

La práctica “Libros Sin Palabras” se vincula directamente con los lineamientos del Plan Estratégico 2024-2027 del Departamento de Educación de la FMDA, al promover procesos de innovación pedagógica y mejora continua que fortalecen la gestión curricular y la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje.

En el Eje de Liderazgo para la Mejora Escolar, se articula con el OE 1.01 y OE 1.02, al propiciar que los docentes mediadores fortalezcan sus competencias profesionales en el ámbito de la mediación lectora, desarrollando estrategias que generan un vínculo pedagógico transformador y coherente con el sello institucional de excelencia. Además, se conecta con el OE 1.03, al ser una práctica que puede proyectarse y replicarse en escuelas y liceos que requieren apoyo en la mejora de procesos pedagógicos, especialmente en la formación de competencias lectoras.

Desde el Eje de Efectividad Curricular, la iniciativa se relaciona con el OE 2.01 y OE 2.02, ya que constituye una innovación metodológica alineada con el currículo nacional, favoreciendo aprendizajes profundos a través de la oralidad, la reflexión crítica y la interpretación de imágenes. Asimismo, responde al OE 2.03, en cuanto se fundamenta en la investigación educativa respecto al uso de libros silentes como recurso que amplía la comprensión

lectora y promueve comunidades de aprendizaje centradas en la reflexión docente.

A través del eje de Convivencia Escolar para el Bienestar, la práctica se relaciona con el OE 3.03, ya que busca contribuir a la implementación de una cultura del buen trato, promotora de la salud mental y aportar al bienestar integral de la comunidad escolar, a través del respeto mutuo y el valor que significa cada uno y cómo validamos perspectivas y experiencias que enriquecen el colectivo territorial.

En el Eje de Educación para Todos, se vincula directamente con el OE 6.02 y OE 6.03, al instalar una estrategia inclusiva que permite que todos los estudiantes, sin distinción de nivel lector o condición, participen activamente en la construcción de significados, fortaleciendo la motivación por la lectura y la producción de textos. La práctica, además, es coherente con las políticas nacionales que promueven la equidad, la inclusión y la mejora en la comprensión lectora, tales como el Plan Nacional de Lectura, las Bases Curriculares y la normativa vigente en evaluación formativa.

De esta manera, “Libros Sin Palabras” se institucionaliza como una experiencia coherente con la política educativa nacional y con los lineamientos estratégicos de la FMDA, contribuyendo a consolidar una cultura escolar innovadora, inclusiva y comprometida con la excelencia académica y formativa.

¿Cuál es la valoración que le otorga la comunidad educativa a esta práctica exitosa?

En diciembre del año 2022, como parte del cierre de la capacitación “Mediación lectora de álbum sin palabras” (financiada por el Fondo del Libro y la Lectura), se realizó una mediación lectora con todo el equipo docente del establecimiento a través de la obra “Un libro de la selva” (Vázquez, 2019), instancia en la cual los docentes propusieron la realización de proyectos interdisciplinarios utilizando las temáticas de análisis e interpretación propuestas para éste y otros títulos.

Durante el año 2023, se realizó mediación lectora de libros sin palabras en niveles como Nivel de Transición 1 y Primer año Medio, instancias desarrolladas por docentes de áreas como tecnología y religión, destacando en estas experiencias la disposición por parte de los estudiantes a participar activamente de la actividad, confirmando que la motivación lectora puede potenciarse cuando se utilizan recursos visuales y espacios de interpretación colectiva.

El presente año 2025, el Departamento de Lenguaje del establecimiento, ha decidido incluir esta estrategia como parte del Plan estratégico propio del área, por lo que los docentes de este departamento valoran el desarrollo de habilidades a través de esta estrategia. Así también, se ha generado espacios de formación dentro del departamento, incluyendo docentes no sólo de Lengua y Literatura.

Desde el punto de vista académico, investigaciones recientes destacan la relevancia de estrategias de mediación lectora con libros sin palabras como instrumentos para fomentar el diálogo y la interdisciplinariedad, fortaleciendo el trabajo colectivo docente y la motivación estudiantil (Colón-Castillo, 2023; Martínez-Carratalá, 2022), Hallazgos que coinciden con la experiencia del establecimiento, donde la comunidad educativa ha valorado la práctica por su impacto en la motivación, la colaboración y la creatividad.

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

En un comienzo (año 2022), la práctica en cuestión se abordó únicamente durante las clases de lengua y literatura en el nivel de segundos medios del correspondiente año, siendo partícipes, además, los profesores de todas las áreas en una reunión especialmente convocada para su participación en dicho “proyecto”, sin embargo, debido al impacto generado en los docentes, esta prác-

tica fue replicada en niveles como educación parvularia (2023) y como eje central de un ABP entre la asignatura de religión y tecnología (2024). En el presente año, el establecimiento adquirió cinco nuevos títulos y el departamento de lenguaje se capacitó, de forma interna, para la realización de mediación lectora en libros sin palabras, estableciendo lineamientos claros en los cuales considera que, la totalidad del departamento, debe hacerse cargo de la implementación de la estrategia en cada uno de los niveles del establecimiento. Lo anterior, también consideró el acuerdo de proyectar esta estrategia a través del tiempo, ya que el Plan estratégico del departamento considera una duración de 4 años.

¿Cuáles son los hitos principales asociados a la implementación de la práctica exitosa?

- 2022: Participación en la convocatoria “Mediación lectora de álbum sin palabras”, proyecto financiado por el fondo del libro y la lectura.
- 2022 (agosto a diciembre): realización mensual de mediación lectora en el nivel de segundo medio y sesión final con docentes.
- 2023: Mediación lectora en NT1.
- 2024: Mediación lectora en Primer año Medio (proyecto entre religión y tecnología).
- 2025: Adquisición de libros físicos del proyecto - Exposición de la estrategia en red de bibliotecas FMDA - Exposición de la estrategia en Red de Profesores de Lenguaje FMDA - Capacitación al departamento de lenguaje del Liceo Bicentenario de Excelencia San Agustín.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

Los resultados de la implementación de la práctica se han evidenciado en dos dimensiones estrechamente relacionadas. En primer

lugar, se observa la construcción de un vínculo positivo entre los estudiantes y la lectura, lo que ha favorecido una mayor motivación hacia la asignatura y una disposición activa frente a las evaluaciones lectoras. Este cambio actitudinal ha impactado directamente en la segunda dimensión: la mejora en los resultados cuantitativos de las evaluaciones estandarizadas.

En efecto, los reportes de instrumentos como DIA y LIR-MI muestran avances en la movilidad de los niveles de logro. De manera destacada, en el año 2022 la evaluación SIMCE de Lectura registró un incremento significativo en los puntajes, en un contexto nacional marcado por descensos generalizados tras la pandemia. En sexto básico, el establecimiento mejoró 17 puntos, situándose 24 puntos por sobre el promedio de los colegios del mismo grupo socioeconómico. En segundo año medio, el alza fue de 12 puntos, alcanzando un resultado 11 puntos superior al promedio de su grupo socioeconómico.

Estos logros son especialmente relevantes, considerando que la práctica se implementó en un escenario desafiante de recuperación postpandemia, en el que gran parte de los establecimientos del país enfrentaron retrocesos en el ámbito de la comprensión lectora.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y que decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

Principalmente, los desafíos se relacionan con la logística, debido a que los distintos niveles están invitados a participar del desarrollo de la práctica y la actividad requiere de la utilización de un espacio en común (biblioteca), para lo cual se ha implementado un archivo excel que incluye fechas y horarios que permiten la realización de la actividad.

¿Qué aprendizajes clave asociados a esta práctica podrían transmitir a otros equipos educativos si decidieran implementar esta práctica?

La práctica Libros Sin Palabras ofrece aprendizajes clave que pueden ser replicados y enriquecedores para otros equipos educativos, ya que transmite la idea de que leer no solo es decodificar, sino también pensar, sentir y dialogar, instalando en los equipos educativos una mirada innovadora y humanizadora de la lectura y la escritura.

Como LBE San Agustín queremos sintetizar en seis aspectos relevantes de la implementación de esta práctica:

1. **El valor del vínculo pedagógico como motor de la motivación lectora:** La experiencia demuestra que la mediación docente, basada en la confianza y la cercanía, es un factor determinante para mejorar la disposición de los estudiantes frente a la lectura y la producción de textos.
2. **El desarrollo de competencias lectoras superiores:** Al no contar con texto escrito, los libros silentes potencian las habilidades de interpretación y reflexión, promoviendo una lectura activa y crítica que trasciende la decodificación literal.
3. **La oralidad como estrategia inclusiva:** La práctica evidencia que la narración oral y la construcción colectiva de significados permiten la participación de todos los estudiantes, independiente de sus niveles lectores, fomentando la inclusión y la equidad educativa.
4. **Innovación en evaluación formativa:** Se refuerza que la lectura y la producción de textos pueden evaluarse desde un enfoque formativo, donde se privilegia la expresión, la argumentación y la creatividad, por sobre los instrumentos tradicionales de medición.
5. **Transferencia y adaptabilidad:** El modelo de mediación con libros sin palabras puede aplicarse en distintos niveles educativos y áreas curriculares, constituyéndose en una estrategia flexible que fortalece tanto la comprensión lectora como la escritura creativa.

6. El fortalecimiento de liderazgos intermedios: esto a través del fortalecimiento de las coordinaciones como las de Lengua y literatura, promoviendo el desarrollo de habilidades transversales en otros departamentos.

Bibliografía

- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Trabajo de fin de grado, Universitat de Barcelona]. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66127/1/02.%20EBA_2de6.pdf
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. 294 pp. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Colón-Castillo, M. (2023). El álbum sin palabras como recurso transversal en la educación. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1–20. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14480/28376?utm_source=chatgpt.com
- Figueroa Moraga, M., Pitriqueo Soza, P., & Zúñiga Aliaga, S. (2016). Lectura digital en los jóvenes. *Revista Educación y Tecnología*, 5(8, Vol. 2), 41–49.
- Martínez-Carratalá, J. (2022). El potencial didáctico de los álbumes sin palabras. *Ocnos*, 21(1), 1–13. https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/207/338?utm_source=chatgpt.com
- Ramírez Leyva, E. M. (2012). La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Investigación Bibliotecológica*, 26(56), 15–28.
- Vázquez, F. (2019). *Un libro de la selva*. Abuenpaso.

Mall Matemático: Una respuesta innovadora para el aprendizaje profundo en contexto rural

Leslie Anríquez Lara

ESCUELA PADRE MARCELINO HUICHAMIL, LOS LAURELES

En el corazón rural de Los Laureles, en la comuna de Cunco, la Escuela Padre Marcelino Huichamil convirtió un desafío en una oportunidad pedagógica ejemplar: el *Mall Matemático*. Esta innovadora iniciativa surge para motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la matemática, especialmente en la resolución de problemas y uso de operaciones en contextos reales, donde las evaluaciones nacionales mostraban brechas en segundo ciclo. Ante la escasa oferta de espacios de intercambio financiero, la escuela creó un centro comercial ficticio que transforma la jornada en una experiencia de compra y venta. Con dinero imaginario, “huichapesos”, y roles de compradores, cajeros y vendedores, niñas y niños desarrollan habilidades de cálculo, estimación y manejo de porcentajes, junto con competencias socioemocionales como trabajo en equipo, responsabilidad y comunicación efectiva. La actividad involucra a familias, docentes y estudiantes en una vivencia lúdica que conecta el currículum con la vida cotidiana y refuerza valores cristianos de respeto, honestidad y servicio. Hoy, consolidado como tradición anual, este proyecto se ha convertido en un sello de innovación educativa que invita a vivir la matemática con sentido.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

La práctica del *Mall Matemático* surge frente a las dificultades evidenciadas en los estudiantes para demostrar el desarrollo de

habilidades como la resolución de problemas y la aplicación de los conocimientos matemáticos en situaciones de la vida cotidiana. A través de evaluaciones diagnósticas y observaciones en aula, se identificó una baja transferencia de los aprendizajes y una escasa motivación hacia la asignatura principalmente en los niveles de segundo ciclo básico, lo que incidía directamente en la participación y el compromiso con el aprendizaje. Este escenario coincide con desafíos de aprendizaje a nivel nacional e internacional; la literatura académica ha evidenciado la existencia de una disminución en la motivación escolar frente a las matemáticas, concluyendo que los estudiantes de cuarto año son los más positivos en términos de su actitud, sentimientos, deseos y creencias sobre su habilidad y éxito en Matemáticas, con diferencias significativas con los estudiantes de octavo, décimo y undécimo grado en la mayoría de los ítems evaluados (Perdomo-Díaz, 2018; Ricoy & Cuoto, 2018).

El Establecimiento Padre Marcelino Huichamil se caracteriza por ser un sector rural con baja densidad poblacional en donde la principal actividad económica de las familias está vinculada a la agricultura de subsistencia, la ganadería y algunos oficios locales. En este contexto se detectó la falta de oportunidades de los estudiantes para experimentar en espacios reales el uso de la matemática, en contexto de educación financiera, dado que no existe un acceso frecuente a supermercados, centros comerciales, tiendas u otros espacios similares que permitan vivenciar por ejemplo, toma de decisiones en función de resolución de problemas en torno a operaciones de compra y venta.

El diagnóstico se llevó a cabo a partir de una triangulación de información proveniente de diversas fuentes. En primer lugar, se analizaron los resultados de evaluaciones internas y diagnósticos iniciales aplicados a los estudiantes de 5° a 8° básico, los cuales evidenciaron dificultades significativas en la resolución de problemas, cálculo de porcentajes, manejo de dinero y transferencia de aprendizajes matemáticos a contextos prácticos.

Los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas externas, como el SIMCE, confirmaron la necesidad de fortalecer las habilidades matemáticas en los niveles evaluados. En sexto año básico, la última evaluación previa a la pandemia, se realizó durante el año 2018, arrojando un puntaje de 188 puntos; mientras que el año 2024 se obtiene 232 puntos, lo que implica que a pesar del alza, continuaba existiendo una brecha de aprendizaje relevante, situando a un 50% de los estudiantes en niveles de aprendizaje insuficiente, de acuerdo con la categorización de Estándares de Aprendizaje de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación (2017). En contraste, durante el año 2022, el nivel de cuarto año básico registró un puntaje de 225 puntos, registrando un alza de 26 puntos el año 2023 y de 32 puntos el año 2024. Estos antecedentes fueron complementados con observaciones sistemáticas de clases, donde se constató que, aunque los estudiantes de segundo ciclo básico eran capaces de ejecutar procedimientos matemáticos, presentaban bajos niveles de motivación escolar y debilidades para aplicar conocimientos en situaciones reales de su entorno.

De manera complementaria, se consideraron los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) del MINE-DUC, los cuales confirmaron brechas persistentes en los ejes de Números y Operaciones y Resolución de Problemas, situando a un porcentaje importante de estudiantes bajo el estándar esperado para su nivel.

Los antecedentes fueron enriquecidos con observaciones sistemáticas de clases, donde se constató que, aunque los estudiantes eran capaces de ejecutar procedimientos matemáticos, presentaban debilidades al aplicarlos en situaciones de uso financiero. Todo ello configuró un diagnóstico fundamentado que justificó la necesidad de diseñar una práctica pedagógica innovadora que articulara diversas disciplinas, otorgándole sentido a la experiencia de aprendizaje.

¿Cuál es el propósito de la práctica “El Mall Matemático” y que áreas de formación aborda?

“Así como los navegantes necesitan saber dónde está el lugar al que arribarán y emplean brújulas y otros instrumentos para ajustar sus rutas y asegurar su llegada a destino, docentes y estudiantes necesitan saber cuáles son los objetivos o propósitos de aprendizaje que persiguen y contar con información sobre cómo van progresando” (Unidad de Currículum y Evaluación, 2017).

El propósito central de la práctica *Mall Matemático* es promover una estrategia de aprendizaje matemático profundo, que trascienda el aula y se proyecte en la vida cotidiana de los estudiantes. Se busca que los conocimientos curriculares sean aplicados en contextos reales y auténticos, de modo que la matemática se convierta en una fuente de motivación y una herramienta concreta para desenvolverse positivamente en el entorno.

Esta práctica apunta al desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo competencias cognitivas, sociales y valóricas. A través de experiencias vivenciales y colaborativas, se fomenta la autonomía, la creatividad, la responsabilidad, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, favoreciendo la motivación y el compromiso con el aprendizaje. El propósito central de la práctica *Mall Matemático* es promover un aprendizaje matemático profundo, desde la perspectiva contemporánea de Quinn, Fullan y McEachen (2021), quienes plantean que el aprendizaje profundo potencia competencias como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico, esenciales para desenvolverse en escenarios auténticos de la vida cotidiana.

Adicionalmente, el *Mall Matemático* se diseñó para dar mayor sentido pedagógico a la conmemoración de efemérides escolares, en particular al *Día de las Matemáticas*, transformando esta instancia en una experiencia innovadora, interdisciplinaria y de alto impacto que realza la importancia de la asignatura dentro

de la formación escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes. Esta iniciativa busca implicar a las familias de los estudiantes como agentes activos del proceso educativo, incorporándose de manera intencionada como “Socios del Aprendizaje” (Fullan & Langworthy, 2014), haciendo parte a toda la comunidad educativa enlazando, además, a instituciones que son invitadas durante la jornada de realización del hito público, como representantes de la delegación municipal de Cunco y Carabineros.

Áreas centrales abordadas por la práctica

Cognitivo-matemático: La experiencia busca desarrollar el razonamiento lógico a través de la resolución de problemas en contextos reales, estableciendo como conocimiento integrador la aplicación de porcentajes y operaciones básicas, el cálculo de vuelto, la estimación y la comparación de precios, en contexto de educación financiera. Además, se integran las habilidades del Currículum Nacional de Matemática (MINEDUC), tales como:

Resolver problemas en diversos contextos, seleccionando estrategias adecuadas.

1. Modelar situaciones de la vida cotidiana utilizando herramientas matemáticas.
2. Comunicar y representar ideas, procedimientos y resultados con claridad.
3. Argumentar y validar procedimientos y conclusiones.

Socioemocional: Fortalecimiento del trabajo colaborativo, asignación de roles y responsabilidades, liderazgo positivo, comunicación efectiva y aprendizaje entre pares. Aumento de la confianza en sus propias capacidades, motivación hacia el aprendizaje de la matemática, disfrute en experiencias de logro y valoración de la asignatura como una herramienta útil para la vida cotidiana.

Valórico: Promoción de la responsabilidad en el uso del dinero, el compromiso personal y grupal, el respeto por las nor-

mas establecidas y la valoración del esfuerzo individual y colectivo. A ello se suman los valores cristianos que sustentan el Proyecto Educativo Institucional, tales como la honestidad, solidaridad, respeto, justicia y servicio al prójimo, los cuales se ponen en práctica en la interacción cotidiana durante la experiencia del *Mall Matemático*.

¿En qué Instrumentos de gestión Institucional se enmarca esta práctica exitosa y que valoración que le otorga la comunidad educativa?

La práctica *Mall Matemático* se enmarca en primer lugar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Escuela Padre Marcelino Huichamil, ya que responde a la misión y visión de formar estudiantes con aprendizajes significativos, integrales y en coherencia con los valores del Evangelio. Así mismo, se vincula con los sellos educativos del Establecimiento:

- Aprender a conocer la riqueza de la diversidad, favoreciendo la inclusión y el respeto al trabajar colaborativamente en equipos y roles diversos dentro del *mall*.
- Desarrollar habilidades para la construcción del aprendizaje, mediante metodologías activas que permiten aplicar la matemática en contextos reales y cotidianos.
- Conocer y practicar principios y valores cristianos, al promover la responsabilidad, la honestidad y la cooperación en el uso del dinero y en la interacción con otros.

En segundo lugar, se considera el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente, en tanto promueve la formación y actualización de los profesores en metodologías activas, evaluación auténtica y diseño de experiencias innovadoras que vinculen el currículo con la vida cotidiana. El *Mall Matemático* constituye, en este sentido, un espacio de desarrollo profesional situado, ya que desafía a los docentes a diseñar, implementar y evaluar estrategias

pedagógicas creativas, coherentes con las necesidades detectadas en el Diagnóstico Integral de Aprendizajes y con los objetivos de mejora establecidos a nivel institucional y comunal.

Así mismo, la práctica se articula con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en el área de Gestión Pedagógica, al fomentar la innovación metodológica, el aprendizaje activo y la aplicación de contenidos matemáticos en contextos reales y significativos para los estudiantes. Se vincula estrechamente, además, con el ámbito de Convivencia Escolar, ya que se trata de una experiencia inclusiva, participativa y de carácter masivo que involucra a toda la comunidad educativa. A través de la colaboración entre estudiantes, docentes, directivos y apoderados, se promueve un clima escolar positivo basado en valores como el respeto, la responsabilidad, el liderazgo positivo y el trabajo en equipo, fortaleciendo la cohesión y el sentido de pertenencia institucional.

La comunidad educativa ha valorado de manera muy positiva la implementación del *Mall Matemático*, reconociéndose como una práctica innovadora, pertinente y de alto impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Dado el foco pedagógico en los consejos técnicos de profesores de la escuela, se genera análisis y evaluación colectiva respecto al impacto de la práctica. En estos espacios, se ha destacado el aporte de la experiencia a la autonomía de los estudiantes en la preparación de los distintos stands, así como las oportunidades de mejora y proyección que la actividad ofrece para seguir consolidándose. Los docentes y asistentes de la educación coinciden en que esta práctica fortalece tanto los aprendizajes matemáticos como las habilidades sociales y la motivación hacia la asignatura. En este contexto, los docentes de aula y las educadoras diferenciales han tenido un rol clave en la implementación, colaborando activamente en el diseño, acompañamiento y ejecución de la experiencia, lo que refuerza la inclusión y atención a la diversidad.

Los apoderados, por su parte, han valorado la iniciativa al involucrarse activamente en el proceso, apoyando a sus hijos en la preparación de los stands y participando como compradores

durante la actividad. Este acompañamiento refuerza la integración de la familia al proceso educativo y genera un sentido de pertenencia con la escuela.

Los estudiantes, en tanto, han manifestado en las jornadas posteriores, que lograron aprendizajes nuevos y significativos, los cuales han podido trasladar a situaciones cotidianas y familiares, como ayudar a sus padres en las compras en el pueblo cercano, calcular vueltos o comparar precios. Para muchos de ellos, conocer cómo se organiza y funciona un *mall* resultó ser una experiencia novedosa, considerando que provienen de sectores rurales con escaso acceso a centros comerciales y dificultades de conectividad por la falta de transporte público.

La dirección del establecimiento ha respaldado la práctica como parte del sello institucional, destacando su coherencia con el PEI, su impacto en la formación integral y su contribución a generar aprendizajes contextualizados y significativos que trascienden el aula.

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y cómo proyectarla al futuro?

El *Mall Matemático* se ha sostenido durante dos años consecutivos, consolidándose como una tradición institucional en torno a la conmemoración del *Día de la Matemática*. Esta continuidad ha permitido no solo validar la experiencia como parte del sello pedagógico de la escuela, sino también proyectarla como una práctica permanente que seguirá enriqueciendo la formación de los estudiantes y fortaleciendo el vínculo entre escuela, familia y comunidad.

Como evidencia de esta proyección, la actividad ha sido incorporada oficialmente al calendario anual del establecimiento, garantizando su realización cada año. Esto asegura que el *Mall Matemático* se mantenga en el tiempo como una instancia pedagógica innovadora, coherente con los objetivos institucionales y con un alto valor formativo para toda la comunidad educativa.

La sostenibilidad de la práctica radica en su carácter inclusivo y progresivo: se implementa desde educación parvularia hasta 8° año básico, con funciones y niveles de participación diferenciados.

- Los estudiantes de segundo ciclo articulan la práctica con conocimientos de distintas asignaturas, diseñando, ejecutando, evaluando y retroalimentando los aprendizajes que se ponen en juego en los distintos stands.
- Los estudiantes de primer ciclo y educación parvularia asumen el rol de compradores activos, administrando dinero ficticio denominado “*Huichapesos*”, lo que les permite aprender el valor del dinero, la organización de recursos y el desarrollo de habilidades básicas de cálculo y toma de decisiones.

Este enfoque escalonado garantiza que todos los estudiantes, de acuerdo con su edad y nivel, se involucren de manera activa, fortaleciendo no solo las competencias matemáticas, sino también las habilidades sociales, valóricas y emocionales.

En el mediano y largo plazo, la escuela proyecta el *Mall Matemático* como una experiencia pedagógica permanente, capaz de consolidarse como parte del PEI y PME, asegurando su institucionalización, su carácter innovador y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

¿Cómo se estructura la Buena Práctica?

Objetivo general: Favorecer el aprendizaje matemático significativo y funcional a través de experiencias prácticas y contextualizadas, que permitan a los estudiantes aplicar operaciones y procedimientos matemáticos en situaciones reales y simuladas de compra y venta, fortaleciendo al mismo tiempo el trabajo colaborativo, la autonomía y la motivación escolar. Asimismo, se busca integrar un enfoque interdisciplinario, vinculando la matemática con Lenguaje y Comunicación (redacción de mensajes persuasi-

vos, comprensión de instrucciones, comunicación oral en la interacción con “clientes”), Artes Visuales y Tecnología (diseño creativo y presentación estética de stands) y Formación Ciudadana y Religiosa (respeto, honestidad y responsabilidad en el uso del dinero y en el trabajo en equipo). De esta manera, la práctica se alinea con el propósito de la educación integral, donde los aprendizajes trascienden el área matemática para conectar con otras disciplinas, otorgando mayor sentido, motivación y pertinencia al proceso formativo de los estudiantes.

La implementación de la práctica, contempla la aplicación del Modelo de Calidad FMDA (p.10; FMDA, 2024), estableciendo cinco fases que abordan los cuatro momentos establecidos en dicho modelo, se resguarda la existencia de un diagnóstico que establezca de manera certera las brechas de aprendizaje de los estudiantes, para avanzar hacia la planificación e implementación de la práctica que es permanentemente monitoreada y culmina con una evaluación de impacto realizada por parte de diferentes agentes educativos.

Las cinco fases son:

Fase 1: Diagnóstico inicial

- Aplicación de evaluaciones diagnósticas y observaciones en aula.
- Identificación de brechas en el manejo de operaciones básicas, porcentajes, cálculo de vuelto y resolución de problemas.
- Recolección de información de docentes y estudiantes sobre percepciones y dificultades en matemática.

Fase 2: Salida pedagógica de estudiantes de segundo ciclo a un supermercado de la comuna de Temuco

- Organización de una visita pedagógica al supermercado.
- Los estudiantes vivencian la experiencia de comprar y manejar presupuesto, calcular vuelto, comparar precios y conocer distintos medios de pago.

- Registro de observaciones y aprendizajes para vincular la experiencia con contenidos curriculares.

Fase 3: Preparación de stands por cursos

- Los cursos de 5° a 8° básico, guiados por docentes y educadoras diferenciales de tres disciplinas académicas (Matemática, artes y lenguaje y comunicación), preparan *stands* de venta ficticios.
- Selección de productos (simulados) y elaboración de materiales de apoyo.
- Planificación de roles y responsabilidades de cada estudiante (vendedor, comprador, cajero, etc.).

Fase 4: Implementación del “Mall Matemático” en la escuela

- Montaje de los stands dentro del establecimiento escolar.
- Estudiantes atienden, compran y venden productos ficticios aplicando operaciones matemáticas.
- Se promueve el cálculo mental, la estimación, el manejo de dinero, la comunicación de estrategias y el trabajo en equipo.

Fase 5: Evaluación y retroalimentación

- Aplicación de autoevaluación, coevaluación y evaluación de la profesora.
- Revisión de aprendizajes alcanzados, fortalezas y aspectos a mejorar.
Espacios de metacognición donde los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido y cómo aplicarlo en la vida cotidiana.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

El monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica se realiza a través de rúbricas de evaluación previamente diseñadas y de la observación directa y sistemática de la participación estudiantil

durante las distintas fases de la experiencia. Estas instancias permiten evaluar no solo los aprendizajes cognitivos relacionados con el uso de operaciones matemáticas, el cálculo de porcentajes y la resolución de problemas en contextos reales, sino también el desarrollo de habilidades sociales y valóricas, tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la responsabilidad y el respeto por las normas establecidas. La responsabilidad del monitoreo recae principalmente en la profesora de Matemática, quien conduce el proceso de evaluación formativa y sumativa, apoyada por el equipo directivo, que valida y retroalimenta la práctica en el marco de los instrumentos de gestión escolar. Este trabajo articulado asegura que los resultados sean analizados de manera institucional, promoviendo la mejora continua y la consolidación de la práctica como experiencia exitosa y replicable dentro de la Fundación.

El monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica se realiza a través de rúbricas de evaluación previamente diseñadas y de la observación directa y sistemática de la participación estudiantil durante las distintas fases de la experiencia. Estas instancias permiten evaluar no solo los aprendizajes cognitivos relacionados con el uso de operaciones matemáticas, el cálculo de porcentajes y la resolución de problemas en contextos reales, sino también el desarrollo de habilidades sociales y valóricas, tales como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la responsabilidad y el respeto por las normas establecidas.

En cuanto a la evaluación sumativa, esta práctica representa una tremenda oportunidad para explorar la diversificación de instrumentos, ya que se incluyen:

- Productos grupales (stands, afiches, simulaciones de compra y venta) que evidencian aplicación de contenidos matemáticos en contextos reales.
- Rúbricas de desempeño para valorar el cumplimiento de roles, la comunicación efectiva y la capacidad de resolver problemas en situaciones auténticas.

- Portafolios o registros de proceso, donde los estudiantes documentan cálculos, estrategias y reflexiones.
- Autoevaluación y coevaluación, que promueven la metacognición y la valoración del trabajo colaborativo.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y qué decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

Desafíos y decisiones para la mejora continua.

Durante la implementación de la práctica se han identificado diversos desafíos que han requerido ajustes para garantizar su continuidad y efectividad:

1. Traslado al supermercado: Debido a recursos limitados, solo el curso de 5° básico pudo realizar la salida pedagógica planificada.

Decisión adoptada: se priorizó a este nivel para resguardar la experiencia directa, considerando que en los resultados de aprendizaje DIA y SIMCE (6° Básico), se percibe un descenso en los resultados de aprendizaje en el área, sumado a una disminución en la motivación escolar. Este nivel, durante el año previo, vivenció la experiencia del *Mall* Matemático desde un rol diferente, razón por la cual se torna fundamental implicarse al desafío de acuerdo a los requerimientos de segundo ciclo. Se generaron actividades complementarias en la escuela para los demás cursos, simulando situaciones de compra y venta con materiales accesibles.

2. Nivel desigual de los estudiantes: Se constató que existían diferencias significativas en el dominio de contenidos y en la seguridad para aplicar operaciones matemáticas.

Decisión adoptada: se designaron líderes en cada grupo, quienes asumieron el rol de tutores entre pares, favoreciendo la colaboración, el acompañamiento y el fortalecimiento del aprendizaje compartido.

3. Bajo compromiso inicial de los estudiantes: Algunos estudiantes manifestaron escasa motivación y participación en las primeras etapas de la práctica.

Decisión adoptada: se entregaron pautas de evaluación anticipadamente a apoderados y estudiantes, reforzando la relevancia de la actividad y destacando la matemática como un aprendizaje lúdico, práctico y útil para la vida cotidiana.

4. Compromiso y competencias docentes: Uno de los aprendizajes más significativos fue reconocer que, para asegurar la sostenibilidad de esta práctica, no basta con que sea impulsada por un solo docente o curso.

Reflexión y decisión adoptada: se identificó la necesidad de fortalecer el compromiso pedagógico y las competencias didácticas de todo el cuerpo docente, de modo que el *Mall Matemático* no se conciba como una experiencia aislada, sino como el inicio de un proceso más amplio de incorporación sistemática de metodologías activas en la escuela. Para ello, se acordó socializar la práctica en instancias del Consejo de Profesores, compartir estrategias metodológicas y fomentar la capacitación continua en innovación pedagógica, asegurando coherencia con el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente y el PME institucional.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica? Evaluación y aprendizaje institucional.

Su implementación ha generado efectos positivos tanto en el ámbito pedagógico como en el institucional, entre los que destacan:

1. Mejora en los aprendizajes matemáticos: se evidenció un progreso significativo en la aplicación de porcentajes, cálculo de vuelta y resolución de problemas, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para transferir sus conocimientos a contextos reales.

2. Incremento de la motivación y la autoconfianza: los estudiantes manifestaron un mayor interés por la asignatura de Matemática, valorando la experiencia como un aprendizaje lúdico, útil y cercano a la vida cotidiana, lo que impactó positivamente en su confianza académica.
3. Participación de las familias: los apoderados colaboraron en la preparación de materiales y en el desarrollo de la jornada, consolidando el vínculo escuela-familia y promoviendo una comunidad educativa más cohesionada.

Entusiasmo y compromiso de la comunidad escolar: tanto colegas como los estudiantes de otros niveles participaron activamente como compradores y observadores, lo que favoreció la integración transversal y la valoración de la práctica como una instancia institucional

¿Qué aprendizajes clave asociados a esta práctica podrían transmitir a otros equipos educativos si decidiera implementar esta práctica?

La experiencia del *Mall Matemático* ha permitido identificar aprendizajes que pueden ser compartidos y replicados en otros establecimientos de la Fundación del Magisterio de La Araucanía u otros contextos educativos:

1. Integración de stands de venta como recurso pedagógico: utilizar espacios simulados de comercio favorece la enseñanza de porcentajes, operaciones básicas y resolución de problemas de manera concreta, funcional y significativa para los estudiantes.
2. Visitas pedagógicas a espacios reales: experiencias en supermercados u otros entornos cotidianos fortalecen la conexión entre la escuela y la vida real, promoviendo aprendizajes contextualizados y cercanos a la experiencia de los estudiantes.

3. Gamificación de la matemática: la incorporación de dinámicas lúdicas y de simulación potencia la motivación, el compromiso y la participación activa, transformando la percepción de la asignatura en un aprendizaje atractivo y útil.
4. Evaluaciones formativas y metacognitivas: el uso de autoevaluación y coevaluación fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje, desarrolla la responsabilidad estudiantil y genera evidencias valiosas para la mejora continua de la práctica.

Sistematización de la práctica La experiencia del *Mall Matemático* ha sido documentada y organizada considerando sus principales componentes: diagnóstico inicial, diseño pedagógico, implementación y resultados obtenidos. Este proceso de sistematización permite contar con un registro claro y ordenado de las estrategias aplicadas, los aprendizajes alcanzados y las evidencias de participación de la comunidad educativa. A nivel interno, este material se convierte en un insumo valioso para el análisis institucional, al facilitar espacios de reflexión pedagógica en jornadas de coordinación y en reuniones de ciclo. Asimismo, posibilita la evaluación de logros y desafíos, promoviendo la mejora continua y la transferencia de aprendizajes a otras áreas curriculares.

En el plano institucional, la sistematización también cumple un rol socializador: al compartir la experiencia con colegas, directivos y familias, se fortalece el sello pedagógico de la escuela y se genera una cultura de innovación educativa. De este modo, el *Mall Matemático* no solo queda registrado como una práctica innovadora, sino que se proyecta como una referencia estable y replicable dentro de la planificación escolar.

Bibliografía

- Fullan M. & Langworthy M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- Perdomo-Díaz, J. (2018). Autoestima y motivación hacia las Matemáticas: un estudio exploratorio con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *En Actas de Investigación en Educación Matemática XXII*. Gijón: SEIEM.
- Quinn J. et al. (2018). *Sumergirse en el Aprendizaje Profundo. Herramientas atractivas*. Madrid: Morata.
- Ricoy, M-C y Couto, M. J. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>
- Unidad de Currículum y Evaluación (2017). *Estándares de Aprendizaje, Sexto año Básico Matemática*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2017). *Evaluación Formativa en el Aula*. Ministerio de Educación. Santiago: Ministerio de Educación.

Proyecto Multinivel: Una experiencia de aprendizaje inclusivo y colaborativo

Carlos Aravena Palma

Inés Salazar Hermosilla

LICEO BICENTENARIO DE EXCELENCIA MONSEÑOR

GUILLERMO HARTL, PITRUFQUÉN

En el escenario educativo actual, los establecimientos enfrentan el desafío permanente de garantizar una enseñanza equitativa y de calidad en contextos cada vez más diversos. En las aulas del Liceo Bicentenario de Excelencia Monseñor Guillermo Hartl la heterogeneidad en los ritmos, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, ha puesto en evidencia la necesidad de replantear las formas tradicionales de enseñar.

Frente a esto, surge el Plan de Agrupación Multinivel, una respuesta pedagógica que busca atender la diversidad mediante una estrategia flexible, colaborativa y sostenible, centrada en ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas. Este plan propone una reorganización del aula basada en niveles de logro en las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura, conformando nuevos grupos de aprendizaje que trascienden la estructura de curso convencional.

Este capítulo recoge el recorrido institucional y pedagógico de dicha práctica, que se ha consolidado como una experiencia significativa de innovación educativa. Se busca compartir una visión integral del proceso, mostrando cómo la reflexión docente, la colaboración entre equipos y el acompañamiento institucional han permitido generar transformaciones reales en la manera de enseñar y aprender. El Plan Multinivel no solo reorganiza la sala de clases, sino que resignifica el rol del docente como mediador y del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje.

¿Cuál es la problemática y cómo fue detectada?

La práctica multinivel surge como respuesta a la necesidad de atender las diferencias significativas en los niveles de desempeño académico observadas en los primeros medios, particularmente en las asignaturas de Lengua y Literatura y Matemática. Cabe destacar que el establecimiento imparte enseñanza desde séptimo básico hasta cuarto medio, concentrando en primer año medio la incorporación de un número significativo de estudiantes (seis cursos en comparación con un solo curso en séptimo y octavo básico), lo que implica una diversidad amplia en trayectorias educativas y niveles de dominio. Las evaluaciones diagnósticas iniciales y los análisis de resultados institucionales evidenciaron una amplia dispersión en los aprendizajes de estos nuevos estudiantes, lo cual dificultaba ofrecer experiencias equitativas en aulas numerosas y heterogéneas.

¿Cuál es el propósito de la práctica?

Considerando el enfoque de mejora continua promovido por la Fundación del Magisterio de la Araucanía, se ha reconocido la importancia de atender la diversidad de los estudiantes. En este contexto, dichas ideas se han sistematizado a través de un modelo estructurado, basado en la evidencia y sostenido en el tiempo. Así surge el Plan Multinivel, concebido como una estrategia de agrupación flexible que permite organizar a los estudiantes según sus niveles de dominio, favoreciendo tanto la nivelación como el enriquecimiento de aprendizajes.

Esta práctica se nutre de principios de la educación inclusiva, entendiendo que “la diversidad no es un problema que resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (MINEDUC, 2018). En este contexto, la escuela se convierte en un espacio de encuentro donde cada estudiante tiene la posibilidad de avanzar desde su punto de partida, acompañado por un equipo docente comprometido con su desarrollo integral.

El propósito esencial del Plan Multinivel es garantizar aprendizajes equitativos y profundos mediante la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades de los y las estudiantes. Este propósito se enmarca en los principios de la educación inclusiva, la evaluación formativa y el aprendizaje profundo, buscando que cada estudiante pueda progresar según su ritmo, intereses y potencialidades.

Desde el punto de vista pedagógico, el plan se fundamenta en la idea de que el aprendizaje ocurre en interacción con otros. Las agrupaciones flexibles favorecen la colaboración, el apoyo mutuo y la co-construcción del conocimiento. A su vez, la rotación periódica de niveles evita la estigmatización y promueve la movilidad, reforzando la noción de que todos pueden aprender y mejorar.

El trabajo colaborativo entre docentes y educadoras diferenciales permite un diseño didáctico articulado, en el que se planifican actividades diferenciadas por niveles de dominio y se aplican instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos propuestos. Esta sinergia entre actores educativos ha sido clave para consolidar una cultura de colaboración, reflexión y acompañamiento continuo.

El Plan Multinivel también responde al compromiso institucional de fortalecer el liderazgo pedagógico y promover prácticas sostenibles alineadas con el PEI del establecimiento y el plan estratégico de la Fundación del Magisterio de La Araucanía, donde la equidad, la inclusión y la innovación son pilares fundamentales.

¿Cuál es la estructura de la práctica?

La implementación del Plan Multinivel se estructura en etapas planificadas: orientación inicial, diagnóstico, nivelación, rotaciones y seguimiento. Cada etapa cumple una función específica dentro del proceso formativo. La semana de orientación permite contextualizar a los estudiantes, fortalecer la convivencia

y generar sentido de pertenencia al proyecto. Posteriormente, las evaluaciones diagnósticas iniciales ofrecen datos precisos para organizar los grupos de trabajo según niveles de dominio y áreas de mejora.

Durante las fases de nivelación y rotación, se implementan estrategias metodológicas activas como el aprendizaje colaborativo, estaciones de trabajo, resolución de problemas y talleres diferenciados. Cada grupo cuenta con metas de aprendizaje claras y evaluaciones de proceso que permiten monitorear los avances. El acompañamiento constante de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y del equipo PIE garantiza la coherencia y el seguimiento de las acciones.

A lo largo del año, se realizan reuniones calendarizadas entre docentes, coordinadores y educadoras diferenciales para compartir experiencias, analizar resultados, ajustar estrategias y planificar para lograr las metas propuestas. Estas instancias se han transformado en verdaderos espacios de aprendizaje profesional, donde la reflexión colectiva impulsa la mejora continua.

La implementación 2025 ha demostrado que la clave del éxito radica en la planificación colaborativa, la flexibilidad metodológica y el liderazgo compartido. Cada decisión pedagógica se sustenta en evidencias, asegurando que los cambios respondan a necesidades reales de los estudiantes.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica?

La evaluación del Plan Multinivel ha sido continua, participativa y centrada en la mejora. Se han utilizado diversos instrumentos (evaluaciones diagnósticas, observaciones de aula, encuestas y análisis de resultados) para valorar tanto los avances académicos como los aspectos socioemocionales. Estos muestran mejoras sostenidas en las áreas de comprensión lectora y resolución de problemas, junto con un incremento en la participación y la autonomía estudiantil.

El impacto más relevante ha sido el cambio cultural dentro de la comunidad educativa. Los docentes han fortalecido su capacidad de trabajo en equipo, desarrollando prácticas reflexivas basadas en la evidencia. El clima escolar se ha tornado más inclusivo, con una mayor valoración de la diversidad como riqueza pedagógica.

Los principales aprendizajes institucionales se relacionan con la importancia de la coordinación docente, la comunicación efectiva con las familias y la necesidad de mantener espacios de retroalimentación periódicos. Estos elementos han permitido construir una práctica sostenible, adaptable y con sentido compartido.

¿Cuál es la proyección en la implementación de la estrategia?

El desafío futuro del Plan Multinivel es consolidarse como una práctica permanente dentro de la gestión pedagógica institucional. La proyección incluye su extensión a otros niveles y asignaturas, fortaleciendo los mecanismos de evaluación formativa y de apoyo diferenciado. Asimismo, se busca profundizar en la capacitación docente, incorporando nuevas estrategias didácticas y herramientas digitales que potencien la personalización del aprendizaje.

La sostenibilidad del plan dependerá del compromiso colectivo y del acompañamiento institucional continuo. La experiencia ha demostrado que el éxito no radica solo en la metodología, sino en la convicción compartida de que todos los estudiantes pueden aprender. Este principio seguirá guiando las acciones futuras, consolidando una cultura de equidad, inclusión y mejora permanente.

Referencias

- Castro Pinargote, M. F. (2023). *El DUA basado en la enseñanza multinivel para la atención a la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Literatura*. Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Repositorio UNAEC+1
- Fundación del Magisterio de La Araucanía (2024). *Plan Estratégico del Departamento de Educación 2024–2027*.
- Lou, Y., Abrami, P. & Spence, J. (2000). Efectos de la agrupación intracase en el rendimiento estudiantil: Un modelo exploratorio. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101–112.
- Martínez Pérez, P. (2020). Enseñanza multinivel o cómo atender a la diversidad en el área de Lengua Castellana y Literatura. Trabajo de Máster, UCAM, España. Repositorio Ucam.
- Ministerio de Educación de Chile (2023). *Política Nacional de Educación Inclusiva*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad*. Santiago: MINEDUC.
- Tituana Vasquez, F. del C. (2020). *La enseñanza multinivel como estrategia didáctica inclusiva para la mejora de la lectoescritura desde los diferentes estilos de aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Repositorio UNAEC.
- Sizalima Curipoma, D. G. (2023). *Actividades basadas en la enseñanza multinivel para atender a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura en la Escuela Unidocente*. Universidad Nacional de Educación. Repositorio UNAEC.
- Rosselló Ramon, María Rosa (2014). “De las competencias básicas a la inclusión educativa: la planificación multinivel en el punto de mira.” *Investigación en la Escuela*, Sevilla. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.06>

Creencias Epistemológicas de profesores y Didáctica de la Historia. Descripción y análisis de las estrategias utilizadas en Educación Media en la Región de La Araucanía

Joel Parra Díaz

Departamento de Educación
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Introducción y contexto

Uno de los propósitos de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares. El resultado de esta acción debe reflejarse objetivamente en forma de conocimiento, habilidades y capacidades que le permitan al estudiante enfrentarse con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación ante nuevas situaciones (Alfonso, 2003). La respuesta al proceso de enseñanza se manifiesta mediante el aprendizaje y esto es parte de un proceso extremadamente complejo que, en esencia, se manifiesta con la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad. Para que dicho proceso pueda considerarse realmente como aprendizaje en lugar de una simple huella o retención pasajera, debe poder manifestarse en un tiempo futuro y contribuir, además, a la solución de problemas concretos (Kaplún, 1995).

Diversas investigaciones educativas concluyen que el desempeño del docente es el factor que más incide en los aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010; Torres, 1998). Desde esta perspectiva surge la necesidad de indagar las prácticas pedagógicas de los docentes con la finalidad de descubrir cuáles son las variables que inciden en su desempeño en el aula, y que por una

parte condicionan la animosidad de los estudiantes frente a los procesos educativos y por otra los resultados académicos. Autores como Díaz et al., (2010) señalan que algunas de las variables que inciden en la práctica de los docentes son: los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto.

Específicamente en cuanto al desempeño de los profesores de Historia, Bain (2005) enuncia que los críticos de la educación y los reformadores escolares han señalado a la enseñanza de la Historia en la educación secundaria como un modelo de pedagogía ineficaz. A propósito de lo anterior, el mismo autor relata que la introducción a una serie de libros del siglo XIX acerca de la enseñanza, menciona que la Historia fue escogida como tema del primer volumen de esta biblioteca educativa, porque después de una buena cantidad de observación en las aulas de clase se puede concluir que ninguna de las materias que se enseñan tan ampliamente, se enseña -en general- de manera tan mediocre, casi con la certeza de generar desagrado por el estudio de la Historia, tal vez para siempre. Por otro lado, esta disciplina sigue creando problemas entre quienes la enseñan y entre quienes la aprenden. Los primeros, porque no consiguen generar aprendizajes acordes a sus expectativas; los segundos, porque no siempre visualizan algún valor en lo que aprenden (Funes, 2006).

La contradicción se produce debido a que en las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante, suele utilizarse como justificación del presente (Funes, 2006). Se vive en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad (Prats y Santaca, 2001). Lo anterior, Pagès (2002) lo complementa planteando que la asignatura de Historia y Geografía ha sido utilizada para inculcar valores estrechamente vinculados a las ideologías dominantes y su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar “buenos” ciudadanos y ciudadanas de cada país.

La animosidad que tienen los estudiantes hacia la asignatura de Historia y Geografía, según Bain (2005) se debe a que para

los estudiantes, el aprendizaje de la Historia conduce a encuentros con miles de nombres, fechas, personas, lugares, acontecimientos y relatos distantes con los que no están familiarizados, y además no comparten los supuestos de los historiadores, es decir, el alumnado de secundaria piensa de manera diferente respecto del texto, las fuentes, el argumento, el sentido y la estructura del conocimiento de la Historia. Estudios, como el mencionado por Pagès (1999), concluyen que el 85% de estudiantes encuestados en una investigación, señalan que la manera de aprender Historia fue por memorización de contenidos. Los nombres utilizados para hablar del tipo de enseñanza de contenidos que recibieron estos estudiantes son: tradicional, clásico, típico, poco motivador o aburrido, monótono, poco flexible y dictatorial.

Otros estudios, como el de Casal (2011), presentan resultados preocupantes respecto a la percepción del estudiantado frente a las temáticas de la asignatura de Historia. Los estudiantes manifiestan que los temas son aburridos, la forma de enseñar del profesor es aburrida, y concluyen que la historia sirve fundamentalmente para conocer el pasado y para conocer fechas. Ante esta situación, el profesorado de la especialidad se ve enfrentado a la baja disposición de sus estudiantes ante la asignatura, quienes presentan interés solo a la hora de las evaluaciones con la finalidad de aprobar el ramo (Prats, 2001; Tutiaux-Guillon, 2003).

Por otra parte, ya desde el año 1968 en la revista *History*, principal medio de difusión de la asociación del profesorado de la especialidad de Gran Bretaña, se denunciaba que se hacía cada vez más patente que la Historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente (Prince, 1968). Trabajos posteriores, también señalan que las representaciones de los estudiantes respecto a sus profesores de historia siguen apuntando hacia una mala percepción frente a los contenidos que les enseñan (Pagès, 1999). Lo anterior, se genera cuando el profesor, a través de su práctica docente, sólo se centra en aspectos irrelevantes y poco útiles de la Historia.

Algunos antecedentes teóricos disponibles indican que la baja disposición del estudiantado ante los contenidos de la especialidad no es un problema nuevo (Suárez, 2010). Al respecto Saint-Onge (2000) señala que existen profesores que se fijan más en su materia que en el modo de enseñar; ellos piensan que su entusiasmo y el dominio que tienen de su disciplina son suficientes para garantizar la eficacia de la enseñanza. Tal situación es solo una parte de los inconvenientes que han debido enfrentar los maestros de Historia, la razón es que los docentes han debido enfrentar problemas y problemáticas diferentes en cada época (Gutiérrez, 2005).

El interés que se genera por estudiar las razones de la problemática planteada permite identificar, de acuerdo con la literatura consultada, las creencias de los profesores, y como éstas subyacen la práctica de su enseñanza influyendo en la didáctica utilizada (Cortez et al., 2013). El estudio sobre creencias permite concluir que existen incoherencias por parte de los docentes, ya que, a pesar de su propia percepción sobre el constructivismo adoptado para su enseñanza, se aprecia un uso de estrategias didácticas basadas fundamentalmente en principios tradicionalistas (Mansilla y Beltrán, 2013).

Creencias epistemológicas

De acuerdo a García y Sebastián (2011), existe un acuerdo entre los investigadores de la temática, que señalan que las creencias epistemológicas son concepciones personales acerca del conocimiento y del aprendizaje. Las epistemologías personales serían estructuras de conocimiento complejas y multidimensionales que operan diferencialmente en distintos contextos y que se transforman y desarrollan, fruto de la participación de los sujetos en prácticas culturales específicas, y se configuran desde creencias denominadas ingenuas o simples hacia las creencias denominadas sofisticadas o complejas.

Por otra parte, Guzmán (2013) define las creencias epistemológicas como ideas poco elaboradas de tipo general o específico que forman parte del conocimiento docente pero que no pueden ser justificadas de manera racional o científica; están asociadas a ideas personales y obedecen a un componente afectivo y experiencial más que a una formación profesional específica o a un conocimiento fundamentado e influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de las creencias en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje ha relevado el constructo de creencia epistemológica como destacado a partir de las investigaciones de Schommer a principios de la década de los 90 (Stacey et al., 2005). La competencia de los profesores es una característica multidimensional que incluye creencias y conocimiento. Existe evidencia que indica que las creencias son un aspecto crucial de las percepciones de los maestros sobre las situaciones de clase y su elección de métodos de enseñanza (Dunekacke et al., 2016). En esta misma línea Nespor (1987) señala que las creencias son un indicador del tipo de métodos de enseñanza que los maestros utilizarán en el aula.

Los estudios respecto a las creencias epistemológicas han demostrado que la inclusión de estas como parte de la formación del profesorado genera conocimientos y creencias sobre el conocimiento que influye hacia enfoques más proactivos y posmodernos en la enseñanza en profesores noveles (Gill et al., 2004). En esta misma línea, las creencias epistemológicas son un conjunto básico de creencias sobre el conocimiento y el saber que pasan desde el desarrollo simple y seguro, a un desarrollo complejo y relativista.

Siguiendo la línea anterior, trabajos como el de Guerra y Sebastián (2015), señalan que estas creencias se relacionan con el conocimiento y el aprendizaje, y explican en parte la práctica docente. En la misma línea, Álvarez-Espinoza y Vera-Bachmann (2015) señalan que estas creencias varían de acuerdo a su grado de desarrollo y complejidad, y cambian con el tiempo (Vera y Meneses, 2012). Trabajos como el de Díaz y Solar (2011) sos-

tienen que las creencias pueden ser entendidas como redes complejas de procesamiento alojadas en la memoria de largo plazo de los docentes. Las creencias por tanto actúan como filtros del conocimiento teórico adquirido, redefiniendo y transformando el mismo en conocimiento práctico, personal y subjetivo, el cual permite que los profesionales de la educación entiendan el mundo y actúen según él (Tagle et al., 2014).

Las creencias epistemológicas se relacionan con lo que plantea Shulman (2005) al mencionar que el docente, entendido como actor clave en el proceso de enseñanza, enfatiza la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión, preguntándose el autor: ¿cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?, ¿en qué términos pueden estas fuentes ser conceptualizadas?, ¿cuáles son los procesos didácticos de acción y razonamiento? y ¿cuáles son sus implicaciones para las políticas de formación del profesorado y de reforma? Las preguntas recién planteadas se relacionan directamente con la práctica docente en aula; por lo tanto, la respuesta a las mismas permitirá comprender de mejor manera el pensamiento y las creencias del profesor y trabajar con ese insumo en propuestas que apunten al mejoramiento de las prácticas docentes en aula.

La relevancia de la problemática identificada ha sido relevada por Prats (2012) y posteriormente se ha tratado en Rodríguez (2015) donde se señalan líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En estos trabajos se plantean diversos puntos a investigar debido a la falta de conocimiento en esas áreas. Para este escrito, se presentará el resultado de una investigación que se desarrolló en contexto de lo que el Prats llama “Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de las Historia” y puntualmente dos aspectos centrales de esta área: i) análisis de la práctica docente y de los procesos para determinar la acción didáctica que realiza, y ii) pensamiento y acción: coherencia e incoherencia de sus concepciones didácticas y su práctica educativa.

Didáctica de la Historia

La didáctica de la Historia se refiere a los conocimientos y métodos pedagógicos necesarios para saber enseñar la disciplina en la escuela primaria y secundaria. De esta forma, como lo señala Rüsen (1987), es una disciplina que media entre la Historia como disciplina científica y la enseñanza de la Historia en las escuelas. Siendo la Historia una ciencia social se torna relevante señalar que la didáctica de las ciencias sociales es un área que inicia su construcción teórica hace no mucho tiempo. El 80% de lo escrito en esta temática se ha escrito en los últimos 15 años (Prats, 1997).

Como primera dificultad general en la enseñanza de la historia, se debe señalar la naturaleza de ciencia social de esta disciplina, lo que implica el entrelazamiento de variables que interactúan en hechos del pasado, por lo tanto, conocimiento abstracto al más alto nivel. La abstracción de la materia y el incipiente desarrollo en el área de investigación, son razones que permiten explicar la poca existencia de trabajos que propongan modelos didácticos efectivos para el trabajo de la historia, con la finalidad de revertir las situaciones negativas evidenciadas incluso el siglo pasado y que se proyectan hasta nuestros días (Prats, 1997).

Una segunda dificultad para el aprendizaje de la historia radica en la imposibilidad que ofrece de poder reproducir hechos concretos del pasado, mientras que las llamadas ciencias experimentales permiten repetir en el laboratorio la mayor parte de los fenómenos que vienen contenidos en los temas del plan de estudios (Prats y Santaca, 2001).

En esta misma línea, la investigación en el estudiantado sobre los problemas que presentan para aprender historia, arroja que los estudiantes construyen ideas erróneas mediante esquemas alternativos, que luego se transforman en obstáculos para el aprendizaje que los docentes no podrán reemplazar por nuevos saberes (Pruzzo y Nosei, 2008).

Avances y publicaciones en propuestas didácticas para la Historia

A pesar de lo anteriormente señalado, existen algunas propuestas didácticas para trabajar la enseñanza de la historia. Así, Hernández (2007) entrega una propuesta que considera las variables históricas de espacio, tiempo, cronología, causalidad y nociones sociales. Desarrolla casos con contenidos históricos puntuales del marco curricular español donde explicita los objetivos y contenidos, actividades de aprendizaje, temporización, propone material didáctico y menciona criterios de evaluación en distintos momentos de la actividad según tipos de evaluación (Inicial, formativa y sumativa). Lo anterior trabajando con distintos artefactos y materiales, tales como: cartografía, análisis de fuentes, trabajo de campo, distintos tipos de fuentes (objetuales, patrimoniales, iconográficas, textuales y orales, televisión, publicidad, documentales, películas, series, prensa e internet).

En otra propuesta, Pluckrose (1993) sin mencionar contenidos históricos específicos, presenta algunas estrategias didácticas para trabajar conceptos, el tiempo histórico, testimonios históricos e historia familiar y relaciones de causa-efecto. Además describe estrategias a utilizar “más allá del aula” como visitas a museos y otros lugares de interés histórico.

En el contexto nacional, Pinto (2001) presenta la literatura (novelas históricas) como disciplina propicia para trabajar contenidos históricos de Chile entre fines de siglo XIX y principios del siglo XX. Entre las variables que se pueden tratar podemos mencionar: el tiempo, el espacio, el lenguaje, las mentalidades, la vida cotidiana. Esto mediante las temáticas de degradación nacional del siglo XIX, por medio de *Nuestra inferioridad económica* de Francisco Antonio Encina, *Crisis moral de la República* de Enrique Mac Iver, explotación obrera por medio de *Ricos y pobres* de Luis Emilio Recabarren, historia cotidiana del bajo pueblo por medio de *Labradores, peones y proletarios* de Gabriel Salazar, la industria del carbón mediante *Sub Terra* de Baldo-

mero Lillo. Por otra parte, *Golondrina de invierno* de Víctor Domingo Silva presenta la temática adecuada para trabajar la migración campo ciudad que se da en este periodo histórico en el país. “La novela histórica transforma el pasado, le otorga vida, carne, huesos, sabores, colores y aromas; por ello consideramos que es un maravilloso recurso didáctico, no como dispensa de conocimientos históricos, sino como instrumento que pone en evidencia y hace conocer a los alumnos la historicidad de los seres humanos” (Lobatón, 2013, p. 57).

En cuanto a la utilización de películas en la enseñanza de la historia se debe mencionar que es uno de los temas que más interés ha despertado en los profesores para ser utilizado en la sala de clases (Abud, 2003). La televisión y el cine, en el campo audio-visual, ocupan lugar privilegiado desde hace tiempo y han creado una nueva forma de lectura y comprensión del mundo (Bermúdez, 2008). La utilización de esta estrategia didáctica ha sido cuestionada por los historiadores durante largo tiempo, a propósito de la idea de que lo que no está escrito carece de valor como documento, añadiendo el riesgo de deformar la historia si el guión, trama y representaciones históricas no son fiel expresión de la realidad que se pretende representar. Sobre lo que se aprecia en las películas de reconstrucción histórica, Caparrós (1985) menciona que permiten retratar a la gente de la época, el modo de vivir, su comportamiento, vestimenta y aspectos comunicacionales.

Como se aprecia, existen trabajos que incentivan el uso de medios audio-visuales en la enseñanza de la especialidad. El problema es que no se encuentran propuestas específicas para contenidos históricos puntuales, que incluyan objetivos, contenidos, tareas y/o actividades y evaluación, que sean útiles para la enseñanza. Mucho menos publicaciones que demuestren la efectividad del uso de estos medios. La misma situación se da en lo planteado por Peinado (1994) con las dramatizaciones históricas. El autor plantea que son unos de los mejores medios auxiliares para el aprendizaje de la especialidad, y describe la correcta forma de diseñar una actividad, argumentando la útil de la estrategia plan-

teada, pero no propone concretamente su utilización con algún contenido histórico, menos los elementos básicos de un diseño didáctico utilizable en el sistema escolar. Finalmente, este autor menciona brevemente algunas “técnicas de grupo” tales como: mesa redonda, panel, simposio, foro, debate, entrevistas, juego de roles, estudio de casos y seminarios.

En contexto de los antecedentes señalados, este escrito plantea la siguiente pregunta de investigación orientadora: *¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por profesores de esta disciplina y en qué medida se asocian con las creencias sustentadas por los docentes?*

El objetivo de la investigación presentada en este capítulo es Identificar y describir las estrategias didácticas utilizadas por profesores en la enseñanza de contenidos de la asignatura en la Región de La Araucanía.

Metodología

Este trabajo se realizó con un método cualitativo ya que con este tipo de acercamiento metodológico se busca comprender determinado fenómeno, estableciendo la relación de un aspecto con otro (Flick, 2007), en este caso las creencias epistemológicas de los profesores de la asignatura y la didáctica por ellos utilizada. Además, se parte de la premisa que la conducta humana es compleja y por tanto presenta variados matices, los que solo pueden ser observados desde la cercanía y profundidad que esta metodología permite. El diseño de la investigación fue siguiendo las orientaciones de la “Teoría Fundamentada” de Strauss y Corbin (2002), realizando codificación abierta según estos autores.

La recolección de datos se hizo con aplicación de entrevistas semiestructuradas a los 10 participantes del estudio. Ellos son profesores de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se desempeñan como profesores en establecimientos subvencionados por el Estado, de la región de la Araucanía. Fueron escogidos de forma intencionada en función de la volun-

tariedad de participación, y el potencial aporte en contexto del desempeño profesional de cada sujeto, para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada (Taylor y Bogdan, 1987).

Participaron voluntariamente en la investigación. De estos profesores, 7 eran de sexo masculino y 3 de sexo femenino. Respecto a las comunas de desempeño laboral, los participantes trabajan en las comunas de Temuco, Padre las Casas, Vilcún, Carahue, Pucón y Collipulli. El promedio de edad de los participantes es de 30 años, y los años de experiencia fluctúan de 1 a 9 años. Se desempeñan desde 6° básico a 4° medio (Liceos Humanista- Científico y Técnico profesional). Respecto a las horas de contrato de los participantes van de 30 a 44 horas semanales, con un promedio de 39 horas de contrato y de docencia directa de 11 horas a 38 horas, siendo el promedio de 30 horas de docencia directa.

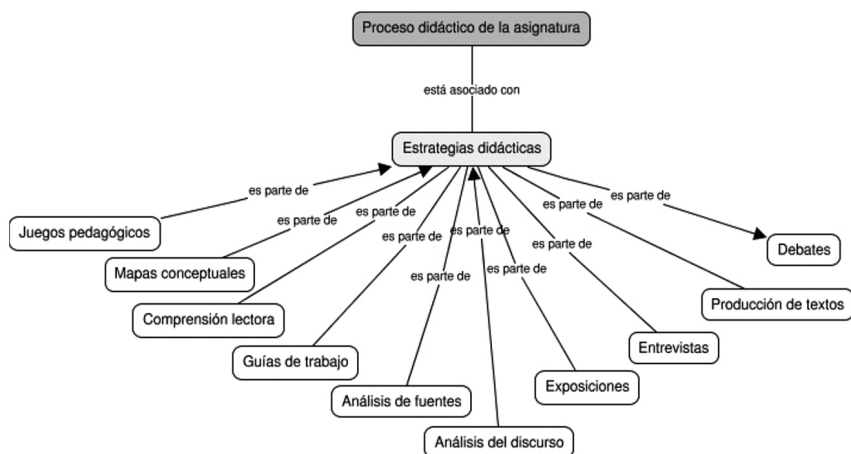
Para el análisis de los datos de esta investigación, se utilizó el programa de gestión de información cualitativa Atlas Ti, de acuerdo con los lineamientos entregados por Strauss y Corbin (2002) para el trabajo con teoría fundamentada. De acuerdo a lo señalado por Flick (2007) este programa permite construir redes conceptuales y organizar familias de códigos de acuerdo a la interpretación y análisis que el investigador realiza con los datos recolectados.

Resultados

Como se señaló en el método, se siguieron las orientaciones de la Teoría Fundamentada. En este sentido el tipo de codificación utilizada fue la codificación abierta, que permitió identificar una lista de códigos que posteriormente fueron agrupados en torno a una categoría principal y algunas subcategorías. En este proceso de análisis, los datos se descomponen en partes y se examinan minuciosamente comparándolos y buscando similitudes y diferencias a través del método comparativo constante, en orden

a identificar el significado que los entrevistados le asignan a los conceptos cuando se refieren a ellos (Strauss y Corbin, 2002).

La categoría principal que emergió del análisis de datos fue sobre el “proceso didáctico de la asignatura”. La subcategoría respectiva fue “estrategias didácticas” con sus respectivos códigos.



Red conceptual subcategoría estrategias didácticas. Fuente: Elaboración propia.

Descripción y análisis de subcategoría estrategias didácticas

En relación con la subcategoría estrategias didácticas, se constata la presencia de una diversidad de estrategias en la práctica de los profesores. Marcada presencia tiene el uso de guías de trabajo, análisis de fuentes, disertaciones y mapas conceptuales que permiten desarrollar diferentes competencias y habilidades en los estudiantes: resolución de preguntas, búsqueda de información, contraste de información, comprensión lectora, comunicación de información y construcción de distintos puntos de vista sobre los hechos históricos y algunos geográficos observados en fenómenos presentes en el territorio y relevados en actividades como los terrenos.

Para una mejor comprensión de las estrategias mencionadas anteriormente, se presenta a continuación una tabla que contiene las características de las estrategias utilizadas, el uso que los profesores participantes señala le da a cada estrategia y el impacto que su uso tiene en la enseñanza de contenidos de la asignatura.

Estrategia	Tipo de uso	Impacto en la enseñanza y aprendizaje
Guías de trabajo	Abarcar conjunto amplio de contenidos.	Resolución de preguntas vinculadas a la unidad trabajada, por ejemplo, estilo PAES.
		Maximiza tiempo de trabajo del profesor.
		Da cuenta de la cobertura curricular solicitada en la institución educativa.
Mapas conceptuales	Comprensión de contenidos abstractos.	Favorece la enseñanza de contenidos con mayor nivel de dificultad.
		Fortalece la síntesis de contenidos en los estudiantes.
Análisis de fuentes	Desarrollar capacidad de análisis.	Diversifica la opinión sobre hechos históricos.
	Búsqueda de información.	Permite contrastar puntos de vista.
Exposiciones	Comunicación de información.	Favorece la comprensión lectora.
		Desarrolla habilidades de comunicación ante sus pares y en público.
Debates	Comunicación de información.	Logra que los estudiantes desarrollen expresión fluida de sus trabajos.
		Desarrolla habilidades de comunicación ante sus pares y en público.
		Logra que los estudiantes desarrollen expresión fluida de sus trabajos.
		Asume posiciones frente a temas de interés de la asignatura.

Juegos pedagógicos	Aportar construcción de aprendizajes significativos.	Dinamiza el trabajo pedagógico en el aula. Aporta a que los estudiantes asuman un rol protagónico.
Entrevistas	Búsqueda de información.	Diversifica la opinión sobre hechos históricos. Permite contrastar puntos de vista. Favorece relación con actores sociales de su territorio de origen.
Producción de textos	Comunicación de información.	Desarrolla habilidades de expresión escrita.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

A continuación, se presentan algunos antecedentes teóricos disponibles a partir de revisión de la literatura especializada de la enseñanza de la asignatura en el sistema escolar, y su relación con los resultados de este estudio.

Además, esta investigación permite presentar los resultados de una temática señalada como poco abordada, respecto de la enseñanza de contenidos fundamentalmente de historia pero también, y en menor medida, de geografía. Por otra parte, el abordaje desde los procesos didácticos involucrados y desplegados por los docentes, y que se originan en las creencias epistemológicas de estos, permite evidenciar que en la enseñanza de la asignatura se aprecian formas y procedimientos que emergen de modelos pedagógicos tradicionales y cognitivistas muy propios incluso del siglo xvii (Ortiz-Ocaña, 2013).

Respecto a las metodologías y recursos utilizados por los profesores de la asignatura, Zúñiga (2015), realiza una interesante descripción respecto a las orientaciones didácticas del MINEDUC en los programas de estudio. Así, esta autora señala que a partir de la segunda mitad del s. xx, se volvieron

explícitas dichas orientaciones ya que principalmente apuntaban a la narración del profesor y al relato de acontecimientos, y el aprendizaje, se entendía como la memorización de hechos históricos, a través de la repetición de los contenidos y del dictado. Posteriormente se avanzó al uso de fuentes, los mapas y las imágenes y se promovió la enseñanza de conceptos históricos. En el siglo xx varios países alrededor del mundo han caracterizado la enseñanza de la historia a través de la narrativa y la lectura de textos por parte de los docentes, situación que en Chile se repite (Zúñiga, 2015).

Los resultados de este trabajo, señalan que los obstaculizadores para desplegar estrategias didácticas en la enseñanza de contenidos de la asignatura, son por una parte la carencia en formación didáctica, al respecto Pagès (2004) señala que en España tienen no pocos problemas sobre la calidad de la formación de profesores de la especialidad, formando con modelos propios de los años 60 del siglo pasado, poco pertinentes con las nuevas demandas que la FID están imponiendo. En Chile, a partir de la incorporación a la FID de los estándares orientadores para las carreras de pedagogía (MINEDUC, 2012), se establece como necesidad explícita, incorporar la didáctica a los procesos formativos.

En línea con lo anterior, Valdés y Turra-Díaz (2017) señalan que respecto de la investigación de la formación del profesorado de historia, resulta evidente su desconsideración como objeto de estudio en el país. Sin embargo, de manera incipiente se ha ido abordando el tema, al punto de tener algunos resultados que permiten señalar que en línea con las políticas del MINEDUC: el profesor debe tener un óptimo dominio de los “contenidos del campo disciplinario o área de especialización respectiva, con énfasis en la comprensión de los conceptos centrales de este campo y su modo de construcción”.

Lo anterior, permite señalar en coherencia con los hallazgos del estudio recientemente citado, que los reales en la FID, tienden a imponerse como contenidos de carácter eminentemente académicos con énfasis en lo disciplinar.

El último obstaculizador identificado, tiene que ver con la escasa disponibilidad de experiencias didácticas para la enseñanza del contenido en Chile. Esto se debe al incipiente desarrollo de esta área, lo poco conocidos de estas obras, la dificultad que existe en las revistas científicas para publicar experiencias didácticas y la escasez de recursos para producir material de estas características (Pagès, 2004; Santiesteban, 2006; Sáez, Parra y Herrera, 2016).

Conclusión

Considerando la pregunta de investigación planteada *¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por profesores de esta disciplina y en qué medida se asocian con las creencias sustentadas por los docentes?*, se puede concluir que, en líneas generales, los profesores de la asignatura no trabajan con estrategias determinadas, y si lo hacen no están conscientes de ello, pues la FID en didáctica no fue muy óptima, y el perfeccionamiento recibido no ha apuntado en dicha dirección. Por esta razón no tienen claridad en la diferencia entre estrategia, recurso o actividad. Sin embargo, más allá de esta situación puntual emergen varios recursos utilizados por los profesores de la asignatura. El texto escolar, mapas y planisferios, líneas de tiempo, fuentes audio-visuales, uso de TIC, fuentes escritas (del texto escolar principalmente), atlas, gráficos, disertaciones y guías de trabajo (individuales o grupales), son los principales recursos utilizados en las clases de Historia y Geografía.

La asociación entre las creencias epistemológicas y el uso de estos recursos se puede entender a través de dos líneas de explicación. Por una parte, existe asociación entre las creencias epistemológicas sobre la naturaleza del contenido y requerimientos ministeriales, y las estrategias y recursos utilizados, en orden a lo utilizado de manera más tradicional en la enseñanza, por la disponibilidad de tiempo, la abstracción del contenido, la densidad y la motivación de los estudiantes frente a la asignatura.

Por otra parte, no habría asociación en los aspectos de rol del profesor (mediador y facilitador) y del estudiante (rol activo) en la clase. La participación del estudiante es bastante incipiente y tradicional. Responde preguntas, completa información en guías de trabajo y el texto escolar, copia preguntas y busca respuestas en distintas fuentes, sin mayor análisis y profundización.

Lo anterior genera importantes desafíos a la FID y a la formación continua del profesorado, en orden a favorecer la preparación didáctica, diversificar el uso de estrategias y recursos con pertinencia curricular buscando favorecer la enseñanza crítica de los contenidos disciplinares.

Bibliografía

- Abud, K. M. (2003). A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. *História (São Paulo)*, 22, 183-193.
- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11, 0-0.
- Álvarez-Espinoza, A., y Vera-Bachmann, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Revista Integra Educativa*, 8, 171-187.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Bain, R. (2005). Cómo aprenden los estudiantes de historia en el aula de clases? ¿Ellos pensaban que la tierra era plana?" Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington DC: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13 N°13, 101-123.
- Caparrós, J. (1985). *Enseñar la historia contemporánea a través del cine*

- de ficción*. Retrieved from http://culturahistorica.es/caparros/historia_cine.pdf
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria: el caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista mexicana de investigación educativa*, 16, 73-105.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 39, 97-113.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9, 421-436.
- Díaz, C., y Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49, 57-86.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM Mathematics Education*, 48(1-2), 125-137.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Funes, A. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 5, 91-102.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé (Santiago)*, 20(1), 29-43.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Guerra, P., & Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41, 107-125.
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educati-

- vos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas: Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871–892.
- Hernández, X. (2007). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Kaplún, M. (1995). *Los materiales de autoaprendizaje: Marco para su elaboración*. Santiago: UNESCO.
- Lobatón, G. (2013). *La novela histórica como recurso didáctico en la enseñanza de la historia*. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/22901/1/T34773.pdf>
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35, 25–39.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago, Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–328.
- Pagès, J. (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 161–178.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255–269.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: La formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la Historia*, 155–178.
- Peinado, H. (1994). *Didáctica de la historia: Una propuesta desde la pedagogía activa*. Bogotá: Editorial Colombia Nueva Ltda.
- Pinto, J. (2001). La crisis del 900 y la literatura de la época, 1880 y 1930. Notas para un estudio. En G. Bravo & J. Pinto (Eds.), *Chile, 1880–1930: Literatura e historia social*. Santiago: UMCE.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prince, M. (1968). History in danger. *History*, 53, 342.
- Prats, J. (1997). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. En A. Fernández (Ed.), *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*.

- Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Prats, J. (2012). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História y Ensino*, 9, 133–155.
- Prats, J., & Santacana, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación y Centros. (Tesis doctoral inédita).
- Pruzzo, V., & Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden historia: ¿Problema de la didáctica? *Praxis Educativa*, 12, 41–56.
- Rodríguez, R. (2015). ¿Es posible un ámbito de investigación en didáctica de la historia? *Revista de Estudios Sociales*, 52, 209–219.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26(3), 275–286.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* México: Ediciones Mensajero.
- Sáez, A., Parra, J., & Herrera, F. (2016). *Estrategias didácticas y fuentes históricas: Trabajando historia antigua: Medio Oriente, Grecia y Roma*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Santiesteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: Aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101–122.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1–30.
- Stacey, P., Brownlee, J., Thorpe, K., & Reeves, D. (2005). Measuring and manipulating epistemological beliefs in early childhood education students. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 1(1), 6–17.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2010). Enseñanza de la historia: Viejos problemas y necesidad de un cambio. *Proyecto Clío, History and History Teaching*, 36.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 39, 77–87.

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, P. (1998). Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en historia. *Clío y Asociados*, 3, 42–53.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 2, 27–35.
- Valdés, M., & Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23–32. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Vera, D., & Meneses, P. (2012). Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales. *Librerabit*, 18(2), 183–193.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119–135.

El Informe de Desempeño Educativo: evidencias que transforman vidas

Alex Wistuba Dover

Leslie Castro Cantillana

LICEO TÉCNICO FEMENINO, CONCEPCIÓN

Introducción

El Informe de Desempeño Educativo (IDE) se construyó como respuesta a la necesidad de integrar y dar sentido a la información dispersa que limitaba la mirada pedagógica integral de las estudiantes. A través de la sistematización de datos académicos, conductuales y socioemocionales, esta práctica permite transformar los registros en evidencia útil para orientar decisiones. Su propósito no se agota en la generación de reportes, sino que abre espacios de reflexión docente sobre los aprendizajes, la convivencia y las trayectorias escolares. El IDE se instala como un instrumento que promueve el trabajo colaborativo y la toma de decisiones fundamentadas, impulsando una cultura institucional centrada en la mejora continua. De este modo, la información deja de ser solo administrativa y se convierte en motor de diálogo pedagógico y equidad educativa.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

La práctica exitosa construida en función de sistematización y análisis de datos llamada Informe de Desempeño Educativo (IDE), nace de la necesidad de superar la dispersión y fragmentación de la información académica, social, conductual y socioemocional de las estudiantes. Anteriormente, los registros se

encontraban en formatos diversos y aislados, con un bajo nivel de utilización de estos para el análisis y la reflexión pedagógica, lo que generaba dificultades para consolidar una mirada integral del aprendizaje y la trayectoria estudiantil. Además, la falta de tiempo suficiente para sistematizar y analizar la información limitaba aún más la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas oportunas y efectivas.

Esta situación imposibilitaba la detección temprana de estudiantes en riesgo, reducía la trazabilidad de su progreso y limitaba la capacidad de diseñar intervenciones preventivas; además no se podía llevar a cabo un proceso de mejoramiento continuo basados en datos. El desafío identificado se enmarca en la importancia de utilizar datos de manera coherente para mejorar la gestión institucional y pedagógica. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2020), los establecimientos educativos requieren transformar la información en evidencia útil que permita orientar decisiones hacia la mejora de aprendizajes y la equidad. Asimismo, la OCDE (2013) sostiene que los sistemas educativos de alto desempeño integran información sistemática para diseñar políticas y prácticas más pertinentes, asegurando así que cada estudiante tenga oportunidades reales de desarrollo.

La detección del desafío se realizó a través de un proceso de diagnóstico institucional que incluyó la retroalimentación de los docentes, quienes manifestaron dificultades para acceder a información consolidada; la revisión de procesos administrativos, que evidenció duplicidad de registros y exceso de tiempo en la elaboración de reportes; y el análisis de indicadores académicos, de asistencia y convivencia, que mostró la ausencia de correlación entre datos dispersos y la imposibilidad de anticipar situaciones críticas. Este diagnóstico permitió identificar una brecha estructural en el uso de la información. La práctica IDE respondió creando una base de datos integrada que consolidó información académica, conductual y socioemocional, generando reportes personalizados por nivel, curso y estudiante. Fullan y Quinn (2016) enfatizan que el análisis de necesidades debe realizarse con

una visión integral que articule indicadores académicos, sociales y emocionales, de modo que el diagnóstico no sea fragmentado, sino que considere la complejidad del aprendizaje escolar.

Por lo tanto, la práctica surgió como respuesta a un proceso de diagnóstico que no solo identificó brechas en los resultados de aprendizaje, sino que también comprendió los factores asociados a la asistencia y la convivencia, generando una mirada amplia y coherente con la evidencia internacional que promueve el uso de datos para la equidad y la mejora escolar.

¿Cuál es el propósito de la práctica?

El propósito de la práctica IDE es transformar la cultura institucional hacia una gestión educativa sustentada en evidencia, con el fin de optimizar los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes. Este propósito se materializa en tres objetivos fundamentales: Mejorar los aprendizajes mediante un seguimiento personalizado que detecta tempranamente a estudiantes en riesgo; Optimizar la gestión institucional al reducir tiempos y aumentar la objetividad en la generación de reportes; y Promover la equidad educativa asegurando que cada estudiante reciba apoyos focalizados según sus necesidades y contexto. Este enfoque responde a lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2021), que subraya la importancia de utilizar la evaluación como herramienta pedagógica de retroalimentación. Asimismo, se alinea con la visión de la UNESCO (2021), que plantea que los sistemas educativos deben orientarse hacia aprendizajes inclusivos, profundos y equitativos, integrando la información como insumo clave para la toma de decisiones.

La práctica aborda de manera transversal las dimensiones cognitiva, socioemocional y valórica de las estudiantes. En el ámbito cognitivo, permite un seguimiento exhaustivo del rendimiento académico, identificando fortalezas y debilidades de manera personalizada. En la dimensión socioemocional, posibilita la detección de patrones de asistencia, conductas positivas o

conflictivas, factores de riesgo asociados a la deserción escolar, articula el trabajo con el equipo multidisciplinario para derivar y acompañar casos que requieren intervenciones específicas. En el plano valórico, refuerza la cultura del esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso con la mejora continua. Este abordaje integral se encuentra en consonancia con el marco de la Educación 2030 de la UNESCO (2019), que destaca que el desarrollo educativo debe ser holístico, incluyendo dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas, con el fin de preparar a los estudiantes para desenvolverse en contextos complejos y cambiantes.

¿En qué Instrumentos de gestión Institucional se enmarca esta práctica exitosa y que valoración que le otorga la comunidad educativa?

La práctica IDE se enmarca en instrumentos claves de la gestión institucional. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se vincula directamente con los ejes de fortalecimiento de los aprendizajes y mejora de la convivencia escolar. A nivel del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), se articula con las dimensiones de liderazgo pedagógico y gestión de la enseñanza, asegurando coherencia con las políticas de aseguramiento de la calidad. Asimismo, se conecta con el Plan de Desarrollo Institucional del Liceo Técnico Femenino (2024–2028) y el Plan Estratégico del Departamento de Educación FMDA (2024–2027), que destacan la importancia de consolidar una gestión educativa basada en evidencia y centrada en la mejora continua. De esta forma, la práctica se encuentra plenamente institucionalizada y no responde a una iniciativa aislada, sino a un proceso alineado con las políticas educacionales nacionales (MINEDUC, 2021) y con los marcos de calidad promovidos por la Agencia de Calidad de la Educación (2020).

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

La sostenibilidad de la práctica IDE se ha consolidado gracias a la capacitación interna a los docentes mediante talleres prácticos y de caso, en alfabetización y familiarización de datos, que ha permitido que la información no sea solo un insumo administrativo, sino una herramienta pedagógica de uso cotidiano. Además, la práctica ha evolucionado tecnológicamente, iniciando con una base de datos estructurada en Excel, herramienta de bajo costo y alta replicabilidad, con proyección de avance hacia la integración de bases externas, reportería automatizada y uso de inteligencia artificial para análisis predictivo, caracterización de cursos y sugerencias de estrategias. Por otra parte, la práctica ha sido reforzada mediante la instauración de una cultura de mejora continua, expresada en consejos de profesores, jornadas de reflexión por nivel y planes de acción colaborativos. Este proceso asegura que la iniciativa no dependa de actores individuales, sino que se integre como parte de la identidad institucional. Tal como plantea el enfoque *Data Wise de Harvard University* (2013), la sostenibilidad de las prácticas basadas en datos depende de la existencia de estructuras organizacionales sólidas, liderazgo distribuido y procesos de reflexión colectiva que garanticen continuidad y adaptación a nuevos contextos.

¿Cuál es la estructura de la práctica exitosa?

La estructura del IDE se organiza en torno a un ciclo de gestión de datos que incluye la recolección, sistematización, análisis, socialización y toma de decisiones. En una primera etapa, se consolidan los registros de asistencia, rendimiento académico interno y externo (evaluaciones estandarizadas ministeriales), antecedentes de convivencia, plan lector, necesidades educativas especiales (NEE) y caracterización de cada estudiante por el profesor jefe en una base de datos unificada. Esta base de datos se seguirá alimentando de otras variables, que se desprendan de instrumentos, tales como; *ticket* de salida, procedencia, encuesta de satisfacción institucional, entre otros. Posteriormente, se aplican análisis com-

parativos y correlacionales que permiten identificar tendencias, patrones y grupos de estudiantes en riesgo. En una segunda fase, los resultados se traducen en reportes y presentaciones dirigidas a docentes (profesores jefes y de asignaturas) y directivos, lo cual asegura la retroalimentación oportuna de la comunidad educativa. Finalmente, la información se convierte en una herramienta que permite la interacción humana para la toma de decisiones pedagógicas y estratégicas que buscan mejorar la calidad de los aprendizajes y la formación integral de las estudiantes. Esta estructura está en sintonía con modelos internacionales de gestión basada en datos, que enfatiza la importancia de ciclos estructurados de indagación para impulsar mejoras sostenidas (Boudett, City & Murnane, 2013).

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

El monitoreo y seguimiento de la práctica exitosa no se reduce a una acción puntual ni a un control operativo, sino que se concibe como un proceso continuo y sistemático de revisión estratégica que permite asegurar la coherencia, pertinencia y actualización de las acciones implementadas. En este sentido, se privilegia un enfoque de meta análisis institucional que busca integrar múltiples fuentes de información (académicas, convivenciales, de gestión y de contexto social) con el fin de construir una mirada integral del impacto de la práctica.

La actualización permanente de los datos constituye un elemento central: los registros de asistencia, rendimiento académico, indicadores de convivencia y participación son revisados de manera periódica y contrastada con los lineamientos estratégicos definidos tanto por la Fundación del Magisterio de La Araucanía como por las políticas públicas vigentes. Este proceso no se limita únicamente a constatar cifras, sino que también incluye un análisis crítico que permite identificar tendencias, inconsistencias o desviaciones respecto de las metas planteadas. Tal

como sostienen Bolívar y Murillo (2017), la mejora educativa se sustenta en la capacidad institucional para aprender de la propia evidencia, convirtiendo los datos en insumos para la toma de decisiones fundamentadas.

En cuanto a los responsables, el seguimiento se realiza por parte del equipo directivo como garante de la calidad y veracidad de la información, estableciendo protocolos para la validación y resguardo de los datos; por otro lado, los equipos docentes y técnicos aportan desde la práctica pedagógica y administrativa con evidencias que enriquecen la mirada institucional. Esta corresponsabilidad permite, en palabras de Darling-Hammond et al. (2020), generar una cultura de evaluación continua que trasciende la lógica punitiva y se instala como una herramienta para el aprendizaje organizacional.

De esta manera, el monitoreo no se entiende como una fiscalización aislada, sino como un proceso sistémico que asegura que los datos estén siempre actualizados, chequeados y contextualizados, garantizando que las decisiones estratégicas que emanen de la institución respondan de manera eficaz y coherente a las necesidades de la comunidad educativa.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y qué decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

Entre los principales desafíos de la implementación del IDE se encuentra la resistencia inicial al cambio por parte de algunos docentes, la necesidad de fortalecer la cultura de uso de datos y la sobrecarga administrativa que puede implicar la recolección de información. Frente a ello, el establecimiento ha adoptado decisiones estratégicas como; enfatizar la importancia del análisis de datos basado en evidencias y la mejora continua, la simplificación de registros, la capacitación en análisis de datos aplicada al quehacer pedagógico y la generación de instancias de diálogo que posicionan la información como una herramienta de apoyo y

no como un mecanismo de control. Asimismo, otro desafío relevante ha sido la sostenibilidad en el tiempo, resuelto mediante la institucionalización de la práctica en los instrumentos de gestión, lo que garantiza su continuidad más allá de los cambios de personas o equipos. Estas medidas se alinean con las recomendaciones de la Agencia de Calidad (2022), que plantea que la instalación de prácticas exitosas requiere flexibilidad adaptativa y un enfoque en la mejora continua. Se espera instalar esta práctica como una rutina que dé paso a una cultura colaborativa, de análisis de datos, autonomía y autogestión de los equipos docentes en el uso de esta herramienta.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

La implementación del IDE ha producido efectos significativos tanto a nivel académico como institucional. En primer lugar, se ha observado una mayor capacidad para identificar y atender a estudiantes en riesgo, permitiendo focalizar apoyos en aquellos con bajo rendimiento, alta inasistencia o dificultades socioemocionales. En segundo lugar, la práctica ha contribuido a un mayor trabajo colaborativo y a mejorar la toma de decisiones pedagógicas, al entregar evidencia concreta que respalda las estrategias de aula y los planes de acompañamiento, derribando mitos educativos. En tercer lugar, se ha generado un efecto institucional positivo en términos de instalar una cultura de uso de datos, donde la información se concibe como una herramienta para el aprendizaje organizacional y no como un mecanismo sancionador. Finalmente, la práctica ha fortalecido la confianza de la comunidad educativa al percibir que las decisiones se sustentan en evidencia objetiva. Estos resultados coinciden con las recomendaciones de la Agencia de Calidad de la Educación (2019), que ha enfatizado que el uso efectivo de datos en la escuela mejora la equidad y la calidad de los aprendizajes.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica? Evaluación y aprendizaje institucional.

Entre los aprendizajes clave que pueden ser compartidos con otros equipos educativos destacan tres aspectos centrales. En primer lugar, la importancia de iniciar con un sistema sencillo y flexible, como una base de datos, que permite comenzar la práctica con bajos costos y alta adaptabilidad, evitando la dependencia de plataformas externas costosas. En segundo lugar, se reconoce que la instalación de la práctica requiere un proceso cultural, donde los docentes deben ser acompañados en el desarrollo de competencias para interpretar y utilizar los datos pedagógicamente, lo cual demanda espacios de capacitación y diálogo. En tercer lugar, el aprendizaje más relevante es que el uso de datos debe estar vinculado a un propósito claro, en este caso, mejorar la trayectoria escolar y la formación integral de las estudiantes. Cuando la información se conecta con un sentido pedagógico y formativo, logra movilizar cambios significativos en la práctica docente y en la gestión institucional. Estos aprendizajes son coherentes con la evidencia internacional que señala que la clave del éxito en el uso de datos está en su apropiación por parte de los equipos y en su traducción en decisiones pedagógicas efectivas (Earl & Katz, 2006; Schildkamp & Poortman, 2015).

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Uso de datos en la escuela: Una guía para el mejoramiento educativo*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación (2020). *Informe nacional de resultados educativos*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.

- Agencia de Calidad de la Educación (2022). *Recomendaciones para la instalación de prácticas exitosas en los establecimientos educacionales*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). *La mejora de la escuela: Una revisión actualizada*. Madrid: Narcea.
- Boudett, K. P., City, E. A., & Murnane, R. J. (2013). *Data Wise: A step-by-step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Vol. IV). OECD Publishing.
- Schildkamp, K., & Poortman, C. L. (2015). Factors influencing the use of data in data-based decision making. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 242–258.
- UNESCO (2019) *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. París: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. París: UNESCO.

Evaluación Formativa para transformar una cultura de aprendizaje

María Teresa González

Inezen Urquejo

LICEO BICENTENARIO SANTA CRUZ, SAN JOSÉ DE LA MARIQUINA

Esta experiencia, se convierte en buena práctica a partir de lo identificado y desarrollado durante la pandemia en el Liceo Bicentenario Santa Cruz de la Comuna de San José de la Mariquina, Región de los Ríos, quienes se replantearon a fondo y de manera reflexiva la manera de evaluar y acompañar a sus estudiantes, convirtiendo la evaluación formativa en el eje de su quehacer pedagógico.

En este contexto, ante la baja participación en clases remotas y las dificultades para medir aprendizajes sin la presencia física, la comunidad escolar decidió transformar la evaluación en un proceso de retroalimentación constante, más allá de la mera calificación. Inspirada en el Decreto 67/2018 y respaldada por su PEI, PME y el Plan de Desarrollo Estratégico de la FMDA, la propuesta integra autoevaluación, coevaluación y diversos instrumentos para monitorear el progreso individual y ajustar la enseñanza según los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, fortaleciendo la autonomía, la metacognición y la responsabilidad, a la vez que disminuye la ansiedad asociada a las calificaciones.

Por lo anterior, el cuerpo docente, apoyado por la UTP y la dirección, a partir de esta experiencia se encuentra consolidando una cultura evaluativa, en la que la colaboración y la reflexión pedagógica son parte del día a día, sentando las bases de un cambio de paradigma que trasciende la emergencia sanitaria y se proyecta como sello permanente de calidad y equidad educativa.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

La pandemia provoca la salida drástica del sistema formal de Educación al que se estaba acostumbrado, por lo que el mayor desafío consistía en tener que abordar un año académico totalmente distinto y por sobre todo desconocido, es decir, buscar nuevas formas de organización para enseñar a los estudiantes, conectarse con ellos y sus familias y resguardar así el derecho a Educación que deben tener todos los Niños y jóvenes chilenos (Mineduc, 2020). Orientaciones al sistema escolar en contexto de COVID-19.

En este contexto, la forma de enseñar no estaba dando los resultados esperados; no todos los estudiantes estaban participando de las clases y los niveles de respuestas a la enseñanza eran bajos y dispares, descubriendo importantes brechas que se debían considerar al momento de enseñar: factores socioeconómicos, geográficos, digitales y de conexión. Sumado a esto, los docentes no contaban con experiencias de trabajar a distancia y menos evaluar sin tener a los estudiantes presentes, por lo que decidió dar un vuelco rotundo a la forma de enseñar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje realizando un análisis consciente, participativo y consensuado de todos los docentes y comunidad educativa en general, con la intención de convertir las instancias evaluativas en instancias de aprendizajes significativos y de calidad.

Para la reorganización se considera, de manera prioritaria la aplicación de Evaluación Formativa, siguiendo los lineamientos declarados en el Decreto 67/2018 que regula las normas establecidas por el Ministerio de Educación y que establece disposiciones con respecto a Evaluación, Calificación y Promoción escolar, además de las Orientaciones Ministeriales declaradas para abordar el año académico en tiempo de pandemia.

Al evidenciar los buenos resultados obtenidos con la aplicación de Evaluación Formativa y en el contexto de volver a la presencialidad e implementar la reactivación educativa, surge la

necesidad de replantear el rol de la evaluación, entendiendo ésta como una herramienta de acompañamiento, retroalimentación y mejora continua, más allá de solo medir resultados. Esto se alinea con lo planteado por Anijovich (2010), quien sostiene que la evaluación formativa se enfoca en que la retroalimentación permite al estudiante comprender lo que aprendió y lo que le falta por aprender. Esto llevó a implementar una estrategia de Evaluación Integral con un alto énfasis en lo Formativo, que considere al estudiante en su individualidad, ritmos y estilos de aprendizaje, como respuesta a las nuevas necesidades.

El análisis crítico sobre las deficiencias de la evaluación tradicional, es que esta limita la identificación de dificultades y obstaculiza la generación de estrategias de mejora. La brecha se hace evidente cuando se contrasta esta práctica con una evaluación que realmente busca adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, considerando que la evaluación debe ser una herramienta para guiar el crecimiento, no solo para medir un resultado final o evaluar a todos los estudiantes de la misma forma y con calificaciones numéricas, sin sistematizar ni llevar registro del proceso. No existe retroalimentación, tampoco se promueven estrategias variadas de aprendizaje ni se considera la autoevaluación o coevaluación como parte del proceso. Esto limita la posibilidad de identificar oportunamente las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y obstaculiza la generación de estrategias de mejora.

En términos específicos, se advierte en la dinámica pedagógica del establecimiento debilidades en prácticas de aula, metodologías y resultados de aprendizajes, ya que el foco está fundamentalmente centrado en los contenidos y en el producto final, sin considerar el proceso de aprendizaje, por lo cual se detecta que la evaluación ha sido principalmente sumativa dejando de lado aspectos importantes como la retroalimentación y re-enseñanza.

Se observa también en los procesos de acompañamiento que la evaluación se reduce a pruebas escritas con calificación

numérica, sin retroalimentación, lo cual es refrendado con reportes de los estudiantes que señalan que solo reciben la nota, sin un proceso de reflexión por lo que no saben cómo mejorar. En este contexto los estudiantes eran vistos como iguales sin considerar sus formas de aprendizaje, sus características, habilidades y avances.

Finalmente, dentro de esta problemática, los docentes manifestaban ansiedad y sobrecarga de trabajo en momentos específicos, principalmente al finalizar el semestre o al término del año lectivo.

¿Cuál es el propósito de la práctica Evaluación Formativa para transformar una cultura de aprendizaje y qué horas de formación aborda?

Lo anteriormente descrito llevó al equipo directivo a buscar herramientas necesarias para reformular las prácticas pedagógicas y en donde uno de los focos a mejorar absolutamente fue la evaluación, priorizando el sentido formativo, primero porque daba respuesta al Decreto 67/2018 que recién se encontraba en fase de implementación y porque permitía tener una evaluación integral de los estudiantes, así como también monitorear, acompañar, retroalimentar y ajustar estrategias de enseñanza a las necesidades y características de cada estudiante, permitiendo que todos tengan la posibilidad de aprender, poniendo el foco en el proceso y no en el resultado final.

En este contexto, el propósito central de esta decisión fue mejorar el aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles una retroalimentación útil, oportunidades para que se involucren activamente en su proceso. Esto se logra estableciendo metas claras, recopilando evidencias del progreso, ofreciendo retroalimentación constructiva y fomentando la autoevaluación y coevaluación para que los alumnos se conviertan en dueños de su aprendizaje (William & Leahy, 2020). Así el foco principal se convierte en que todos los estudiantes aprendan de manera cercana, objetiva y efi-

ciente, en donde la evaluación formativa juega un papel clave para acompañar, monitorear y retroalimentar, ajustando las estrategias, objetivos y actividades pedagógicas a las características y necesidades individuales. De esta manera, se aseguraba dar posibilidades y oportunidades diversas a cada uno lo que se ve reflejado en los niveles de logros obtenidos durante todo el proceso poniendo como centro de interés el proceso y no la calificación final.

A partir de esto surgieron nuevas aspiraciones que sustentan la experiencia exitosa y convergen completamente con los objetivos y principios básicos de la educación chilena según la LEGE y el currículo nacional que incluye el desarrollo integral de los estudiantes, cognitivo, afectivo, físico moral, espiritual y socioemocional. El fomento de valores ciudadanos como la responsabilidad, el respeto, la convivencia pacífica, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Al tener esto claro vemos como la evaluación potencia cada uno de estos principios:

- Calidad y equidad: garantizar que todos los estudiantes alcancen altos estándares de aprendizajes, independientemente de sus circunstancias.
- Universalidad y permanencia: Asegurar el acceso a la educación para todas las personas a lo largo de su vida.
- Autonomía y diversidad: Fomentar la autonomía de los establecimientos y el respeto por la diversidad de proyectos educativos y culturales.

Así mismo, otra área central que aborda esta práctica de evaluación formativa integral es el proceso enseñanza y aprendizaje, por lo que abarca de manera cabal los distintos aspectos del desarrollo de los estudiantes; es decir, el foco está centrado en ellos y en cómo la información obtenida nos permite guiar su desarrollo. Nuestra propuesta educativa se sostiene en mejorar el progreso de los estudiantes a través de la retroalimentación continua y el ajuste de la enseñanza y según la evidencia recolectada durante el proceso de aprendizaje.

Un aspecto fundamental es desarrollar la confianza, la comunicación y la creatividad en los estudiantes, esto permite generar múltiples alternativas para alcanzar los objetivos con un enfoque centrado en el proceso y el avance personal más que en la comparación con sus compañeros. Al emplear niveles de logro para dar cuenta del aprendizaje disminuye la competitividad, la ansiedad y el estrés que muchas veces acompañan las evaluaciones tradicionales. De este modo se pudo constatar, de forma creciente, que cada estudiante podía avanzar a su propio ritmo, de acuerdo con sus características individuales, fortaleciendo la autonomía y capacidad de reflexión; en definitiva, logrando lo que la literatura registra permanentemente como sinónimo de éxito educativo, como es que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje y, por ende, aumentando su autoestima y motivación por el aprendizaje.

Este modo de concebir la evaluación ha logrado un impacto en las distintas dimensiones en la interacción docente y estudiantes. En el área cognitiva se monitorea de manera mucho más regular la comprensión de conceptos y procedimientos, detectando errores y oportunidades de mejora. En el ámbito social los docentes promueven la colaboración, el diálogo y la coevaluación lo que permite que los estudiantes aprendan a escuchar, argumentar y construir conocimiento de manera colectiva.

En la dimensión emocional se fortalece la autoestima y la motivación intrínseca ya que el error se concibe como una oportunidad de aprendizaje más que como un fracaso. En lo valórico y ético se fomenta la responsabilidad y el compromiso con la mejora personal, junto con el respeto por los procesos de aprendizaje de otros.

A todo ello se suma la dimensión metacognitiva, transversal a todo el proceso que impulsa a los estudiantes a regular su propio aprendizaje, a planificar, monitorear y evaluar sus avances, utilizando la retroalimentación para dar el siguiente paso. Incluso en las áreas específicas como educación física, las artes o las ciencias experimentales, la evaluación formativa permite

observar y potenciar el desarrollo corporal, la motricidad y las habilidades prácticas.

En coherencia con el Decreto 67/2028 del Ministerio de Educación que promueve el carácter formativo de la evaluación, la práctica busca consolidar un sistema que ponga en el centro la mejora de los aprendizajes con equidad y pertinencia. Esto supone avanzar hacia un enfoque integral en que los estudiantes son protagonistas de su proceso donde la motivación, a la autorregulación y la autonomía se fortalecen día a día y el aprendizaje se entiende no sólo como la adquisición de conocimientos, sino también como la construcción de habilidades para convivir autorregularse y dar sentido a la experiencia escolar.

¿En qué instrumentos de gestión Institucional se enmarca esta práctica exitosa y que valoración que le otorga la comunidad educativa?

Plan de Desarrollo estratégico FMDA 2021-2025:

Eje 3. Gestión e Innovación Pedagógica para el Aprendizaje.

Objetivo estratégico 3: Promover una formación integral, pertinente y de acuerdo con las competencias del siglo XXI en todos los establecimientos de la FMDA, mediada por un modelo pedagógico común y flexible que favorezca el aprendizaje activo de los estudiantes; a través de la innovación, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica en los equipos docentes, profesionales y asistentes de la educación.

Eje 1. Liderazgo y Gestión de Resultados.

Objetivo estratégico: Definir e implementar una estructura organizacional, que favorezca una cultura de aprendizaje continuo y fortalezca la identidad y valores institucionales, mediante el trabajo colaborativo, institucionalmente articulado y tecnológicamente soportado, con orientación a los resultados.

Proyecto Educativo Institucional:

A través de los principios filosóficos: a) Universalidad y educación permanente; b) calidad de la Educación; c) equidad del sistema Educativo; d) autonomía; e) diversidad; h) flexibilidad; j) integración.

Momentos de la Evaluación o temporalidad de la Evaluación: Evaluación Inicial o diagnóstica, Evaluación Formativa, Evaluación final o acreditativa.

Según su función: Evaluativa o Formativa.

Plan de Mejoramiento Educativo:

Gestión Pedagógica:

Objetivo: Gestionar eficientemente la gestión Pedagógica a través de procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza Aprendizaje generando un acompañamiento apoyo y monitoreo sistemático, se fortalecen prácticas asociadas al desarrollo profesional docente, al aprendizaje socioemocional, al uso adecuado del tiempo lectivo, no lectivo y a la instalación de metodologías innovadoras y estrategias de enseñanza.

Estrategia: Analizar y evaluar prácticas del modelo de enseñanza aprendizaje, instalado en el bienio implementado a fin de identificar las fortalezas y debilidades de los métodos de enseñanza, estrategias e innovación pedagógica, más el sistema de evaluación formativo por nivel, se fortalece el equipo UTP para proporcionar acompañamiento a las prácticas pedagógicas y al Plan de desarrollo Profesional Docente

Objetivo N° 1: Liderar y gestionar la instalación o consolidación de una acción permanente de acompañamiento a los/as docentes en el aula mediante la observación de clases y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Acción: El equipo directivo y Técnico Pedagógico programa acompañamiento al aula para mejorar la calidad de la ense-

ñanza, fortalecer el desarrollo profesional docente de las prácticas y dinámica de trabajo pedagógico, implementación de nuevas metodologías, con la finalidad de la reactivación educativa que permita la transformación de la evaluación, recuperación y mejora de los aprendizajes

Objetivo N° 4: Generar instancias de reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificar fortalezas y oportunidades de mejora para optimizar las prácticas en el aula.

Acción: Conformar grupos de docentes por departamentos según asignaturas para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que involucran la planificación y evaluación de la enseñanza.

Reglamento de Evaluación Institucional:

En el marco del Decreto Exento N° 67/2018 que aprueba las normas mínimas sobre Evaluación, Calificación y Promoción escolar, que favorecen la Evaluación Formativa y busca impulsar una visión de la evaluación con un elevado sentido pedagógico, promueve el monitoreo, acompañamiento y la reflexión docente para tomar decisiones pertinentes y oportunas, considerando la retroalimentación, la autoevaluación, evaluación formativa, evaluación sumativa y el uso de evidencias para mejorar el aprendizaje.

La evaluación formativa, como práctica exitosa, comenzó siendo un desafío que se inició con el acompañamiento cercano entre docentes, estudiantes y apoderados, reflexión pedagógica y difusión masiva de la información y concientización que reconoce que esta forma de evaluar promueve el aprendizaje. Hoy en día es bien valorada por la comunidad educativa porque ha demostrado que disminuye la presión de las calificaciones numéricas, hay mayor disposición al aprendizaje y mejora del bienestar socioemocional, y se ha consolidado como práctica institucional generando una cultura evaluativa centrada en el acompañamiento y se reconoce como una herramienta fundamental para atender a todos nuestros estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Valoración positiva de la evaluación formativa por la comunidad educativa.
- Se valora porque no solo juzga, sino que acompaña y orienta al estudiante durante su proceso.
- Permite identificar fortalezas y dificultades a tiempo, facilitando intervenciones pedagógicas oportunas.
- Docentes y estudiantes destacan la importancia de la retroalimentación específica y constructiva, que ayuda a mejorar el desempeño.
- Fomenta una relación más cercana entre profesor y alumno.
- Los estudiantes aprenden a reflexionar sobre su propio aprendizaje (metacognición).
- Se les involucra en su proceso mediante portafolios, rúbrica y coevaluación.
- Es especialmente valorada en contextos exclusivos ya que permite atender la diversidad del aula.
- Facilita la personalización de estrategias de enseñanza.
- La comunidad educativa la valida y reconoce la evaluación formativa como una estrategia clave para una educación de calidad. Los docentes la ven como una herramienta para reflexionar y ajustar sus estrategias y ayuda a tomar decisiones pedagógicas centradas en el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, su éxito depende de la formación docente continua, el apoyo institucional, la comprensión y participación de las familias (Méndez, 2001; Black & Wiliam, 1998).

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

La implementación de la evaluación formativa es un desafío institucional que movilizó a toda la comunidad educativa. Esta mirada reorientó los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucrando a todos los estamentos que desde un comienzo se com-

prometieron según las funciones que desempeñan para poner en marcha esta nueva práctica.

La Dirección, en conjunto con la Unidad Técnico Pedagógica, tomó la decisión de apoyar el trabajo docente en distintas áreas; por ejemplo, se otorgaron lineamientos en prácticas evaluativas, flexibilidad y horarios para trabajar colaborativamente, lo que permitió que el profesor tenga la libertad de tomar decisiones para adaptar las estrategias de enseñanza dependiendo del grupo de estudiantes; se generaron tiempos y espacios para que los docentes pudieran planificar en conjunto y compartir reflexiones en torno al trabajo realizado. Atendiendo también a la opinión de estudiantes y apoderados, que nos ayuda constantemente a mejorar y reorientar la práctica.

Hubo una proyección a futuro, dado la existencia de objetivos claros considerando la opinión de toda la comunidad educativa, evaluando, reflexionando y ajustando cada vez que se considera necesario, en un proceso transformador y dinámico que busca lograr cambios profundos en el proceso de enseñanza aprendizaje, transformando la evaluación formativa integral en un paradigma que permanezca y se consolide en el tiempo.

¿Cómo se estructura la buena práctica?

La estructura de esta buena práctica se define, siguiendo los principios generales que rigen la evaluación según orientaciones del Decreto 67/2018, que definen los tipos de la evaluación y sus instrumentos, los procesos de registro y comunicación de resultados, procesos de acompañamiento, las normas de promoción y permanencia, las disposiciones de los actores y responsabilidades del proceso.

Estos principios declarados y asumidos como comunidad educativa y que forman parte de la estructura implementada en los diferentes espacios de reflexión con los docentes, apoderados y estudiantes, han sido la clave para avanzar, dando especial énfasis al uso de la evaluación formativa. De este modo, se tiene en

cuenta los progresos y logros de los estudiantes para potenciar el aprendizaje y mejorar la enseñanza, lo anterior da sentido a diversificar la evaluación, permitiendo responder a las necesidades, características, intereses y diversidad de modos de aprender de cada estudiante, bajo una lógica de inclusión y equidad.

La construcción de esta práctica recalca la importancia de comunicar a alumnos y apoderados sobre los criterios y formas en que serán evaluados y acerca de los resultados de sus procesos, progresos y logros, de manera que resignifiquen la evaluación, se involucren y generen compromisos con el aprendizaje. Se da énfasis al trabajo colaborativo entre docentes y actores educativos para acordar y reflexionar sobre criterios de evaluación y evidencias evaluativas centrales en cada asignatura. Se elimina la concepción de que el número de horas define el número de calificaciones y se promueve el uso de ponderaciones según criterios de relevancia, integralidad y temporalidad, aplicando evaluación por medio de niveles de logro que al final del año se transforma en una calificación numérica.

Finalmente, se pudo constatar que esta experiencia y decisión pedagógica se vincula profundamente con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, asegurándonos que todos aprendan de manera cercana y eficiente. Al intencionar la evaluación desde lo formativo se transforma en una herramienta pedagógica activa y no sólo en un mecanismo de medición que a través de las evidencias recogidas en el proceso. Se identifica el progreso y logro del aprendizajes de cada uno, transformando con ello la cultura evaluativa del establecimiento.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

En nuestro establecimiento se realiza el monitoreo de esta práctica exitosa a través de las siguientes estrategias:

- Al iniciar el año escolar la Unidad Técnico-Pedagógica ela-

bora un cronograma donde se establecen fechas de planificación anual y evaluación del primer semestre y segundo semestre.

- Monitoreo y seguimiento de planificación anual es a través de criterios e indicadores claramente definidos.
- Acompañamiento al aula, incorporando una pauta consensuada de prácticas pedagógicas, con indicadores tales como: ambiente seguro, vinculante, lúdico y participativo.
- Revisión y retroalimentación de las prácticas pedagógicas y/o instrumentos de evaluación.

En relación con el seguimiento y sistematización de las prácticas exitosas, se consideran los datos recopilados de manera periódica, para su revisión análisis y toma de decisiones como un proceso continuo manteniendo o modificando prácticas pedagógicas.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y qué decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

La implementación de un sistema de evaluación formativa ha representado un proceso desafiante para la comunidad escolar, no solo por la necesidad de generar una “alfabetización pedagógica” entre los docentes y demás actores educativos, sino también por el cambio cultural que supone transitar desde un paradigma centrado en lo sumativo hacia otro basado en la retroalimentación y la mejora continua de los aprendizajes.

El primer gran desafío ha sido superar la visión tradicional de la evaluación entendida casi exclusivamente como sinónimo de pruebas finales y calificaciones. Este enfoque se convirtió en una barrera que, poco a poco, ha ido siendo derribada gracias a procesos de reflexión pedagógica, instancias de capacitación y la generación de acuerdos institucionales. La evaluación formativa, al estar orientada a la recolección de evidencias y a la

retroalimentación oportuna, exige que los docentes planifiquen con mayor claridad y propósito sus clases, asegurando coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades y los instrumentos de evaluación.

En este sentido, otro desafío relevante ha sido instalar una práctica docente más consciente de la relación entre enseñanza, evaluación y toma de decisiones pedagógicas. Este aspecto se encuentra directamente vinculado con los Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, particularmente en el Dominio A, Estándar N°4 sobre planificación y evaluación. Dicho estándar nos recuerda que evaluar no es un acto aislado, sino un proceso articulado que permite retroalimentar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Asimismo, se ha hecho indispensable actualizar documentos de gestión institucional, como el Proyecto Educativo Institucional y el reglamento de evaluación, con el fin de dar coherencia normativa a las nuevas prácticas y resguardar su permanencia en el tiempo. Estos ajustes han permitido que las decisiones tomadas en aula tengan un respaldo formal y que la comunidad escolar entienda la evaluación formativa como parte del proyecto común y no como una estrategia individual de cada docente.

Los principales desafíos que han emergido se relacionan con el cambio de paradigma, la formación docente en estrategias de evaluación formativa, la articulación entre planificación y evaluación, y la necesidad de adecuar los marcos normativos institucionales. Frente a ellos, las decisiones que se han tomado como capacitaciones, socialización de lineamientos, actualización de documentos oficiales y generación de espacios de reflexión pedagógica han buscado consolidar una cultura *evaluativa centrada en el aprendizaje y orientada a la mejora continua*.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

Evaluación y aprendizaje institucional.

Los principales efectos o resultados tienen que ver, en primer lugar, con el impacto en el equipo técnico que cumple funciones directivas y técnico-pedagógicas en el establecimiento, por cuanto el liderazgo ha transitado con mucha más convicción hacia un foco pedagógico y así desempeñar un rol clave en el fortalecimiento de la cultura evaluativa y en la implementación de la evaluación formativa. Este liderazgo ha permitido alcanzar una visión global de los procesos internos permitiendo articular acciones, coordinar esfuerzos y descartar aquellas prácticas que no se ajusten al contexto o que resulten poco pertinentes para la realidad de la comunidad educativa.

Otro componente adquirido por el equipo directivo y técnico del liceo ha sido la importancia de la motivación compartida: construir un propósito común centrado en el valor y el mejoramiento continuo que ofrece la evaluación formativa. Esta motivación se refleja en el compromiso de cada profesional por contribuir tanto al desarrollo individual como colectivo de los estudiantes. Asumir este desafío implica transformarse en facilitadores del camino formativo, generando y definiendo espacios, recursos y rutinas de trabajo que favorezcan su implementación efectiva.

Asimismo, para fortalecer la evaluación formativa, cada equipo de trabajo del establecimiento ha requerido en una construcción paulatina transitar hacia una apertura y reflexión colegiada, cuestionando y redefiniendo no solo la manera en que se concibe la evaluación, sino también las propias concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y el currículo. Avanzar hacia una mirada pedagógica común ha permitido sostener decisiones coherentes y alineadas con los objetivos institucionales.

La conducción y el acompañamiento en la implementación de un sistema de evaluación formativa requieren además visibilizar su coherencia con otras prácticas de gestión pedagógica, manteniendo un rumbo claro en los procesos de cambio. Por ello,

es esencial que los acuerdos adoptados respondan a las necesidades y dificultades detectadas. En este marco, el acompañamiento se convierte en un desafío permanente, pues demanda reforzar las lógicas de cooperación, retroalimentación y apoyo continuo entre docentes, fomentando un clima de confianza en las capacidades de cada participante. También implica estar atentos a las demandas y opiniones que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde su planificación hasta su ejecución.

Finalmente, implementar un sistema de evaluación formativa enseña a los equipos técnicos y directivos que la evaluación es un proceso de aprendizaje en sí mismo, no solo un mecanismo de medición. El mayor aprendizaje institucional ha sido comprender que el foco debe trasladarse desde la certificación de logros hacia la promoción de aprendizajes profundos, inclusivos y sostenible.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Decreto 67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para alumnos de enseñanza básica y media*.
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Orientaciones al sistema escolar en contexto de COVID-19*.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2020). *Integrar la evaluación formativa en la enseñanza: Una guía práctica para el aula*. Aptus.

Evaluación formativa en Chile: tensiones, vivencias y oportunidades

Susana Arlette Oñate Escobar

Natalia Andrea Cisternas Muñoz

Alumni UFRO

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

Introducción

Desde la promulgación del Decreto 67 sobre evaluación, calificación y promoción escolar en Chile (Ministerio de Educación, 2018), hasta su entrada en vigencia en marzo de 2020, el Ministerio de Educación ha realizado continuos esfuerzos por transmitir la profundidad del cambio que este decreto significa para las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio. Este cambio implica transitar desde una intencionalidad evaluativa mayoritariamente sumativa, a una perspectiva que promueve la intencionalidad formativa como un eje central de las estrategias de evaluación al servicio del aprendizaje. Es decir, promueve un cambio cultural en que la evaluación es parte fundamental de una estrategia de aprendizaje que orienta al estudiantado y sus docentes hacia el logro de sus metas (Ministerio de Educación, 2018).

A pesar de lo anterior, la implementación del Decreto 67 no ha estado exenta de tensiones para los docentes en ejercicio. Si bien, algunas de las tensiones pueden interpretarse como resistencias a un cambio cultural sobre el fenómeno de la evaluación educativa, en su mayoría, estas tensiones se relacionan con las características estructurales del sistema educativo chileno (Bellei y Muñoz, 2023). Por ejemplo, el sistema de regulación del mercado educativo, que posiciona al Estado como un ente evaluador al que los establecimientos educativos rinden cuentas

sobre su desempeño, provocando una mayor centralización y estandarización a través de evaluación externas (Bellei y Muñoz, 2023). Así, mientras que el Decreto 67 de evaluación busca promover la innovación pedagógica de prácticas evaluativas que requieren de docentes autónomos, para una mayor equidad e inclusión educativa (Ministerio de Educación, 2018). Las características del sistema educativo chileno ejerce presiones de estandarización a través de evaluaciones externas y un control evaluativo intensificado, a la vez que promueve una mayor segregación y competencia entre instituciones escolares y el estudiantado (Bellei y Muñoz, 2023).

Al considerar el contexto normativo del sistema educativo chileno, también se debe considerar que una de las consecuencias de éste, es el uso cotidiano que la evaluación formativa adquiere. Desde la perspectiva de Patton (2021; 2023) la evaluación formativa debe estar al servicio de la mejora a largo plazo, involucrando la participación de todos los actores educativos a través de métodos flexibles y holísticos. Sin embargo, en Chile, su uso instrumental se desarrolla para dar cumplimiento a requerimientos administrativos asociados a la obtención de calificaciones en el corto plazo. Esto trastoca el sentido profundo de la evaluación formativa para la mejora continua (Patton, 2011).

El desencuentro entre el sentido de la evaluación formativa y su uso en Chile refleja las tensiones que provoca la implementación del Decreto 67 y las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio. A partir de esas tensiones, en este capítulo nos planteamos la necesidad de reflexionar sobre cómo se viven cotidianamente estas tensiones en el aula, cómo afectan las decisiones pedagógicas del profesorado y cuáles son los desafíos y oportunidades que implican.

Para eso, a continuación se profundiza en las implicancias de la evaluación formativa para el aprendizaje y la justicia social, así como el rol de la retroalimentación en la autorregulación y desarrollo continuo del estudiantado. Posteriormente, se discutirán las tensiones y vivencias mencionadas, a través del relato

de una docente de educación media en ejercicio. Cerraremos este capítulo con reflexiones sobre las oportunidades que dichas tensiones nos brindan como profesores.

Evaluación formativa para el aprendizaje y la justicia social

La evaluación formativa entendida como un procedimiento que se realiza al servicio de la mejora continua (Pascual-Arias et al., 2023; Patton, 2011; 2021; 2023) puede contribuir significativamente a la justicia social al promover la transformación del ejercicio pedagógico tradicional. Desde esta perspectiva, la diversificación de procedimientos y estrategias evaluativas puede también diversificar los recursos epistémicos que reconocen y validan formas de conocimiento usualmente marginadas del ámbito educativo tradicional (Nieminen, 2021). A su vez, esto permite ampliar los criterios de validez sobre el conocimiento, al incorporar saberes culturales y experiencias comunitarias. Esto es particularmente importante en el contexto chileno, puesto que las evaluaciones estandarizadas nacionales no consideran la heterogeneidad de la población estudiantil y desconocen la diversidad cultural (Del Pino et al, 2019).

Así, la irrupción de procedimientos de evaluación formativa diversas amplían las oportunidades para que el estudiantado demuestre sus aprendizajes. Por tanto, la evaluación formativa ayuda a la eliminación de sesgos culturales, socioeconómicos y al reconocimiento de las identidades no hegemónicas, reduciendo las barreras sistémicas de las prácticas evaluativas tradicionales (Nieminen, 2024; Nieminen y Yang, 2023).

En el mismo sentido, Patton (2011; 2021; 2023) plantea que la evaluación formativa puede ser un aporte a la transformación cuando se enfoca en la equidad y se adapta al contexto del estudiantado. Para que esta búsqueda de equidad aporte efectivamente a la justicia social de poblaciones marginalizadas se debe privilegiar la participación activa del estudiantado. En particular, a través de la co-construcción de criterios e instrumentos, la di-

versificación de oportunidades de actuar como agentes de evaluación y el continuo ajuste de la enseñanza y aprendizaje por medio del diálogo (Yan y Carles, 2021).

En consonancia con lo anterior, investigadores chilenos han relevado el rol del diseño de procedimientos evaluativos participativos abiertos a las comunidades, con el fin de incluir en componentes culturales, sociales y lingüísticos propios del contexto en el proceso de aprendizaje y retroalimentación del estudiantado, especialmente con estudiantes indígenas (Del Pino et al, 2022; Del Pino y Vásquez Ramírez, 2024). Para ello, sería necesario que los docentes en ejercicio estén dispuestos a implicar en el proceso evaluativos a estudiantes, apoderados y líderes comunitarios. Por ende, implica ceder el control del proceso evaluativo para alternar liderazgos y fomentar la agencia del estudiantado.

Para Nieminen y Yang (2023), las prácticas de evaluaciones tradicionales objetivizan numéricamente al estudiantado, por lo que la resistencia y transformación de esas prácticas es también una forma de humanizar los procesos educativos. En dicha humanización, se prioriza el desarrollo integral de las personas por sobre la obtención de resultados numéricos, tal y como se pretende en la evaluación formativa. Por ende, la evaluación formativa es una oportunidad para democratizar el conocimiento en tanto promueve el reconocimiento de las identidades al redistribuir la responsabilidad sobre el proceso evaluativo y de aprendizaje del estudiantado.

En Chile, el Decreto 67 se propone a la evaluación formativa como método de monitoreo de los progresos y aprendizajes, entendiéndose como una forma de acompañar los procesos, con el propósito de que las evidencias que se desprendan sean útiles para reevaluar las formas en cuanto al ejercicio de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cuánto de eso se puede materializar en aula, considerando tiempos, limitaciones curriculares, y alcances cuantitativos que deben tener los estudiantes según nivel de escolarización, y más aún, las limitaciones curriculares para las y los docentes, en materia de instrumentos de evaluación en Chile.

Retroalimentación y autorregulación para el aprendizaje para la justicia social

Asociada a la evaluación formativa, las estrategias de retroalimentación efectiva del estudiantado y su rol en el desarrollo de la autorregulación, también contribuyen a la transformación de la cultura evaluativa y la justicia social. Esta afirmación se realiza pues diversas investigaciones sobre ambientes educativos basados en prácticas de evaluación formativa, manifiestas que se puede disminuir la inequidad en el aula, cuando se privilegia la participación activa del estudiantado en el monitoreo y regulación de su aprendizaje (Walsh, 2022). Por tanto, estas investigaciones promueven estrategias específicas como el diseño de actividades que ayudan al estudiantado a perfeccionar sus habilidades básicas para la construcción de nuevos aprendizajes y retroalimentar el proceso con foco en el progreso y no en la carencia (Clark, 2014).

En el mismo sentido otros autores promueven estrategias de retroalimentación en que el *feedback* recibido se encuentra libre de penalizaciones, con el fin de que el estudiantado desarrolle su agencia al aprender a monitorear su propio progreso con los instrumentos formales que han co-construido junto a sus docentes (Pit et al., 2019). Estos instrumentos deben aportar claridad sobre los criterios y expectativas del docente sobre las tareas asignadas (Zepeda, 2017). Así, la agencia del estudiantado se desarrolla gracias a que cuando la autorregulación es desarrollada como una acción afirmativa, es posible aumentar la percepción de autoeficacia, lo que a su vez genera una mayor motivación intrínseca para la obtención de nuevos aprendizajes (Cummins et al., 2015).

En contraposición con lo anterior, una retroalimentación basada en lo punitivo puede generar una disminución de la motivación del estudiantado en el aula (Zepeda, 2017). En particular, cuando la retroalimentación está centrada en la persona y no en el aprendizaje. Para ello, es esencial que la retroalimentación efectiva se enfoque en la tarea, el proceso y la autorregulación necesaria

para el desarrollo de esa actividad (Zepeda, 2017). De esta forma la retroalimentación está al servicio de la disminución de brechas, en vez de enjuiciar a la persona y sus características contextuales.

Lo anterior cobra una importancia especial en el contexto de inequidad y en aulas con una alta diversidad social y cultural. Especialmente porque los criterios estandarizados sobre la evaluación de los aprendizajes, perpetúan prácticas epistémicas que niegan manifestaciones alternativas del aprendizaje. Por tanto, una retroalimentación efectiva, basada en el progreso, la claridad de criterios y una alta participación de niños y niñas; puede aportar a la disminución de la desigualdad de oportunidades en el aula, en tanto brinda las herramientas para el desarrollo de una autorregulación que promueva la agencia del estudiantado.

Las tensiones en el aula: vivencias y desafíos para la evaluación formativa

Bajo la comprensión de que las limitaciones de la evaluación formativa en Chile están regidas por el sistema educativo, en este apartado nos tomamos la libertad de comentar desde nuestra propia experiencia, como en la práctica cotidiana de la docencia, nos sentimos presionados para cumplir estándares que deben medirse sí o sí a través de la evaluación sumativa.

Una primera tensión que surge de este contexto, es que los establecimientos educacionales, ya sean públicos o privados imponen un mínimo de calificaciones anuales con las que debemos cumplir para promover a las y los estudiantes. Lo anterior, sumado a que éstas deben centrarse en comprobar los aprendizajes. Esta condición es aún más severa con las asignaturas de matemática y lenguaje, ambas deben cumplir con, al menos, cinco calificaciones por semestre. Con ese margen, las posibilidades que nos quedan a las y los docentes para planificar e implementar evaluaciones formativas son mínimas, o bien, se mantiene el diseño y la estructura superficial. Sin embargo, posteriormente, también nos solicitan cuantificar esos resultados.

Una vivencia que ejemplifica la problemática descrita fue el caso de una evaluación que busca promover el fomento lector y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, como lo fue el “Pasaporte literario”. Esta actividad constó de una lectura domiciliaria, en la que el avance de la lectura estuvo mediada por metas de lectura en un determinado tiempo. Cada semana esos avances de lectura fueron evaluados a través del desarrollo de breves fichas de trabajo, en las que cada estudiante podía contar en sus palabras aquello que aprendió con la lectura, lo que les resultó más sencillo, los desafíos superados, sus críticas sobre el texto y una reflexión en torno a la pregunta: “¿y esta lectura cómo impacta en mi vida académica, social e individual?”

Esta estrategia evaluativa necesitó de un tiempo considerable para realizar el ejercicio de diálogo con los estudiantes, especialmente por el trabajo que implica la adquisición de hábitos de lectura, desarrollo de la comprensión, pensamiento crítico y la búsqueda de metacognición. Aunque se trata de una propuesta de evaluación formativa interesante y satisfactoria, la necesidad constante de obtener una cantidad excesiva de calificaciones provoca que se pierda el sentido de la estrategia evaluativa original. Sumado al estrés y frustración que nos genera la tensión entre la búsqueda de estrategias significativas para fomentar la lectura, a la vez que respondemos a las demandas certificadoras del sistema.

Una segunda tensión que vivimos cotidianamente, es que a pesar de la existencia del Decreto 67 que promueve que las y los docentes tengamos flexibilidad para proponer evaluaciones diversificadas, siguen siendo las pruebas escritas internas y la pruebas escritas estandarizadas las que son más validadas por los sistemas educativos. Esto relega a un segundo plano estrategias y procedimientos de evaluación, como por ejemplo, la exposición oral. No obstante, desde nuestra experiencia es posible experimentar dentro de los márgenes que nos permite el currículo, permitiéndonos evaluar los procesos formativos, aunque debamos cuantificarlos al final del proceso. Para cumplir con estos requerimientos recurrimos a instrumentos como rúbricas holís-

ticas, diversificación de agentes a través de la autoevaluación y coevaluación, listas de cotejo en formato de cartas Gantt para el o la docente, entre otras.

Un ejemplo de lo anterior, fue una estrategia de evaluación que diseñamos en torno a la producción de un monólogo. Esta fue realizada a través de la ejecución de un proyecto que constaba de tres etapas: la redacción de un monólogo, la confección de una marioneta que personificaba la voz del monólogo y la presentación oral. Dicho proyecto se realizó en treinta y seis horas pedagógicas aproximadamente. Durante este periodo de tiempo se llevó a cabo un registro del proceso de producción, en cuanto a los materiales, los avances clase a clase, la participación de los integrantes del grupo. Además, se consideró distintas formas de aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades, lo cual permitió que fuese una estrategia integral.

A pesar de lo anterior, existieron resistencias en la realización de la evaluación, pues el tiempo destinado y el proceso hacían que se alejara de la perspectiva y la misión del establecimiento en cuanto a la asignatura. Esto refleja las preocupaciones de los equipos de gestión educativa, frente a la innovación en las estrategias evaluativas, en desmedro de la mantención de prácticas estandarizadas de evaluación que preparan a los estudiantes para instancias externas de medición. Aunque en un principio esta estrategia estaba destinada a ser una evaluación sólo formativa, estuvimos obligados a que decantara en una calificación que reuniera de forma ponderada todas las rúbricas, para así poder justificar ante los apoderados y el equipo de gestión los recursos y tiempo invertido. En particular por el uso de un libro “leccionario”, que debe desarrollarse para apoyar la preparación del estudiantado en habilidades que son medidas en el SIMCE.

Con respecto a esto último, surge una tercera tensión, la proliferación de proyectos educativos que buscan utilizar modelos de enseñanza donde el aprendizaje está guiado por los textos de editoriales que ordenan los OA del currículum nacional en un formato para estudiantes y docentes. Estos se ponen a dispo-

sición a través de medios físicos y digitales. Quizás una de las ventajas de estos textos es que logran materializar de forma más concreta aquellos objetivos que los planes y programas promueven, además de ofrecer una serie de recursos para el ejercicio de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Incluso, profundizando las propuestas del Ministerio de Educación. Aún así, este material se convierte en una limitante puesto que las evaluaciones formativas se encuentran solo al servicio de la evaluación sumativa, en tanto reproducen los formatos y tipos de preguntas que mide el SIMCE. En consecuencia, los estudiantes perciben el uso de estos recursos como un castigo. Esto perjudica la posibilidad de usar los recursos como una instancia de retroalimentación formativa, para detenernos en aquello que se puede mejorar.

Esa limitación es la más dura con la que nos enfrentamos los docentes, asumir que el progreso se puede ir “chequeando” como una lista de supermercado, entendiendo que el avance de las páginas de un libro responde al efectivo y exitoso proceso de aprendizaje, dejando las oportunidades de retroalimentación a un lado. Esto deja como consecuencia una serie de baches que se van reparando en el camino, pero que son difíciles de superar, pues el tiempo como un recurso escaso, rara vez se encuentra al servicio de atender las dificultades de los estudiantes. Con esto, no queremos decir que esperamos dejar de lado la evaluación sumativa, sino que es necesario ampliar las posibilidades, para construir lo que está en nuestras manos, con los recursos y las voluntades necesarias hasta alcanzar las transformaciones estructurales que nos tensionan y son urgentes.

Reflexiones finales

Oportunidades para la Transformación Pedagógica

El análisis desarrollado en este capítulo revela que, a pesar de las tensiones estructurales del sistema educativo chileno, el Decreto 67 ha abierto espacios significativos para la innovación pedagógica.

gica. Las experiencias relatadas, como el “pasaporte literario” y el proyecto de “monólogos con marionetas”, demuestran que es posible crear instancias genuinas de evaluación formativa que promuevan la participación activa del estudiantado y el desarrollo de habilidades complejas. Estas iniciativas evidencian cómo la diversificación de estrategias evaluativas puede reconocer múltiples formas de aprender y expresar conocimientos, contribuyendo así a la democratización del saber y la justicia epistémica. La utilización de rúbricas holísticas, la incorporación de autoevaluación y coevaluación, y el registro procesual sistemático de los aprendizajes representan avances concretos hacia una cultura evaluativa más inclusiva y formativa. Estas experiencias sugieren que, cuando los docentes logran apropiarse del espíritu transformador del Decreto, pueden generar prácticas evaluativas que efectivamente ponen el aprendizaje en el centro, promoviendo la autorregulación y el desarrollo integral del estudiantado, especialmente en contextos de diversidad cultural y social.

Sin embargo, las vivencias compartidas también exponen los profundos desafíos estructurales y resistencias sistémicas a estas prácticas. La imposición de un mínimo de calificaciones anuales, particularmente severas en matemática y lenguaje, revela cómo las lógicas administrativas y de rendición de cuentas continúan subordinadas al sentido certificador de la evaluación. Esta tensión se intensifica con la presión de preparar estudiantes para evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, lo que lleva a que incluso las iniciativas más innovadoras terminen siendo instrumentalizadas para obtener calificaciones cuantificables. Además, la proliferación de textos editoriales que reproducen formatos estandarizados de evaluación constituye otro obstáculo significativo, ya que limita las posibilidades de retroalimentación genuina y convierte el aprendizaje en un ejercicio mecánico de “chequeo” de contenidos. Estos desafíos reflejan las tensiones estructurales identificadas por Bellei y Muñoz (2023), donde el sistema de mercado educativo genera presiones contradictorias: por un lado promueve la autonomía docente y la innovación pedagógica,

pero por otro mantiene mecanismos de control y estandarización que neutralizan estas posibilidades transformadoras.

En suma, las tensiones relatadas evidencian la urgente necesidad de mayor coherencia entre las orientaciones normativas del Decreto 67 y las condiciones estructurales que permitan su implementación efectiva. No basta con promover la evaluación formativa a nivel discursivo, cuando simultáneamente se mantienen exigencias cuantitativas excesivas y se privilegian las evaluaciones estandarizadas como únicas medidas válidas de calidad educativa. Esta incoherencia genera frustración y estrés en los docentes, quienes se ven obligados a navegar entre demandas contradictorias: innovar pedagógicamente mientras cumplen con requerimientos burocráticos que van en sentido contrario. Para que la evaluación formativa pueda contribuir efectivamente a la justicia social y la equidad educativa, se requieren transformaciones que aborden no solo las prácticas en el aula, sino también las políticas de evaluación externa, los sistemas de gestión escolar y la formación docente. Esto implica repensar los indicadores de calidad educativa, flexibilizar las exigencias cuantitativas de calificación y fortalecer el acompañamiento pedagógico a los docentes para que puedan desarrollar competencias en evaluación formativa sin verse presionados por lógicas castigadoras o de control.

A pesar de los desafíos identificados, las experiencias compartidas sugieren que es posible avanzar hacia una cultura evaluativa más humanizadora y equitativa. Las estrategias desarrolladas por los docentes demuestran creatividad y compromiso con el aprendizaje del estudiantado, indicando que existe el potencial transformador necesario para implementar evaluación formativa auténtica. Sin embargo, esto requiere un trabajo sostenido en múltiples niveles: desde la formación inicial y continua de docentes en enfoques críticos de evaluación, hasta la transformación de las políticas educativas que perpetúan lógicas de control y estandarización. Es fundamental que futuras investigaciones profundicen en las condiciones que facilitan u obstaculizan

la implementación de evaluación formativa, particularmente en contextos de diversidad cultural como el chileno, desde las vivencias de sus protagonistas.

Asimismo, se requiere desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que permitan articular la evaluación formativa con perspectivas de justicia social, reconocimiento cultural y participación democrática. Solo así será posible que la evaluación educativa se constituya en una práctica genuinamente liberadora que contribuya a la construcción de sociedades más justas e inclusivas, donde todos los estudiantes tengan oportunidades reales de desarrollar su potencial y participar críticamente en la transformación de sus comunidades.

Bibliografía

- Bellei, C., y Muñoz, G. (2023). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change*, (24) 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Clark, I. (2014). Equitable learning outcomes: supporting economically and culturally disadvantaged students in 'Formative Learning Environments'. *Improving Schools*, 17(1), 116-126. <https://doi.org/10.1177/1365480213519182>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P., y Kristiina Montero, M. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL quarterly*, 49(3), 555-581. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Del Pino, M., Cubillos, F. y Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: Las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 101-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>

- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. y Muñoz, G. (2022). Vista de Justicia Social en Saberes y Haceres de la Evaluación Educativa en Contexto Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Del Pino, M., y Vásquez Ramírez, M. P. (2024). Communicative-Kvmecegeam Evaluation in Education Within a Mapuche Context: Proposal of an Approach. *American Journal of Evaluation*. <https://doi.org/10.1177/10982140241241050>
- Ministerio de Educación (20 de febrero de 2018). Decreto 67. <https://bcn.cl/2evoc>
- Nieminen, J. H. (2021). Beyond empowerment: Student self-assessment as a form of resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1246-1264. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1993787>
- Nieminen, J. H. (2024). How does assessment shape student identities? An integrative review. *Studies in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2334844>
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D. y Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: Beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>
- Nieminen, J. H. y Yang, L. (2023). Assessment as a matter of being and becoming: Theorising student formation in assessment. *Studies in Higher Education*, 49(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2257740>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., y Velasco, M. S. (2023). *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Patton, M. Q. (2011). *Essentials of utilization-focused evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2021). Evaluation criteria for evaluating transformation: Implications for the coronavirus pandemic and the global climate emergency. *American Journal of Evaluation*, 42(1), 53-89. <https://doi.org/10.1177/1098214020933689>
- Patton, M. Q. (2023). Evaluating Transformation Means Transforming Evaluation. In Sustainability Transformations, Social Transitions and Environmental Accountabilities (pp. 15-38). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18268-6_2

- Pitt, E., Bearman, M., y Esterhazy, R. (2019). The conundrum of low achievement and feedback for learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1630363>
- Yan, Z. y Carless, D. (2021). Self-assessment is about more than self: The enabling role of feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001431>
- Walsh, J. A. (2022). *Questioning for formative feedback: Meaningful dialogue to improve learning*. ASCD. <https://books.google.cl/>

Mediadores escolares para una mejor convivencia en un Liceo Bicentenario de Excelencia

Andrea Martínez Medina

Neyer Danilo Neira Gajardo

LICEO BICENTENARIO DE EXCELENCIA PADRE ÓSCAR MOSER

Introducción

El Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser, que alberga a cerca de 1.100 estudiantes, focaliza los valores del respeto, amor, solidaridad, trabajo, responsabilidad y compromiso desde la fuente original del sacerdote capuchino que contribuyó significativamente en la comuna de Padre las Casas. El carácter del padre Óscar Moser dejó una huella importante del deber y el compromiso con los más desposeídos especialmente el pueblo mapuche, los que encontraron un apoyo y enseñanza de parte de los sacerdotes y con especial dedicación en la educación de los niños. Es así como este legado es el principal desafío en este espacio educativo Técnico Profesional dependiente de la Fundación del Magisterio de la Araucanía, en todos sus niveles y estamentos. En este contexto la práctica exitosa: *Mediadores escolares para una mejor Convivencia* es absolutamente vinculante al espíritu descrito, dejando en evidencia como se realiza un trabajo formativo en los estudiantes para consolidar espacios bien tratantes y de respeto al interior del establecimiento, donde ellos son los protagonistas.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

Hacia fines del año 2022 el liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser, comienza a buscar nuevas estrategias que brinden

apoyo al nuevo contexto que se da en la sala de clases con estudiantes disruptivos que generan un clima de aula obstaculizador para el aprendizaje, por lo que se inicia una búsqueda de alternativas que brinden un mayor alivio a los docentes y los propios estudiantes. La iniciativa que comenzó a tomar fuerza en ese instante fue de formar mediadores escolares a partir de las necesidades que el establecimiento presenta el año 2022 con el retorno a la presencialidad posterior a la pandemia.

Es en este contexto que se evidencia a estudiantes desregulados, problemas en la socialización entre pares, conflictos y riñas tanto al interior como fuera del establecimiento, falta de tolerancia y respeto a los adultos de la comunidad, clima desfavorable para el aprendizaje y docentes sobrepasados con escasas herramientas para apoyar el nuevo escenario; situación que también se vive a nivel nacional, por lo que se hace urgente buscar nuevas metodologías para abordar estos nuevos procesos. Pronto se comienza a generar una alerta a partir de las encuestas de satisfacción y solicitud de los padres, que, preocupados especialmente por la violencia de algunos estudiantes, piden soluciones para recuperar la disciplina y seguridad del liceo. Por otro lado, el ascenso importante de estudiantes asociados al consumo de sustancias ilícitas (venta y consumo problemático), el desarrollo de la adolescencia propio de la edad y problemas personales en sus hogares, todas situaciones importantes que atender, sumaban como elementos obstaculizadores para la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes en los estudiantes. Por todo lo presentado anteriormente, el equipo directivo decide incorporar en el Plan de mejoramiento Educativo (PME) una estrategia que permita modelar a los estudiantes en conceptos de buen trato y generar un modelo que permita la resolución pacífica de conflictos.

Es así, como frente a estos nuevos escenarios y enfrentando la diversidad de nuevas situaciones en el contexto escolar, aparecen estrategias de apoyo externas que van dando luces y formación para quienes deben apoyar este paradigma, de una convivencia de buen trato para un aprendizaje significativo. Es

en este punto que el Liceo es designado como establecimiento piloto para trabajar con el programa “A Convivir se aprende”, asesorado por la Universidad Católica de Temuco. Pronto, el equipo de convivencia escolar fue detectando las necesidades del establecimiento a través de los instrumentos de diagnóstico, SIMCE, DIA Socioemocional, los que entregarían la evidencia real de las necesidades que el liceo presentaba. A través de estos indicadores se fue orientando el trabajo que debía desarrollar la unidad educativa, en coherencia con el modelo de escuela total, apoyando la estrategia de formar mediadores escolares .



El liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser se propone el desafío de instalar el modelo de escuela total con foco en el buen trato para alcanzar la paz duradera a través de una resolución de conflictos dialogada.

Se analizan los porcentajes de hechos de violencia y conflictos entre pares y se propone reducir estos porcentajes. Se presentan los análisis de resultados semestrales y anuales a la comunidad educativa, quienes hacen propuestas y críticas cons-

tructurivas para la mejora. Se organizan mesas de trabajo por nivel para revisar las situaciones que alteran el normal funcionamiento de las clases. Por lo anteriormente expuesto es que se propone el proyecto de mediadores y los logros esperados a través del modelo de escuela total. Los hallazgos y problemas detectados tienen que ver con el *bullying*, *ciber bullying*, abuso de connotación sexual, riñas entre pares, coincidentes en violencia verbal, física, amenazas, murmuraciones con descalificativos en redes sociales, porte y consumo de sustancias problemáticas y otros problemas asociados a su contexto social y cultural.

Por último se suma un componente que lleva tres años de implementación y es la evaluación DIA socioemocional que entrega un detalle más exhaustivo de cada curso y abarca los 4 niveles de enseñanza media. Esto favorece detectar los cursos que se ven más afectados en áreas más definidas como la confianza en su grupo curso, buen trato entre pares, comunicación, clima escolar, autorregulación y conciencia de sus emociones.

¿Cuál es el propósito de la práctica Mediadores escolares para una mejor Convivencia en el Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser y que áreas de formación aborda?

En relación con el propósito fundamental de la práctica, este se relaciona con, consolidar un ambiente de respeto y buen trato entre los miembros de la comunidad educativa, promoviendo el bienestar socioemocional y la cultura de resolución de conflictos.

La práctica de los mediadores escolares focaliza desarrollo principalmente en las dimensiones social, emocional y valórica. El propósito educativo es que los estudiantes aprendan a convivir, resolver sus conflictos en forma dialogada, que, siguiendo el modelo de escuela total, sean capaces de ser autónomos fortaleciendo en el establecimiento una cultura de paz, donde el buen trato y el respeto sean los valores principales.

▪ **En lo cognitivo**, los estudiantes reciben formación en las técnicas de mediación de resolución de conflictos, lo que les per-

mite reflexionar, tener un pensamiento crítico, lo que favorece la toma de decisiones ante los problemas.

- **En lo social**, los mediadores desarrollan habilidades para gestionar los conflictos, donde la escucha activa es primordial para buscar soluciones a los problemas que se presentan y generar un ambiente de sana convivencia.

Los jóvenes valoran la resolución de conflictos ejercida de forma pacífica y dialogada, siendo ésta, un aporte a la construcción de una sociedad más justa y equilibrada, donde están presentes los valores cristianos y universales.

- **En lo valórico**, Los estudiantes fortalecen el respeto por el prójimo, la solidaridad y la justicia al resolver los conflictos y promover una comunidad que convive en el buen trato.

- **En lo emocional**, el propósito educativo de esta estrategia es formar estudiantes autorregulados, capaces de reconocer sus emociones y fortalecidos con herramientas que le dan autonomía y resiliencia. Con la capacidad de manejar sus emociones enseñando a otros a desarrollar una inteligencia emocional.

¿En qué Instrumentos de gestión Institucional se enmarca esta práctica exitosa y que valoración que le otorga la comunidad educativa?

Para el desarrollo de la estrategia fue fundamental incorporarla en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento, iniciando en julio del año 2023. Se contrata la ATE “Fundación Encamina” quien certifica a los estudiantes con las herramientas y técnicas para la resolución de conflictos y mediación. Los recursos necesarios están incorporados en la dimensión de convivencia escolar, la que incluye capacitación a los profesores jefes y estudiantes elegidos por los cursos para ser mediadores escolares.

En el proceso de validación e institucionalización se han realizado algunas actividades que han validado la presencia de los mediadores escolares:

Fase de instalación:

1. Se presenta el proyecto que está incorporado en el PME y las características del programa. Se socializa la propuesta con la comunidad educativa y se visibiliza la labor del mediador.
2. Presentación de los mediadores a la comunidad en la certificación de los estudiantes a través de una ceremonia en que se invita a participar a los docentes, padres y apoderados.
3. Formación de mediadores en horas lectivas autorizadas por Dirección.
4. Presentación de actividades (ferias) realizadas por los mediadores en redes sociales.
5. Repetición del Modelo de escuela total, con afiches, talleres a mediadores, correo electrónico.

Fase de Adopción:

1. Los mediadores comienza a participar en forma activa en consejo de curso con apoyo del profesor jefe, en la promoción del modelo de escuela total y el buen trato en la comunidad educativa con PPT preparado por los asesores.
2. Capacitación del profesor jefe para fortalecer el vínculo con el mediador.
3. Permisos para asistir a reuniones quincenales.
4. Revisión de Bitácora del curso como apoyo al profesor jefe.

Fase de validación:

1. Los estudiantes mediadores son reconocidos por sus pares. Se manifiesta respeto hacia el mediador y son colaboradores de sus cursos.
2. Se visibilizan con signos externos para que la comunidad los reconozca (póleras identificadoras).
3. Se transita a una cultura de buen trato. Se refuerzan los conceptos en consejo de curso.
4. La práctica de mediación se incorpora en los estamentos de docentes, estudiantes y padres y apoderados.

Factores que aceleraron la validación en el establecimiento

1. Alineación de los docentes en promocionar la sana convivencia.
2. Reconocimiento público de las conductas respetuosas.
3. Comunicación a las familias del trabajo de los mediadores en reuniones de apoderados.
4. Validación del rol del mediador con funciones en consejo de curso, participación en actividades litúrgicas, talleres de actualización del Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE).
5. Difusión con videos de promoción del rol del mediador.
6. Evaluación de la práctica en la comunidad educativa.
7. Espacio Físico (casa de la convivencia) para efectuar los procesos de mediación y formación.
8. Capacitaciones periódicas de liderazgo y de resolución de conflictos.

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

La comunidad educativa logró que la práctica de los mediadores escolares se consolidara al integrarla en el Plan de mejoramiento educativo (PME) y próximamente en el RICE, formalizando los roles del mediador e incorporando el protocolo de mediación. Esto permite la continuidad de la estrategia y tenga proyección en el tiempo.

De acuerdo con la Institucionalización, la práctica de los mediadores deja ser una iniciativa aislada y pasa formar parte del funcionamiento regular del establecimiento al estar respaldada en el marco normativo del RICE y el plan de convivencia escolar y el PME. Al contar con una docente encargada de formación y asistente de educación profesional (terapeuta ocupacional) encargado de respaldar el trabajo de los mediadores con capacitaciones anuales y formación permanente del equipo, permite que se mantenga una continuidad de la práctica con procedimientos

claros en la actuación y seguimiento del perfil de los mediadores. Y por último los recursos entregados en la formación y capacitación por parte de dirección y centro de padres, hacen que la práctica se desarrolle, y se renueve, adaptando los talleres a las nuevas necesidades de la comunidad escolar.

Lo anteriormente expuesto permite que la estrategia de mediadores escolares se proyecte en el tiempo, fomentando una cultura escolar pacífica en el modelo de escuela total, con estudiantes capaces de autorregularse en sus emociones, autónomos y una comunidad que cultiva la paz duradera. Los estudiantes mediadores dialogan sus experiencias con otras comunidades escolares, que comparten ideas, para apoyarse y generar nuevos vínculos.

¿Cuál es la estructura de la práctica exitosa?

La práctica de mediadores escolares del Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser se estructura con el fin de consolidar una cultura de respeto y buen trato entre los miembros de la comunidad educativa, promoviendo el bienestar socioemocional y la cultura de resolución de conflictos en forma pacífica. Esta estructura está definida con las siguientes etapas: diagnóstico, planificación, selección de mediadores, formación, ejecución, evaluación y proyección.

1. Diagnóstico

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Identificación de la necesidad.	Encuestas a la comunidad.	Se ajusta a la realidad del establecimiento.

2. Planificación

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Definir el plan anual.	-Asignación de roles. -Elaborar Carta Gantt.	Organización y responde a los objetivos.

3. Selección de mediadores

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Conformar equipo de mediadores escolares.	-Postulación voluntaria. -Perfil del mediador. -Elaboración de nómina. -Entrevistas con los estudiantes elegidos. -Autorización de los padres.	-Formación de líderes. -Refuerza la autoestima y pertenencia al establecimiento.

4. Formación de mediadores

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Formar mediadores escolares.	-Talleres de formación en resolución de conflictos. -Taller ¿Qué es la mediación y los tipos de mediación? -Técnicas de comunicación y escucha activa.	Fortalece las competencias personales de autorregulación, autonomía y resolución de conflictos.

5. Ejecución

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Promocionar la sana convivencia.	-Resolución de conflictos. -Bitácora del mediador. -Reuniones quincenales. -Talleres de promoción de sana convivencia, buen trato. -Apoyo a Inspectoría general.	Resolver situaciones reales en los cursos.

6. Evaluación

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Evaluar el impacto de la práctica.	-Encuestas, indicadores SIMCE – DIA. -Evaluación semestral y anual del equipo.	-Evidencia del trabajo realizado. -Aporta sugerencias para la mejora continua.

7. Proyección

Objetivo	Acciones	Vinculación Propósito
Consolidar la continuidad de la práctica.	-Capacitación de nuevos mediadores. -Incluir mediadores en el RICE y plan de convivencia educativa	Institucionalización de la práctica.

¿Con qué regularidad se implementa la práctica exitosa en el establecimiento? ¿Quiénes son los responsables?

La implementación se desarrolla con una regularidad establecida, generando al menos dos jornadas por nivel durante el año. En una primera instancia, estas jornadas se orientan a la reflexión y el diseño de estrategias que permitan abordar las necesidades detectadas. Posteriormente, en una segunda instancia, se realiza el monitoreo y la evaluación de la implementación de dichas estrategias, lo que facilita efectuar seguimientos periódicos y establecer comparaciones entre diferentes momentos del año académico. No obstante, existen reportes y análisis complementarios que se elaboran de manera mensual, dependiendo de las necesidades específicas del establecimiento (por ejemplo, asistencia o conducta). Los responsables de la práctica Mediadores escolares son:

1. Encargado de Formación (docente): es la persona que vela por el funcionamiento de la práctica, genera el plan de trabajo anual, coordina las reuniones, supervisa y monitorea el programa. Gestiona recursos para la formación permanente, talleres y salidas a terreno que fomenten la cohesión y el intercambio de experiencias entre los mediadores escolares.
2. Asistente profesional (terapeuta ocupacional): es la persona que acompaña a los estudiantes en los procesos de mediación reforzando las técnicas, habilidades socioemo-

- cionales y entregando herramientas en la formación permanente de cada mediador.
3. Mediadores escolares: son los encargados de detectar las necesidades de sus compañeros, promover el modelo de escuela total para alcanzar la paz duradera. Realizan talleres y median conflictos dejando registro en su bitácora personal.
 4. Equipo directivo: Validan la estrategia de los mediadores escolares, encargados de entregar recursos para la continuidad del programa. Respaldan y promocionan la práctica.
 5. Inspectoría general: Apoya a los mediadores escolares, validando su rol y colaborando en la sana convivencia educativa.
 6. Familias y comunidad educativa: Reconocen y valoran el trabajo de los mediadores y contribuyen al trato respetuoso, reforzando los valores desde el hogar.

Los mediadores escolares realizan reuniones de coordinación de equipo cada quince días, es allí donde se realizan revisiones de los cursos, se generan instancias de diálogo, consejo, consultas de cómo intervenir o derivar a compañeros o situaciones que se están presentando en el curso, lo que permite retroalimentar o buscar nuevas formas de abordar un conflicto.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y que decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

Existen varios desafíos a lo largo de la implementación de la práctica de los mediadores escolares, algunos de ellos son:

1. El tiempo: la falta de horario disponible para el trabajo, la jornada escolar completa no ayuda a generar los tiempos adecuados para la reunión y esto se traduce en un riesgo

para la continuidad de la práctica para el seguimiento y formación.

2. Visibilizar: Al inicio había una baja visibilización de la práctica, se desconocía el rol del mediador. Poca difusión de la estrategia.
3. Resistencia de algunos docentes: Expectación de la práctica, si va a resultar o no, dudas.
4. Rotación de estudiantes: cada año llegan nuevos estudiantes que hay que formar en 1° medio y los estudiantes de 4° medio se van.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

El programa de mediadores escolares ha impactado positivamente en la comunidad con la visibilización de conceptos de escuela total, sana convivencia, fortalecimiento de habilidades socioemocionales y cultura de respeto y buen trato, consolidando la práctica en el PME, RICE y plan de Gestión de Convivencia educativa.

En la siguiente tabla se especifican las dimensiones en las que el programa ha impactado directamente, material empírico y el aprendizaje institucional:

Dimensión / Impacto	Evidencias	Aprendizaje institucional
Clima escolar	a) Disminución de conflictos b) mejora percepción en las encuestas c) aumento de mediadores escolares	La comunidad aprende a convivir sanamente. Fortalecimiento del PEI
Participación escolar	Aumento de interés por participar en actividades: reuniones, talleres, salidas a terreno. Nóminas	Incorporación de estudiantes en la toma de decisiones.

Aprendizaje socioemocional	Mejora de habilidad socioemocional: autonomía, autorregulación.	Entrega de herramientas socioemocionales a docentes y estudiantes.
Cultura escolar	Celebración día de la convivencia, de la amistad, de la familia moserina. Feria de las redes de apoyo.	Sensibilización y promoción de sana convivencia
Valoración interna-externa	Valoración de los mediadores en evaluación anual institucional. Visita de liceo externo para socializar práctica de mediadores escolares.	Referente para otros liceos. Alianzas externas - colaboración
Sostenibilidad y lenguaje común	Incorporación de la mediación, buen trato, resolución pacífica de conflictos en RICE, Plan de Gestión, recursos PME	Instalación de programa de mediadores institucionalizado. Fortalecimiento PEI

¿Qué aprendizajes clave asociados a esta práctica podrían transmitir a otros equipos educativos si decidieran implementar esta práctica?

Al iniciar este noble desafío de formar mediadores escolares, el equipo de convivencia educativa de LBEPOM, considera que la clave para que esta práctica sea replicada en otros establecimientos, es el *compromiso de toda la comunidad*, y esto se puede lograr al socializar el proyecto en sus etapas, promover la participación en la implementación e internalizar los conceptos de mediación, de resolución de conflictos pacífica a cada estamento.

En definitiva, estar alineados en el modelo que desean trabajar para alcanzar una cultura de paz.

La práctica genera mayor impacto si se institucionaliza en el PEI, plan de gestión de la convivencia educativa o PME promocionando la estrategia a la comunidad educativa.

El diagnóstico de la práctica debe ser participativo asegurando el compromiso de la comunidad.

Por otro lado, es muy importante visibilizar y respaldar a los mediadores para generar pertenencia, asignando roles, responsabilidad, participación de campañas, ferias y otras actividades. Entregar material a su curso en temáticas de buen trato, mantener una periodicidad del trabajo con los estudiantes.

Los mediadores escolares deben estar en formación permanente, así como el equipo de convivencia y los docentes. Realizar talleres que promuevan el buen trato, entregar herramientas que vinculen a los profesores y mediadores, intervenciones en los recreos y en horas de clases. Es por todo esto que más que un proyecto la mediación debe considerarse como una cultura escolar, para exista coherencia y que haga sentido a toda la comunidad.

Por último, la evaluación es fundamental, para progresar con la práctica, se debe hacer una evaluación al menos dos veces en el año, debe haber transparencia en los resultados, análisis y crítica constructiva.

Bibliografía

- Ortega Ruiz, R., & Del Rey Alamillo, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances En Supervisión Educativa*, 2. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/202>
- La Educación para la Paz como eje transversal en el nivel medio superior (2012). (U. A. México, Ed.) C. N. Martínez Real. *Revista Científica Ra Ximhai*, 8: 71-91.
- Carbajal, P., & Fierro, C. (2021). *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la Violencia Escolar*. Secretaría de Educación de Guanajuato, México. <http://bit.ly/3ZRKk58opia>

Socioemocionalidad en acción y desarrollo integral en la comunidad educativa

Carlos Segundo Araya Miranda

CENTRO EDUCACIONAL SAN SEBASTIÁN, PANGUIPULLI

En el marco del compromiso institucional del Centro Educacional San Sebastián con la formación integral y el bienestar de sus estudiantes, surge la asignatura de *Socioemocionalidad* como una respuesta pedagógica innovadora ante los desafíos socioafectivos evidenciados en el contexto post pandemia. La práctica se fundamenta en la necesidad de fortalecer la autorregulación emocional, la empatía y la convivencia escolar, dimensiones que impactan directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de comunidades educativas más colaborativas e inclusivas. La asignatura articula el desarrollo de habilidades emocionales, sociales, cognitivas y valóricas mediante metodologías activas, reflexión guiada y acompañamiento continuo y se convierte en un espacio sistemático de aprendizaje para la vida, promoviendo una educación centrada en el bienestar, la resiliencia y la formación de ciudadanos empáticos y responsables.

¿Cuál era la problemática y cómo fue detectada?

Se detectó una brecha significativa en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, evidenciada en dificultades para la autorregulación emocional, la empatía, la convivencia pacífica y la expresión adecuada de emociones. Estas carencias, acentuadas tras el retorno a la presencialidad post pandemia, impactaron directamente en el clima de aula, la convivencia escolar y los procesos de aprendizaje. Tal como señalan la OCDE (2021)

y la UNESCO (2023), el bienestar socioemocional constituye un componente esencial del aprendizaje profundo y sostenido, pues permite que los estudiantes desarrollen la motivación intrínseca, la capacidad de autorreflexión y la vinculación positiva con otros.

El análisis de los datos institucionales mostró altos niveles de ansiedad y estrés vinculados tanto a exigencias académicas como a factores familiares y sociales, junto con un aumento de conductas disruptivas, conflictos interpersonales y episodios de violencia verbal y física. Asimismo, se constató escasa conciencia emocional, baja tolerancia a la frustración y dificultades en la resolución de conflictos cotidianos, lo que coincide con los hallazgos de Bisquerra (2011), quien plantea que la educación emocional es una respuesta preventiva y formativa frente a los desafíos contemporáneos del bienestar estudiantil.

El diagnóstico se sustentó en la triangulación de diversas fuentes de información: registros internos que evidenciaron incremento de anotaciones negativas y derivaciones a la dupla psicossocial; resultados de encuestas institucionales y ministeriales (SIMCE, DIA) que mostraron debilidad en los indicadores de pertenencia y regulación emocional; observaciones pedagógicas y reportes docentes, que advirtieron una menor colaboración y mayor tensión en las dinámicas de aula; y la opinión de apoderados, quienes expresaron preocupación por el manejo emocional de sus hijos e hijas frente a la presión académica y el uso de tecnologías. En conjunto, estas evidencias revelaron la necesidad de contar con espacios pedagógicos intencionados que promuevan la autorregulación emocional, la resiliencia, la comunicación asertiva y la empatía como competencias esenciales para la vida en comunidad y el bienestar integral.

¿Cuál es el propósito de la práctica exitosa?

El propósito de la asignatura de Socioemocionalidad es favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, entregándoles herramientas que les permitan:

- Reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones de manera saludable.
- Desarrollar la empatía, la tolerancia y el respeto hacia los demás.
- Fortalecer la autoestima, la confianza en sí mismos y la resiliencia frente a la frustración y la adversidad.
- Promover la comunicación asertiva, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos.
- Contribuir al bienestar personal, a la construcción de relaciones positivas y a un clima de convivencia escolar armónico.

En este sentido, la asignatura busca equilibrar el aprendizaje académico con el crecimiento personal y social, de manera que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también competencias socioemocionales esenciales para la vida en comunidad y el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

La asignatura de Socioemocionalidad es abordada en las siguientes áreas:

Área emocional

- Reconocimiento, expresión y regulación de emociones.
- Manejo del estrés, la ansiedad y la frustración.
- Desarrollo de resiliencia y autocontrol.

Área social

- Fortalecimiento de la empatía y comprensión de los demás.
- Construcción de relaciones interpersonales positivas.
- Resolución pacífica de conflictos y trabajo colaborativo.

Área cognitiva

- Desarrollo de habilidades metacognitivas vinculadas a la reflexión sobre el propio actuar.
- Toma de decisiones responsables y conscientes.
- Integración de lo socioemocional en los procesos de aprendizaje.

Área valórica/actitudinal

- Promoción del respeto, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad.
- Fomento de la autoestima, la valoración personal y del otro.
- Desarrollo de la ciudadanía activa y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Área física (en vínculo con lo emocional)

- Conciencia del propio cuerpo como canal de expresión de emociones (ejemplo: respiración, lenguaje corporal, relajación).
- Promoción de hábitos saludables que favorezcan el bienestar integral.

¿En qué instrumento de gestión institucional se enmarca la práctica exitosa?

La asignatura de Socioemocionalidad no surge de manera aislada, sino que se enmarca dentro de los principales instrumentos de gestión institucional del Centro Educacional San Sebastián.

La práctica se sustenta principalmente en los siguientes instrumentos:

Proyecto Educativo Institucional (PEI):

- Define la formación integral como eje central del quehacer educativo, incluyendo explícitamente el desarrollo de competencias socioemocionales para favorecer la convivencia, la inclusión y el bienestar de los estudiantes.

Plan de Mejoramiento Educativo (PME):

- Se alinea con los ámbitos de Convivencia Escolar y Gestión Pedagógica, considerando acciones estratégicas para fortalecer el clima escolar, la motivación y el aprendizaje socioemocional como soporte del rendimiento académico.

¿Cuál es la valoración que le otorga la comunidad educativa a esta práctica exitosa?

La comunidad educativa del Centro Educacional San Sebastián otorga una alta valoración a la asignatura de Socioemocionalidad, reconociéndola como un espacio fundamental para el bienestar y la formación integral de los estudiantes.

- **Estudiantes:** expresan que es un espacio distinto, donde se sienten escuchados y comprendidos, y que les permite expresar emociones, reflexionar sobre sus experiencias y aprender a manejar conflictos de manera constructiva.
- **Docentes:** destacan que la asignatura favorece un mejor clima de aula, reduce conductas disruptivas y potencia la disposición al aprendizaje, al entregar a los estudiantes herramientas para autorregularse y relacionarse de manera positiva.
- **Apoderados y familias:** valoran que la asignatura apoye el desarrollo de habilidades que también se reflejan en el hogar, como la empatía, la comunicación asertiva y el manejo de la frustración.
- **Equipo directivo y de convivencia escolar:** la consideran una estrategia clave para cumplir con los objetivos del PEI y el PME, pues contribuye a la formación valórica, la sana convivencia y la prevención de problemáticas socioemocionales más complejas.

¿De qué manera la comunidad educativa ha sido capaz de desarrollar esta práctica exitosa a lo largo del tiempo y proyectarla al futuro?

A lo largo del tiempo, la comunidad educativa ha logrado instalar y consolidar la asignatura de Socioemocionalidad mediante procesos de reflexión pedagógica, innovación curricular y trabajo colaborativo, esto con el apoyo de Fundación Trabün, que es una fundación educacional que busca potenciar el desarrollo valórico

y socioemocional de estudiantes, docentes y líderes educativos. Esto se realiza mediante:

- **Etapla inicial:** la asignatura surge como respuesta a necesidades detectadas en la convivencia escolar y en el bienestar de los estudiantes, primero a través de talleres y actividades puntuales de orientación.
- **Etapla de consolidación:** se formaliza como asignatura con un plan de estudios definido, incorporando metodologías activas, recursos pedagógicos y articulación con el PEI, el PME y los planes normativos de convivencia y formación ciudadana.
- **Etapla actual:** se implementa de manera sistemática en distintos niveles, con una mayor integración transversal a otras asignaturas y con instancias de evaluación y retroalimentación. Se reconoce como un espacio de apoyo al rendimiento académico y al desarrollo integral.

La comunidad educativa del Centro Educacional San Sebastián proyecta la asignatura de Socioemocionalidad como un **eje transversal y sostenible**, con los siguientes desafíos y metas:

1. **Profundizar su integración curricular** con las demás asignaturas, para que lo socioemocional no sea visto como un espacio aislado, sino como parte de todo el quehacer pedagógico.
2. **Fortalecer la capacitación docente** en competencias socioemocionales y en metodologías activas que potencien su enseñanza, en compañía de Trabün.
3. **Incorporar la participación de las familias**, promoviendo coherencia entre lo aprendido en la escuela y lo practicado en el hogar.
4. **Evaluar el impacto de la asignatura** mediante indicadores de clima escolar, convivencia y bienestar emocional.

¿Cuál es la estructura de la práctica exitosa? ¿En qué consisten sus acciones y cómo se vinculan al propósito general?

Diseño Metodológico General en base a Planificaciones y Marco Curricular:

- **Inicio:** actividades de activación emocional o motivadora (ejemplo: dinámicas breves, preguntas gatilladoras).
- **Desarrollo:** exposición breve del tema, trabajo colaborativo, actividades prácticas y análisis de casos.
- **Cierre:** reflexión personal o grupal, conexión con la vida cotidiana y compromisos individuales.
- **Evaluación:** continua y formativa, centrada en el proceso, no en la calificación numérica.

¿Con qué regularidad se implementa la práctica exitosa en el establecimiento? ¿Quiénes son los responsables?

Duración: 2 horas pedagógicas continuas (90 minutos).

Periodicidad: 1 vez a la semana, según calendario escolar.

Metodología:

- **Sesión estructurada** con inicio, desarrollo y cierre.
 - Actividades prácticas, experienciales y reflexivas.
 - Evaluación formativa al cierre de cada sesión.
- **Distribución del tiempo en la Sesión (90 minutos)**
- **Inicio (10-15 min)**
 - Bienvenida y dinámica breve de activación emocional.
 - Presentación del objetivo de la clase.
- **Desarrollo (55-60 min)**
 - Exposición breve del tema socioemocional de la unidad.
 - Actividad central (dinámica grupal, trabajo en parejas, dramatización, análisis de caso, proyecto).
 - Retroalimentación y puesta en común.
- **Cierre (15 min)**

- Reflexión personal y grupal.
- Registro en bitácora socioemocional (diario de emociones o acuerdos).
- Compromisos prácticos para la semana.

Responsables de la implementación:

- **Docente guía de Socioemocionalidad**
 - Planifica, ejecuta y evalúa las sesiones.
 - Facilita la reflexión y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.
- **Equipo de Convivencia Escolar**
 - Apoya con recursos, estrategias de resolución de conflictos y acompañamiento.
 - Coordina con docentes de otras asignaturas la transversalidad de los aprendizajes socioemocionales.
- **Profesores jefes**
 - Refuerzan los aprendizajes en la vida diaria del curso.
 - Integran contenidos de Socioemocionalidad en tutorías y en la convivencia cotidiana.
- **Equipo directivo**
 - Garantiza la implementación regular dentro del horario escolar.
 - Asegura coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Convivencia Escolar.

¿De qué manera se realiza el monitoreo y seguimiento sistemático de la práctica exitosa?

A través del monitoreo, se busca asegurar la implementación efectiva de la asignatura, identificar avances en el desarrollo socioemocional de los estudiantes y retroalimentar las prácticas pedagógicas, en coherencia con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con la Fundación TRABÜN, con su Programa curricular para NT1 a 8º año básico, diseñado para la asignatura de Orientación, que desarrolla habilidades intraperso-

nales, interpersonales y de ciudadanía mediante una metodología lúdica y vinculante. En el cual se incluye planificaciones de clases, libro del estudiante, formación docente, plataforma web, materiales complementarios y estrategias para el clima escolar.

Estrategias de Monitoreo y Seguimiento

Planificación y registro docente:

- **Cada sesión queda planificada y registrada en libro de clases y/o plataforma institucional.**
 - Se levantan evidencias de actividades y reflexiones.
- **Observación sistemática en aula**
 - Aplicada por el docente responsable y eventualmente por el equipo de convivencia escolar/orientación.
 - Uso de pautas de observación para medir participación, trabajo colaborativo, autorregulación y respeto.
- **Instrumentos de autoevaluación y coevaluación**
 - Los estudiantes evalúan sus avances en habilidades socioemocionales (escalas de emociones, diarios reflexivos).
 - Fomento de la metacognición socioemocional.
- **Reuniones de retroalimentación docente–equipo de orientación**
 - Espacios trimestrales para revisar avances, dificultades y estrategias de mejora.
- **Evaluación institucional**
 - Reportes semestrales que recopilan avances de todos los cursos.
 - Cruce de información con indicadores de convivencia escolar (convivencia positiva, resolución de conflictos, clima de aula).

Responsables:

- **Docente de Socioemocionalidad**
 - Registra la planificación, aplica instrumentos y realiza la retroalimentación en aula.

- **Equipo de Convivencia Escolar**
 - Diseña pautas de seguimiento, analiza resultados y acompaña al profesorado.
- **Profesor Jefe**
 - Da continuidad en el curso, refuerza aprendizajes socioemocionales en tutorías y convivencia diaria.
- **Equipo Directivo**
 - Supervisa la implementación y asegura la articulación con el PEI y el Plan de Convivencia Escolar.
 - Presenta resultados globales a la comunidad educativa.

Aprendizaje Institucional

- Los resultados del monitoreo permiten ajustar la planificación anual de la asignatura.
- Se generan buenas prácticas institucionales que pueden ser replicadas en otras áreas.
- El seguimiento continuo se convierte en insumo para la mejora del clima escolar y para la formación integral de los estudiantes.

¿Cuáles son los principales desafíos que han emergido durante la implementación de la práctica y que decisiones se han tomado para subsanarlos y avanzar hacia la mejora continua?

Desafío: Falta de formación docente específica

- No todos los profesores cuentan con herramientas sólidas para abordar de manera pedagógica los temas socioemocionales. **Decisión tomada:** Implementación de capacitaciones internas y talleres de acompañamiento a docentes. Esto el apoyo con Fundación TRABÜN.
-

Desafío: Vinculación con otras asignaturas

- La asignatura inicialmente se percibía como un espacio aislado, no conectado con el resto del currículum.

Decisión tomada: a) Diseño de estrategias transversales: por ejemplo, trabajar la empatía en Lenguaje a través de narraciones o la resiliencia en Educación Física. b) Coordinación entre docentes para articular aprendizajes socioemocionales en diferentes áreas.

Desafío: Medición y seguimiento de avances

- Dificultad para evaluar de manera objetiva habilidades socioemocionales sin reducirlas a notas numéricas.
Decisión tomada: Se optó por una evaluación cualitativa y formativa, con pautas de observación, autoevaluación y coevaluación.

Desafío: Tiempo limitado en el horario escolar

- La asignatura se concentra en solo 2 horas semanales, lo que dificulta profundizar en todos los temas.
Decisión tomada: a) Se priorizaron ejes temáticos clave por nivel de enseñanza. b) Refuerzo de aprendizajes a través de la acción tutorial de los profesores jefes y la transversalidad curricular.

Aprendizaje Institucional

- La implementación ha mostrado que la educación socioemocional no es un complemento, sino un pilar del desarrollo integral.
- Se ha fortalecido la cultura escolar hacia una convivencia más respetuosa, inclusiva y participativa.
- La experiencia ha permitido construir un modelo institucional de mejora continua, basado en la reflexión permanente, la flexibilidad y la innovación pedagógica.

¿Cuáles son los hitos principales asociados a la implementación de la práctica exitosa?

Incorporación formal en el plan de estudios

- Definición de la asignatura como parte del currículo semanal (2 horas pedagógicas semanales por curso).
- Inclusión en el horario oficial y en la planificación institucional.

Diseño curricular y metodológico

- Elaboración de la malla de contenidos con ejes de autoco-nocimiento, autorregulación, conciencia social y habilidades de relación.
- Creación de planificaciones tipo con inicio, desarrollo, cierre y evaluación formativa. Esto con el apoyo de Fundación TRABÜN.

Capacitación docente

- Talleres de formación inicial en educación socioemocional para profesores y equipo de orientación.

Extensión a todos los niveles

- Ampliación de la asignatura a todos los cursos de enseñanza de nivel Parvulario y Básica.
- Ajustes curriculares de acuerdo con la edad y necesidades de los estudiantes.
- Implementación de pautas de observación y autoevaluación estudiantil.

Integración transversal

- Articulación de los aprendizajes socioemocionales en Lenguaje, Matemática, Educación Física y otras asignaturas.
- Trabajo conjunto con los profesores jefes para reforzar habilidades en la vida cotidiana escolar.

Consolidación y mejora continua

- Ajustes metodológicos basados en evidencias recogidas en la práctica.
- Desarrollo de proyectos estudiantiles de impacto comunitario (ej.: campañas de buen trato, jornadas de autocuidado, visitas a hogar de Ancianos de la comuna, etc.)
- Incorporación de la Socioemocionalidad como sello institucional del Centro Educacional San Sebastián.

¿Cuáles son los principales efectos o resultados obtenidos con la implementación de la práctica?

En las y los estudiantes:

- **Mejora en la identificación y manejo de emociones:** Las y los estudiantes reconocen con mayor claridad lo que sienten y buscan estrategias para autorregularse.
- **Fortalecimiento de la convivencia escolar:** disminución de conflictos interpersonales y aumento de conductas de respeto, empatía y solidaridad.
- **Mayor participación y confianza:** Las y los estudiantes se expresan más en espacios de diálogo, debates y reflexiones colectivas.
- **Incremento en el trabajo colaborativo:** mejor disposición para cooperar y resolver problemas en equipo.

En los docentes:

- **Mayor conciencia pedagógica del rol socioemocional:** Las y los docentes integran la dimensión emocional en sus clases de manera transversal.
- **Uso de nuevas estrategias didácticas:** incorporación de dinámicas activas, dramatizaciones, círculos de diálogo y bitácoras emocionales.
- **Mejora en el acompañamiento a los estudiantes:** Las y los

docentes logran identificar señales de dificultad socioemocional y derivar oportunamente a Convivencia Escolar.

En la institución educativa:

- **Clima escolar más positivo:** se percibe un ambiente de mayor confianza, respeto y apertura en la comunidad escolar.
- **Disminución de casos de convivencia conflictiva:** registros institucionales muestran reducción en episodios de indisciplina y conflictos.
- **Articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI):** la Socioemocionalidad se ha consolidado como un sello transversal de la formación integral.
- **Fortalecimiento del aprendizaje institucional:** el colegio ha sistematizado experiencias, creando un modelo propio de educación Socioemocional que nutre la mejora continua.

¿Qué aprendizajes clave asociados a esta práctica podrían transmitir a otros equipos educativos si decidieran implementar esta práctica?

El valor de la intencionalidad

La Socioemocionalidad debe ser tratada como una asignatura estructurada, con planificación, objetivos claros y evaluación formativa, no solo como actividades aisladas o espontáneas.

Formación y acompañamiento docente

- Los profesores necesitan espacios de capacitación continua y recursos prácticos para sentirse seguros al abordar temáticas emocionales.
- El trabajo en equipo entre docentes, orientación y convivencia escolar enriquece la implementación.

Evaluación cualitativa y formativa

- Más que calificar con números, se recomienda usar pautas de observación, autoevaluaciones y coevaluaciones, junto con informes descriptivos de progreso.
- Esto genera aprendizajes más auténticos y fomenta la reflexión de estudiantes y docentes.

Transversalidad curricular

- La Socioemocionalidad no debe quedar aislada. Integrar sus aprendizajes en Lenguaje, Educación Física, Historia, etc., potencia su efectividad.
- El profesor jefe es un actor clave para reforzar las habilidades socioemocionales en la vida diaria del curso.

Impacto en la cultura escolar

- Una implementación sistemática contribuye directamente a la mejora del clima escolar, la disminución de conflictos y la construcción de una convivencia respetuosa e inclusiva.
- Esto se convierte en un sello institucional que proyecta a la escuela como referente en educación integral.

Referencias

- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Orientaciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el sistema escolar chileno*. División de Educación General, Unidad de Apoyo a la Mejora Educativa. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2021). *Más allá del aprendizaje académico: primeros resultados de la Encuesta sobre Competencias Sociales y Emocionales*. París: OECD
- UNESCO (2023). *Aprender a vivir juntos: educación para la paz y la cohesión social*. París: UNESCO.

Epílogo

Este libro es, ante todo, un testimonio de la fuerza transformadora que emerge cuando la educación se concibe como un proceso en constante innovación, colectivo, humanista y centrado en la formación de las futuras generaciones. No se trata de un simple compendio de prácticas escolares exitosas, sino de una construcción colectiva que entrelaza reflexión académica, acción pedagógica y compromiso social de dos instituciones educativas del sur de Chile. En sus páginas se revela el espíritu educativo que busca reconciliar la innovación con la humanidad del aula, la evidencia científica con la sabiduría de la práctica, y la gestión institucional con la sensibilidad por las personas que dan vida a las escuelas.

Desde su prólogo, el libro establece una orientación clara: comprender y difundir las experiencias de mejora educativa como una fuente de conocimiento situado, riguroso y transferible. La alianza entre la Universidad de La Frontera y la Fundación del Magisterio de La Araucanía no solo constituye un marco institucional, sino un ejemplo virtuoso de colaboración entre la investigación académica y el quehacer docente cotidiano. Esta sinergia permite que la reflexión teórica se nutra de la experiencia viva de las aulas, mientras que las comunidades escolares encuentran en la academia un acompañamiento que legitima y amplifica sus procesos de innovación, que emergen de instancias de formación continua donde se encuentra la Universidad y la Fundación. El resultado es un texto que da cuenta de la madurez de una relación institucional de varios años, orientada al servicio de excelencia en los procesos relacionados y al fortalecimiento de la educación regional.

A lo largo de la obra se despliega una idea central que articula los distintos relatos: la educación como experiencia integral, capaz de movilizar el pensamiento, la emoción y la acción. Las experiencias narradas ponen de manifiesto que el aprendizaje profundo no es un fin en sí mismo, sino un proceso que se construye

a partir de la motivación intrínseca, la curiosidad intelectual y la convicción de que todo conocimiento debe contribuir al crecimiento personal y colectivo. En este sentido, la reflexión sobre la motivación en estudiantes universitarios, entendida como un impulso hacia la comprensión y el compromiso con la formación docente, resuena como un eje transversal y que se proyecta hacia el sistema escolar. Educar a futuros profesores implica cultivar en ellos no solo competencias, sino también el sentido de la vocación y la capacidad de asombro que sostiene el acto de enseñar en los establecimientos del territorio. Al respecto, las creencias epistemológicas de los profesores orientan su práctica formativa, y estas se comienzan a desarrollar desde su formación inicial. En este sentido, las estrategias didácticas que se despliegan en las salas de clases dan cuenta de la capacidad de innovación y creatividad del profesorado para resolver problemas que emergen en la implementación curricular situada.

En general, las prácticas descritas en el libro revelan un mismo horizonte: formar sujetos críticos, integrales, creativos y conscientes de su entorno. Cada experiencia constituye una muestra de cómo la educación puede convertirse en un laboratorio. En los huertos escolares que integran saberes Mapuche con el currículum nacional se observa la posibilidad de construir conocimiento desde la interculturalidad y la reciprocidad con la naturaleza. Allí el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos, sino que se enraíza en la valoración de la diversidad, en el respeto por la tierra y en la comprensión de la educación como un acto de pertenencia y cuidado. Lo pedagógico se une a lo ético y a lo cultural en un diálogo que reivindica la identidad local como fuente legítima de conocimiento.

En la misma línea, otras experiencias pedagógicas evidencian la necesidad de rehumanizar el aula y devolver a la enseñanza su dimensión afectiva y relacional. La valentía de innovar no surge del mecanicismo y la división, sino del reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes, de la confianza como punto de partida y del bienestar emocional como condición para

generar condiciones de aprendizaje. La educación se vuelve así un acto de coraje y sensibilidad, donde los docentes, al atender sus propias emociones, logran generar ambientes de aprendizaje más seguros, creativos y esperanzadores. Esta revalorización del componente socioemocional marca una tendencia que redefine las prácticas educativas contemporáneas y que el libro recoge con lucidez y coherencia.

La innovación, entendida no como ruptura superficial sino como mejora significativa y profunda, aparece en cada experiencia descrita como una práctica de reflexión constante. Las estrategias pedagógicas —desde la lectura crítica con libros silentes hasta la construcción de entornos matemáticos participativos— ilustran el tránsito desde un modelo de enseñanza transmisivo hacia uno centrado en la indagación, la colaboración y el desarrollo de la autonomía del estudiante. Este desplazamiento metodológico se articula con una profunda dimensión ética: enseñar con sentido implica reconocer la dignidad del otro, ofrecerle oportunidades reales de aprendizaje y permitirle descubrir el valor del conocimiento en la vida cotidiana. En este marco, la evaluación deja de ser un mecanismo de control y se transforma en un proceso formativo que orienta, retroalimenta y acompaña el desarrollo integral de los aprendices.

El libro destaca, asimismo, la relevancia de la gestión educativa como espacio de liderazgo pedagógico y de aprendizaje organizacional. Las comunidades que han impulsado estas prácticas exitosas no se limitan a reproducir modelos externos; por el contrario, construyen sus propias rutas de mejora basadas en la evidencia y en la reflexión compartida. Esta dimensión institucional reafirma que la calidad educativa no se impone por decreto, sino que florece en los contextos donde las personas se sienten parte de un proyecto común. La cultura de colaboración, la sistematización rigurosa de los procesos y el acompañamiento técnico-educativo constituyen pilares de una educación sostenible, comprometida con la justicia social y con el bienestar de sus estudiantes.

En conjunto, las experiencias presentadas permiten comprender que la educación contemporánea requiere una nueva ecología de la enseñanza: una en la que la escuela se piense como comunidad de aprendizaje, la universidad como aliada, y la docencia como una práctica de investigación permanente. Este libro encarna esa visión, pues en él convergen la evidencia empírica, la reflexión crítica y el compromiso ético. Las voces de los docentes y equipos escolares dan cuenta de equipos de gestión que se renuevan desde dentro, que aprende de sus errores y que persevera en la búsqueda de una enseñanza significativa, situada y humanizadora.

El legado de este libro reside en su capacidad para integrar el pensamiento académico con la práctica educativa cotidiana, lo institucional con lo comunitario, y lo individual con lo colectivo. Su lectura confirma que las experiencias exitosas no son excepciones aisladas, sino expresiones concretas de una cultura educativa que se construye día a día en las aulas del sur de Chile.

Como Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera, agradecemos la confianza de la Fundación del Magisterio de La Araucanía para continuar fortaleciendo nuestra vinculación a través de acciones bidireccionales que otorgan sentido a la producción académica y la ponen al servicio de la comunidad educativa regional. Consideramos que estas iniciativas benefician tanto al profesorado y al personal de la FMDA como a la Universidad y a los estudiantes de pedagogía, ya que nuestras acciones convergen en un propósito común, contribuir a la creación de conocimiento, la difusión de experiencias exitosas y la formación integral de las personas.

Dr. Joel Parra Díaz

Dr. Fabián Muñoz Vidal

Académicos Departamento de Educación

Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades

Universidad de La Frontera

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Edison Alex Wistuba Dover es Ingeniero Civil Industrial, cuenta con Postítulo en Liderazgo y Gestión Educativa y candidato a Magíster en Dirección y Gestión Educativa, con más de dos décadas de trayectoria en liderazgo y gestión directiva de instituciones técnico-profesionales escolares y de educación superior. Su labor se ha centrado en la innovación pedagógica, la planificación estratégica y el aseguramiento de la calidad educativa, impulsando transformaciones institucionales con impacto comprobado en resultados académicos, retención y equidad. Ha desempeñado cargos directivos en la Universidad de Chile y en la Corporación Santo Tomás, consolidando una mirada sistémica y basada en evidencias. Su gestión destaca por vincular liderazgo, datos y mejora continua al servicio del aprendizaje.

Leslie Oriana Castro Cantillana es docente con trayectoria desde 2012 en el Liceo Técnico Femenino de Concepción, donde inició como profesora de Ciencias Naturales y Química y actualmente es Jefa de Unidad Técnico-Pedagógica. Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa, cuenta con formación en liderazgo educativo y metodologías activas como ABP y STEM. Posee diplomados en competencias directivas y liderazgo para la innovación institucional. Se destaca por su labor en desarrollo pedagógico, gestión curricular, fortalecimiento del trabajo colaborativo y promoción de comunidades profesionales de aprendizaje, con enfoque en aprendizaje profundo y mejora escolar.

Leslie Anríquez Lara es profesora de Educación Básica con Mención en Matemática, titulada en la Universidad Católica de Temuco (2006). Destaca por su compromiso, innovación y liderazgo en la mejora de los aprendizajes. Ha trabajado en contextos vulnerables y exigentes, promoviendo la participación familiar y aplicando el método COPISI. Lideró la creación de la Sala de Matemática y logró mejoras en los resultados SIMCE. Reconoci-

da por su excelencia profesional y trabajo colaborativo. En 2025 obtuvo la categoría Experto II en la Evaluación Docente. Lidera la práctica “*Mall Matemático*”, destacada por su impacto educativo.

Carlos Segundo Araya Miranda es profesor desde el año 2016 del Centro Educacional San Sebastián en la comuna de Panguipulli. Cuenta con una destacada trayectoria en el ámbito educativo, caracterizada por su compromiso, liderazgo pedagógico y constante búsqueda de la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de su carrera ha ejercido la jefatura en Primer Ciclo Básico durante tres generaciones, acompañando con dedicación el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. Durante su gestión, ha obtenido excelentes resultados en las evaluaciones SIMCE de Lenguaje y Comunicación en cuarto año básico, reflejo del trabajo sistemático, la planificación rigurosa y la implementación de estrategias innovadoras centradas en la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. En los últimos años, ha asumido la Coordinación Pedagógica del establecimiento, rol desde el cual ha apoyado la gestión del Plan de Mejoramiento Educativo, contribuyendo significativamente a la planificación, seguimiento y evaluación de metas institucionales. Su compromiso y desempeño en este ámbito le han valido un reconocimiento destacado en los procesos de evaluación interna, reafirmando su liderazgo y vocación docente.

Andrea Martínez Medina es profesora de Estado de Religión, Universidad Católica de Temuco. Postítulo Universidad Autónoma de Temuco en Convivencia Escolar e inclusión. Realiza Postítulo en Gestión Educativa en Fundación Chile, Santiago y Magíster en Convivencia Escolar de la Universidad Mayor de Temuco. Durante los años 2020-2023 realiza funciones como encargada de convivencia escolar en el Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser, para actualmente desarrollar actividades de formación en el establecimiento y la implementación de los mediadores escolares en el PME desde 2023. Actualmente se encuentra realizando Diplomado de Humanismo Cristiano, en la Universidad

de San Sebastián. En la comunidad escolar se encuentra fortaleciendo el liderazgo de los estudiantes mediadores y promoción de articulación del currículo en asignaturas: religión, filosofía, artes y orientación.

Neyer Danilo Neira Gajardo es Terapeuta Ocupacional titulado de la Universidad Autónoma de Chile y Mediador Familiar inscrito en el Registro Nacional de Mediadores. Posee especialización en mediación escolar y experiencia en el ámbito infanto-juvenil y de convivencia educativa. Desde 2023 se desempeña en el Liceo Bicentenario de Excelencia Padre Óscar Moser de Padre Las Casas, donde lidera procesos de mediación y acompañamiento psicosocial, promoviendo la gestión pacífica de conflictos. Ha cursado diversas formaciones en convivencia escolar y aprendizaje socioemocional. Actualmente realiza un Diplomado en Coaching Familiar en la Universidad de los Andes, fortaleciendo su enfoque integral en el desarrollo humano.

Marcelo Rojas Calderón es licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile, es profesor de Educación Básica en la Escuela Particular N° 6 Ñancul. Ha impulsado proyectos pedagógicos innovadores con enfoque intercultural en escuelas rurales como Mamuil Malal y Antü Mawida, y colaborado con Fundación Papageno en iniciativas A+S. Su docencia integra saberes mapuche y currículum escolar, promoviendo aprendizajes contextualizados. Participa en PAR Explora y en educación inclusiva y ambiental. Es investigador auxiliar de la kimelfe María Lara Millapan y profesor auxiliar UC, destacando por su compromiso con el aprendizaje integral y territorial.

Camila Barría Barría es egresada de la carrera pedagogía en Castellano y Comunicación con mención en pedagogía teatral y artes escénicas de la Universidad de la Frontera, se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el Liceo Bicentenario San Agustín, donde ha desarrollado desde sus primeros años en el aula una especial dedicación por buscar estrategias motivado-

ras, siendo una de ellas la mediación de “los libros sin palabras”, una práctica que le permitió mirar la lectura desde otra perspectiva: la del silencio, la observación y la interpretación colectiva. Experiencia didáctica y metodológica que ha podido compartir con sus colegas y estudiantes del establecimiento.

Susana Arlette Oñate Escobar es profesora de Estado en Castellano y Comunicación, Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional y Doctora en Educación. Actualmente se desempeña como docente de pre y posgrado en el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Además, ha participado como co-investigadora e investigadora responsable en distintos proyectos de investigación y desarrollo, asociados a las líneas de evaluación educativa, contextos educativos interculturales y rurales.

Natalia Andrea Cisternas Muñoz es profesora de Estado en Castellano y Comunicación. Actualmente se desempeña como profesora de Lenguaje en Middle School, del Colegio George Chaytor English College, de Temuco. Se ha desempeñado en la Universidad de La Frontera como docente del programa PROENTA, guiando diversos proyectos de investigación formativa desarrollados por escolares y como co-docente en el electivo de pregrado Aprendizaje Basado en Proyectos, con metodología NEPSO.

Fabián Andrés Muñoz Vidal es profesor de Educación Física (Universidad de La Frontera), Diplomado en Coaching para ejercer el liderazgo (Universidad de La Frontera), Magíster en Motricidad Humana (Universidad de La Frontera) y Doctor en Educación (Universidad Católica del Maule). Actualmente se desempeña como profesor Asistente en el Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. Entre sus roles se encuentra la realización de docencia de pre y postgrado en el área de Currículum y Teorías de la Educación, el desarrollo de proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en temáticas relacionada con la formación inicial docente.

Nelia Rodríguez García, en la actualidad se desempeña como profesora regular del Departamento de Ciencias Biológicas de la Universidad Autónoma de Chile. Entre sus roles se encuentra la realización de docencia de pregrado de Neurociencias, Fisiología y Fisiopatología a diferentes carreras del área de la salud, así como el desarrollo de investigaciones ponencias y conferencias en temáticas relacionadas con las ciencias biológicas.

María Teresa González es subdirectora del Liceo Bicentenario Santa Cruz de San José de la Mariquina, Profesora de Educación General Básica, Mención de Religión Pontificia Universidad Católica, diplomado “Desarrollo de Competencias en Gestión y Liderazgo Educativo para Jefes de UTP Universidad Católica de Temuco y Magíster en Currículo y Evaluación Universidad Mayor de Temuco, con más de 15 años de experiencia en Liderazgo y Gestión Educativa. Desde el inicio de su carrera profesional ha dirigido diferentes responsabilidades en el ámbito Educativo tales como; profesora de aula Educación Básica y Educación Media, Integrante del Equipo Pastoral Educativa FMDA, Coordinadora de Pastoral Educativa, escuela Santa Cruz 12 y Jefe de Unidad Técnico Pedagógica Liceo Bicentenario Santa Cruz.

Jasson Berly Zafiropulos es Psicólogo, Magíster © en Neurociencias de la Educación y Coach Ágil acreditado internacionalmente. Como docente invitado del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera y facilitador experto en Metodologías Activas, su trabajo se centra en la intersección del aprendizaje profundo y el neurodesarrollo. Posee diplomados en Metodologías Activas (ABP) y Neurodidáctica, aplicando este conocimiento para diseñar experiencias de aprendizaje significativo. Su experiencia como formador en Neuroliderazgo y Primeros Auxilios Psicológicos fundamenta su enfoque en la gestión emocional y el autocuidado docente.

Joel Parra Díaz es Doutor em Educação por la Universidad de São Paulo, Brasil; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera, Chile y Magíster en Educación mención Gestión para la Inclusión Educativa por la Universidad Católica de Temuco. Actualmente Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de La Universidad de La Frontera. Desarrolla proyectos, investigaciones, ponencias y conferencias en Formación inicial docente, didáctica de la Historia y la Geografía, sobre Educación ciudadana e inclusión educativa. Profesor de claustro para doctorado y Magíster acreditado por la Dirección de Postgrado de la Universidad. Actualmente Director del Magíster en Educación de la Universidad de La Frontera.

Carlos Aravena Palma es profesor de Estado en Castellano y Literatura, ha desarrollado una importante trayectoria como docente, fundamentalmente la Fundación del Magisterio de la Araucanía, aportando sus conocimientos y competencias a un sinnúmero de estudiantes particularmente en Liceo Bicentenario Monseñor Guillermo Hartl en los últimos 12 años. En su carrera ha generado múltiples actividades de tipo formativo y académico. Es así como hoy es un docente destacado como experto II, en la Carrera Profesional Docente, lo cual refleja su compromiso y actitud profesional.

Inés Salazar Hermosilla es docente de los Departamentos de Lengua y Literatura y Matemática, conforma un equipo comprometido con la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su labor se orienta a diseñar e implementar estrategias conjuntas que fortalezcan la atención a la diversidad y promuevan aprendizajes significativos en todos los estudiantes. A través del Plan Multinivel, impulsan una enseñanza articulada, reflexiva y centrada en el estudiante, que favorece la equidad educativa, la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo.

