A photograph of three children sitting at a wooden table in a forest. The children are focused on their work, with one boy on the left and two girls on the right. They are surrounded by trees and foliage, creating a natural learning environment. The text is overlaid on the right side of the image.

Investigación y prácticas situadas en educación superior y escolar: **Hacia comunidades de aprendizaje**

Roberto Canales Reyes
Marcela Cruzat Arriagada
Paulina Cea Cancino
Coordinadores



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

Nueva
Mirada
EDICIONES

**Investigación y prácticas situadas
en educación superior y escolar:**
Hacia comunidades de aprendizaje

Roberto Canales Reyes
Marcela Cruzat Arriagada
Paulina Cea Cancino

Coordinadores

Nueva
Mirada
EDICIONES


UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

COMITÉ EDITORIAL

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.

Investigación y prácticas situadas en educación superior y escolar: hacia comunidades de aprendizaje

Varios autores

Roberto Canales, Marcela Cruzat y Paulina Cea / Coordinadores

©Universidad de Los Lagos

ISBN 978-956-9812-75-0

Primera edición: diciembre 2025

Edición, diagramación y portada: Nueva Mirada Ediciones

www.nuevamiradaediciones.cl

Imágenes de portada e interior tienen su autorización correspondiente.

Cualquier parte de este libro puede ser reproducido siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

Prólogo

Roberto Canales / Marcela Cruzat / Paulina Cea 7

PRIMERA PARTE

Reflexiones y discusiones teóricas en torno a investigación y prácticas situadas

**1. Más allá de la clase magistral: el poder de las metodologías
activas para transformar la educación superior**
Arantza Arruti-Gómez / Susana Romero-Yesa 15

**2. Aprendizaje basado en problemas: una experiencia
didáctica en la formación de Educadoras de Párvulos**
Marcela Cruzat Arriagada 33

**3. Educomunicación situada: caracterización,
prácticas y metodologías en la escuela rural**
Fernando Carías Pérez / Martín Quintana Elgueta
Ignacio Aguaded Gómez 46

**4. Creencias y prácticas pedagógicas en torno a DUA:
un estudio de caso**
Cristina Alarcón Salvo / Valeska Müller González
Marcia Herrera Guarda 70

**5. Futuros etnográficos experienciales: una metodología
interdisciplinaria para repensar las prácticas pedagógicas**
Daniel Eyzaguirre Jorquera / Alejandra Lazo Corvalán
Francisco Ther-Ríos / Sofía Ther-Nancuvilú 90

SEGUNDA PARTE

Experiencias educativas de investigación situada en el sistema escolar de la provincia de Osorno

1. Fortalecimiento de la Relación Familia-Escuela: Percepciones de los Apoderados de Enseñanza Media en el Colegio Emprender Osorno	
<i>Claudio González Castillo / Daniela Troncoso Vega</i>	120
2. Aprendizaje basado en Proyecto: “Aves de nuestro entorno: proyecto de observación y conexión con los apoderados”	
<i>Rosío Belén González González / Marcela Beatriz Trujillo Antías</i>	152
3. Innovación Pedagógica en Acción: ABP para la conciencia Medio Ambiental y Territorial	
<i>Frida Aguilar Schneider / Marcelo Toledo Carrera</i>	174
4. Comunidad de aprendizaje como estrategia de reflexión y fortalecimiento de la práctica docente	
<i>Elizabeth Higuera Sanhueza</i>	185
Sobre las autoras y autores	210

Prólogo

La educación del presente siglo ha sido interpelada por nuevas formas de enseñar y aprender en un contexto marcado por la transformación digital. Este escenario demanda impulsar procesos de innovación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, y pone de relieve la necesidad de impulsar metodologías activas en educación para promover en las y los estudiantes el pensamiento crítico, la colaboración y, por cierto, la alfabetización digital.

El libro que ponemos a disposición de las comunidades educativas y académicas, surge en el marco del proyecto “RED territorial de investigación educativa: un espacio de articulación entre establecimientos educacionales públicos, universidad y la nueva institucionalidad de la educación pública en la Provincia de Osorno”, adjudicado ante la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos y en el contexto del proyecto Anillo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID de Chile AT 220018 “Desigualdades Territoriales”.

En la primera parte del libro, se reúnen diversos trabajos que abordan, desde perspectivas complementarias, los desafíos y transformaciones de la práctica pedagógica contemporánea. En primer lugar, encontramos las reflexiones de Arantza Arruti-Gómez y Susana Romero-Yesa en torno a la temática “Más allá de la clase magistral: el poder de las metodologías activas para transformar la educación superior”, donde las autoras analizan el tránsito desde modelos tradicionales hacia enfoques centrados en la participación y el aprendizaje profundo.

A continuación, se presenta el trabajo “Aprendizaje basado en problemas: una experiencia didáctica en la formación de Educadoras de Párvulos”, análisis en el cual Marcela Cruzat explica el cómo situar al estudiantado en el centro del proceso formativo,

fomentando su participación activa y significativa en el contexto de la colaboración. Por otro lado, el aporte de Fernando Carías, Martín Quintana e Ignacio Aguaded, titulado “Educomunicación situada: caracterización, prácticas y metodologías en la escuela rural”, es un estudio que pone en valor la riqueza de los territorios rurales y sus prácticas comunicativas como base para una pedagogía contextualizada y significativa.

En la misma línea de reflexión sobre las prácticas educativas, Cristina Alarcón, Valeska Müller y Marcia Herrera desarrollan el capítulo “Creencias y prácticas pedagógicas en torno al DUA: un estudio de caso”, en el que examinan los sentidos, tensiones y posibilidades que docentes atribuyen al Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos escolares reales.

Finalmente, esta primera parte concluye con el trabajo de Daniel Eyzaguirre, Alejandra Lazo, Francisco Ther-Ríos y Sofía Ther-Ñancuvilú, denominado “Futuros etnográficos experienciales: una metodología interdisciplinaria para repensar las prácticas pedagógicas”, donde se propone un enfoque innovador que articula etnografía, creatividad y prospectiva para generar nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En una segunda parte, el libro presenta experiencias educativas de investigación situada en el sistema escolar de la provincia de Osorno. En este sentido, fueron cuatro los equipos que lograron sistematizar y publicar sus trabajos. El primero de ellos, desarrollado por Claudio González y Daniela Troncoso, abordan el Fortalecimiento de la relación familia-escuela a partir de las percepciones de los apoderados de enseñanza media del Colegio Empezar de la ciudad de Osorno. El segundo, elaborado por Rosío Belén y Marcela Trujillo se titula “Aprendizaje basado en Proyecto, aves de nuestro entorno: Proyecto de observación y conexión con los apoderados”. Por su parte, Frida Aguilar y Marcelo Toledo presentan “Innovación pedagógica en acción: ABP para la conciencia medio ambiental y territorial”. Finalmente, Elizabeth Higuera

contribuye con el texto “Comunidad de aprendizaje como estrategia de reflexión y fortalecimiento de la práctica docente”.

Los trabajos antes descritos, de esta segunda parte del libro, corresponden al proyecto Red Territorial de Investigación en Educación, iniciativa que permitió desarrollar investigación e innovaciones educativas situadas y contextualizadas en el sistema escolar. En una primera etapa, se identificó a docentes y escuelas interesadas en participar del proyecto, realizando un proceso de (auto)selección. Posteriormente, una vez constituidos los equipos de trabajo, se co-construyeron estados del arte, diagnósticos, necesidades, experiencias y prácticas educativas, con el propósito de comprender y priorizar las líneas de trabajo y temáticas emergentes propias de cada establecimiento.

En una segunda etapa, se implementó un plan de fortalecimiento de capacidades investigativas en educación para las y los integrantes de la RED. Este proceso buscó estimular que los equipos docentes generaran investigación situada e innovación educativa, diseñando proyectos pilotos y su implementación en las escuelas.

Desde el enfoque de comunidad de aprendizaje, se promovieron experiencias innovadoras de aula mediante la realización de diez jornadas formativas presenciales, orientadas a la actualización en temas de intervención e investigación educativa vinculados con las características de cada establecimiento. En paralelo, se generaron espacios de interacción, revisión conceptual, metodológica y acompañamiento para los proyectos, ofreciendo retroalimentación continua y apoyo en la implementación de las iniciativas.

Este proceso permitió, a través de problemáticas cotidianas de cada escuela, reconocer los aspectos centrales para la formulación y puesta en marcha de los proyectos de intervención e investigación. En la Tabla 1 se presenta una síntesis de los temas abordados en cada jornada.

Tabla 1. Temas abordados en cada sesión de la Red

Nº Jornada	Temáticas trabajadas en los talleres
1º	Árbol de objetivos/identificación del problema
2º	Entorno virtual de aprendizaje y uso de base de datos indexadas
3º	Metodología e investigación educativa
4º	Tipos de Instrumentos para recoger información
5º	Presentación de perfiles de proyectos
6º	Metodología de aprendizaje basado en proyectos
7º	Definición de proyecto colectivo de la RED
8º	Propuestas de innovación/investigación a implementar
9º	Presentación de avances de proyectos por equipos
10º	Evaluación colectiva de la experiencia en RED

En cada jornada se trabajó en dos modalidades complementarias. En un primer momento, el equipo encargado del Proyecto presentó la totalidad o una parte de la temática planificada para la sesión. Posteriormente, se conformaron equipos de trabajo entre las y los docentes participantes, con el fin de analizar colaborativamente las dinámicas propias de sus establecimientos educativos y así identificar posibles temáticas para intervenir o investigar.

Con el propósito de asegurar la continuidad tanto de las actividades formativas como del análisis de los contextos escolares, el equipo del Proyecto Red asumió el rol de tutor con los equipos docentes, manteniendo tutorías presenciales y virtuales para orientar en cada etapa del proceso.

En síntesis, se abordaron los siguientes temas:

Tabla 2. Intervención y/o investigación por establecimientos

Establecimiento	Tema de intervención/investigación
Colegio René Soriano	Didáctica y estrategias innovadoras en base a la reactivación de aprendizajes para lograr el desarrollo de las habilidades del estudiantado.
Colegio Emprender	Convivencia Escolar y el rol de las familias en el establecimiento.
Liceo Politécnico Antulafken de San Juan de La Costa	El ejercicio de la Ciudadanía en la comunidad educativa de un liceo politécnico.
Escuela de Párvulos Pedro Aguirre Cerda	Abordaje de situaciones desafiantes por parte de equipos de aula en educación inicial.
Escuela Rural Agroecológica de Pichil	ABP: Aves de nuestro entorno: observación y conexión con la naturaleza.

Agradecemos profundamente las colaboraciones de las y los especialistas de la Universidad de Los Lagos, quienes enriquecieron este trabajo mediante charlas y salidas a terreno junto a docentes y estudiantes de los establecimientos educacionales. En particular, extendemos nuestro reconocimiento al doctor Alberto Gantz, especialista en aves, al doctor (c) Gustavo Torres, experto en medio ambiente y la doctora Mariela Casas, especialista en Educación, por su generoso aporte de conocimientos y experiencias.

Finalmente, expresamos nuestro sincero agradecimiento al Proyecto Anillo ANID AT 220018 “Desigualdades territoriales”, dirigido por el doctor Oscar Mac-Clure, cuyo apoyo hizo posible el financiamiento de esta publicación.

Roberto Canales, Marcela Cruzat y Paulina Cea
 Coordinadores del libro

PRIMERA PARTE

**Reflexiones y discusiones teóricas en torno
a investigación y prácticas situadas**

Más allá de la clase magistral: el poder de las metodologías activas para transformar la Educación Superior

*Arantza Arruti-Gómez
Susana Romero-Yesa*

Introducción

Desde que tuvo lugar el proceso de Bolonia (1999), adaptar nuestros modelos educativos hacia un aprendizaje centrado en el alumnado ha sido una de las grandes apuestas en el ámbito de la educación superior, que ha supuesto, sin duda, implementar una serie de cambios de distinta índole y un impulso a la innovación educativa. Nos referimos a cambios, entre otros, de organización curricular, del aprendizaje, de espacios de aprendizaje, y metodológicos. Todos estos cambios han de conducir a un aprendizaje autónomo, significativo, profundo, flexible, activo, constructivo y que perdure a lo largo de la vida. Ello exige, como ya lo anticipara Fernández March (2006), un cambio de mentalidad cultural, tanto del alumnado como del profesorado.

Este capítulo se centra en algunos métodos de enseñanza-aprendizaje denominados activos y que habremos de aplicar según competencias a desarrollar, características del aprendizaje y perfil del alumnado. Este tipo de metodologías activas están orientadas al desarrollo integral de un alumnado constructor de su propio aprendizaje, guiado por un profesorado consciente del mundo cambiante y lleno de retos en el que vivimos.

Si algo identifica a las metodologías activas es que deberán propiciar la reflexión del alumnado para ayudarle en la mejora de

su desempeño y, sobre todo, en el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico (Fernández March, 2006).

A continuación, se exponen cuatro metodologías activas que se implementan en educación superior: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj), Aprendizaje Basado en Problemas (ABPb), Aprendizaje-Servicio (ApS) y Design Thinking (DT).

Aprendizaje Basado en Proyectos

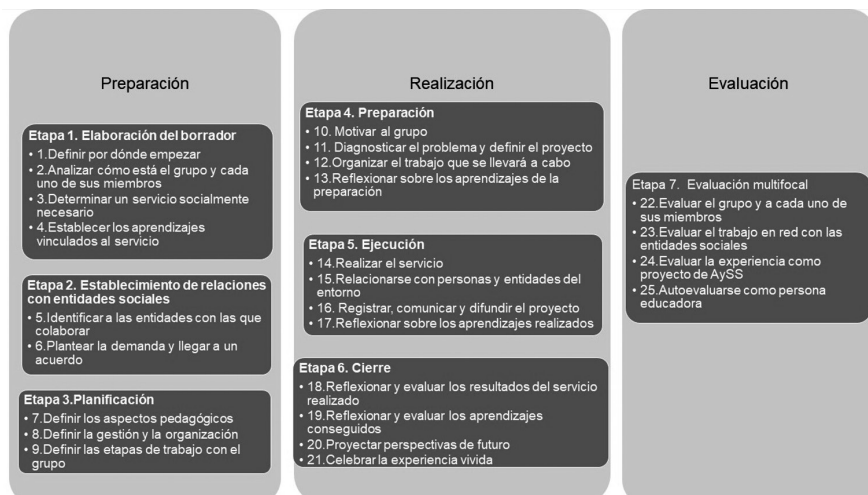
El aprendizaje basado en proyectos (ABPj) tiene su origen en el aprendizaje experiencial de Dewey, en la pedagogía por proyectos de Decroly y Freinet, y en el método de proyectos de Kilpatrick.

Al igual que ocurre con otras metodologías activas, también en el ABPj, el profesorado se convierte en guía y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumnado adquiere un rol protagonista activo (Rodríguez Sandoval et al., 2010). A través de grupos de trabajo colaborativo, el alumnado desarrolla proyectos hasta alcanzar un producto final. Es una metodología mediante la cual se potencia un aprendizaje activo y auténtico, y se desarrollan competencias básicas para enfrentarse a los retos del siglo XXI como son la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y creativo, la planificación y el trabajo en equipo (Mitchell y Buntic, 2023; Stanley, 2021).

A este respecto, los autores Paños-Castro et al. (2023) concluyen que, partiendo de un enfoque interdisciplinario y colaborativo de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ABPj posibilita la generación de ambientes positivos de interacción y aprendizaje en el aula, facilita la comunicación y contribuye a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, aparte de las competencias listadas anteriormente, el ABPj promueve también competencias como la colaboración, la asertividad, la regulación de emociones, el desarrollo de la iniciativa y autonomía, el aumento de la motivación y el compromiso del alumnado.

En relación a las fases en el diseño de la metodología del ABPj, si bien no existe unanimidad, distintos estudios de educación superior coinciden en una serie de etapas y fases (Figura 1) (Dalyanto et al., 2024; Haq et al., 2024; Wibowo et al., 2024).

Figura 1: Fases del diseño de la metodología ABPj



Elaboración propia

Toda implementación del ABPj supone partir de una contextualización real de su aplicación, con la finalidad de construir una experiencia de aprendizaje con sentido, transformadora, y orientada al desarrollo integral del alumnado. De ahí que una de las primeras etapas sea la de presentar una situación, problema o necesidad auténtica. Esto supone determinar, plantear y/o redactar unas preguntas de partida o problema que se centren en la vida real y que estén alineados con los intereses del alumnado, de manera que se despierte su compromiso, curiosidad e innovación (Zhai y Chen, 2024).

Especial atención habrá que dedicar a los objetivos y confirmar que: estén formulados de manera precisa, clara, medible y realista; estén alineados con las situaciones-problemas del ABPj; sean pertinentes y coherentes con el contexto académico y personal del alumnado; y se adapten a sus intereses, motivaciones y posibles futuros profesionales.

En un tercer momento, se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Elegir un nombre atractivo, sugerente y motivador, que invite a avanzar en el proceso.
- Partir de una actividad disruptiva, original, estimulante, que genere interés.
- Contextualizar el proyecto e incentivar al alumnado a involucrarse activamente.
- Especificar el la entrega final de manera detallada, diferenciando formato y/o soporte (papel, digital, infografía, etc.) del producto (maqueta, campaña, reflexión, presentación, ensayo, dramatización, etc.).
- Detallar, de manera rigurosa y completa, las sesiones, actividades o ejercicios, y las entregas parciales del producto final, con datos de identificación (descripción, materiales y recursos, fechas de entrega, agrupamientos e instrumentos de evaluación coherentes y formativos). Deben ser actividades variadas e inclusivas.
- Respecto a la evaluación, formular por cada objetivo los indicadores de evaluación que evidencien su consecución. Estos tendrán que comunicarse al alumnado.
- Diseñar y comunicar al alumnado el proceso de entrega y comunicación del producto final (en contextos internos y externos).

En el caso del profesorado, realizar una autoevaluación del proceso y, si es necesario, concretar para una posterior implementación propuestas de mejora.

Si nos centramos en el alumnado, según De Miguel Díaz (2006), las fases de realización del ABPj se podrían dividir en 4:

- Información: recoger información necesaria para resolver el problema propuesto.
- Planificación: planificar y estructurar la metodología a seguir, los instrumentos a utilizar y las estrategias a seguir (generar preguntas más profundas, definir la tarea y las actividades que se llevarán a cabo, identificar las funciones de los miembros del equipo, encontrar formas de resolver los problemas).
- Realización: investigar, crear, ser autónomo y responsable.
- Evaluación: presentar resultados y reflexionar sobre el ABPj junto al profesorado.

Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABPb) es una metodología docente enfocada en el aprendizaje activo del estudiante para facilitar la adquisición de competencias, habilidades y actitudes útiles para la vida profesional (Morales y Landa, 2004). Normalmente, se organiza en grupos pequeños, de entre 8 y 12 estudiantes, donde el alumnado construye su conocimiento al intentar resolver un problema propuesto, guiado por un tutor (Arpí Miró et al., 2012). El objetivo no es la resolución del problema en sí, sino usarlo como punto de partida para la adquisición de competencias (Barrows, 1986).

Esta metodología se originó en los años 60 en la Facultad de Medicina de la Universidad McMaster (Canadá), como una respuesta a la necesidad de una mejor preparación de los futuros

médicos, que superara la enseñanza tradicional basada en clases expositivas y la memorización (Morales y Landa, 2004).

Sus principales fundamentos pedagógicos son el constructivismo, que entiende el aprendizaje como un proceso donde el estudiante construye activamente su conocimiento, y la andragogía, la ciencia de cómo aprenden los adultos. Además, se apoya en otros enfoques como el aprendizaje experiencial, social y colaborativo.

Aunque nació en el ámbito de la medicina, el ABPb se ha extendido con éxito a otras áreas como el derecho, la empresa y las ingenierías. Su valor reside en que fomenta un desarrollo integral. Diversos estudios confirman que el ABPb mejora notablemente las competencias transversales (también llamadas *soft-skills*), como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación y el aprendizaje autónomo (Abraham et al., 2012; Prince et al., 2005).

El proceso del ABPb se estructura en una serie de pasos. Un modelo frecuentemente adaptado es el de Morales y Landa (2004), que incluye fases como analizar el problema, realizar una lluvia de ideas, definir lo que se conoce y lo que no, establecer un plan de acción, obtener y analizar información, y presentar los resultados. En la Figura 2 (ver siguiente página) se ha añadido una última fase de evaluación, fundamental en esta metodología.

También en el ABPb el rol del docente se transforma, deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador o guía que orienta y estimula el aprendizaje (Gil-Galván, 2018; Villegas Múnera et al., 2012). Es el tutor quien debe ser capaz de provocar el debate y desafiar el pensamiento del estudiante mediante preguntas no directivas. Por su parte, el diseño del problema es un elemento crucial (Hung, 2006), puesto que se trata de un reto que ha de motivar al estudiante (Morales Bueno, 2018). Para ello, el modelo 3C3R de Hung (2006) propone que un buen problema debe integrar tres componentes centrales (Conte-

nido, Contexto y Conexión) y promover tres procesos cognitivos (Investigar, Razonar y Reflexionar).

Figura 2: Fases de la metodología ABPb



Elaboración propia a partir de Morales y Landa (2004)

Es importante distinguir el proceso ABPb de otros enfoques similares:

No es resolución de problemas tradicional: en la resolución de problemas, el conocimiento se imparte primero y después se aplica a un caso. En el ABPb, el problema se presenta antes de que ocurra el aprendizaje formal, para que los estudiantes identifiquen sus propias necesidades de conocimiento.

No es aprendizaje basado en casos: aunque se parecen, en el aprendizaje por casos los objetivos de aprendizaje suelen estar más definidos por el profesor, mientras que el ABPb otorga más autonomía al estudiante para definir el problema y sus objetivos.

No es aprendizaje meramente colaborativo: En el aprendizaje colaborativo es común que los miembros del grupo se

dividan las tareas. En el ABPb se practica el aprendizaje cooperativo, donde se espera que todos los miembros del grupo aprendan todo el contenido para desarrollar una comprensión colectiva y profunda.

No es un curso “hazlo tú mismo”: Aunque promueve la autonomía, el proceso está altamente estructurado y es guiado de cerca por un tutor, que asegura que se alcancen los objetivos de aprendizaje.

Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es considerada una metodología educativa activa que combina el aprendizaje de competencias y el logro de objetivos académicos con el servicio comunitario y el bienestar de la sociedad. Se basa en la aplicación de conocimientos en contextos reales y promueve la reflexión crítica del alumnado. Según Furco (2011, p. 69), quien distingue entre el ApS y programas de voluntariado, de prácticas, de servicios comunitarios y de educación de campo, el ApS se diferencia “de otros enfoques de la educación experiencial por su intención de beneficiar por igual al que presta y al que recibe el servicio y de asegurar también de que esté igualmente centrado en el servicio que se presta como en el aprendizaje que tiene lugar”.

Esta metodología tiene su origen en teorías como el constructivismo de Piaget y Vygotsky, el aprendizaje pragmático y experiencial de Dewey y Kolb, el aprendizaje transformativo de Mezirow y la teoría crítica de Freire.

El ApS se basa en valores y principios éticos (Tapia, 2010), encaminados a desarrollar un aprendizaje significativo (Furco, 2011; Santamaría y Merino, 2025; Tapia, 2010) y autónomo del alumnado, y que promueven la aplicación de aprendizajes colaborativos y cooperativos (Ocón y Chorraco de Luis, 2022). Asimismo, favorecen el desarrollo de competencias como el trabajo

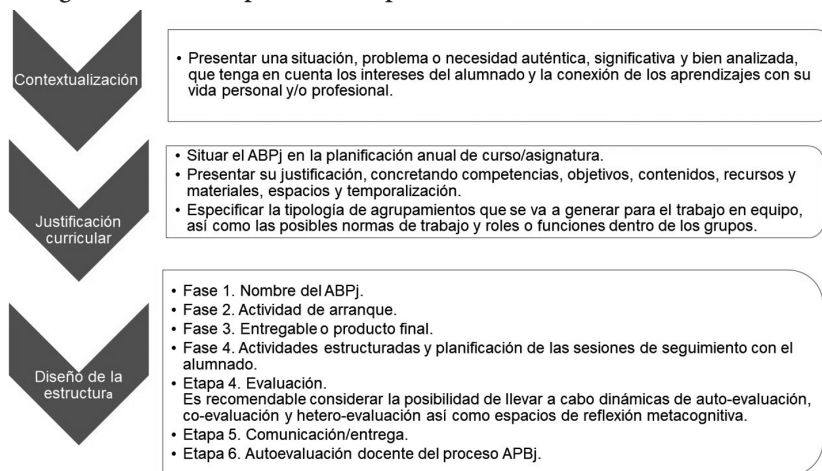
en equipo, la resolución de problemas, la comunicación efectiva, y competencias prácticas y profesionales en las que aspectos emocionales y sociales son considerados clave (Santamaría y Merino, 2025).

Según Pena Mardaras (2021), muchos autores coinciden en la posibilidad de lograr impactos formativos de primer orden en el alumnado. Entre otros, señala los siguientes: mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y de competencias como el pensamiento crítico, analítico y sintético; adquisición de habilidades y actitudes sociales y afianzamiento de la identidad personal; toma de decisiones e inserción responsable en la comunidad.

Por su parte, Santamaría y Merino (2025) concluyen que el ApS en educación superior puede ser considerada una estrategia que favorece el desarrollo académico, la inclusividad, la transformación social, la justicia social, la integración del alumnado en comunidades diversas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la empatía, así como el rol eminentemente activo del alumnado. Además, el ApS posibilita que el alumnado se convierta en agente y defensor del cambio social.

Según Puig et al. (2008), como se puede apreciar en la Figura 3 (ver siguiente página) la preparación, la realización y la evaluación son los tres grandes momentos del proceso de ApS, que se secuencian en siete etapas con sus correspondientes fases.

Según Furco (2011), el ApS debe incluir las siguientes características: estar integrado en el currículo académico, alineando objetivos y actividades; permitir la reflexión crítica del alumnado, mediante en análisis de la propia experiencia, la comprensión del contexto social y el reconocimiento de su rol como ciudadanos; y promover el beneficio mutuo de alumnado y comunidad.

Figura 3: Fases del proceso de ApS

Elaboración propia a partir de Puig et al. (2008)

El Design Thinking

El Design Thinking (DT) o Pensamiento de Diseño es una metodología de innovación orientada a la generación de soluciones para problemas o retos detectados en un marco de trabajo específico. Se define también como una mentalidad y un proceso proactivo que se basa en la creencia de que es posible crear un cambio y generar un impacto positivo. Una de sus características más importantes es que está completamente centrada en el ser humano, partiendo de una profunda comprensión de las necesidades y motivaciones de las personas para las que se diseña, ya sean clientes, estudiantado o profesorado.

Aunque su popularidad es reciente, sus inicios se remontan a antes de 1960 en el ámbito del diseño industrial, con intentos de crear una ciencia en torno al diseño y vincularlo más a las necesidades de las personas. Durante las décadas de los 60 a los 80, figuras como Herbert A. Simon y Victor Papanek ayudaron

a consolidar conceptos como la creatividad y la multidisciplinariedad en el diseño. Sin embargo, el DT alcanzó su reconocimiento y popularidad en los años 90 gracias a la consultora IDEO, fundada en 1991, que la convirtió en una metodología de referencia para la innovación, trabajando con empresas como Apple. En 2005, la Universidad de Stanford incorporó el Design Thinking en su oferta de estudios de la mano de Tim Brown, CEO de IDEO (Brown, 2009).

Los fundamentos del DT se basan en una mentalidad que es:

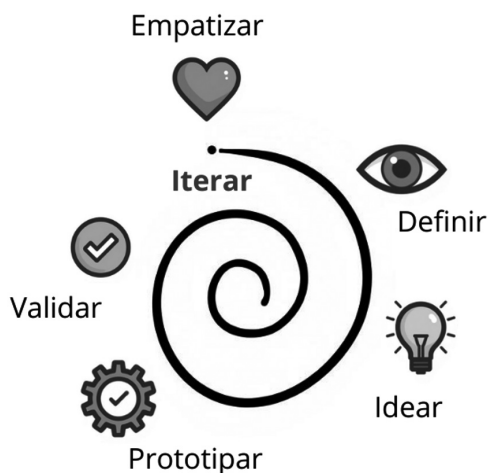
- Colaborativa: se beneficia de múltiples perspectivas para fortalecer la creatividad y la solución de problemas.
- Optimista: parte de la creencia fundamental de que siempre es posible generar un cambio, sin importar la magnitud del problema o las limitaciones de recursos.
- Experimental: se basa en “aprender haciendo”, dando permiso para fracasar y aprender de los errores a través de la creación de prototipos, la obtención de feedback y la iteración constante.

El DT es considerada una herramienta versátil que se aplica en una gran variedad de contextos. Se utiliza ampliamente en el mundo empresarial y del emprendimiento para innovar, diseñar productos y servicios relevantes para los usuarios y testar rápidamente hipótesis de negocio. De hecho, guarda importantes similitudes con la metodología Lean Startup.

Esta metodología fomenta el desarrollo de competencias clave como la resolución de problemas, la colaboración y la creatividad (Razzouk y Shute, 2012). Su enfoque en el usuario asegura que las soluciones generadas se ajusten a las necesidades reales. Además, su popularidad se debe a su capacidad para generar soluciones innovadoras en muy poco tiempo.

El proceso de DT se estructura en una serie de fases por las que se debe pasar al menos una vez, aunque se puede volver a ellas de forma iterativa. Un modelo clásico divide el proceso en cinco etapas (Hasso Plattner Institute of Design [d.school], 2018) (Figura 4):

Figura 4: Etapas del DT



Elaboración propia

- **Empatizar**: consiste en comprender los deseos y necesidades de los usuarios a través de técnicas como entrevistas en profundidad u observación. Es la base del proceso.
- **Definir**: se basa en organizar la información recopilada para identificar áreas de oportunidad y sintetizarlas en un reto concreto. Se parte de un reto que, a menudo, se formula como una pregunta que empieza con “¿Cómo podríamos...?”
- **Idear**: es la fase de generación de ideas, donde se busca la mayor cantidad posible de soluciones que respondan al reto planteado, usando técnicas como el brainstorming.

- Prototipar: es el momento de hacer tangibles las ideas seleccionadas en prototipos (maquetas, storyboards, etc.) para poder mostrarlas al usuario. El objetivo es “fallar rápido y de forma barata”, viendo lo antes posible si la solución es adecuada.
- Validar: es la fase en la que se muestra el prototipo al usuario para obtener feedback y aprender de sus reacciones. El objetivo no es vender la idea, sino aprender para poder mejorarla en la siguiente iteración.

En esta metodología el rol de la persona facilitadora es crucial, especialmente para equipos sin experiencia. No es un participante activo que da soluciones, sino una figura que está al servicio del grupo para guiarlo a través del proceso, ayudarlo a superar bloqueos y asegurar que se cumplan los objetivos. Esta persona debe tener capacidad de escucha, desapego de sus propias opiniones y una actitud amable para crear un buen clima de trabajo.

No es un proceso lineal, sino iterativo: el proceso no termina con la primera solución. Se basa en ciclos de prototipado, testeo y aprendizaje para refinar la solución de forma continua, basándose en el feedback del usuario. Comparte este espíritu con las Metodologías Ágiles.

No es creatividad sin estructura: aunque fomenta las ideas “extravagantes”, es un proceso estructurado y disciplinado. La fase de Ideación, por ejemplo, sigue reglas claras para maximizar la generación de ideas.

Fomenta la acción y la tangibilidad: en lugar de quedarse en el debate teórico, el DT impulsa “aprender haciendo”. La creación de prototipos, por muy básicos que sean, es fundamental para materializar las ideas y poder aprender de ellas.

Conclusiones

La Universidad de Deusto, de la que formamos parte las autoras de este capítulo, pretende la formación de personas libres, ciudadanos responsables y profesionales competentes, dotados de conocimientos, valores y destrezas que les permitan comprometerse en la promoción del saber y en la transformación de la sociedad. En esa línea, se llevan a cabo procesos de innovación educativa y acciones, cuya finalidad es la de mejorar la calidad docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejes en los que se basa el modelo educativo de la Universidad de Deusto. Asimismo, propiciar un aprendizaje más autónomo, constructivo y profundo por parte del alumnado es uno de los principios fundamentales de nuestra universidad.

En ese contexto, acciones como los proyectos de innovación docente, las jornadas de innovación docente y las formaciones dirigidas al profesorado para avanzar en la formación del alumnado, forman parte del quehacer diario de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto y de su profesorado. Uno de los objetivos de estas acciones es visibilizar buenas prácticas en el contexto de la educación superior, centradas en metodologías innovadoras. Para ello, desde la Unidad de Innovación Docente se han realizado una serie de publicaciones académicas que recogen experiencias y buenas prácticas, entre otras, sobre la implementación de las metodologías descritas en este capítulo, así como otras de gran interés en la educación superior (Bezanilla et al., 2025; Eizaguirre et al., 2018; Eizaguirre et al., 2019; García-Olalla et al., 2021; García-Olalla et al., 2023; Unidad de Innovación Docente, Universidad de Deusto, 2024).

No cabe duda de que las metodologías activas han jugado (y juegan) un papel fundamental en el desarrollo de competencias genéricas o transversales, además de las propias de las distintas asignaturas.

Bibliografía

- Abraham, R., Ramnarayan K., George, B.M., et al. (2012). Effects of problem-based learning along with other active learning strategies on short-term learning outcomes of students in an Indian medical school. *International Journal of Health & Allied Sciences*, 1(2), 98-103.
- Arpí Miró, C., Àvila Castells, P., Baraldés Capdevila, M., et al. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 14-18.
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. HarperBusiness.
- Dalyanto, A., Atmojo, I. R. W., Ardiansyah, R., & Saputri, D. Y. (2024). The effectiveness of the SPjBL learning model in improving creative thinking skills of electrical engineering students. *Multidisciplinary Reviews*, 6(7).
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Díaz-Iso, A., García-Olalla, A. y Carballedo, R. (2021). Trabajando el desarrollo integral del alumnado por medio del aprendizaje-servicio. En A. García-Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti y M. Aláez, M. (Coords.). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 21-33). Síntesis.
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M. J., y García-Olalla, A. (Coords.). (2018). *Innovación docente en Educación Superior. Buenas prácticas que nos inspiran*. Pearson Educación.
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M. J., Arruti, A. y Sáenz, N. (Coords.). (2019). *Espacios de aprendizaje en Educación Superior*. Octaedro.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un aprendizaje equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 64-70.
- García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti A., y Aláez, M. (Coords.). (2021). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 21-33). Síntesis.

- García-Olalla, A., Bezanilla, M. J., Arruti A., y Romero-Yesa, S. (Coords.). (2023). *La formación integral del alumnado universitario para responder a los retos de la sostenibilidad y la responsabilidad social*. Síntesis.
- Gil-Galván, R. (2018). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93.
- Haq, S., Jalinus, N., & Giatman, M. (2024). Entrepreneurship Project-Based Practical Learning Model: Development and Implementation, *TEM Journal*, 3(13), 2418-2428.
- Hasso Plattner Institute of Design. (2018). *An Introduction to Design Thinking: Process Guide*. Stanford University.
- Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 55-77.
- Mitchell, B., & Buntic, C. G. (2023). *Global Trends in Curriculum Reform and Development*, *Curriculum and Teaching*, 38(1), 27-47.
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13(1), 145-157.
- Ocón, M. y Chorraco de Luis, E. (2022) La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 31-54.
- Pena Mardaras, C. (2021). Aprendizaje-servicio para el desarrollo profesional e integral del estudiante. En A. García-Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti y M. Aláez, M. (Coords.). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 53-65). Síntesis.
- Puig, J. M., Martin, X., y Batlle, R. (2008). *Guías Zerbikas: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas Fundazioa.
- Paños-Castro, J., Espinosa-Blanco, P. y Etxeberria-Ilzarregi, B. (2023). La motivación, el trabajo en equipo y la autorregulación en el marco del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En A. García-Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti, y S. Romero-Yesa (Coords.), *La formación integral del alumnado universitario para responder a los*

- retos de la sostenibilidad y la responsabilidad social* (pp. 127-139). Síntesis.
- Prince, K.J., van Eijs, P.W., Boshuizen, H.P., van der Vleuten, C.P., & Scherpbier, A.J. (2005). General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. *Medical Education*, 39(4), 394–401.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3), 330–348.
- Rodríguez Sandoval, E., Vargas, E. M. y Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y educadores*, 13(1), 13-25.
- Sánchez-Mencia, E., Urquijo-Cela, I., Lázaro-Fernández, Y. y Asenjo-Dávila, F. (2021). Fomentando la responsabilidad social del alumnado universitario mediante el aprendizaje-servicio. En A. García-Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti y M. Aláez, M. (Coords.). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 159-169). Síntesis.
- Santamaría, T. y Merino, L. (2025). El aprendizaje-servicio como herramienta de promoción de la justicia social. En M. J. Bezanilla, S. Romero-Yesa, R. Carballedo y A. Gutierrez Barrenengoa, A. (Coords.). *Retos en la transformación de los entornos de aprendizaje en educación superior* (pp.45-53). Síntesis.
- Stanley, T. (2021). *Project-Based Learning Gifted Students*. Routledge. New York.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- Unidad de Innovación Docente, Universidad de Deusto. (2024). *Retos actuales para la experiencia y entornos de enseñanza/aprendizaje en educación superior*. Grupo de Comunicación Loyola- Bilbao.
- Villegas Múnera, E. M., Aguirre Muñoz, C. A., Díaz Hernández, D. P., et al. (2012). La función del tutor en la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas en la formación médica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 25(3), 261–271.
- Wibowo, A. M., Uta, S., Wahjoedi, W., Zubaidah, S., Amin, S., & Prasada, R. R. (2024). Critical Thinking and Collaboration Skills on Environmental Awareness in Project-Based Science Learning. *Journal Pendidikan IPA Indonesia*, 1(13), 103-115.

Zhai, X., & Chen, P. (2024). Developing College Students' Entrepreneurial Competences: Designing Project-Based Learning Entrepreneurship Foundational Course in Chinese Universities. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(13) 159-172.

Aprendizaje Basado en Problemas: una experiencia didáctica en la formación de Educadoras y Educadores de Párvulos

Marcela Cruzat Arriagada

Resumen

A partir del año 2010, la Universidad de Los Lagos adopta un currículo basado en competencias, que se resignifica el año 2020 con la actualización del Modelo Educativo Institucional. Esta orientación implica, entre otros aspectos, revisar y actualizar las prácticas docentes, así como promover nuevas formas de aprendizaje en el estudiantado, lo que desafía cumplir nuevos roles en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este marco, la asignatura *Iniciación al trabajo con familias* de la carrera de Educación Parvularia incorpora como método activo el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Su implementación tiene como propósito situar al estudiantado en el centro del proceso formativo, fomentando su participación activa y significativa. Además, busca activar el aprendizaje mediante la confrontación entre los conocimientos previos y las nuevas necesidades de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales que surgen al comenzar la indagación que permitirá el reconocimiento del problema que se les presenta.

El Aprendizaje Basado en Problemas promueve la autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo en equipos, la construcción de un clima de confianza que favorezca el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades investigativas y la adquisición de responsabilidades tanto individuales como colectivas. Todo lo anterior favorece un aprendizaje profundo

y significativo, sustentado en los principios del paradigma constructivista, que concibe al estudiantado como protagonista en la elaboración de sus saberes.

Introducción

El año 1999, los Estados miembros de la Unión Europea suscribieron la Declaración de Bolonia, hito fundacional que impulsó un proceso de confluencia para la educación superior europea. Este acuerdo estableció orientaciones y criterios destinados a orientar los nuevos diseños curriculares universitarios, con el propósito central de asegurar estándares compartidos de calidad, promover diversidad formativa, y favorecer la movilidad entre los países comprometidos. Dichos lineamientos buscaban responder a la necesidad de contar con un sistema universitario más articulado.

Posteriormente, las universidades de Europa promueven el proyecto Tuning para propiciar elementos comunes en la educación superior, lo que implica tareas como rediseño de mallas curriculares basadas en un modelo por competencias, la incorporación de un Sistema de Créditos Transferibles, una nueva mirada respecto de la enseñanza (centrada en el estudiantado) y una evaluación de los aprendizajes alineada al enfoque de la enseñanza.

En Chile, se inicia el proceso de rediseños curriculares en la educación superior vinculado al Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en Educación Superior (MECESUP), desarrollado desde el Ministerio de Educación como un fondo concursable. Las universidades chilenas fueron desarrollando acciones sistemáticas de diagnóstico institucional, rediseño curricular, innovación pedagógica, implementación y evaluación, promoviendo internamente transformaciones vinculadas al aseguramiento de la calidad, equidad en el acceso y el fortalecimiento institucional para la mejora continua.

A partir de este nuevo escenario institucional, caracterizado por la implementación del Modelo Educativo basado en competencias, las distintas carreras de la Universidad de Los Lagos conforme se fueron rediseñando comenzaron a transitar gradualmente hacia la incorporación de estrategias pedagógicas y métodos de enseñanza más innovadores.

Este proceso de transformación curricular no se desarrolló de manera simultánea entre las carreras, lo que permitió realizar análisis disciplinar y reflexión pedagógica interna, mediante el cual los equipos y comités curriculares fueron identificando oportunidades formativas para implementar metodologías activas en determinadas asignaturas.

La incorporación de estas metodologías tuvo como propósito central operacionalizar el modelo educativo institucional, lo que permitió avanzar desde una declaración conceptual hacia la implementación de un método activo que propicie la actividad y protagonismo del estudiantado, generando coherencia entre: las competencias declaradas en los perfiles de egreso, los resultados de aprendizaje definidos en los programas de asignatura, las metodologías de enseñanza seleccionadas para su logro, y los procesos evaluativos y de retroalimentación.

Marco teórico

El Aprendizaje Basado en Problemas como metodología se originó en los años 60 en la Facultad de Medicina de la Universidad McMaster (Canadá), como una respuesta a la necesidad de una mejor preparación de los futuros médicos, que superará la enseñanza tradicional basada en clases expositivas y la memorización (Morales y Landa, 2004).

El ABP como método es un espacio donde el estudiantado participa de manera activa en la adquisición de sus saberes, su foco se orienta en la búsqueda de la solución al problema presentado

para lograr adquirir los resultados de aprendizaje que se desprenden de la competencia declarada en el perfil de egreso de su carrera.

Según Coronel Tello et al (2023) existen tres pilares en la formación educativa superior: docencia, investigación y proyección hacia la sociedad, siendo la función de la universidad formar profesionales capaces de enfrentar las problemáticas actuales de forma eficiente, considerando que nos encontramos en un constante cambio. Esta habilidad es posible desarrollarla en las aulas a través de metodologías y estrategias innovadoras.

En la educación superior el pensamiento crítico se torna una competencia clave, considerada indispensable para la formación de profesionales que cuenten con la capacidad de enfrentar los retos complejos, dinámicos e interconectados del mundo actual (Vélez Mejía et al., 2025).

El protagonista del aprendizaje es el estudiantado, asumiendo de forma responsable ser parte activa en todo el proceso de las actividades que se desarrollen (Ortiz Diaz, J. A., y Cutimbo Lozano, G. F., 2022). Asumiendo el docente un rol de tutor que acompaña pequeños grupos de trabajo colaborativo.

Este tipo de aprendizaje está centrado en proyectos de la vida real, busca resolver problemas complejos que no tienen una única solución, se realiza a través del trabajo colaborativo, el estudiantado debe identificar lo que necesita aprender para resolver el problema (Chunfang Zhou y Navarro-González, I., 2025). Esta metodología propicia el aprendizaje por indagación, moviliza y potencia el desarrollo del pensamiento crítico y científico, además de la autonomía, para un adecuado diseño e implementación del ABP es necesario considerar los conocimientos previos tanto de los docentes como de los estudiantes (Hernández Barbosa, R., & Moreno Cardozo, S. M., 2021).

Espinoza-Freire (2018, 2021), plantea por un lado que el Aprendizaje Basado en Problemas es un proceso en el cual el estudiantado se enfrenta a contradicciones entre lo que conoce y lo

que necesita conocer para dar respuesta a la problemática planteada de manera integrada y, por otro, que la autonomía que se les otorga en el método permite una búsqueda de información individual y luego colaborativa, lo que junto a la mediación que se realiza en tutorías permite la adquisición de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Por otro lado, Vygotsky (1987), estima que el aprendizaje es el resultado de una estrecha relación comunicativa entre personas con más y otras menos experiencias. En el caso particular del Aprendizaje Basado en Problemas, a través del trabajo colaborativo en pequeños equipos se puede observar interrelación social que promueve el aprendizaje entre pares, que luego organizan y comparten.

Otra expresión constructivista del ABP se sustenta en las aportaciones de Ausubel (1968 en Rodríguez, 2009), quien en su teoría sobre el aprendizaje significativo considera que una tarea básica del docente como guía y facilitador del proceso de aprendizaje es asegurar que el estudiante esté emocionalmente preparado y dispuesto para aprender significativamente de forma efectiva. Este aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante reorganiza los conocimientos en sus estructuras cognitivas dando espacio a los nuevos saberes en su vínculo con los viejos ya existentes, provocando el reordenamiento y acomodo de estas estructuras.

Las metodologías activas se encuentran fundamentadas en el paradigma constructivista, que tiene como objetivo propiciar la construcción del conocimiento a través de la indagación, la reflexión, la creatividad y la solución de problemas (Solórzano López, et al., 2020), donde el rol protagónico está en manos del estudiante y el profesor ocupa su nuevo papel de facilitador, mediador y guía.

Descripción de la experiencia

Etapas del Aprendizaje Basado en Problemas

Primera etapa:

El Aprendizaje Basado en Problemas constituye un método de enseñanza-aprendizaje, cuyo punto de partida es un problema, diseñado por la persona responsable de orientar el proceso formativo de la asignatura *Iniciación al trabajo con familias*, impartida el tercer semestre de la carrera Educación Parvularia, de la Universidad de Los Lagos.

Dado que el currículo Basado en Competencias promueve, entre otros objetivos, la adquisición de competencias con sus tres saberes (ser, hacer y conocer), la utilización del ABP como metodología tiene como propósito favorecer el desarrollo de la competencia disciplinar mediante los resultados de aprendizaje derivados de la competencia comprometida. Para la elaboración del problema se consideran las orientaciones de Hung (2006), quien propone integrar tres componentes fundamentales contenido, contexto y conexión, además de estimular tres procesos cognitivos esenciales: investigar, razonar y reflexionar.

Posteriormente, durante la clase, se presenta el Aprendizaje Basado en Problemas como método y se profundiza en su contribución como metodología que posibilita un aprendizaje más significativo, al fomentar la experimentación, el ensayo, la indagación, el intercambio, el diálogo y la reflexión colaborativa, situando al estudiantado en un contexto profesional auténtico. Asimismo, se establecen las condiciones para el trabajo en equipos de cuatro a seis integrantes, asignando determinados roles y reforzando la responsabilidad individual en el propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, se analiza el rol de la tutora, entendida como guía y mediadora del proceso, además de responsable del seguimiento del progreso personal y grupal. Su labor incluye acompa-

ñar, plantear cuestionamientos que enriquezcan el aprendizaje, y promover de manera constante la indagación y la conexión entre los conocimientos previos y los nuevos.

Segunda etapa:

De manera individual, el estudiantado redacta un compromiso personal en el que declara, por escrito, el aporte que realizará al equipo de trabajo, así como su rol frente al propio proceso de aprendizaje y las responsabilidades que asume en términos generales. Este ejercicio inicial tiene como finalidad promover la autorreflexión, la autonomía y la conciencia respecto del rol que cada integrante desempeñará dentro del equipo. Posteriormente, cada equipo selecciona un nombre que les permita identificarse durante todo el desarrollo de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), reforzando así su identidad colectiva y el sentido de pertenencia.

Una vez conformados los equipos, se procede a la lectura y análisis del escenario del problema. A partir de esta etapa, se inicia un proceso sistemático de identificación de los conceptos, ideas y situaciones que conocen y aquellos que desconocen. Para ello, elaboran una lista, un esquema o una representación gráfica que facilite la comprensión inicial del problema y actúe como punto de partida para su profundización. Tras este análisis preliminar, el equipo formula hipótesis que orienten la comprensión del problema planteado y elabora un listado de tareas y acciones necesarias para avanzar en la resolución del problema.

A continuación, se inicia la fase de indagación individual o trabajo autónomo, en la que cada estudiante busca información, teorías y evidencias que respondan a las preguntas surgidas durante el análisis grupal. Este proceso culmina en una puesta en común, en la que los integrantes del equipo comparten los hallazgos obtenidos. La interacción que se genera en esta instancia favorece la retroalimentación mutua, permite contrastar

perspectivas y, en numerosos casos, conduce a la reformulación o generación de nuevas hipótesis que enriquecen el proceso de aprendizaje y fortalecen el trabajo colaborativo.

Tercera etapa:

Se llevan a cabo sesiones de tutoría de forma semanal con el propósito de orientar el proceso de indagación y promover una búsqueda rigurosa y fundamentada de información. Durante este periodo, el estudiantado recopila datos relevantes, complementa y amplía sus conocimientos, fortalece sus aprendizajes y reelabora sus propias ideas a partir de nuevas evidencias y perspectivas teóricas.

En cada sesión, la tutora registra tanto los aportes individuales como las reflexiones colectivas del equipo, poniendo especial atención en los nuevos aprendizajes alcanzados y en las conexiones que se establecen entre ellos para avanzar hacia la solución del problema planteado. El método de trabajo que guía estas tutorías es la mayéutica, herramienta pedagógica que se basa en la formulación de preguntas, el análisis de las respuestas y la generación de nuevas interrogantes, permitiendo así un seguimiento continuo del progreso individual y grupal. Este enfoque dialógico facilita la profundización del pensamiento crítico, el contraste de ideas y la verificación del avance en la comprensión del problema.

Una vez que el estudiantado logra identificar con claridad el problema, se enfocan en la búsqueda de diversas alternativas de solución. Entre las estrategias utilizadas para validar dicha identificación se encuentra la realización de entrevistas a distintos agentes educativos. Esta actividad se lleva a cabo únicamente cuando el equipo considera que ha adquirido los conocimientos necesarios para contrastar de manera crítica la teoría revisada con la práctica propia del ejercicio profesional, lo que enriquece notablemente el proceso formativo y fortalece la capacidad de análisis en contexto.

Cuarta etapa:

En esta etapa el estudiantado procede a resolver el problema planteado mediante la elaboración de una propuesta de solución fundamentada, la cual es presentada posteriormente ante el curso y/o ante personas invitadas que, además de actuar como público, pueden colaborar en el proceso evaluativo final del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El producto final integra diversos elementos esenciales: la formulación clara del problema inicial, las preguntas generadas por el equipo durante las fases de análisis e indagación, los datos obtenidos tanto de manera individual como grupal, el análisis interpretativo de dichos datos, así como las soluciones y recomendaciones derivadas del proceso de investigación.

La presentación final de cada equipo, en la que se exponen las distintas alternativas de solución desarrolladas, ha adoptado en diversas ocasiones formatos variados, tales como seminarios, mesas redondas y sesiones plenarias. Estas modalidades de presentación permiten fortalecer las habilidades comunicativas, fomentar el debate académico y propiciar un espacio de reflexión colectiva en el que se contrastan enfoques, se valoran diferentes estrategias y se enriquece el aprendizaje de toda la cohorte.

Evaluación del Aprendizaje

Desde este nuevo paradigma educativo que sitúa al estudiantado como protagonista y eje central de los procesos de enseñanza y aprendizaje es que surge la necesidad de remirar la evaluación de los procesos de aprendizaje, comprendiendo la evaluación no como un proceso aislado o de termino, sino como un componente que dialoga permanentemente con el aprendizaje. En este sentido, se vuelve fundamental que las y los estudiantes participen activamente del proceso evaluativo, asumiendo un rol activo y comprometido que les permita monitorear su propio desempeño,

recibir retroalimentación oportuna y colaborar en la construcción de evidencias de aprendizaje en coherencia con las competencias del perfil de egreso de su carrera.

En este escenario, la evaluación asume cambios en varias dimensiones. Se diversifican los actores, se incorporan instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante los procesos de retroalimentación en las tutorías por equipo.

La interrelación entre aprendizaje y evaluación exige, además, un proceso de coherencia didáctica, donde las estrategias de evaluación deben dialogar directamente con las experiencias de aprendizaje propuestas, generando sinergia entre lo que se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa. Es así que la evaluación dejaría de ser solo un mecanismo de medición para redefinirse como un proceso formativo, contextualizado y participativo.

En consonancia con lo anterior, y tal como lo plantea De Miguel (2005), para que la evaluación sea verdaderamente coherente con una formación centrada en el logro de competencias, es indispensable promover un “mestizaje evaluativo”, entendido como la combinación intencionada, equilibrada y pertinente de distintas estrategias, procedimientos y sistemas de levantamiento de evidencias que permitan dar cuenta de la adquisición de los tres saberes.

Tipo de evaluación	Instrumento	Momentos
Autoevaluación	Escala de apreciación Co-construida	Se realiza al terminar el ABP y se contrasta con el compromiso personal realizado al inicio del proceso.
Coevaluación	Escala de apreciación Co-construida	Se evalúan en el proceso (favorece el compromiso del equipo) y al terminar el ABP.

Heteroevaluación	Bitácora	Monitoreo en las tutorías, durante el proceso. For- mativa.
	Rúbrica	Presentación de resultados al problema, durante el seminario, mesa redonda o sesiones plenarias. Pro- ducto.
	Escala de apreciación- Co-construida	Revisión del Informe Final.
	Encuesta de valoración	Al terminar la metodo- logía (aprendizaje y mé- todo).

Elaboración propia

Resultados

El estudiantado adquiere competencias: conceptuales, actitudinales y procedimentales declaradas como parte del perfil de egreso, las experiencias vivenciadas les ofrece ser su propio motor de cambio en el proceso formativo.

Existe una buena percepción del estudiantado en relación a la metodología y su responsabilidad en los aprendizajes, valorando el rol protagónico en el aprendizaje.

El espacio de tutorías en pequeños grupos favorece el pensamiento reflexivo, se establece una relación mucho más democrática y de confianza entre el estudiantado y la tutora.

Las tutorías se perciben como un espacio protegido, que permite no temer al error y asegurar una participación activa por cada integrante del equipo en la discusión.

Reflexiones

El Aprendizaje Basado en Problemas nos presenta una serie de posibilidades para potenciar los aprendizajes en el estudiantado, promoviendo la adquisición de diferentes saberes, la autonomía, la motivación, la mirada integral de un problema del contexto laboral, como la reflexión personal y entre pares.

Como parte del conocimiento adquirido en los años de implementación del método, es necesario presentar durante las primeras sesiones de la asignatura los roles que tendrán todas y todos los actores en la implementación de un método activo.

El estudiantado valora la adquisición de habilidades y saberes a través de un método activo, sin embargo, cuando el trabajo colaborativo no es asumido por todas y todos con el mismo compromiso, se les genera la primera problemática que deben enfrentar.

Bibliografía

- Coronel Tello, A. E., Gamarra Ramírez, H. C., Huarez Sosa, P. C., Faustino Sánchez, M. Á., & Collazos Paucar, E. (2023). El uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior. *Revista Educa UMCH*, 21, 29–44. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.253>.
- Chunfang Zhou, & Navarro-González, I. (2025). El Aprendizaje Basado en Problemas Como Herramienta Para El Aprendizaje Creativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 113–132.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo.
- Espinoza-Freire, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas, un reto a la enseñanza superior. *Revista Conrado*, 17(80), 295–303.

- Hernández Barbosa, R., & Moreno Cardozo, S. M. (2021). El aprendizaje basado en problemas: una propuesta de cualificación docente. *Revista Praxis & Saber*, 12(31), 1–16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.11174>.
- Labra, P., Kokaly, M. E., Iturra, C., Concha, A., Sasso, P. y Vergara, M. I. (2011). El enfoque abp en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama: El impacto en el quehacer docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 167-185. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100009>.
- Morales Bueno, P., & Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145- 157.
- Ortiz Díaz, J. A., & Cutimbo Lozano, G. F. (2022). Aprendizaje basado en problemas: una metodología aplicada a la asignatura universitaria Matemática Básica. *Revista Tecnología, Ciencia & Educación*, 22, 155–172. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.820>
- Rodríguez, L. (2009). *La teoría del aprendizaje significativo* (Ausubel). Pamplona-Spala.
- Solórzano López, J. B., Lituma Alejandro. L. A., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Estrategias de enseñanza en estudiantes de educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(3), 158-165.
- Vélez Mejía, R. M., Játiva Acebo, E. Y., Muñoz Toala, J. P., & Samaiya, N. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Sinergia Académica*, 8(4), 425–441.
- Vygotski, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. Pueblo y Educación.

Educomunicación situada: caracterización, prácticas y metodologías en la escuela rural

Fernando Carías Pérez
Martín Quintana Elgueta
Ignacio Aguaded Gómez

Resumen

El siguiente texto propone una serie de ideas, reflexiones y propuestas en torno al rol de la educomunicación desde una perspectiva situada y sus posibilidades metodológicas en contextos de educación rural. Las ideas aquí expuestas toman como caso de análisis la experiencia y proyecto denominado *ChacayaLab: Dispositivo Educomunicativo Intercultural. Narrativas de una localidad invisible*, desarrollado en la localidad de Chacaya, comuna de Osorno, Región de Los Lagos, Chile.

Esta iniciativa surge como respuesta a las profundas desigualdades territoriales que manifiesta la ruralidad, donde la comunidad y la escuela están marcados por el aislamiento, la invisibilización, la migración a los grandes centros urbanos, el desfase intergeneracional, la baja conectividad digital, entre otros factores de intenso impacto. Frente a este escenario, la educomunicación situada se plantea como una herramienta para la construcción de sentido comunitario, los procesos de afirmación cultural, las tradiciones, la memoria colectiva y la transformación social.

Igualmente, desde el punto de vista pedagógico, la educomunicación situada se propone como estrategia de innovación educativa que integra la creación y producción colectiva de material audiovisual, empleando recursos accesibles y adaptados a las particularidades del contexto, tales como la radio, la fotografía, el video,

las redes sociales y el uso de tecnologías móviles, así como talleres de alfabetización mediática y propuestas de difusión transmidiáticas que dialogan con distintas audiencias. Igualmente, el escrito propone metodologías específicas para el trabajo formativo del estudiantado en el marco del proyecto, como la realización de cartillas didácticas, ejercicios de registro fotográfico y sonoro, exploración y re-descubrimiento de la comunidad a través de entrevistas y producción de cápsulas audiovisuales, con el fin de construir y narrar historias locales desde múltiples medios. El texto hace una revisión teórica sobre términos esenciales como educomunicación y la escuela rural, para concluir que la educomunicación situada aporta marcos metodológicos y políticos para fortalecer la innovación educativa en territorios rurales y altamente complejos.

Introducción

La educomunicación, como disciplina y desde una perspectiva muy elemental, supone una interfase entre la educación y la comunicación. En términos generales, este enfoque invita a reconocer el rol de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación (Vimos et al., 2025) generando procesos formativos democráticos, colaborativos y crítico-reflexivos (Monedero-Morales, 2025). Una de sus principales características se refiere a la promoción de procesos de participación y diálogo entre la institución escolar y la sociedad. Históricamente se ha vinculado con iniciativas que buscan la transformación de los sistemas formales y no formales de educación, gracias a su carácter interdisciplinario, posibilitando el diseño de estrategias integrales y la formación crítica de sujetos, mientras reconoce la dimensión comunicativa como fundante de toda experiencia educativa.

Dada sus características de multidimensionalidad, la educomunicación puede acoplarse a proyectos en contextos de

educación rural, reconociendo el valor de las particularidades geográficas, socioculturales y políticas en los que se despliegan las prácticas educomunicativas. Esto implica trazar estrategias y metodologías que consideren las condiciones específicas de los lugares y sus habitantes, así como, por ejemplo, la falta de acceso a internet, la baja infraestructura escolar y las limitaciones socioeconómicas de cualquier índole. Bajo este marco, la perspectiva situada que aquí se propone sobre la educomunicación, entiende a la comunidad, a las experiencias locales y el territorio como fuentes primigenias de sentido y acción. Una educomunicación situada se concibe a partir de las necesidades, saberes y desafíos propios de quienes la hacen praxis (docentes, estudiantado y miembros de la comunidad), mientras se gestan propuestas formativas donde se eleve la memoria colectiva y las trayectorias de vida individuales y comunitarias.

Esta representación reconfigura a la ruralidad lejos de la idea de carencia y precariedad, concibiendo potenciales espacios de acción para la innovación y la construcción de nuevas identidades educativas (Sánchez-López et al., 2021). En relación con esto, el planteamiento educomunicativo situado radica en su potencial para problematizar las experiencias locales, resignificar los saberes y activar la conciencia histórica común, convirtiendo a la escuela en un espacio dialógico, profundamente reflexivo y crítico, lejos de las limitaciones que supone enseñar el uso instrumental de la tecnología o el rol de los medios de comunicación. A partir de esto, la función de las y los docentes se transforma, asumiendo la doble tarea de ser facilitadores y agentes culturales, mientras que el estudiantado y sus familias pasan de ser receptores pasivos a protagonistas de la experiencia educativa.

La ruralidad, desde una perspectiva socioeducativa y como espacio fértil para acciones innovativas, está marcada por la invisibilidad, el desplazamiento territorial, el decaimiento económico-productivo y la supresión de los saberes populares y cultu-

ras locales. Frente a este escenario, la educomunicación situada es una apuesta para replantear los alcances socioculturales de la escuela, en tanto puede abordar problemáticas relacionadas al resguardo de la memoria colectiva y la construcción de sentido comunitario en combinación con las y los actores territoriales. En esta misma línea que valora los contextos educativos rurales, resulta importante insistir en la idea de que la escuela rural ha sido históricamente postergada de las agendas educativas, siendo habitualmente ignorada por las políticas centralistas y “urbano-céntricas”. Sin embargo, algunas experiencias han mostrado que la ruralidad puede ser también un laboratorio de creatividad, resistencia y transformación social. El proyecto *Chacayal Lab: Dispositivo Educomunicativo Intercultural. Narrativas de una localidad invisible*, del cual emanan las ideas sobre este capítulo, ejemplifica esas dinámicas, pues propicia una articulación entre la comunidad, la escuela y agentes externos, en pos de recuperar identidades, así como los conocimientos locales, mientras se fortalecen vínculos y se visibiliza lo que los grandes centros urbanos olvidan o marginan.

Desde el punto de vista metodológico y teniendo como insumos basales la idea educomunicación situada y los espacios que ofrece la escuela rural, el proyecto “Chacayal Lab” expresa varias estrategias que se detallan más adelante, las cuales giran en torno a talleres formativos que combinan alfabetización audiovisual, producción colectiva de relatos en clave de narrativas transmediáticas, uso de tecnologías móviles y redes sociales. Estas dinámicas de carácter semanal, por un lapso de 12 meses, involucraron a niñas, niños, docentes y habitantes del sector, favoreciendo una participación intergeneracional y la construcción de historias locales para ser difundidas por múltiples medios. Este ejercicio se complementó con la realización de cartillas didácticas, que nacieron a partir de las mismas sesiones de trabajo y el proceso de retroalimentación de las y los participantes, ejercicios de regis-

tro fotográfico y sonoro, exploración de la comunidad a través de entrevistas y finalmente la producción de cápsulas audiovisuales como parte del proceso formativo, integrando, además, requisitos éticos como consentimiento informado y acuerdos colectivos para su divulgación. Vale decir que el diseño metodológico de entrada se fundamentó en la tradición de proyectos latinoamericanos de radio rural y cartillas como la Escuela Radiofónica Santa Clara y la Fundación Radio Escuela para el Desarrollo Rural (FREDER) en Chile, incorporando la cultura audiovisual y digital actual. Las y los participantes aprendieron a narrar en video, editar, escribir guiones y compartir sus productos en plataformas digitales, fomentando la apropiación técnica, el sentido crítico sobre el uso de los medios y la valoración cultural de su territorio (Carías Pérez & Quintana Elgueta, 2025), en este caso, la comunidad rural de Chacayal.

Una breve revisión teórica sobre la Educomunicación

Caracterizar a la educomunicación resulta un ejercicio complejo. Partamos de la siguiente idea: nos referimos a una disciplina en construcción permanente. Los cambios que se generan en las sociedades actuales y las constantes transformaciones de los fenómenos de la comunicación, entre otros factores no menos importantes, hacen que sea a lo menos arriesgado adherirse a un solo concepto. Las posturas teóricas y epistémicas sobre este campo de conocimiento están marcadas por una variedad de aportes, siendo que ostenta una tradición de gran desarrollo teórico y práctico sobre todo en Latinoamérica. Resulta entonces necesario revisar las contribuciones y el pensamiento de quienes han ido moldeando los cimientos sobre esta disciplina.

Como génesis, es indispensable referirse a los aportes de Paulo Freire (1970), quien sostiene que no existe verdadera educación sin comunicación, ni comunicación sin educación. La

educomunicación se manifiesta en su obra, como una síntesis entre ambas, orientada a la interacción horizontal y dialógica entre las y los docentes y el estudiantado, donde todos aprenden y enseñan en un proceso compartido (Lomelí, 2015). Esta perspectiva supera el modelo tradicional de simple transmisión (educación bancaria), en el cual el conocimiento es depositado pasivamente en las y los estudiantes. Freire propone una serie de principios, donde el diálogo es el núcleo de la relación educativa y comunicacional (Freire, 2004). Así mismo introduce el concepto de “concientización”, entendido como la capacidad de los sujetos para analizar críticamente su realidad, identificar las estructuras de opresión e intervenir en la transformación del mundo a través de procesos reflexivos-comunicativos cotidianos y con sentido desde las realidades próximas. Freire aporta igualmente un marco de ideas que configuran actualmente al campo de la educomunicación, identificándola como un proceso de interacción, diálogo y producción colectiva de sentido, así como una práctica orientada a la emancipación social, la inclusión y la justicia, donde se supone relevante, la participación de las y los actores sociales.

Uno de los teóricos que profundizó el pensamiento de Paulo Freire en tanto las ideas del vínculo entre educación y comunicación, fue el argentino-uruguayo Mario Kaplún (1998). Sus aportes han servido para nutrir conceptual y epistemológicamente el campo de la educomunicación, siendo un referente fundamental en América Latina y otras latitudes. Su pensamiento redefine la relación entre comunicación y educación, destacando la horizontalidad, la participación y el protagonismo de los sujetos en la construcción del conocimiento. Inspirado principalmente por Paulo Freire y Célestin Freinet, promulgó una pedagogía centrada en el diálogo, la problematización del saber y la interacción grupal, donde todos los participantes se convierten en emisores y receptores, bajo un paradigma bidireccional (modelo EMIREC). Kaplún, al igual que Freire, propuso que comunicación y edu-

cación son dos dimensiones inseparables de un mismo proceso, reiterando en su discurso que solo se aprende verdaderamente cuando somos capaces de comunicar lo aprendido a otros.

En su obra teórica y labor práctica, que lo llevó a trabajar en varios países de Latinoamérica, Mario Kaplún creó proyectos educomunicativos en el contexto escolar (radio, periódicos estudiantiles, etc.), así como programas televisivos de amplia relevancia social y educativa, de difusión masiva, basados en dinámicas de grupo y participación comunitaria. Estas iniciativas buscaban movilizar a las comunidades y los espacios escolares, dándoles voz y herramientas para formar ciudadanos críticos capaces de analizar y resignificar los mensajes que reciben de los medios. Su obra fundamental *Una pedagogía de la comunicación*, publicada inicialmente en 1998, es considerada una referencia obligatoria para el campo de la educomunicación. Esta sintetiza sus propuestas sobre los modelos educativos y comunicativos contemporáneos, posicionando la comunicación dialógica y participativa como eje central de la educación transformadora y popular.

Otro referente significativo para el campo de la educomunicación es Jesús Martín Barbero. A partir de su obra *De los medios a las mediciones: Comunicación, Cultura y hegemonía* (1987), realiza una contribución esencial al campo de la educomunicación, cuestionando el enfoque clásico de los medios, a los cuales caracteriza como simples transmisores de información y conocimiento, proponiendo así una comprensión profunda de los procesos de mediación cultural y social que modelan la relación entre comunicación y educación. Barbero propone renunciar a la mirada centrada únicamente en los aparatos y estructuras de los medios, para centrarse en las mediaciones, entendidas como procesos culturales y sociales donde se negocian sentidos, identidades y saberes.

Con respecto a la educomunicación, un aporte clave es la noción de mediación tecnológica como transformación estruc-

tural de la cultura y el aprendizaje; aquí la tecnología deja de ser vista como mero instrumento y pasa a ser constitutiva de nuevos modos de percepción y lenguaje. En este contexto las prácticas educomunicativas aparecen como una propuesta que reconoce la pluralidad de lenguajes y medios para democratizar y enriquecer los procesos educativos. Su apuesta es reivindicar las culturas orales, audiovisuales y digitales como espacios legítimos de aprendizaje, mensaje que resuena hoy, más vigente que nunca. Los postulados de Martín Barbero han ayudado a superar visiones instrumentales y tecnocráticas del uso de los medios y las tecnologías, insistiendo en la importancia de reconocer los contextos socioculturales y las trayectorias del estudiantado y de quienes hacen vida de los procesos pedagógicos.

Desde una mirada más contemporánea aparece en Brasil, Ismar de Oliveira Soares, quien es considerado el principal referente teórico y académico vivo de la educomunicación. Los aportes fundamentales de Soares residen en formalizar esta disciplina como un campo autónomo, proponiendo al igual que sus predecesores un enfoque dialógico y democrático de los procesos pedagógicos (Soares, 2011). Define a la educomunicación como un conjunto de acciones multidisciplinares destinadas a la creación y desarrollo de lo que ha denominado “ecosistemas educomunicativos”, los cuales favorecen el aprendizaje colaborativo y la transformación social. Una de las propuestas más significativa de Soares, ha sido impulsar la institucionalización de la praxis educomunicativa mediante la aprobación de políticas públicas que reconocen a la educomunicación como derecho de todas y todos, siendo asimilada en los sistemas de educación formal en algunos municipios brasileños y extendida a iniciativas internacionales dentro y fuera de Latinoamérica. Soares ha validado la disciplina como movimiento social e intelectual que articula la comunicación participativa, la educación popular, el diálogo de saberes y la acción colectiva para el cambio social.

La educomunicación, como campo de estudio y praxis, se configura, entonces, como una disciplina dinámica y heterogénea, relacionada con las transformaciones sociales y culturales de cada época. A partir de los aportes que hemos revisado, se deduce que la esencia de este enfoque reside en concebir la comunicación y la educación no como esferas separadas, sino como procesos complementarios y entrelazados que favorecen la participación, el diálogo y la construcción colectiva de sentido. En este itinerario, se observa un tránsito que va desde la crítica a los modelos verticales y bancarios de enseñanza, hacia la reivindicación de prácticas democráticas, horizontales e inclusivas, capaces de reconocer la diversidad de lenguajes, medios y contextos socioculturales.

La educomunicación se presenta hoy como un horizonte teórico-práctico que impulsa proyectos educativos más comprometidos con la formación de ciudadanos críticos y conscientes, capaces de intervenir en la transformación de la realidad social desde la acción comunicativa, la innovación y la colaboración, tal como lo plantean las ideas que proponemos y enunciamos en este escrito sobre la educomunicación situada.

Es importante, antes de continuar, establecer igualmente el límite teórico del concepto “situado”. Si bien, es lógico suponer que bajo esta condición al menos se entrecruzan dos dimensiones evidentes: lo espacial y lo temporal, el aquí y el ahora, lo cierto es que bajo este adjetivo igualmente se propone un tercer eje, a la luz de los planteamientos de Haraway (1995). Lo fundamental de dicho adjetivo es identificar igualmente la marca desde donde se construye el conocimiento, es decir la huella, la herida que la modernidad ha dejado en las comunidades y desde donde se mira y construye el mundo. En este caso, más allá de la idea de territorialidad y temporalidad (la ruralidad osornina en tiempos de modernidad post-ferroviaria, por nominar un hito fundante del deterioro del progreso e inicio de la invisibilidad), cabría agregar marcas de exclusión social y cultural.

La escuela rural como eje sociocultural y agente de cohesión comunitaria

Históricamente la escuela rural ha significado un espacio social, cultural y educativo de características singulares. Su labor y razón de ser, trasciende el ámbito estrictamente pedagógico y se configura como un nodo de articulación social, profundamente enraizado con las dinámicas territoriales y comunitarias, siendo habitualmente la institución que vincula de manera más directa y cotidiana a los miembros de una comunidad o territorio. Esta centralidad nace del hecho de que, en muchos espacios rurales, la escuela representa un punto fundamental de encuentro y socialización, dínamo articulador de las relaciones intergeneracionales, originando la cimentación de identidades y el sentido de pertenencia territorial (Acuña-Ruz et al., 2024).

La comprensión de la escuela rural y su relevancia pasa por revisar los aportes de la sociología clásica, específicamente las ideas de Émile Durkheim (2011) con respecto a la cohesión social, donde se destaca la importancia de los lazos solidarios en la constitución del tejido comunitario. Posicionados desde este aporte teórico, la escuela rural es entendida como una institución que juega un papel esencial en la configuración de la vida social comunitaria, siendo un agente primordial para la integración y el fortalecimiento identitario del colectivo.

En América Latina, la escuela rural ha sido ampliamente estudiada. Dado los contextos y las realidades, ha significado un espacio de análisis y profundas reflexiones. La antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2018), ha sido un referente al respecto. Su trabajo se ha centrado en el análisis etnográfico de la vida escolar rural, relevando las dinámicas cotidianas, así como a la dimensión histórica, cultural e identitaria de estos espacios educativos. Rockwell ha trascendido mediante sus investigaciones la visión tradicional que percibe a la escuela rural como una extensión de

las vulnerabilidades del modelo urbano, elevando su valor como un ámbito cargado de sentidos, así como potencialidades pedagógicas y comunitarias. En este sentido, la autora acentúa en su discurso, el rol de la escuela rural en la vida comunitaria y el reconocimiento de los saberes locales, en abierta resistencia a los procesos de homogeneización educativa impulsados desde políticas centralizadoras. La escuela rural, así entendida, cumple un papel de agente de transformación social.

Rockwell también analiza el compromiso de las y los docentes en contextos rurales, los cuales enfrentan desafíos específicos tales como la escasez de recursos (de toda índole) y las barreras geográficas. Sin embargo, estas dificultades son leídas por la autora como oportunidades para el despliegue de innovaciones pedagógicas y para fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, cuestiona el carácter deficitario con que suelen abordarse las escuelas rurales desde las políticas públicas, revelando la marginación y la falta de reconocimiento de su valor social y educativo.

El cierre de escuelas rurales, fenómeno continuado y documentado en la última década en Chile ha generado debates en torno a las consecuencias socioculturales de la pérdida de estos espacios. Diversos estudios (Nuñez, et al., 2014; Nuñez, et al., 2016) evidencian que la clausura de una escuela rural constituye mucho más que la pérdida de un establecimiento educativo; supone una ruptura del entramado social y afectivo fundado entorno a ella. Las comunidades perciben el cierre como una imposición exógena, dolorosa, comúnmente desprovista de diálogo y reconocimiento de las particularidades territoriales, inquietando la autoestima colectiva y ahondando los sentimientos de exclusión y marginación ya existentes. Este proceso produce una disgregación del sentimiento de comunidad, reduce las redes de apoyo y debilita el capital social, concepto desarrollado por James Coleman (1988), entendido como el conjunto de relaciones, normas y

confianza mutua que facilitan la acción colectiva y la integración de los individuos a la vida en comunidad. Bajo este marco, la defensa y valoración de la escuela rural no solo responde a razones educativas, sino que constituye una postura política que busca territorializar la justicia social y los procesos de transformación comunitarios. Para los propósitos de este escrito resulta fundamental comprender la escuela rural desde las dimensiones expuestas, ya que ello permite abrir el camino hacia los planteamientos de la educomunicación situada que proponemos instalar.

El proyecto ChacayaLab: Dispositivo Educomunicativo Intercultural. Narrativas de una localidad invisible

En medio de los procesos de desarrollo, hay comunidades que van quedando desplazadas por diferentes razones. Algunas de ellas solo se explican por el origen social y el territorio específico que habitan. Chile es un país en desarrollo, sin embargo, su estructura política y económica altamente centralizada, hace que las regiones, provincias, comunas y pequeñas localidades no siempre puedan avanzar hacia el desarrollo a la misma velocidad e incluso, de las mismas maneras que las grandes ciudades y polos urbanos.

ChacayaL es una pequeña zona rural de la comuna de Osorno, provincia de Osorno, Región de Los Lagos, en Chile. La comunidad está formada por aproximadamente 30 familias. Con una larga tradición de relaciones interculturales con comunidades indígenas, con migrantes de la colonización alemana, siria, francesa, española, y de diversos territorios latinoamericanos, la comuna de Osorno desde los años 1950 se erigió como polo de desarrollo agroalimentario del país. ChacayaL fue desde entonces y hasta la década de 1980 una promesa de modernidad, materializada en la estación de ferrocarriles para el transporte a todo el país, de trigo, ganado y otros productos agroalimentarios. Hoy,

tras el derrumbe técnico y económico del sistema ferroviario en el sur del país, como consecuencia de los negocios y políticas impulsadas durante la dictadura cívico militar (1973-1989), la estación de Chacayal, como muchas otras, son solo ruinas; pareciera que, con ello, las promesas de modernidad para Chacayal, para territorios similares, para un modo de vida, para una cultura local específica y sus modos de relación intercultural, se van desvaneciendo.

Además de la decadencia de la estación de ferrocarriles, es posible observar como grandes espacios productivos se encuentran algo abandonados; grandes casonas de madera, centros de producción agrícola, entre otros, son signos antiguos de un provenir prometedor, hoy desgastado por el tiempo, el olvido y la falta de recursos. El deterioro, pareciera, va de la mano con la pérdida de memoria territorial. Una especie de olvido senil en que todo se desvanece poco a poco. Un alto índice de migración hacia la ciudad de Osorno, una baja natalidad y una conexión a internet prácticamente inexistente, hacen que esta pequeña localidad hoy sostenga contra todo pronóstico e incluso hostilidad económica, una pequeña escuela rural multigrado con tan sólo 7 estudiantes entre los 7 y 11 años, aun así, es la más alta matrícula de los últimos años.

La comunidad, prácticamente inexistente en los mapas y vías de acceso terrestre, es un lugar invisibilizado para muchos, pero con una potente historia vinculada al origen de la comuna y la provincia de Osorno, emparentadas a un próspero pasado, a una relevante historia de relaciones interculturales, historias que desean ser rescatadas y difundidas por sus habitantes, en procura de hacerlo visible a las generaciones actuales y las que están por venir.

Este proyecto en clave de educomunicación, cuya ejecución se ha desarrollado y está trazada durante los años 2024-2025, busca apoyar procesos de visibilidad y fortalecimiento de memoria e identidad en esta pequeña localidad, impulsando un proceso

de vinculación intergeneracional (entre niños, jóvenes, adultos y adultos mayores) e intercultural (cultura urbana, cultura rural, pluriculturalidad) a través de la utilización de narrativas audiovisuales y transmediáticas, para contar al mundo sus propias historias teniendo como marco de referencia a la misma comunidad de Chacayal. La iniciativa utiliza los espacios de la escuela rural del sector, como lugar para el desarrollo de las actividades dialógicas y de pre y post producción de contenido, siendo también el punto de encuentro para reuniones y sesiones de trabajo entre los participantes del proyecto, invitados, entre otros.

Cabe igualmente señalar que esta experiencia, si bien se focaliza en una localidad específica, se asume también como un ejercicio de laboratorio educ comunicativo. Este puede ser entendido como una sistematización del diseño y prueba metodológica de un dispositivo de trabajo, que permita, luego de su validación, replicarse en otros territorios que compartan condiciones de exclusión o invisibilización relativamente similares.

El proyecto propone un modelo metodológico que sigue los parámetros pioneros de algunas experiencias educ comunicativas exitosas en Latinoamérica como Radio Sutatenza en Colombia y Fundación Radio Escuela para el Desarrollo Rural FREDER en Chile. Esta metodología implicó, en los años 70, 80 y parte de los 90, la complementariedad de tres aproximaciones técnicas al desarrollo formativo de comunidades rurales, a saber: Programas de radio, diseño y uso de cartillas y encuentros presenciales de profundización por cada temática que abordaban los programas radiales y las cartillas.

Dada la preponderancia que la cultura visual y digital tiene en nuestra época, se ha decidido hacer un ajuste de lenguaje a dicha metodología, propendiendo al trabajo con tutoriales en formato de cápsulas audiovisuales y cartillas digitales en formato PDF, que han sido diseñadas y producidas por el equipo de trabajo, junto a los participantes del proyecto (estudiantes, habitantes

de la comunidad, personal docente de la escuela, etc.), en clave comunicativa, para que luego, dicho material, sea socializado y profundizado en jornadas presenciales.

Por último, se han utilizado elementos de la narrativa transmediática, que ha permitido generar espacios de divulgación para las historias sobre Chacayal, en distintos tipos de medio, como, por ejemplo: redes sociales y plataformas digitales, principalmente.

Las fases de desarrollo del proyecto han sido definidas de acuerdo a los siguientes objetivos:

1. Desarrollo y validación de metodologías de apropiación tecnológicas de video, radio y plataformas y medios digitales (redes sociales y plataformas digitales).
2. Producción de recursos didácticos para el manejo multimediático (tutoriales y guías de uso específico).
3. Sistematización de procesos de divulgación transmediáticos.

Igualmente, el proyecto planteó una serie de lineamientos que buscaron guiar su implementación y orientar su impacto en la comunidad. En primera instancia, promover la conexión entre la comunidad, los discursos y las emociones que implica el proceso de desarrollo y modernidad. Se trabaja con imágenes que permitan familiarizar a la comunidad con el metalenguaje de la modernidad contemporánea. Las repercusiones futuras dicen relación con la modificación perceptiva sobre la modernidad, sobre las imágenes y sobre las propias capacidades de producción de discursos, impactando con ello en una autopercepción sólida y una consideración del territorio local como un territorio inserto en los procesos de desarrollo. En tanto el ámbito local, se fortalecieron las capacidades de autopercepción y se robustecen consideraciones identitarias, mejorando, entre otros aspectos, los vínculos afectivos y narrativos intergeneracionales: los y las estu-

diantes, reaniman su valoración por la comunidad y los habitantes mayores y viceversa. Se generan confianzas con el equipo de trabajo, que permitirá la generación futura de iniciativas comunes. En tanto el hecho educomunicativo, se generó una perspectiva comunitaria que involucró tres elementos claves; la educación, la comunicación y el bienestar social de la misma comunidad. Comprender que a partir de estas herramientas se puede garantizar la preservación de la historia del lugar, sus tradiciones, sus costumbres y protagonistas (sus habitantes). Por último, la idea de transmedialidad, entendida también como una herramienta para el vínculo de la comunidad con el mundo, con las otras realidades, a través de los distintos medios de comunicación. Una forma de generar un corpus de información que narrara y haga entender lo que ocurre en Chacayal, siendo entonces un insumo que ha permitido crear canales para comunicar y hacer visible lo que ahí ha ocurrido y ocurre, lo que sus habitantes piensan y sienten, las historias que se cuentan y las que faltan por contar.

Metodologías y estrategias desde la Educomunicación situada

La lógica metodológica propuesta para el proyecto está profundamente anclada en los principios de la educomunicación, procurando responder a las características y particularidades específicas del territorio y la cultura rural local (enfoque situado), mediante estrategias pedagógicas activas y participativas de distinta índole. La metodología propone fundamentalmente el reconocimiento del territorio, la memoria colectiva y los saberes locales como fuentes primarias de sentido y acción educativa, intentando superar enfoques instrumentales y/o anacrónicos utilizados históricamente en la escuela rural. Su dinámica operativa se expresa de manera horizontal y dialógica, donde las y los facilitadores, las y los relatores, las y los docentes y el estudiantado construyen conocimiento en conjunto, haciendo énfasis en el diálogo de

saberes y la problematización de la historia y las realidades locales. Esta pedagogía se refleja en la integración de niñas, niños, adultos, adultos mayores y las y los miembros de la comunidad en todos los talleres y actividades formativas, valorando así la dimensión intergeneracional como motor del proceso formativo.

Las metodologías implementadas se articularon alrededor de talleres formativos de frecuencia semanal a cargo del equipo de gestión del proyecto (facilitadores y relatores), desarrollados presencialmente en la escuela, y sustentados en los siguientes recorridos y dinámicas:

Alfabetización mediática y audiovisual: Uso instrumental de tecnologías de fácil acceso tales como smartphones, pequeñas cámaras digitales, grabadoras digitales de audio, las cuales son de utilidad en la adquisición de habilidades y destrezas en tanto registro fotográfico, sonoro y audiovisual. Estas prácticas buscaron la apropiación técnica y el sentido crítico de los medios por parte del estudiantado y la comunidad participante. Cada sesión sobre estos temas se divide en un momento de carácter reflexivo-teórico, para luego pasar a la puesta en práctica de los conocimientos técnicos.

Producción colectiva de narrativas transmedia: Esta instancia consta de la organización de actividades para que los participantes y las y los posibles invitados (miembros de la comunidad o personas que habitaron en ella), generen relatos, cápsulas audiovisuales, podcasts, entrevistas y narrativas digitales, difundidas posteriormente en redes sociales y plataformas comunitarias. Para ello se planteó etapas de pre y post producción, siendo necesario generar una logística que permita realizar cada actividad. En este sentido la comunicación entre el equipo de gestión del proyecto, la escuela y los representantes de la comunidad fue esencial. La producción supuso un proceso dialogado que se adaptara de manera flexible a la logística específica de producción.

Cartillas didácticas y guías de trabajo: Elaboración y uso de materiales impresos y/o digitales que acompañan y sistematizan tanto los contenidos abordados en las sesiones como el proceso reflexivo y creativo de las y los participantes. Esta acción requirió la experiencia de la o el relator de los talleres, pues sistematizó las nociones y conceptos que se construyeron *in situ*, en cada sesión con las y los participantes. Esto también supuso la generación de un insumo básico, con la idea de aprender de la experiencia y así poder replicarla en otros contextos.

Exploración y redescubrimiento de la comunidad y el territorio: La realización de ejercicios vivenciales, como visitas a lugares emblemáticos de la comunidad, entrevistas y registros de historias locales con protagonistas y habitantes, fuentes primarias de información, fue clave para favorecer el reconocimiento y revalorización de la identidad y la memoria del territorio. Este ejercicio, si bien se realizó habitualmente en el marco de la escuela, resultó igualmente significativo de ser planteado y recordado en las sesiones presenciales.

Talleres sobre el uso del sonido y la música: Enfoque transversal en el reconocimiento emocional y la creatividad a través de la música, como estrategia para enriquecer las producciones audiovisuales y propiciar la expresión de emociones y sentidos locales. Para su ejecución se utilizaron instrumentos musicales, videos, extractos de producciones cinematográficas, entre otros.

Talleres sobre la imagen: A partir del visionado de las propias imágenes que las y los participantes realizaron como ejercicios, se desarrolla una aproximación a la idea de composición y plano. Luego, para abordar la idea de montaje, se trabajó con el análisis visual y narrativo de un cortometraje.

Participación intergeneracional: Se impulsó al trabajo conjunto de niñas, niños, jóvenes, docentes, familias, otras y otros actores comunitarios, fomentando el aprendizaje horizon-

tal y el intercambio de experiencias, el respeto y valoración de la diversidad.

Evaluación, ética y sistematización de la experiencia: Resulta pertinente puntualizar que el proceso metodológico incorporó lineamientos éticos, como el consentimiento informado y acuerdos colectivos de participación y difusión de todo material producido. Además, la sistematización continua de experiencias mediante bitácoras, material audiovisual y cartillas asegura instancias de reflexión y retroalimentación, tanto formativa como para futuras réplicas del modelo en otros contextos rurales. Se priorizó la evaluación cualitativa de los aprendizajes, con énfasis en la transformación de percepciones, el empoderamiento comunitario y la apropiación de herramientas comunicacionales.

Metodologías	Descripción breve	Principios didácticos y objetivos pedagógicos
Alfabetización audiovisual y mediática	Capacitación práctica en fotografía, audio y video.	Aprendizaje basado en proyectos. Desarrollar competencias mediáticas y técnico-instrumentales.
Producción de narrativas transmedia	Creación colectiva de historias y formatos breves para su difusión en distintas plataformas.	Aprendizaje colaborativo, co-creación. Fortalecer memoria, participación colectiva y memoria local desde una mirada formativa.
Cartillas didácticas y guías de trabajo	Material para guiar y documentar la experiencia.	Aprendizaje colaborativo y aprendizaje significativo. Sistematizar experiencias y contenidos. Promover la reflexión sobre las prácticas pedagógicas propuestas.

Exploración y redes- cubrimiento comu- nitario:	Actividades para co- nocer y caracterizar la comunidad y sus habi- tantes.	Aprendizaje experiencial – situado. Reconocer y resignificar saberes locales en vínculo con la historia del lugar, la región y el país. Valorar la cultura.
Taller sonido y música	Dinámicas para descu- brir la importancia del sonido y la música en la producción de con- tenidos mediáticos.	Taller creativo. Aprendiza- je dialógico. Favorecer las distintas for- mas de expresión y el vín- culo con las emociones.
Participación Interge- neracional	Proceso de co-crea- ción y co-participa- ción colectiva.	Generar aprendizaje hori- zontal, fortalecer lazos co- munitarios y la diversidad.
Evaluación, ética y sis- tematización.	Resguarda elementos que respeten los terri- torios evitando pers- pectivas extractivistas del conocimiento.	Promueve la justicia cog- nitiva y los saberes locales. Respeto a la historia y me- moría colectiva.

Elaboración propia.

Lo que hemos aprendido

Las ideas y planteamientos expresados en este capítulo permiten configurar a la educomunicación, desde un enfoque situado, como un dispositivo epistemológico y metodológico relevante para abordar los desafíos que plantea la ruralidad en cualquiera de sus dimensiones; ya sea educativa, social, cultural, política, comunicacional, etc. Este marco nos deja evidencia de que más allá de las ideas de precariedad y déficit que históricamente han acompañado al mundo rural, este posee potencialidades para la innovación (en cualquiera de sus ámbitos), la resignificación

territorial, la revalorización de los saberes, la memoria y los conocimientos locales.

La educomunicación situada ofrece un campo de acción único, que puede potenciar procesos de integración activa entre el estudiantado, las y los docentes y las y los miembros de las comunidades. Supone un enfoque participativo, dialógico y flexible, que favorece el advenimiento de nuevas voces, así como la autoestima territorial y los vínculos comunitarios, reconociendo como protagonistas a quienes participan de iniciativas y proyectos e involucrándolos en procesos de transformación sociocultural y educativos relevantes. En este sentido, la escuela rural juega un papel y rol primordial, pues se representa como un espacio y un agente de cohesión, resistencia y cambio, toda vez que ella se aglutinan conocimientos e instancias formativas que permiten abordar disciplinas como la historia, la geografía, el lenguaje, etc. Y además acoplarlas con el hecho comunicativo.

A partir de las experiencias que va aportando el proyecto ChacayaLab: Dispositivo Educomunicativo Intercultural. Narrativas de una localidad invisible, se releva la urgencia de la educomunicación y la alfabetización mediática e informacional en el contexto escolar formal. Ambas disciplinas permiten entender y abordar el rol de las tecnologías y los medios de comunicación en el quehacer diario, otorgando competencias y habilidades al estudiantado en temas que hoy, a simple vista, parecieran ajenos y lejanos, pero que están presentes en la cotidianidad de las niñas, los niños y las juventudes. Igualmente, las metodologías educomunicativas propuestas, posibilitan la integración intergeneracional, zanjando brechas entre jóvenes y adultos, en tanto temas de la comunicación digital y el uso instrumental de ciertas tecnologías informacionales (Herrera-Solórzano et al., 2025).

Asimismo el proyecto ha favorecido esferas para discernir y hacer praxis la justicia social, a través de experiencias reflexivas transversales a todas las actividades formativas propuestas. Esto

puede ser entendido como una innovadora forma de agencia social territorial.

La trayectoria recorrida por el proyecto y las ideas que aquí proponemos, dan indicios de que la educomunicación situada, lejos de ser una herramienta meramente instrumental, constituye un marco heurístico que comienza a configurarse en pos de propiciar escenarios de innovación educativa, comunicativa y cultural, especialmente en contextos rurales y de alta vulnerabilidad y escasa visibilidad mediática, aprovechando el rol transformador de las tecnologías, mientras de revaloriza en desarrollo territorial y la resignificación identitaria de las comunidades. Las dificultades existen y quedan algunas tareas pendientes.

La ruralidad plantea en ocasiones escenarios pedagógicos complejos, como, por ejemplo; el modelo multigrado, donde niñas y niños de distintas edades requieren en ocasiones atención individualizada que atienda las particularidades de cada estudiante. Igualmente se evidencian dificultades relacionadas con el compromiso activo de los habitantes, así como las y los apoderados, quienes en ocasiones están al margen de la vida escolar. Fortalecer los lazos de vínculo entre los distintos actores supone igualmente un desafío, así como asegurar responsabilidades estables por parte de las instituciones involucradas, lo que finalmente garantizará la sostenibilidad y proyección de las iniciativas más allá de los aportes e intervención puntual del proyecto. Instalar la cultura de la colaboración, requiere un trabajo sistemático para la consolidación de procesos de transformación.

Freire planteó, en el tercer capítulo de su *Pedagogía del Oprimido*, que el objetivo de la educación y comunicación transformadora surgía de la posibilidad de “nombrar el mundo”. La palabra, su apropiación, era el inicio de la concientización y la transformación, por ello le dedicó años al proceso de alfabetización de comunidades. Hoy resulta que millones de personas en el mundo pasan horas del día consumiendo imágenes, videos, historias de

otros. Hoy, no basta pues con la palabra, para nombrar el mundo. Hoy el mundo se nombra con la palabra, con la imagen, con el sonido y con la construcción de redes transmediales que permitan la visibilidad. Nombrar el mundo hoy, es hacerse visibles.

Bibliografía

- Acuña-Ruz, F. A., Concha, S., Galioto, C., & Vilches-Vilches, M. (2024). Sentidos de la escuela en una comunidad escolar rural chilena. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.sece>
- Carías Pérez, F., & Quintana Elgueta, M. (2025). El podcast estudiantil como estrategia educomunicativa para la enseñanza y apreciación cinematográfica en contexto universitario. *Luciérnaga Comunicación*, 17(33), 67-84. Recuperado a partir de <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/2535>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120.
- Durkheim, E. (2011). *De la división del trabajo social*. Paris: Presses Universitaires de France. (Trabajo original publicado en 1893).
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación?: La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres*. Edición Cátedra.
- Hernández Díaz, G. (2023). Mario Kaplún: La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando. *Temas de comunicación*, (47), 81-98. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/6415/6398>
- Herrera-Solórzano, M., Hernando Gómez, Á., & Marín-Gutiérrez, I. (2025). Clasificación generacional y competencias digitales en la comunicación profesional: un análisis desde el enfoque tecnológico. *Universitas XXI*, 42, 143-165. <https://doi.org/10.17163/uni.n42.2025.06>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la U.
- Kaplún, M. (2002). *El comunicador popular: Un maestro de la comunicación*. Ediciones de la U.

- Lomelí, L. (2015). La educomunicación de Paulo Freire: Esencia de la educación como práctica de libertad. *Revista IC*, (8), 26-35 <https://n9.cl/xpcdn>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Editorial Gustavo Gili.
- Monedero-Morales, C.- del-R. (2025). Nuevas perspectivas para investigar la educomunicación: inclusión, ética y desafíos emergentes [Reseña]. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 16(2), e29966. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.29966>
- Núñez, C. G., Solís, C., & Soto, R. (2014). ¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas rurales en Chile. *Universitas Psychologica*, 13(2), 615-625.
- Núñez, C. G., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, H. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de la escuela rural desde la perspectiva de los niños. *Educação & Pesquisa*, 42(4), 953-967. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152334>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, J. C. Escalante & A. Padawer, Comps.). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16625/1/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I.O. (2021). Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach. [Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo]. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Soares, I. de O. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* (2a ed.). Paulinas.
- Vimos Sacta, K. T., Molina Astudillo, A. S., & Montúfar Mora, V. del R. (2025). Perspectivas sobre educomunicación: Una revisión de estudios. *Uru: Revista de Comunicación y Cultura*, 12, 60-72. <https://doi.org/10.32719/26312514.2025.12.5>

Creencias y prácticas pedagógicas en torno a DUA: Un estudio de caso

*Cristina Alarcón Salvo
Valeska Müller González
Marcia Herrera Guarda*

Resumen

La presente investigación da cuenta de un estudio de caso realizado en un establecimiento municipal de la ciudad de Osorno perteneciente a la Red Ulagos, en el que se ha trabajado con la estrategia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Esta estrategia se debió implementar de manera obligatoria el año 2017 en los establecimientos que imparten Educación Parvularia y Enseñanza Básica. Para ello, se proponen los siguientes objetivos: determinar las creencias en torno a la incorporación de DUA en las prácticas pedagógicas, describir dichas prácticas y, por último, contrastar prácticas y creencias acerca de la incorporación de DUA. Entre los hallazgos destaca que las docentes consideran que utilizan los principios de DUA desde siempre, aun cuando reconocen que ahora deben formalizarlo en sus planificaciones, además de buscar, de manera más intencionada, diversas estrategias para motivar el aprendizaje y respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

En relación con las prácticas pedagógicas, se observa diferencias significativas en la aplicación de DUA por parte de las informantes, dado que solo en un caso se evidencia la utilización de una variedad de recursos para la representación de los contenidos, la creación de múltiples oportunidades para que los estudiantes expresen sus aprendizajes y una mejor implicancia, puesto que los estudiantes demostraban mayor interés por el aprendizaje

en sí mismo y por conseguir el refuerzo positivo y permanente de la educadora. Los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en DUA, reducir las brechas entre creencias favorables hacia DUA y su real apropiación e incorporación en el aula y, finalmente, desarrollar estrategias de implementación más sistemáticas para garantizar una aplicación efectiva de estos principios en el aula.

Introducción

La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en los sistemas educativos contemporáneos presenta una paradoja significativa: mientras existe un amplio consenso teórico y normativo sobre sus beneficios para la inclusión educativa (Han y Lei, 2025; Munarriz y Salcedo, 2025), la traducción de estos principios a prácticas pedagógicas sistemáticas enfrenta obstáculos persistentes. Esta brecha entre las intenciones políticas, las creencias docentes favorables y la implementación efectiva constituye un fenómeno complejo que requiere un análisis teórico multidimensional, además de una mirada hacia lo que ocurre en las salas de clases (Alfawzan, 2024).

Investigaciones recientes han identificado múltiples barreras para la implementación efectiva del DUA, incluyendo factores institucionales como la falta de servicios de apoyo especializados, resistencia docente derivada de la sobrecarga laboral y deficiencias en la supervisión educativa (Barrera et al., 2024). Alfawzan (2024) documenta cómo las políticas educativas y los sistemas de gestión escolar influyen significativamente en la adopción del DUA por parte de docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual, evidenciando que las barreras trascienden el nivel individual para situarse en dimensiones sistémicas.

Sin embargo, la implementación del DUA no ha sido fácil, dado el escaso conocimiento que se tiene de la forma práctica en

que se aplican los principios de esta estrategia (Costa-Renders et al., 2025), asociándose a ello que, incluso después de una década de su puesta en marcha, la formación inicial docente no ha incorporado en las mallas de pedagogía la enseñanza de esta estrategia. Las revisiones sistemáticas recientes sobre formación docente en DUA revelan que, aunque los programas de capacitación favorecen la planificación accesible y la valoración de la diversidad, persiste la incertidumbre sobre sus efectos en la colaboración docente y la práctica reflexiva (Squillaci, 2023).

Para hacer frente a esta dificultad, los establecimientos educativos han optado por utilizar recursos que otorga el Estado para contratar capacitaciones que permitan que el profesorado se apropie de la estrategia DUA; no obstante, esto no ha sido suficiente para concretar la aplicación del Decreto 83/2015. Estudios recientes en contextos latinoamericanos confirman que las brechas de capacitación e infraestructura constituyen obstáculos significativos para la implementación del DUA, especialmente cuando se combina con tecnologías inclusivas (Silva y Pereira, 2025).

A una década de la puesta en marcha del Decreto 83/2015, son escasos los registros sistemáticos de la forma en que se está aplicando el DUA en el contexto chileno. Por ello este estudio aborda de manera exploratoria dicha temática, considerando además las creencias de los profesores sobre esta estrategia. Esta exploración cobra particular relevancia dado que numerosos estudios señalan que gran parte de la planificación y aplicación de clases está influida por las creencias de quienes las llevan a cabo (Pajares, 1992; De Vincenzi, 2009).

En consonancia con lo expuesto, las preguntas que guían esta investigación son: ¿cuáles son las creencias que poseen los profesores en relación con la estrategia DUA?, ¿cómo aplican estos docentes la estrategia DUA en su práctica pedagógica? y ¿cómo se reflejan estas creencias en la práctica pedagógica?

El presente trabajo busca responder a estas preguntas a través de un estudio de casos que analiza las creencias de los docentes de un establecimiento municipal de la ciudad de Osorno, respecto de cómo están implementando el DUA en sus clases y se propone cotejar dichas creencias con la observación de clases, ya que, según la teoría, las creencias que poseen los profesores sobre el proceso educativo condicionan su práctica educativa y la selección de estrategias para llevar a cabo la enseñanza (Díaz et al., 2010).

Marco teórico

El Diseño Universal para el Aprendizaje emerge como un enfoque pedagógico fundamentado en principios de equidad e inclusión educativa, cuyo origen conceptual se remonta a los principios de diseño universal desarrollados en el campo arquitectónico. Ruíz et al. (2010) definen DUA como

un enfoque que se centra en la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo y otros procesos vinculados a la evaluación, y que se fundamenta tanto en la investigación sobre procesos cerebrales como en las tecnologías de la información y la comunicación con la finalidad de responder a las diferencias individuales en el aprendizaje (p. 15).

La definición operativa establecida por el decreto a Ley de Oportunidades de Educación Superior (2009), citada por Sánchez et al. (2013), conceptualiza el DUA como un marco científicamente válido que

proporciona flexibilidad en las formas en que la información se presenta, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje (p. 87).

Esta conceptualización enfatiza la reducción de barreras en la enseñanza, mientras mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes.

Los avances en neurociencia cognitiva han proporcionado evidencia que sustenta los principios del DUA. Rose et al. (2000, citados por Alba et al., 2015), demuestran que “no existen dos cerebros iguales, por tanto, el aprendizaje es modular, distribuido, se produce en paralelo y es heterárquico, por ende, el aprendizaje se produce de manera distinta en cada persona” (p. 23). Para Meyer (2014) esta variabilidad neurológica individual ha permitido identificar tres redes cerebrales fundamentales:

- Redes de reconocimiento: Especializadas en la percepción de información y asignación de significado.
- Redes estratégicas: Responsables de la planificación, ejecución y monitoreo de tareas.
- Redes afectivas: Encargadas de la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

A partir de esta base neurocientífica, Mayer et al. (2016) establecen tres principios fundamentales del DUA para garantizar la accesibilidad y la participación en el aprendizaje, elementos que recoge el MINEDUC con el Decreto N° 83 (2015), los que orientan la planificación docente para favorecer la inclusión:

Principio I: Múltiples formas de presentación y representación. Se relaciona con la selección de materiales y estrategias que utiliza el docente para presentar el contenido, poniendo especial cuidado en que favorezcan la percepción, representación y comprensión de la información.

Principio II: Múltiples formas de acción y expresión. Busca que el estudiante exprese de distintas formas lo que ha aprendido, ya sea a través de exposiciones, pruebas, representaciones, dibujos, entre otros medios.

Principio III: Múltiples formas de participación y compromiso. Este principio es transversal a toda la situación de clase, orientado a motivar al estudiante frente al aprendizaje, transformándolo en un aprendiz experto que desea aprender por el gusto que ello le provoca y que es capaz de autorregularse durante el proceso.

Creencias docentes y DUA

Una de las tendencias más consistentes identificadas en la literatura especializada es la existencia de una brecha significativa entre las creencias docentes favorables hacia el DUA y su implementación práctica efectiva. Quirke y Galvin (2025) subrayan que esta discrepancia responde a un conjunto complejo de condiciones contextuales que median la traducción de principios teóricos a prácticas concretas. Los principales obstáculos identificados incluyen: escasez de recursos tecnológicos y materiales didácticos apropiados (Saikhu et al., 2025; Wells, 2024); falta de acompañamiento, ausencia de supervisión pedagógica especializada y modelos de planificación accesibles (Tharangika Nweri, 2025) y tiempo insuficiente para planificar experiencias de aprendizaje diversificadas percibiéndolas como sobrecarga laboral (Negi, 2025.)

Para el presente estudio, las creencias docentes se enmarcan en el paradigma de investigación conocido como “pensamiento del profesor”, caracterizado por la preocupación acerca de los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional (Wanlin, 2009). El mismo autor considera que existe un conocimiento propio de los docentes que se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas y opiniones que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva.

Solís (2015) señala que “las creencias que los profesores tienen sobre lo que debe ser su accionar son decisivas al momento

de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula” (p. 232). Esta relación se manifiesta en la práctica educativa como un conjunto de acciones socio-pedagógicas organizadas en el tiempo y espacio, de carácter histórico, es decir, un modo de enseñar y aprender desarrollado por experiencias de su formación y sus experiencias prácticas (Soriano, 2009).

En el contexto chileno, los estudios confirman la misma tendencia observada internacionalmente; las creencias en la implementación efectiva del DUA dependen no solamente de la comprensión conceptual, sino también del acompañamiento institucional y de la existencia de liderazgo pedagógico capaz de sostener transformaciones en las culturas escolares (Rahmi et al., 2024; Vidal et al., 2024). Pero, además, se requiere de una formación práctica para garantizar una transferencia efectiva al aula lo que requiere acompañamiento sostenido supervisión pedagógica y tiempo para la experimentación.

En educación parvularia y básica (infantil y primaria), las creencias sobre DUA se ven influenciadas por políticas institucionales, recursos disponibles y presiones curriculares (Saikhu y Hermanto, 2025; Sánchez, 2025). Por su parte, los docentes de educación especial tienden a mostrar mayor familiaridad y actitudes positivas hacia el DUA que sus colegas de la educación regular.

La literatura reciente evidencia que, aunque la mayoría de los docentes valora positivamente el DUA y lo considera coherente con sus ideales sobre equidad y diversidad, muchos lo conceptualizan, más que como una filosofía general, como una herramienta práctica de diseño pedagógico (Negi, 2025; Quirke y Galvin, 2025). Esta discordancia se atribuye principalmente a factores contextuales como la falta de acompañamiento institucional, limitaciones de recursos y tiempo insuficiente para la planificación colaborativa (Sánchez et al., 2025; Wells, 2024).

Por tanto, la evidencia revisada sugiere que la brecha entre creencias docentes favorables al DUA y su implementación

efectiva no puede explicarse mediante un solo factor causal. En cambio, emerge como resultado de la interacción compleja entre elementos cognitivos, contextuales, institucionales y culturales que se observan en distintos niveles del sistema educativo.

Desafíos para la implementación del DUA

De acuerdo con la información recogida, los establecimientos municipales, particulares subvencionados y privados enfrentan condiciones distintas para aplicar los principios del DUA, especialmente debido a la desigualdad en el acceso a tecnologías, materiales y formación especializada (UNESCO, 2020). Asimismo, existen diferencias significativas entre contextos urbanos y rurales en cuanto a las capacidades institucionales para la implementación (MINEDUC, 2021).

Desde la implementación del DUA, es posible observar que parte de las dificultades para llevarlo a la práctica tiene que ver con la cultura escolar que promueve metodologías de enseñanza punitivas (Munarriz et al., 2025), y una tendencia a interpretar los desafíos del aprendizaje como deficiencias individuales.

Descripción de la experiencia y diseño de la investigación

Los participantes del estudio fueron seleccionados mediante muestreo intencional, considerando los siguientes criterios de inclusión: educadores de párvulos y profesores de enseñanza general básica que imparten clases regulares en establecimientos de la comuna de Osorno que hayan recibido capacitación en DUA y que se encuentren implementando activamente esta estrategia en sus aulas.

La producción de información se realizó mediante dos instrumentos complementarios que permiten la triangulación metodológica:

Entrevista Semiestructurada: su propósito fue develar las creencias de los docentes respecto a los principios, criterios y subcriterios establecidos por el DUA y su extrapolación a la práctica educativa.

Pauta de observación de clase no participante: el objetivo fue describir las prácticas pedagógicas en el aula de cada participante basándose en los principios del DUA.

Proceso de interpretación

El proceso de interpretación siguió tres momentos articulados: un primer momento empírico-analítico donde se realizó una presentación de datos recogidos en el trabajo de campo; un segundo momento hermenéutico en el cual se ordenaron los datos mediante proceso inicial de reflexión y, por último, un tercer momento de reconstrucción interpretativa del objeto de estudio.

Análisis y discusión de resultados

En el siguiente apartado, se aborda cada uno de los objetivos específicos propuestos en la investigación:

1. Creencias en torno a la incorporación de DUA en las prácticas pedagógicas

Con el propósito de dar respuesta a la operacionalización del primer objetivo del proyecto, determinar las creencias docentes en torno a la incorporación del DUA en las prácticas pedagógicas, el análisis de las entrevistas permitió establecer cinco categorías.

a) Creencias relacionadas con la aplicación del DUA. En esta categoría se observa que, si bien en el discurso las educadoras consideran principios del DUA, estos son tradicionales, sin estrategias diversificadas ni comprensión profunda de los principios

neuroeducativos, por ejemplo: guías, pasar a la pizarra, cálculo mental. Con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NNE) se utiliza material concreto. Las educadoras consideran que realizando esas actividades ya están variando estrategias, lo que no es la mirada completa que posee el DUA. Equiparan diversificación básica con implementación completa del DUA.

b) Creencias respecto de las barreras para la aplicación del DUA. La profesora de Enseñanza Básica considera que desde la teoría se proyecta una idea de que la estrategia es perfecta, no obstante, sugiere que las barreras que influyen en que no se ejecute en un 100% están relacionadas con la falta tiempo para buscar y crear actividades o materiales diversos y, por otra parte, la cantidad de estudiantes por sala influye en la posibilidad de ser aplicado el DUA eficientemente, ya que no se considera que en la realidad hay estudiantes disruptivos y violentos que impiden que se ejecuten las clases con normalidad, lo que refleja la necesidad de formación en manejo conductual desde la perspectiva DUA. La percepción de que “en la capacitación era todo tan maravilloso” sugiere expectativas irreales entre formación teórica y práctica pedagógica.

c) Creencias según las capacitaciones de DUA. Las educadoras manifiestan haber asistido a una capacitación en DUA y se valora lo aprendido en la capacitación, señalando que es útil, se comprendió la lógica de esta estrategia de diversificación de la enseñanza; sin embargo, consideran que no hay seguimiento ni profundización, son más teóricas y se requiere lo práctico. La evaluación es positiva, pero demanda de formación más práctica y seguimiento continuo. En general, se considera que DUA es una estrategia que a largo plazo puede ser más efectiva.

d) Creencias en base al trabajo colaborativo. La educadora señala que se trabaja colaborativamente comentando experiencias de qué resulta y qué no, no de manera formal, sino que en conversaciones de pasillo con otras colegas. También manifiesta

la necesidad de trabajar con una educadora diferencial permanentemente para que atienda a los estudiantes con NEE, ya que sólo ha tenido apoyo de dos horas diarias en su jornada, considera que la atención a las NEE es responsabilidad del profesional del PIE. Colaboración informal limitada y dependencia del apoyo de educadoras diferenciales.

e) Creencias basadas en el trabajo con las NEE. Las educadoras indican que en su práctica educativa siempre han trabajado con NEE. Por iniciativa propia buscan la diversificación de estrategias y la forma de hacer adecuaciones curriculares. Señalan que siempre se están buscando estrategias, consideran importante motivar al aprendizaje, tienen claro que el DUA es para todos los estudiantes, pero ven las adecuaciones curriculares como parte de esta estrategia.

Hasta aquí hemos revisado las creencias de las educadoras en torno a la aplicación de DUA, los obstáculos o barreras que esta presenta y el aporte de las capacitaciones recibidas sobre el diseño universal de aprendizaje. Junto con ello, se expusieron las creencias con respecto al trabajo colaborativo en la escuela y el trabajo con las NEE.

2. Aplicación del DUA en las prácticas pedagógicas

Con el propósito de dar respuesta a la operacionalización del segundo objetivo del proyecto, esto es, describir las prácticas pedagógicas de los profesores que incorporan DUA en el aula, se ha organizado la información recopilada según cada uno de los principios DUA (Sánchez et al., 2016).

Principio I: Múltiples formas de presentación y representación de la información.

De acuerdo a las prácticas pedagógicas observadas no se evidencia adaptación para diferentes capacidades sensoriales, la flexibilidad de los materiales para el aprendizaje no es modifica-

ble de acuerdo a las necesidades individuales. Una de las profesoras presenta ausencia de estrategias para activar conocimientos previos. Por tanto, se puede concluir que la implementación observada del DUA en las prácticas pedagógicas muestra una aplicación básica, pero no sistemática.

Principio II: Múltiples formas de acción y expresión.

De acuerdo a las prácticas pedagógicas observadas no se evidencian diversas formas para que sus estudiantes expresen su aprendizaje, este se limita a pregunta-respuesta y uso de la pizarra, lo que refleja que el aprendizaje está centrado en el profesor y no en el estudiante. No se evidencian alternativas para estudiantes con dificultades expresivas, tampoco hay uso de herramientas digitales de apoyo y predomina el uso de métodos tradicionales de evaluación.

Principio III: Múltiples formas de motivación y compromiso.

De acuerdo con las prácticas pedagógicas observadas, la educadora de primer ciclo utiliza la retroalimentación constante como estrategia motivadora y existen refuerzos positivos que movilizan a los estudiantes hacia el aprendizaje. Sin embargo, el uso constante de premios como único incentivo provoca motivación extrínseca y esto provoca que al retirar el incentivo el estudiante pierda interés, pues no existe una participación activa en el proceso de aprendizaje, por tanto, el rol del niño es pasivo y no mantiene el control sobre su aprendizaje.

3. Contraste entre creencias y prácticas: Análisis de coherencia

Con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo de la investigación, esto es, contrastar prácticas pedagógicas con las creencias de las profesoras en torno a la incorporación DUA, al comparar las creencias y prácticas pedagógicas se pudo observar lo siguiente:

En relación con las creencias que presentan las profesoras frente a la aplicación del DUA en su práctica educativa, estas consideran que lo han utilizado desde siempre, pero que no estaba formalizado con un nombre, ahora deben especificarlo en la planificación, buscando de manera más intencionada diversas estrategias para motivar el aprendizaje y respetar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. No obstante, en su discurso ejemplifican constantemente actividades tradicionales que requieren diversificación. Las barreras que influyen en esto están relacionadas con la falta de tiempo para buscar y crear actividades o materiales y por otra parte en la cantidad de estudiantes por sala.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, los resultados muestran que las informantes difieren en la aplicación del DUA, dado que solo en un caso se observa la utilización de una variedad de recursos, durante una misma clase, para la representación de los contenidos; la creación de múltiples oportunidades para que los estudiantes expresen sus aprendizajes, marcando diferentes tiempos en la clase; y una mejor implicancia, dado que los estudiantes demostraban mayor interés por el aprendizaje en sí mismo y por conseguir el refuerzo positivo y permanente de la educadora.

Los resultados de esta investigación revelan que la implementación del DUA es un proceso que requiere de apropiación y debiese acompañarse de capacitación constante. Se recomienda desarrollar en los profesores trabajo colaborativo como estrategias para reflexionar acerca de la pedagógica y los procesos de enseñar y aprender, generando una retroalimentación constante que permita mejorar los procesos que ocurren dentro del aula.

Discusión y conclusiones

Esta investigación aporta evidencia valiosa sobre la compleja relación entre creencias docentes y prácticas pedagógicas del DUA en el contexto chileno. Los hallazgos confirman patrones identi-

ficados internacionalmente, evidenciando la necesidad constante de capacitaciones que tengan una aplicación práctica situada que oriente en las estrategias de enseñanza en el aula; se requiere un real apoyo de recursos, tiempo y liderazgo pedagógico efectivo; apoyo y acompañamiento en la implementación y generación de espacios colaborativos para la reflexión pedagógica.

Los resultados sugieren que las creencias favorables hacia el DUA son condición necesaria pero no suficiente para una implementación efectiva, requiriendo un enfoque sistémico que aborde barreras individuales, institucionales y contextuales.

La comparación entre creencias y práctica pedagógica en ambas profesionales presenta diferencias. En primer lugar, la Educadora de Párvulos considera que al variar las estrategias tradicionales ya se está aplicando DUA y considera que la capacitación a la que asistió abordó más lo teórico, que lo práctico, siendo esto último lo más importante; al observar su clase en aula, se comprueba que aplica actividades poco motivadoras, sin la profundización suficiente, sin considerar los intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos ni el desarrollo del pensamiento. Por otra parte, el clima de la clase es poco cálido, debido a la forma en que la educadora se dirige a los estudiantes, muchas veces con retos para que se queden quietos y realicen las tareas que en su mayoría son guías de trabajo.

La profesora de Enseñanza Básica, por su parte, manifiesta que a través del DUA ha encontrado diversas estrategias basadas en los intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes; afirma que ha tratado de aplicar lo aprendido en la capacitación a la que asistió, sobre todo en el aspecto de evaluación. Lo anterior se condice con lo observado en clases. La profesora ocupa diferentes materiales para presentar la información, hace participar a los estudiantes; la enseñanza se da en un clima agradable, se perciben los momentos de la clase y retroalimenta constantemente el contenido, enseñando en ocasiones a partir del error para que la materia quede clara.

Un aspecto a profundizar para la mejora de la aplicación del DUA en las prácticas educativas, tiene que ver con desarrollar formalmente el trabajo colaborativo entre profesores y educadoras diferenciales, en primer lugar, buscando reflexionar acerca de cómo estoy haciendo mi clase, qué dominio tengo de los contenidos, qué requiero aprender, todo ello con el fin de retroalimentarse constantemente y mejorar los procesos que ocurren dentro del aula. En segundo lugar, implementar estrategias variadas que el equipo de aula proponga y luego ir realizando un proceso iterativo, en el que se identifique lo que se ha hecho bien y lo que requiere mejora.

En relación con los Principios de DUA, es el segundo Principio el que requiere mayor profundización para las dos profesoras, ya que no se observa variedad en las estrategias para evidenciar que los estudiantes han comprendido el contenido y tengan la oportunidad de expresarlo, ya sea dibujando, explicando el procedimiento, modelando con material concreto, u otros medios.

En síntesis, respondiendo a las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las creencias que poseen los profesores en relación con la estrategia DUA?, las docentes manifiestan creencias favorables hacia el DUA, considerándolo una extensión formalizada de prácticas intuitivas previas, aunque con comprensión limitada de sus principios fundamentales. ¿Cómo aplican estos docentes la estrategia DUA en su práctica pedagógica?, la aplicación presenta diferencias, mientras un participante mantiene prácticas tradicionales con escasa diversificación, la otra demuestra una implementación más efectiva con el uso variado de recursos y estrategias. Y, por último, ¿cómo se reflejan estas creencias en la práctica pedagógica?, existe una relación directa, pero no lineal entre creencias y prácticas. Las creencias favorables no garantizan una implementación efectiva sin el apoyo de formación adecuada, recursos suficientes y acompañamiento continuo.

La evidencia presentada muestra que la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un proceso complejo que trasciende la mera adopción de técnicas pedagógicas específicas. La brecha entre las creencias docentes favorables y la práctica efectiva del DUA refleja tensiones más profundas entre las aspiraciones inclusivas del sistema educativo y las condiciones estructurales, culturales e institucionales que median la acción docente.

En el contexto chileno, esta brecha se manifiesta con características particulares derivadas de la segmentación del sistema educativo, las presiones evaluativas estandarizadas y las culturas escolares predominantemente centradas en la homogeneización. El Decreto 83/2015, aunque establece un marco normativo sólido, requiere de condiciones de implementación que van más allá de la regulación formal. Esto debido a que entre las limitaciones predominantes figuran las discrepancias entre los marcos normativos y las prácticas reales en el aula, la falta de coordinación entre las entidades encargadas de la implementación y las limitaciones en materia de financiación, materiales y asistencia técnica especializada (Agencia de Calidad de la Educación, 2023; UNESCO, 2020). Además, los sistemas integrales para monitorear y evaluar la eficacia de las políticas inclusivas siguen sin desarrollarse. Lo que refleja la necesidad de los docentes de utilizar distintas herramientas de andamiaje para ser acompañados en el proceso.

La comprensión de las creencias docentes como constructos complejos, situados culturalmente y mediados por experiencias formativas y profesionales, sugiere que las estrategias de cambio educativo deben considerar tanto las dimensiones cognitivas como las contextuales del trabajo docente. La transformación hacia prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas exige enfoques sistémicos que articulen formación docente, liderazgo institucional, recursos materiales y culturas colaborativas de manera coherente y sostenida.

Bibliografía

- Alba, C., Zubillaga, A., Sánchez, J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.14.1.89>
- Alfawzan, S.K. (2024). Perspectivas del profesorado de estudiantes con discapacidad intelectual sobre el papel de las políticas y los sistemas educativos en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio cualitativo. *PLOS ONE*, 19(9), e0333432. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333432>
- Barrera Ciurana, M., Márquez Vázquez, C., & Sánchez Fuentes, S. (2024). ¿Qué papel juegan los servicios de apoyo a la universidad en la promoción del DUA? *Revista Española de Discapacidad*, 12 (2), 25-44. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.02>
- Cortez, M. (2013). Análisis de las creencias y prácticas evaluativas de los docentes de matemática en la educación media. [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://doi.org/10.7764/tesisuc/edu/48375>
- Costa-Renders, E.C. y Oliveira, A.M. (2025). Prácticas de aprendizaje accesibles a partir del diseño universal para aprender. *Revista Profissão Docente*, 25(50). <https://doi.org/10.31496/rpd.v25i50.1736>
- Díaz, LC, Martínez, I.P, Roa, G.I., & Sanhueza, J.M.G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9 (25), 421-436. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100025>
- Han, C. y Lei, J. (2024). Creencias de docentes y estudiantes sobre el marco de Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión exploratoria. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
- Mayer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje: Teoría y Práctica <https://doi.org/10.5860/crl.86.5.853>
- MINEDUC (2015). Decreto Exento N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica. Santiago, Chile: MINEDUC.

- MINEDUC (2017). Orientaciones para la implementación del Decreto Supremo N°83/2015. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Munarriz, M., y Salcedo, A. (2025). Prácticas disciplinarias excluyentes en establecimientos educativos chilenos. *Revista Chilena de Educación Inclusiva*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.21814/rpe.24855>
- Munarriz, R., & Salcedo, M. (2025). Diseño universal de aprendizaje: pilar fundamental para una educación inclusiva. *Línea Imaginaria*, 1(22). <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4144>
- Negi, T. (2025). Diseño universal para el aprendizaje. *Universal Research Reports*, 12(3). <https://doi.org/10.36676/urr.v12.i3.1587>
- Pajares, M.F. (1992). Creencias docentes e investigación educativa: Limpiando un constructo desordenado. *Revista de Investigación Educativa*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.1.4149>
- Quirke, M. y Galvin, J. (2025). Conceptualización docente del DUA: Reduciendo la brecha entre la comprensión teórica y la implementación práctica. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 119, 102198.
- Quirke, M. y Galvin, T. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Reimaginando la Educación Inclusiva – Un Viaje a Alicia en el País de las Maravillas. *Revista Europea de Educación Inclusiva*, 4(1). <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i1.150454>
- Rahmi, I., Damra, H. R., Desvianti, E., y Dalimunthe, H. L. (2024). “Estrategias para la implementación exitosa de la educación inclusiva en Indonesia: una revisión: *International Journal of Trends in Global Psychological Science and Education*, vol. 1, n°3, pág. 30-36. <https://doi.org/10.62260/intrend.v1i3.170>
- Redstone, A.E. y Luo, T. (2024). Empoderamiento de los estudiantes en la educación superior: Rediseño de un curso de informática en línea mediante la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *TechTrends*, 68(4), 642-653. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-00980-z>
- Rokeach, M. (1968). *Creencias, actitudes y valores: Una teoría de la organización y el cambio*. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v72n181.108095>
- Rose, D., Meyer, A. (2000). Diseño Universal para el Aprendizaje: Columna del Editor Asociado. *Revista de Tecnología Educativa Especial*, 15(1), 67-70. <https://doi.org/10.29375/tesis.19639>

- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., y Muñoz, M. (2010). El Diseño Universal para el Aprendizaje: una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 13-30. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2722>
- Saikhu, A. y Hermanto, H. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Infantil Inclusiva en Contextos Urbanos, Suburbanos y Remotos en Indonesia. *Revista de Innovación e Investigación en Educación Primaria*, 4(3). <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1863>
- Sala, I., Sánchez, S., Giné, C. y Díez, E. (2013). Análisis de los distintos enfoques del paradigma del diseño universal aplicado a la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 143-152. <https://doi.org/10.14201/gredos.123055>
- Sánchez S., Sisa, S., y Guamán, V. (2025). La planificación basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias, formación y perspectivas de los docentes ecuatorianos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4307>
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J., y Vallejos, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 95-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009>
- Sánchez, S., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A. (2013). Aplicación de pautas de diseño universal en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 83-97. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i2.35.g70>
- Silva, RA y Pereira, L.M. (2025). Implementação de Tecnologias Inclusivas eo Desenho Universal para Aprendizagem Direcionado a Estudantes com Necessidades Educativas Específicas. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2). <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.794>
- Solís, M. (2015). *La formulación y el rol de las preguntas en la clase de matemática*. <https://doi.org/10.24844/em1502.04>
- Soriano, E. (2009). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Editorial La Muralla. <https://doi.org/10.14201/8310>
- Squillaci, M. (2023). Efectos de un curso de formación en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el desarrollo de las competencias docentes: Una revisión sistemática. *Ciencias de la Educación*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Tharangika, N. (2025). Aplicación de los principios de diseño universal

- para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva y Primaria*, 1(2). <https://doi.org/10.4038/jipe.v1i2.16>
- Valencia, C., Hernández, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>
- Vidal, V., Mendive, S., Gómez Zaccarelli, F., et al. (2024). Enriqueciendo la colaboración intersectorial para fomentar culturas inclusivas en las escuelas: un modelo para abordar las necesidades de estudiantes chilenos diversos. *Fronteras en Psicología*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356642>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>

Futuros etnográficos experienciales: una metodología interdisciplinaria para repensar las prácticas pedagógicas

Daniel Eyzaguirre Jorquera

Alejandra Lazo Corvalán

Francisco Ther-Ríos

Sofía Ther-Nancuvilú

Introducción

En un escenario marcado por una incertidumbre compleja y riesgos existenciales sin precedentes (PNUD, 2022; Morin, 1999), repensar los marcos tradicionales de acción y de producción de conocimiento se ha vuelto una necesidad impostergable. En las últimas décadas, diversos académicos y profesionales de distintas latitudes se han inspirado en enfoques críticos de cambio social y en enfoques de Estudios de Futuro (Pink et al., 2022; Pink, 2022; Candy y Potter, 2019; Levitas, 2017; Sardar, 2013; Facer, 2011; Inayatullah, 2008), impulsando un giro epistémico y metodológico orientado a re-imaginar horizontes novedosos en tiempos de múltiples crisis.

Este movimiento académico no se ha limitado solo a una reflexión teórica, sino que ha propuesto una praxis transformadora que cuestiona estructuras y visibiliza futuros alternativos co-construidos con comunidades territoriales y actores sociales. De este modo, el pensamiento anticipatorio se ha consolidado en el presente como un campo de acción colaborativo que busca articular la imaginación, lo ético y lo político, en la búsqueda de nuevos modos de habitar el futuro, revitalizando así el rol de la utopía en la sociedad.

Expuesto lo anterior, también es posible observar esfuerzos institucionales de gobiernos y organismos internacionales que promueven procesos de construcción de conocimiento orientados a anticipar el futuro, integrando factores contextuales, culturales y tecnológicos para la toma de decisiones estratégicas (OCDE, 2024, 2022, 2018; UNESCO, 2022; UNESCO, 2021). Estos procesos globales no están exentos de críticas, las que apuntan hacia la implementación de enfoques tecnocráticos que tienden a centrarse en resolver problemas inmediatos, como la adaptación de la educación a la Cuarta Revolución Industrial, sin considerar aspectos fundamentales como la equidad epistémica, la justicia educativa y el bienestar colectivo (Facer y Sprague, 2024; Tesar, 2021).

Otros estudios sugieren que dichas políticas, al no cuestionar los marcos existentes, perpetúan esquemas predecibles que no abordan transformaciones profundas o alternativas a los modelos hegemónicos (Duobliene et al., 2024). Esta tendencia hacia un solo futuro para la humanidad, o monofuturo, está fuertemente basada en lo que se conoce como la noción monohumanista, una perspectiva profundamente eurocentrista que posiciona un único sujeto como centro de sus propios discursos (Wynter, 2015 citado en Reina-Rozo, 2023). Por lo tanto, el reclamo de la historia y el futuro, buscando formas plurales de pensar, imaginar y crear horizontes, es un acto esencialmente político (Reina-Rozo, 2023).

Ante un escenario global que reduce el futuro a una secuencia predecible de progreso tecnológico y consumo, ¿cómo puede la Escuela cultivar intencionalmente la imaginación crítica y el pensamiento anticipatorio en los estudiantes para co-crear futuros que prioricen la justicia social y el bienestar colectivo?

Aun cuando los Estudios de Futuro han logrado desarrollar cuerpos teórico-metodológicos diversos y redes que impulsan prácticas concretas, también existen resistencias académicas y políticas respecto de su alcance. Esta falta de reconocimiento se ha limitado a cuestionar su capacidad de incidencia en procesos

de transformación social y en la toma de decisiones estratégicas. Como fuera advertido por Riedy (2020), una parte de este problema radica en que los responsables políticos no siempre se vinculan con los resultados que producen los Estudios de Futuro. Otra parte alude a que la cosmovisión occidental dominante tiende a privilegiar visiones de corto plazo, lo que margina las perspectivas de largo alcance, limitando una comprensión profunda sobre la complejidad que adquieren aquellos problemas que exigen acciones orientadas al futuro.

En Chile, estos debates han comenzado a permear el campo educativo, aunque de forma todavía muy incipiente. En el plano institucional, destacan la *Estrategia Nacional de Educación Pública 2020–2028* del Ministerio de Educación y el informe *Chile Crea Futuro al 2050* del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (CTCI), iniciativas que buscan anticipar y proyectar los desafíos del sistema educativo frente a los cambios sociales, tecnológicos y ambientales del siglo XXI.

En lo que respecta a los estudios de futuro aplicados al campo educativo en Chile, siguen siendo escasos y fragmentarios. Si bien comienzan a emerger investigaciones que abordan las percepciones de futuro en estudiantes y profesores, todavía carecen de enfoques prospectivos claros. Por ejemplo, Martínez et al. (2023) analizaron la percepción de autoeficacia de estudiantes de Educación Física en relación con su capacidad para liderar acciones inclusivas en su futuro profesional, mientras que Cárcamo y Gubbins (2023) indagaron las concepciones de futuros profesores de educación básica sobre la participación de las familias en las escuelas.

Ambos estudios aportan miradas relevantes, pero aún se sitúan dentro de marcos tradicionales de investigación educativa, sin incorporar metodologías que permitan imaginar y construir colectivamente otros futuros educativos o llevar las metodologías de futuro al aula.

Una experiencia reciente que ha incorporado los estudios de futuro al ámbito educativo corresponde al *Foro de Jóvenes para el Diálogo y la Acción Territorial*, iniciativa desarrollada por los autores de este capítulo en la ciudad de Osorno (Chile), en el marco del Proyecto Anillo ATE220018: “Dialogue and Territorial Learning Communities in Crisis Scenarios in Southern Chile”. En este espacio, estudiantes de cuatro liceos públicos reflexionaron sobre las desigualdades territoriales que atraviesan sus entornos de vida y, mediante la metodología Dragon Dreaming, elaboraron visiones de futuro orientadas a construir comunidades escolares más justas, democráticas y participativas.

Desde estas observaciones emerge el presente capítulo, que está orientado a explorar en los aportes que los estudios de futuro pueden ofrecer al campo educativo, especialmente en la innovación de las prácticas pedagógicas y en los modos de pensar la enseñanza en contextos de incertidumbre. Para ello, profundizamos en la metodología de Futuros Etnográficos Experienciales (FEE) propuesta por Candy y Kornet (2019), analizando sus fundamentos, fases y potencialidades para el trabajo docente, con el propósito de abrir una reflexión crítica sobre cómo la imaginación, el pensamiento anticipatorio y la experiencia situada pueden aportar ejes transformadores del aprendizaje y la práctica educativa.

¿Qué son los Estudios de Futuro? Una breve aproximación conceptual

Los estudios de futuro surgieron a mediados del siglo XX, en un contexto marcado por la posguerra y la acelerada transformación tecnológica, como un campo interdisciplinario orientado a explorar y anticipar escenarios posibles para la acción humana. Inicialmente vinculados a la planificación estratégica y la prospectiva tecnológica, estos estudios evolucionaron hacia enfoques más

críticos y participativos, centrados en la construcción colectiva de futuros deseables y en la reflexión ética sobre las consecuencias de las decisiones presentes (Barbieri, 1993).

Por su carácter interdisciplinario, los estudios de futuro no constituyen una disciplina autónoma; sin embargo, han logrado consolidar un cuerpo teórico y metodológico robusto que se sustenta en enfoques específicos y en prácticas colaborativas (Solano, 2001). Este acervo permite ofrecer perspectivas valiosas en diversos ámbitos de la vida social, entre ellas, el papel cada vez más central del conocimiento en la sociedad, los escenarios emergentes para la educación, la transformación del orden político, las tendencias en innovación tecnológica y, en general, los grandes retos que enfrenta la humanidad en el contexto actual.

En este sentido, es necesario precisar que el futuro no puede entenderse como un destino fijo ni predecible, sino como un campo abierto de posibilidades múltiples. En el nivel más fundamental de la comprensión de la realidad, los procesos físicos son inherentemente indeterminados, lo que implica que ningún futuro puede considerarse predeterminado. Asimismo, aun si tal determinación existiera, la imposibilidad de conocer con precisión infinita todas las variables del presente harían inviable cualquier predicción absoluta. Por ello, el futuro debe concebirse siempre como un espacio de construcción continua en permanente disputa, donde las decisiones y acciones del presente influyen de manera decisiva en los escenarios que finalmente se materializan (Voros, 2001).

De igual modo, el futuro, por definición, no puede experimentarse directamente, sino solo a través de imágenes, pensamientos, sentimientos y las múltiples formas en que estos se expresan posteriormente en el mundo exterior. Comienza, por lo tanto, como un fenómeno esencialmente interior. Estudiar el futuro no puede disociarse entonces de cómo piensan, perciben y actúan los seres humanos, elementos que sitúan a lo subjetivo y lo intersubjetivo como elementos clave que permiten reflexio-

nar sobre el futuro desde la perspectiva de las personas, captando sus experiencias, significados y la construcción social de la realidad (Slaugther, 2018).

En síntesis, los Estudios de Futuro pueden ser definidos como un campo de conocimiento interdisciplinario que investiga, analiza y construye escenarios de futuros posibles, plausibles, probables, deseables o preferibles (Bruscato, 2024; Voros, 2003). Se utiliza el término “futuros” en plural, como una decisión epistemológica que reconoce que el porvenir no está previamente definido, sino que es fundamentalmente abierto, contingente y múltiple. Esta perspectiva se distancia de cualquier enfoque determinista que busque prever o predecir un único escenario, orientándose, en cambio, a explorar, imaginar y co-construir diversas posibilidades futuras. Desde esta mirada conceptual más amplia y compleja, se trasciende la lógica lineal para proponer una aproximación crítica, creativa y situada (Pink, 2022; Patrouilleau, 2022).

En relación con el nivel de alcance de los escenarios futuros que proyectan, la literatura permite distinguir entre distintos niveles de anticipación. Joseph Voros (2003), siguiendo una propuesta elaborada por Hancock y Bezold (1994), propuso un marco para clasificar los tipos de futuros que denominó *Conos de futuros (Futures Cone)*. Este modelo distingue cinco categorías principales: *Los futuros posibles* incluyen todo aquello que podría ocurrir, abarcando desde escenarios realistas hasta imaginativos o especulativos. *Los futuros plausibles* corresponden a aquellos que podrían suceder razonablemente, basados en el conocimiento científico, técnico y social disponible. *Los futuros probables* representan los escenarios más esperables si las tendencias actuales continúan sin cambios significativos, proyectando el presente hacia adelante. En contraste, *los futuros preferibles o deseables* reflejarían las aspiraciones, valores y visiones normativas de personas o sociedades, señalando lo que se considera un futuro mejor o

más justo. Finalmente, *el futuro previsto* corresponde a la proyección lineal del presente, utilizado como referencia para comparar y contrastar otros escenarios alternativos.

Desde una perspectiva complementaria, Candy y Dunagan (2016) proponen una exploración diferente sobre los alcances de los estudios de futuro, desplazando la mirada hacia el diseño de experiencias. En su propuesta, *los futuros posibles* se asocian al ámbito del diseño tradicional, donde se proyectan escenarios a partir de las condiciones actuales y de las tendencias en curso, es decir, aquello que podría suceder si el mundo continuara su trayectoria sin grandes disrupciones. *Los futuros plausibles*, por su parte, emergen en el marco de la planificación estratégica y la construcción de escenarios, articulando preguntas del tipo *¿y si...?*, con el propósito de explorar alternativas viables dentro de marcos lógicos y estructurales. Finalmente, *los futuros deseables* trascienden el cálculo probabilístico y se centran en lo que *debería* suceder, abriendo paso a la formulación de utopías o distopías que, sin abandonar los márgenes de lo científica o socialmente posible, permiten imaginar horizontes transformadores más allá de lo meramente proyectable.

En una línea más reciente, Candy y Kornet (2019) han profundizado en la dimensión experiencial del diseño de futuros. Su enfoque, denominado futuros experienciales (*experiential futures*), busca que las personas no solo imaginen o proyecten futuros, sino que los experimenten sensorial y emocionalmente.

En lo que sigue, desarrollamos una reflexión sobre los aportes que los estudios de futuro ofrecen al campo de la educación en Chile. Más específicamente, abordamos una metodología emergente denominada Futuros Etnográficos Experienciales (Candy y Kornet, 2019), que combina la investigación etnográfica para saber cómo las personas imaginan el futuro, con los futuros experienciales para crear representaciones vividas e inmersivas mediante herramientas narrativas, visuales, performativas o ma-

teriales. Este enfoque busca que las personas no solo imaginen o proyecten futuros, sino que los experimenten sensorial y emocionalmente. Esta propuesta metodológica extiende las categorías presentadas anteriormente hacia el terreno de la inmersión y la participación, permitiendo que los futuros (posibles, plausibles o deseables) se vuelvan tangibles y accesibles a la interpretación colectiva y colaborativa. Desde la etnografía, este enfoque resuena con la idea de que el conocimiento es algo que crece y en lo que crecemos mientras nos movemos, y que la habilidad no es la réplica de movimientos corporales, sino una coordinación de percepción y acción fundada en la cinestesia (Ingold, 2012).

Implementación educativa de la metodología de Futuros Etnográficos Experienciales (FEE): fases, propuestas y proyecciones para el trabajo docente

La metodología de FEE propuesta por Candy y Kornet (2019), ofrece al campo de la educación en Chile un terreno fructífero para pensar en los modos en que se enseña, se aprende y se proyectan los cambios sociales que se requieren.

Los FEE surgen de un marco común de trabajos académicos que articulan diversas experiencias desarrolladas por futuristas, diseñadores e investigadores interesados en vincular el estudio de futuros con vivencias cotidianas y participación colaborativa situada. En lugar de transmitir visiones cerradas o lineales del mañana, esta metodología invita a experimentar colectivamente con lo que podría, debería o no debería suceder, transformando la anticipación en una práctica que pueden incidir en el desarrollo de una pedagogía creativa y ética. Este enfoque se alinea con la concepción del futuro como un problema o reto de diseño (Mazé, 2019), donde la especulación se convierte en un acto político de creación de contra-futuro(s) otro(s) (Reina-Rozo, 2023). El FEE, al centrarse en la experimentación y la

narración, funciona como una herramienta de Worldbuilding (construcción de mundos) a través de la generación de significados (von Stackelberg & McDowell, 2015).

A partir de una combinación de herramientas que tienen su origen en las disciplinas del Diseño y la Antropología, los FEE permiten a las comunidades educativas experimentar diferentes escenarios de manera tangible, emocional y sensorial. En lugar de transmitir visiones cerradas o lineales, esta metodología propicia la exploración colectiva de lo que podría, debería, o no debería suceder, transformando la reflexión anticipatoria en una práctica pedagógica concreta, creativa y ética.

La propuesta de FEE se organiza en cinco pasos que pueden ser adaptados y llevados al aula. Su valor radica en que permite a docentes y estudiantes transformar la sala de clases en un laboratorio para abordar unidades de aprendizaje desde prácticas que diversifican las oportunidades de aprendizaje. De este modo, cada fase metodológica propuesta por los autores se transforma en una posibilidad para imaginar, construir y experimentar colectivamente escenarios, articulando el pensamiento crítico con la sensibilidad estética y la acción pedagógica.

La primera fase, denominada *Mapa 1*, consiste en investigar y registrar las imágenes, percepciones y expectativas que las personas tienen sobre el futuro, identificando aquello que consideran probable, deseable o indeseable. En la segunda fase, *Multiplicar*, se amplía el repertorio imaginativo mediante la generación de escenarios alternativos que cuestionan o enriquecen las visiones iniciales. La etapa de *Mediar* busca traducir esas ideas en experiencias tangibles mediante recursos narrativos, visuales, performativos o materiales, que permitan a los estudiantes experimentar el futuro en el presente. Posteriormente, en *Montaje*, dichas experiencias se presentan o escenifican para ser vividas colectivamente, favoreciendo la reflexión y el diálogo. Finalmente, la fase *Mapa 2* se orienta a recoger las reacciones, aprendizajes

y transformaciones cognitivas o emocionales que emergen tras la vivencia colectiva, evaluando cómo esta ha modificado la relación de los estudiantes con la idea de futuro.

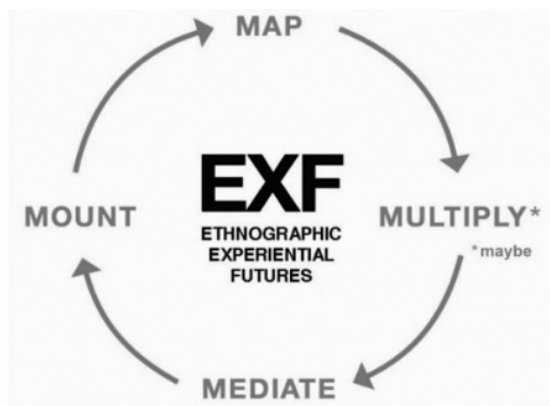


Imagen 1. Ciclo de Futuros Etnográficos Experienciales. Extraído de Candy y Kornet (2019)

Como se observa en la imagen 1, el proceso metodológico de FEE se organiza como un bucle iterativo, lo que implica que sus fases no son lineales ni se ejecutan una sola vez, sino que pueden repetirse de manera cíclica tantas veces como se requiera, estableciendo mecanismos de aprendizaje procesual y progresivos. En una primera iteración, el ciclo se centra en la documentación y elaboración de narrativas de anclaje, es decir, en relatos que capturan las percepciones, emociones y experiencias actuales de los estudiantes respecto a un determinado problema de aprendizaje. Estas narrativas cumplen la función de establecer un punto de partida compartido, a partir del cual se exploran posibles futuros. En las rondas posteriores, el bucle ofrece la posibilidad de regresar a esas narrativas iniciales para someterlas a un proceso de cuestionamiento, enriquecimiento o transformación. Esto puede lograrse tanto al contrastarlas con nueva información o experien-

cias emergentes, como al situarlas frente a proyecciones alternativas que amplíen los horizontes de sentido y abran espacios para imaginar otros futuros deseados.

Este proceso no solo abre posibilidades para explorar futuros alternativos, sino que también habilita un espacio pedagógico donde potenciar la reflexión crítica, la creatividad y la capacidad de imaginar horizontes diversos. En este sentido, trasladar esta metodología de FEE al ámbito educativo invita a pensar la escuela no solo como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como un espacio donde profesores y estudiantes puedan ensayar, discutir y reconfigurar escenarios en diálogo con sus realidades territoriales.

Los FEE, junto con incorporar las dimensiones sensoriales, emocionales y corporales de la vida social, también deben ser co-producidos con las personas que imaginan o que pretenden vivir esas transformaciones. Siguiendo la propuesta de Pink (2022), anticipar el futuro debe considerarse un proceso relacional y colaborativo, donde las personas no solo imaginen lo que vendrá, sino que lo ensayen, lo sientan y lo diseñan en interacción con otros. Estas formas de co-construcción de conocimientos se centra en cómo las comunidades, en este caso las de aprendizaje, desde sus experiencias vividas, pueden negociar significados, deseos, posibilidades y expectativas.

En síntesis, este marco metodológico constituye una oportunidad valiosa para trasladar la exploración de futuros desde el ámbito del Diseño y la Antropología hacia los contextos pedagógicos, permitiendo que profesores y estudiantes puedan experimentar, imaginar y reflexionar colectivamente. En lo que sigue, profundizamos en cómo este ciclo de futuros experienciales puede implementarse en el campo educativo para potenciar tanto el aprendizaje curricular como la formación crítica y transformadora del estudiantado.

Mapear en educación: explorando el aula como un territorio de saberes y experiencias del presente

El primer paso de la metodología de FEE consiste en mapear los futuros que queremos explorar. Esto significa identificar las visiones de futuro que están presentes y preguntarse por qué importan. En este ejercicio es clave distinguir si se está trabajando con perspectivas personales (cómo cada estudiante imagina lo que viene) o con imaginarios que son más colectivos (cómo un curso, una escuela o una comunidad piensan su futuro en conjunto).

En la sala de clases, este mapeo puede hacerse a partir de contenidos y objetivos de aprendizajes concretos en diferentes asignaturas. Por ejemplo, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes secundarios podrían analizar cómo distintos actores sociales durante la Revolución Industrial imaginaban el futuro: los obreros en sus luchas por mejores condiciones sociolaborales, los empresarios proyectando el crecimiento económico, o los gobiernos visualizando el progreso nacional. A partir del trabajo con fuentes históricas, también se podría construir mapas que muestren qué futuros estaban en disputa y cuáles se hicieron realidad posteriormente.

En Biología, en cambio, podría trabajarse el tema del cambio climático. Los estudiantes pueden recopilar informes científicos, noticias y campañas de organizaciones ambientales para identificar qué futuros se anticipan en torno a la biodiversidad o al uso de los recursos naturales. Luego, esos materiales se pueden organizar en esquemas que permitan ver qué visiones son más catastrofistas, cuáles son más optimistas y qué intereses sociales o políticos están detrás de cada una.

Una herramienta que resulta útil para trabajar en esta fase, es la propuesta de Análisis Causal por Capas (CLA) de Sohail Inayatullah (1998), la que invita a organizar las visiones de futuro en cuatro niveles:

- **Lo evidente:** que refiere a lo que se ve en los hechos (el aumento de la temperatura global, o la sobrepoblación de las ciudades en el siglo XIX).
- **Las causas estructurales:** es decir, los factores políticos, económicos, culturales o sociales que explican los hechos (el uso intensivo del carbón durante la Revolución Industrial, o la dependencia de combustibles fósiles en el presente).
- **Las narrativas:** las historias o marcos de sentido que justifican los hechos (la idea del “progreso económico” en el siglo XIX, o la noción de “desarrollo sostenible” en la actualidad).
- **Las metáforas profundas:** las imágenes simbólicas que sostienen tales narrativas (“la máquina como modelo de sociedad” en la modernidad industrial, o “la Tierra como un organismo vivo” en el ambientalismo contemporáneo).

En el campo de los Estudios de Futuro, la aplicación del CLA es fundamental para cuestionar la validez del futuro de línea base y poder desarrollar escenarios alternativos de manera rigurosa. De manera específica, aplicar en el aula este enfoque no significa inventar futuros desde cero, sino analizar críticamente materiales disponibles (textos escolares, documentos históricos, artículos científicos, discursos políticos) para identificar cómo se construyen (y se han construido) distintas imágenes del porvenir.

De esta manera, llevado al campo educativo, este primer paso se convierte en una estrategia concreta para que los estudiantes aprendan a desentrañar las capas de los futuros que ya están circulando (sean históricos o actuales), reconociendo, por ejemplo, que toda visión de futuro responde a intereses, valores y contextos particulares.

Multiplicar en educación: ampliando horizontes de sentido en las Comunidades de Aprendizaje

La pregunta que orienta esta segunda fase es: ¿cómo podemos ampliar, tensionar y diversificar las imágenes iniciales de futuro que aparecieron en la fase de mapear? En otras palabras, se trata de no quedarse solo con las narrativas ancla, sino de abrir la conversación hacia versiones alternativas, para que los estudiantes puedan reconocer que el futuro nunca está completamente dado, sino que es un campo abierto de múltiples opciones.

Metodológicamente, esta fase puede implementarse mediante dinámicas como:

- Debates estructurados en grupos: donde cada equipo defiende una narrativa de futuro distinta, construida o enriquecida a partir de los niveles del Análisis Causal por Capas (CLA).
- Mapas visuales o conceptuales: que permitan representar los distintos futuros y sus conexiones, mostrando cómo se abren y cierran opciones según las decisiones humanas.
- Juegos de rol: que inviten a encarnar actores con visiones en conflicto (por ejemplo, empresarios, ambientalistas, ciudadanos o autoridades), poniendo en juego la diversidad de intereses y perspectivas que dan forma a los escenarios futuros.

En el ámbito educativo, estas estrategias buscan que los estudiantes no solo imaginen futuros, sino que aprendan a discutirlos, justificarlos y confrontarlos, desarrollando habilidades críticas y colaborativas.

Para enriquecer esta fase, también sería factible complementar con el uso de otras herramientas provenientes de los estudios de futuros. Una posibilidad es el ya mencionado *Cono de*

Futuros de Voros (2003), el que distingue entre futuros posibles, plausibles, probables, preferibles y continuos. Este enfoque permite clasificar las imágenes iniciales y darles un marco de análisis que potencia el debate en el aula.

Si retomamos el ejemplo utilizado para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la Revolución Industrial, donde los estudiantes identificaron como imágenes iniciales el crecimiento tecnológico, la urbanización acelerada y los cambios en el mundo laboral. En esta segunda fase, estas narrativas podrían multiplicarse considerando los siguientes aspectos:

- **Futuro Posible:** reflexionando sobre la expansión ilimitada de la tecnología hacia la automatización total del trabajo, incluso más allá de lo conocido para esa época.
- **Futuro Plausible:** analizando la consolidación de nuevas formas de organización urbana y social vinculadas a la industrialización, dado el conocimiento de las dinámicas sociales de la época.
- **Futuro Probable:** examinando la concentración urbana y la precarización laboral como consecuencias inmediatas y constatables del modelo industrial.
- **Futuro Preferible:** proponiendo escenarios donde la innovación tecnológica hubiese estado acompañada de mejoras en justicia social, educación pública y condiciones de vida.
- **Futuro Continuo:** reflexionando sobre cómo algunos de estos futuros pudieron coexistir o entrelazarse, mostrando que lo deseado no necesariamente queda fuera de lo posible, y que lo probable no excluye la emergencia de alternativas.

De igual modo, si en Biología se trabajó sobre el tema de cambio climático, donde los estudiantes reconocieron inicialmente el aumento de la temperatura global y la pérdida de biodiversidad, en esta fase de *Multiplicar* se podría introducir la

propuesta de Futuros Contrastados de Inayatullah (2008). Este enfoque invita a construir y analizar cuatro arquetipos de futuros (Continuado, Desafiado o de Colapso, Emergente o Transformado y Deseado o Alternativo) que son radicalmente distintos entre sí. Su objetivo es obligar a los estudiantes a pensar más allá del escenario más obvio, explorando las tensiones y alternativas que se pueden abrir ante un mismo problema. Por ejemplo:

- **Futuro Continuado:** los estudiantes analizan cómo se prolongan las tendencias actuales, por ejemplo, ante el aumento de emisiones de CO₂ y la degradación ambiental, sin medidas correctivas de peso.
- **Futuro Desafiado o de Colapso:** los estudiantes reflexionan qué pasaría si las crisis ambientales se intensifican hasta provocar colapsos sociales y económicos, con escasez de agua, migraciones masivas y pérdida drástica de biodiversidad.
- **Futuro Emergente o Transformado:** los estudiantes reflexionan qué pasaría si surgen innovaciones radicales, como nuevas tecnologías limpias, cambios de valores culturales hacia la sostenibilidad o transformaciones políticas que reconfiguran la relación entre sociedad y naturaleza.
- **Futuro Deseado o Alternativo:** los estudiantes construyen colectivamente el escenario al que aspiran, por ejemplo, un futuro con energías renovables, justicia climática y equilibrio entre desarrollo humano y conservación ambiental.

Trabajar con estas clasificaciones y arquetipos en el aula, permite que los estudiantes reconozcan que el futuro no es único ni lineal, sino que puede tomar múltiples direcciones según las decisiones colectivas e individuales que se produzcan. Además, al compararlos con las narrativas iniciales de la fase de *Mapear*, estaríamos fomentando la capacidad crítica de cuestionar el *status*

quo, imaginando alternativas y discutiendo sobre los pasos que son necesarios para acercarse al futuro que desean.

Mediar en educación: dando cuerpo al aprendizaje y escenificar los futuros en el aula

En la tercera fase, denominada *Mediar*, el trabajo va adquiriendo una dimensión más tangible: las ideas, imágenes y narrativas elaboradas en etapas previas comienzan a tomar cuerpo y a expresarse mediante experiencias concretas. Si en la fase de *Mapear* los estudiantes identificaron imaginarios o tensiones, y en *Multiplicar* exploraron diferentes caminos posibles, ahora el desafío es traducir esas visiones en experiencias que se puedan vivir, sentir y compartir. La pregunta que orienta este proceso pedagógico es: ¿cómo pueden las ideas y narrativas de futuro cobrar vida y transformarse en experiencias significativas que conecten distintas disciplinas y sensibilidades estudiantiles en el contexto escolar?

En este punto, el profesor debe gestionar cómo, dónde y cuándo pueden manifestarse las ideas de futuro que fueron elaboradas y quiénes asumirán la responsabilidad de esta materialización. El trabajo con los estudiantes pasa de ser un ejercicio especulativo a convertirse en un acto de mediación, en el que los futuros se vuelven visibles y experimentables. Se trata, por ende, de un tránsito entre la comprensión y la creación, de una progresión desde el análisis al diseño de futuros experienciales.

La fase de *Mediar* abre un espacio para el trabajo interdisciplinario entre profesores, transformando las oportunidades de aprendizaje en la articulación de saberes y lenguajes diversos. El futuro no es disciplinario, en él se configura la intersección entre ciencias sociales, artes, humanidades y las ciencias naturales. En este sentido, mediar implica traducir ideas abstractas sobre el porvenir en experiencias compartidas, capaces de activar la imaginación crítica y la acción colectiva.

Si nuevamente retomamos los dos ejemplos que hemos utilizado, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes podrían representar distintos escenarios derivados de la Revolución Industrial. Uno de esos futuros puede centrarse en la innovación tecnológica, otro en la desigualdad social y otro en las luchas obreras. Junto al profesor de Artes Visuales, este ejercicio puede tomar forma mediante instalaciones, maquetas o exposiciones performativas que den cuenta de cómo el desarrollo industrial transformó la vida cotidiana en la ciudad y el trabajo en las fábricas.

En Ciencias Naturales, el cambio climático puede abordarse de manera experiencial al articular contenidos sobre ecosistemas y adaptación ambiental con Educación Física. Los estudiantes pueden crear dramatizaciones o coreografías simbólicas que representen el aumento de las temperaturas, la pérdida de biodiversidad o las respuestas comunitarias ante la escasez de agua, convirtiendo el cuerpo en un medio expresivo del impacto ambiental.

Otro ejemplo de trabajo interdisciplinario podría consistir en articular las experiencias desarrolladas en los casos anteriormente mencionados con el área de Lenguaje y Comunicación, transformando la información recopilada en guiones de ficción sonora o podcasts narrativos. Estos productos podrían incorporar colaboraciones desde las áreas de Música y Tecnología, enriqueciendo el proceso creativo. En este tipo de proyectos, los estudiantes tendrían la posibilidad de escribir, grabar y editar relatos que aborden emociones, dilemas éticos o procesos de transformación social, complementando la narrativa con efectos de sonido y paisajes sonoros que profundicen la experiencia sensorial.

Una herramienta útil para guiar este proceso es la propuesta de *Escala de Futuros Experienciales* diseñada por Candy y Dunagan (2017). Esta escala propone una secuencia que ayuda a transformar ideas de futuro en experiencias tangibles. En su

base se encuentran los conceptos y escenarios narrativos (ideas, hipótesis o imágenes mentales), que luego se traducen en representaciones simbólicas (dibujos, maquetas, guiones o materiales visuales), hasta llegar a experiencias inmersivas o performativas, donde los estudiantes pueden “vivir” versiones posibles de esos futuros. En este sentido, es crucial reconocer que las ideas, imágenes y narrativas, una vez traducidas a experiencias sensoriales, tienen un impacto profundo en la conexión entre la emoción, la racionalidad y el cuerpo (Damasio, 2011), un aspecto central para la toma de decisiones y la acción colectiva.

En síntesis, la fase de *Mediar* invita a los profesores a transformar la reflexión sobre el porvenir en una experiencia educativa encarnada, colaborativa y situada. El aula se convierte entonces en un espacio donde los estudiantes no solo imaginan futuros, sino que los experimentan, los interpretan y los discuten a partir de su propio contexto cultural y territorial.

Montar en educación: compartiendo, reflexionando y re-imaginando el aula como una comunidad de futuros

La cuarta fase del bucle representa el momento en que los futuros imaginados adquieren forma pública y social. Es el paso en que las ideas, prototipos y narrativas creadas durante las etapas anteriores se proyectan hacia los demás, convirtiéndose en experiencias compartidas. En este sentido, *Montar* es tanto un acto pedagógico como un acto comunicativo: hace visible el pensamiento de los estudiantes, lo instala en un espacio común y lo somete a la mirada, la emoción y el juicio de otros. Así, esta fase busca responder a la pregunta: ¿cómo, cuándo, dónde y para quién se hacen visibles los futuros creados?

Desde una perspectiva educativa, *Montar* implica dar forma pública a los aprendizajes y narrativas de futuro. No se trata únicamente de mostrar resultados, sino de crear experiencias

compartidas que generen conversación, emoción y pensamiento crítico en torno a los escenarios elaborados. Esta fase busca que el futuro “ocurra” frente a otros: en el aula, en la escuela o en el entorno local. Su potencia reside en el encuentro, en la posibilidad de que los estudiantes presenten sus miradas y, al hacerlo, interpielen las miradas de quienes observan su obra.

Metodológicamente, esta etapa puede desarrollarse de múltiples maneras concretas, dependiendo de los formatos previos trabajados. En el contexto escolar, algunos ejemplos son:

- **Feria o exposición de futuros:** los cursos preparan instalaciones, maquetas o afiches interactivos que representen distintos escenarios trabajados durante las fases anteriores. Cada grupo actúa como “facilitador” de su propio futuro, invitando a recorrerlo, tocarlo o debatirlo.
- **Teatro foro o performance interdisciplinaria:** si en *Mediar* se trabajó con dramatizaciones o improvisaciones, en *Montar* estas pueden presentarse ante otros cursos o en un acto escolar, generando una conversación abierta sobre las implicancias de los futuros representados.
- **Podcast o exposición digital:** los estudiantes publican relatos sonoros, cápsulas de video o infografías que circulen dentro de la comunidad educativa, utilizando plataformas digitales como forma de mediación extendida.
- **Intervención territorial o mural colaborativo:** las imágenes del futuro creadas en el aula pueden tomar forma en el espacio escolar o en la comunidad (por ejemplo, murales sobre futuros deseables del barrio o del planeta).

El trabajo interdisciplinario vuelve a ser central en esta fase. Montar un futuro implica articular lenguajes diversos (el visual, el narrativo, el corporal, el científico), de modo que el conocimiento adquiera una forma sensible. Así, proyectos conjun-

tos entre Historia, Artes Visuales, Lenguaje y Ciencias Naturales pueden culminar en una muestra abierta que combine investigación, expresión estética y acción ciudadana.

Desde el punto de vista de los FEE, *Montar* no solo comunica, sino que devuelve la imaginación al territorio. En este sentido, cada montaje es también una instancia de investigación acción, permite observar cómo reaccionan los demás (cursos, profesores, familias) antes el trabajo realizado. Profesores y estudiantes pueden recoger nuevas narrativas, emociones y tensiones que pueden alimentar una nueva iteración del ciclo. Así, el montaje no marca un cierre, sino una apertura, un punto de retorno al bucle que permite seguir mapeando, multiplicando y mediando futuros desde la educación.

Volver a mapear: cerrar el ciclo y abrir nuevas posibilidades

La fase de *Mapa 2* constituye el cierre y la retroalimentación del ciclo de FEE. Se enfoca en analizar sobre las transformaciones cognitivas, emocionales y sociales que emergen tras la implementación de las cuatro fases anteriores: *Mapear*, *Multiplicar*, *Mediar* y *Montar*. El propósito central no es únicamente medir resultados, sino consolidar un espacio de autoobservación, co-reflexión y reaprendizaje, en el que cada participante (profesores y estudiantes) puedan conectar su experiencia vivida con los contenidos curriculares, los desafíos éticos y la dimensión territorial de su entorno.

Este paso final invita a estudiantes y docentes a reflexionar críticamente sobre los futuros que experimentaron, identificando qué aprendizajes han adquirido, qué tensiones han reconocido y cómo estas experiencias influyen en su visión del presente y del futuro. A través de diversas estrategias, los estudiantes articulan sus reflexiones, compartiendo emociones, hallazgos y posibles ajustes a los futuros propuestos. Entre las estrategias metodológicas que se pueden implementar en el aula para esta fase destacan:

- **Diarios de aprendizaje o bitácoras reflexivas:** donde cada estudiante registra sus impresiones, desafíos, descubrimientos y cambios de percepción sobre los escenarios trabajados.
- **Mesas de discusión y síntesis grupal:** los estudiantes contrastan sus experiencias y debaten cómo los futuros experimentados se relacionan con problemas reales de la comunidad, la escuela o la sociedad.
- **Evaluación creativa y sensorial:** utilizando recursos visuales, performativos o narrativos para expresar cómo las experiencias de las fases anteriores han modificado sus imaginarios y percepciones de futuro.
- **Retroalimentación docente-estudiante:** el profesor guía la reflexión crítica sobre las habilidades desarrolladas, los aprendizajes logrados y los elementos que podrían transformarse en nuevas propuestas de acción educativa en el marco de nuevas unidades de aprendizaje.

Esta fase también permite documentar insumos para nuevas iteraciones del ciclo: las percepciones recogidas y las tensiones identificadas pueden reingresar al proceso, fortaleciendo la dimensión cíclica del método. Estos insumos permiten reajustar las unidades de aprendizaje y los contenidos curriculares, integrando competencias transversales como pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y trabajo colaborativo, así como articulando enfoques interdisciplinarios según los planes y programas de estudio que se estén trabajando.

En síntesis, el *Mapa 2* convierte al aula en un espacio reflexivo, donde la imaginación, la acción y la evaluación de aprendizajes se entrelazan. El *Mapa 2* no solo visibiliza los resultados de la exploración que han ejecutado los estudiantes, sino que transforma la experiencia pedagógica desde un lugar pedagógico creativo, promoviendo las capacidades de los estudiantes para

imaginar, experimentar y co-construir futuros educativos más justos y significativos.

Conclusiones

El diálogo entre los Estudios de Futuro y la educación chilena nos revela una paradoja: mientras el sistema escolar prepara a estudiantes para un futuro incierto, rara vez enseña a pensarlo, sentirlo o crearlo. La metodología de FEE propone justamente un desplazamiento: convertir la imaginación en una práctica educativa articulando conocimientos, emociones y acciones.

A pesar de que este enfoque pueda ser criticados por su carácter normativo, es decir, por su inclinación a proyectar modelos de sociedad considerados deseables (Garret, 1991), es importante reparar en que toda práctica orientada a la transformación social se requiere de un momento normativo, entendido no como una imposición, sino como la capacidad de imaginar colectivamente horizontes alternativos de vida.

Tal como advierte Gidley (2020), vivimos en un contexto de “colonización de la imaginación”, donde los discursos dominantes (científicos, tecnológicos o neoliberales) reducen el futuro a una secuencia predecible de progreso, consumo y competencia. Esta mirada restringida pretende transformar el futuro en un horizonte único, negando las posibilidades de múltiples futuros que expresan otras diversidades culturales, cognoscitivas y afectivas. Frente a ello, pensar sobre futuros desde la Escuela implica reconocer que enseñar también puede ser un acto de anticipación e imaginación.

No obstante, es vital tener presente que ‘la imaginación nunca es libre’, sino que está siempre basada en elementos sociales, culturales y políticos preestablecidos; es decir, es intrínsecamente intersubjetiva (Whitehead, 1978 citado en Reina-Rozo, 2023). Por lo tanto, la FEE se convierte en una herramienta para

hacer accesibles a la exploración y reflexión los mundos implícitos que configuran la realidad social del especulador (Fischer & Mehnert, 2021).

Frente a ello, pensar sobre futuros desde la Escuela implica reconocer que enseñar también puede ser un acto de anticipación e imaginación. La metodología de FEE ofrece, en este sentido, una vía para transformar el aula en un espacio de exploración creativa, un lugar donde los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que ensayen modos de pensar, de sentir y de habitar pasados, presentes y futuros. En cierta medida, se trata de una propuesta pedagógica de imaginación decolonial, una forma de trabajo que devuelve a profesores y estudiantes el derecho a imaginar, sentir y narrar relatos desde sus propios contextos y experiencias.

La metodología de FEE se configura como una propuesta pedagógica de imaginación decolonial. Ofrece un camino para transformar el aula en un laboratorio reflexivo y creativo que supera la transmisión de contenidos. Al operar mediante un bucle iterativo (Mapear, Multiplicar, Mediar, Montar, Mapa 2) que articula lo cognitivo con lo sensorial y lo territorial, el FEE devuelve a estudiantes y docentes el derecho a imaginar, sentir y ensayar modos de habitar pasados, presentes y futuros. Esto permite contrarrestar los discursos dominantes y orientar las prácticas educativas hacia la construcción activa de horizontes alternativos que son más justos y significativos.

En este horizonte, el rol del profesorado adquiere una centralidad relevante. El docente se convierte en un acompañante que problematiza el pasado y el presente, facilitando el encuentro con lo inédito. Este rol implica crear las condiciones para que el conocimiento emerja del diálogo, la experiencia y la colaboración, más que de una instrucción unidireccional. Lo anterior significa enseñar a imaginar críticamente, promoviendo una conciencia histórica y prospectiva que permita a los estudiantes reconocerse como sujetos capaces de transformar sus propios mundos. Como

hemos sostenido reiteradamente, el aula se convierte en un laboratorio donde el acto de aprender es inseparable del acto de crear.

Las principales limitaciones para el uso de la metodología de FEE en el aula se encuentran en aspectos como la alta carga curricular que tienen los profesores, la centralización de la política educativa y en una cultura de evaluación estandarizada, elementos que limitan los espacios para la creatividad y la reflexión crítica multimodal. En la misma línea, es cierto que este tipo de prácticas exigen tiempo, diálogo y exploración, elementos que muchas veces son escasos en aulas donde predomina una urgencia por el rendimiento. A esto se suman desigualdades territoriales, materiales y digitales que dificultan una participación equitativa en los procesos de co-construcción de conocimientos. No obstante, esta adaptabilidad y flexibilidad del FEE no implican una carencia de rigor investigativo, sino que lo intensifican al anclar el conocimiento en la realidad vivida, reconociendo que la validez de una investigación radica en su pertinencia cultural, social y territorial, y en su capacidad de resonar con las necesidades y ritmos de las comunidades (Salazar & Carvajal, 2024). Estas condiciones hacen evidente la necesidad de transformar algunos aspectos de la arquitectura institucional de la educación en Chile.

Estas condiciones hacen evidente la necesidad de transformar algunos aspectos de la arquitectura institucional de la educación en Chile. Por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza puede releerse como una oportunidad para fortalecer el rol reflexivo, investigador y creativo del profesorado, promoviendo prácticas que integren la imaginación y el pensamiento crítico como dimensiones legítimas del acto educativo. Esto también exige docentes formados en pensamiento complejo y dispuestos a asumir la incertidumbre como parte del proceso pedagógico. El desafío en este sentido no es necesariamente técnico, sino formativo, implica repensar el rol docente como mediador de futuros y no solo como transmisor de contenidos.

Incorporar metodologías como la de FEE en la formación inicial y continua de docentes permitiría avanzar hacia un modelo de escuela capaz de responder a la incertidumbre contemporánea sin renunciar a su función formadora. De igual modo, integrar modos visuales, auditivos, corporales, narrativos o digitales no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también favorece la inclusión, la creatividad y la reflexión. Así, una práctica pedagógica multimodal basada en metodologías como las de FEE no se limita a transmitir información, sino que invita a los estudiantes a relacionar, aplicar y construir conocimiento de manera activa y significativa, consolidando un aprendizaje más profundo y duradero.

Se trata, en última instancia, de reconstruir la institucionalidad educativa desde una perspectiva ética donde imaginar sea parte del derecho a aprender y enseñar. En un país marcado por profundas desigualdades y fracturas sociales en el campo de la educación, imaginar desde las prácticas educativas cotidianas puede ser el primer paso hacia una escuela que deje de ser el reflejo reproductor de un sistema y se configure como una posibilidad de transformación.

Agradecimientos: Este trabajo contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del Proyecto Anillo ATE220018.

Bibliografía

- Barbieri, E. (1993). *Why Futures Studies?* Grey Seal.
- Bruscatto, G. (2024). La naturaleza camina: cartografías especulativas e inteligencia artificial para diseñar futuros experienciales. *Revista 180*, (54), 32-51. [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-54.\(2024\).art-1325](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-54.(2024).art-1325)

- Candy, S., & Dunagan, J. (2016). The experiential turn. Feature Article in World Futures Studies Federation (WFSF). *World Futures*, 72(7), 454-466.
- Candy, S., & Dunagan, J. (2017). Designing an experiential scenario: The people who vanished. *Futures*, 86, 136-153.
- Candy, S., & Kornet, K. (2019). Turning foresight inside out: An introduction to ethnographic experiential futures. *Journal of Futures Studies*, 23(3), 3-22. [https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23\(3\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23(3).0002)
- Candy, S., & Potter, C. (Eds.). (2019). *Design and futures*. Tamkang University Press.
- Cárcamo-Vásquez, H., & Gubbins-Foxley, V. (2023). Future primary school teachers' conceptions about parents' participation in school (H. Cárcamo-Vásquez & V. Gubbins-Foxley, Trans.). *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14508>
- Damasio, A. R. (2011). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro Humano*. Ediciones Destino.
- Duobliene, L., Kontrimiene, S., Vaitekaitis, J., Garbauskaitė-Jakimovska, J., & Kaire, S. (2024). Futuristic scenarios of the general education school: Lithuanian trajectories and implications. *Policy Futures in Education*, 23(1), 184-201. <https://doi.org/10.1177/14782103241244557>
- Facer, K. (2011). *Learning futures: Education, technology and social change*. Routledge.
- Facer, K., & Sprague, T. (2024). Education's futures and futures in education. En *Handbook of Futures Studies* (pp. 157-169). Edward Elgar Publishing.
- Fischer, N. y Mehnert, W. (2021). Building Possible Worlds: a Speculation Based Framework to Reflect on Images of the Future. *Journal of Futures Studies*, 25(3), 25-38. DOI: [https://doi.org/10.6531/JFS.202103_25\(3\).0003](https://doi.org/10.6531/JFS.202103_25(3).0003).
- Garrett, M. J. (1991). *Looking at the future: Lessons learned from 21st century studies*. En M. J. Garrett (Ed.), *Studies for the 21st Century* (pp. xx-xx). Institute for 21st Century Studies / UNESCO-Future Oriented Studies Programme.
- Gidley, J. (2020). Yesterday's Futures Over Three Millennia. En R. A. Slaughter & A. Hines (Eds.), *The Knowledge Base of Futures Studies 2020* (pp. 7-23). Association of Professional Futurists & Foresight International.

- Hancock, T., & Bezold, C. (1994). Possible Futures, Preferable Futures. *Healthcare Forum Journal*, 37(2), 23-29.
- Inayatullah, S. (1998). Análisis causal por capas: El postestructuralismo como método. *Futures*, 30(8), 815-30. Disponible en: <https://www.metafuture.org/Articles/CausalLayeredAnalysis.htm>
- Inayatullah, S. (2008). Six pillars: futures thinking for transforming. *Foresight*, 10(1), 4-21. <https://www.metafuture.org/library1/FuturesStudies/Six-pillars-Foresight-2008.pdf>
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida: Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Ediciones Trilce.
- Levitas, R. (2017). *Utopia as method: The imaginary reconstitution of society*. Palgrave Macmillan.
- Martínez-Angulo, C., et al. (2023). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 45, 56-66. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/97413>
- Mazé, R. (2019). Politics of Designing Visions of the Future. *Journal of Futures Studies*, 23(3). DOI: [https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23\(3\).0003](https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23(3).0003).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Recuperado de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- OCDE (2022). *Informe PISA 2022: Evaluación de los estudiantes a nivel mundial*. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/>
- OCDE (2024). *Panorama de la educación 2024: Desafíos y perspectivas en el sistema educativo chileno*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pink, S. (2022). Methods for Researching Automated Futures. *Qualitative Inquiry*, 28(7), 747-753. <https://doi.org/10.1177/10778004221096845>
- Pink, S., Fors, V., Lanzani, D., Duque, M., Sumartojo, S., & Strengers, Y. (2022). *Design ethnography: Research, responsibilities, and futures* (1st ed.). Routledge.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2022). *Informe anual del PNUD 2021*. <https://annualreport.undp.org/2021/es/>

- Reina-Rozo, J. (2023). Futuros, especulaciones y diseños para otros horizontes posibles. *Andamios*, 20(51), 195–221. DOI: <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i51.974>
- Riedy, C. (2020). The State of Play in the Futures Field: 10 Years On. En R. A. Slaughter & A. Hines (Eds.), *The Knowledge Base of Futures Studies 2020* (pp. 48-64). Association of Professional Futurists & Foresight International.
- Salazar, M. & Carvajal, T. (2024). Humanidades digitales del sur: Metodologías colaborativas y acción colectiva. *La palabra*, (48), 1-25. <https://doi.org/10.19053/uptc.01218530.n48.2024.18346>
- Sardar, Z. (2013). *Future: All That Matters*. Hodder & Stoughton.
- Slaughter, R. (2018). Two fine additions to the futures literature. *Foresight*, 20(4), 444.
- Solano, J. R. (2001). Los estudios del futuro: evolución y perspectivas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 1(2), 209–223.
- Tesar, M. (2021). Future Studies: Reimagining our Educational Futures in the Post-Covid-19 World. *Policy Futures in Education*, 19(1), 1–6. <https://doi.org/10.1177/1478210320986950>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO (2022). *La educación superior que queremos: las voces de la juventud sobre los futuros de la educación superior*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382996>
- von Stackelberg, P. y McDowell, A. (2015). What in the World? Storyworlds, Science Fiction, and Futures Studies. *Journal of Futures Studies*, 20(2). DOI: [https://doi.org/10.6531/JFS.2015.20\(2\).A25](https://doi.org/10.6531/JFS.2015.20(2).A25)
- Voros, J. (2001). Reframing environmental scanning: An integral approach. *Foresight*, 3(6), 533-552. <https://doi.org/10.1108/14636680110697200>
- Voros, J. (2003). A generic foresight process framework. *Foresight*, 5(3), 10-21. <https://doi.org/10.1108/14636680310698379>

SEGUNDA PARTE

**Experiencias educativas de investigación situada
en el sistema escolar de la provincia de Osorno**

Fortalecimiento de la Relación Familia-Escuela: Percepciones de los Apoderados de Enseñanza Media en el Colegio Emprender Osorno

Claudio González Castillo

Daniela Troncoso Vega

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir y analizar la percepción de los apoderados, madres y padres sobre las reuniones escolares y su impacto sobre el desempeño académico de los estudiantes de educación media. Esta permitió identificar algunos de los desafíos que podrían estar desincentivando un trabajo mancomunado y eficaz con la institución educativa. Estos hallazgos permiten sugerir enfoques para robustecer esta conexión. Los resultados preliminares también sugieren que parece haber una brecha entre las expectativas familiares y los procesos escolares situación que produce muy poco compromiso de los progenitores con las actividades académicas.

Entre las causas más importantes de tal situación están el desconocimiento de canales de comunicación formales, la baja frecuencia de acuerdos entre la escuela y las familias y la reducida asistencia a las reuniones programadas.

Por otra parte, la diversidad de los sistemas familiares presenta desafíos adicionales para establecer una comunicación efectiva y personalizada. Para afrontar estos retos, el colegio ha establecido nuevas tecnologías de comunicación, tales como plataformas virtuales; sin embargo, las entrevistas de apoderados personalizadas siguen constituyendo una base fundamental en la relación familia-escuela.

De los resultados de la investigación se podrán deducir las debilidades y fortalezas de la relación familiar-escolar dentro del colegio, así como proponer acciones concretas para mejorar la comunicación y la participación de los padres.

Es de esperar que los resultados encontrados faciliten el diseño de las intervenciones que promuevan una extensión de la participación familiar al proceso de aprendizaje que trasciende la aplicación de herramientas de comunicación ya adoptadas, y actúen positivamente sobre mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Introducción

La integración entre la escuela y la familia ha sido la base de diversos estudios educativos durante décadas. La relación efectiva entre estos dos actores juega un rol central en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. La colaboración entre padres, madres, apoderados y educadores proporciona un entorno enriquecedor que contribuye al éxito educativo de los estudiantes. Sin embargo, en la actualidad existen problemas para conectar a la familia y la escuela. A medida que nuestras sociedades evolucionan y los lazos familiares se transforman, se vuelve relevante analizar cómo estas transformaciones impactan en la colaboración entre padres y educadores. Además, debemos considerar el contexto específico de la educación de enseñanza media, ya que los adolescentes están en un proceso de desarrollo y toma de decisiones sobre su futuro académico.

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Descubrir la percepción que tienen los padres, madres y apoderados de enseñanza media del Colegio Empezar Osorno res-

pecto a las reuniones escolares y espacios de comunicación formal, con el propósito de identificar oportunidades de mejora que contribuyan al rendimiento académico y bienestar de los estudiantes.

Objetivos específicos:

- Describir la satisfacción de los padres, madres y apoderados con la frecuencia y horarios de las reuniones escolares.
- Analizar la efectividad de los canales formales de comunicación entre la familia y la escuela.
- Identificar las principales limitaciones de la participación activa de las familias en las reuniones escolares.
- Proponer estrategias que promuevan una mayor participación de los apoderados en instancias formales e informales de comunicación.

Diagnóstico

El Colegio Emprender Osorno de la Región de Los Lagos, de dependencia particular subvencionado, pertenece a la Corporación Educacional Emprender cuyo objetivo es cooperar con el desarrollo del país, mediante la creación y desarrollo de iniciativas, programas y proyectos de carácter cultural, así como la creación y mantención de establecimientos educacionales. Actualmente el establecimiento posee una matrícula total de 1254 estudiantes, distribuidos en los niveles de prekinder, enseñanza básica, media polivalente y educación de adultos, con un promedio de 39 alumnos por curso. La institución se emplaza hace 25 años en el sector Rahue Alto, lugar al que pertenece la mayor cantidad de alumnos que asisten. Por otra parte, el colegio atiende a un 80% de estudiantes con Índice de Vulnerabilidad Estudiantil en la enseñanza básica y 82% en el nivel de media.

El establecimiento tiene como Visión: “Propiciar ambientes educativos que fomenten iniciativas emprendedoras de todos

sus actores para formar alumnos reflexivos, críticos, autónomos que practiquen sus valores y desarrollen las competencias necesarias que le permitan generar mejores oportunidades. Empezar Osorno, valida la participación y comprometida de los padres y apoderados para hacer vida una educación de calidad a partir de la equidad”. En tanto, su Misión es: “Contribuir en la educación integral de la persona, mediante una sólida formación académica, valórica fundada en los principios del humanismo cristiano, con el propósito de aportar en la contribución de una sociedad más justa”.

En el Colegio Empezar se realizan reuniones de apoderados con una frecuencia de 45 días aproximadamente, son desarrollados por los profesores jefes en coordinación con el área de Convivencia Escolar, específicamente el orientador. La asistencia promedio es del 66% en los niveles de enseñanza media, cursos en los cuales estará enfocada esta investigación.

Otra instancia que convoca a la familia son las entrevistas, espacios personalizados de atención generados por iniciativa de la familia o por uno de los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, la baja asistencia de padres, madres y apoderados en reuniones y otras instancias formales, junto con el limitado impacto de los canales de comunicación entre la familia y la escuela, es motivo de preocupación para la institución, sobre todo, si se considera que las familias más involucradas con la escuela y más comprometidas en la educación tienen adolescentes con un mejor desempeño que aquellas familias que no lo están (Razeto, 2016), y si a esto le agregamos que las expectativas educativas de la familia son la variable más importante para explicar el rendimiento académico, esto sugiere que las expectativas que los padres tienen para sus hijos son un factor psicológico y social de gran relevancia.

Específicamente, se encontró que las expectativas bajas están fuertemente relacionadas con un bajo rendimiento escolar

(Bravo et al., 2017) lo que impulsa a fortalecer la presencia y compromiso de las familias con el desarrollo de los y las estudiantes.

Planteamiento del problema

Nuestro estudio se centró en el desafío de mejorar la relación entre la familia y la escuela para impulsar el rendimiento académico de los estudiantes de enseñanza media en el Colegio Empezar Osorno. Se identificaron tres posibles causas que limitan esta colaboración efectiva: el desconocimiento de los canales formales de comunicación con la institución, la baja frecuencia de acuerdos con los apoderados y la reducida asistencia a las reuniones programadas.

Además, es importante tener en cuenta que la concepción de la familia ha evolucionado significativamente. Ya no estamos ante una familia nuclear idealizada, si no que nos enfrentamos a una amplia variedad de estructuras familiares, cada una con sus propias dinámicas complejas y cambiantes. El Colegio Empezar Osorno no es ajeno a esta realidad. Las relaciones unidireccionales y la falta de participación activa por parte de las familias están quedando obsoletas, al igual que la relación jerárquica entre la familia y la escuela (Barrientos et al., 2016). En respuesta a estos desafíos, se han implementado nuevos canales de comunicación, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la aplicación Lirmi Familia, la página web y las redes sociales del colegio (Instagram y Facebook) como medios formales de comunicación. Esto reconoce la necesidad de adaptarse a las nuevas dinámicas generacionales de los apoderados y profesores.

Sin embargo, a pesar de estos avances, las reuniones de apoderados siguen siendo una de las principales formas de participación y vinculación entre la familia y la escuela. Parece haber una brecha entre los procesos escolares que avanzan a diferentes ritmos y la realidad actual. Esto puede proyectar un mensaje de

falta de comprensión de las preocupaciones de las familias y sus necesidades en constante cambio en relación con la educación. Estos factores dificultan la construcción de relaciones de confianza entre ambas partes de la comunidad, lo que, a su vez, se traduce en niveles bajos de participación.

Marco teórico

La relación entre la familia y la escuela constituye un eje fundamental en el desarrollo académico, social y personal de los estudiantes. Diversas investigaciones han señalado que una colaboración efectiva entre ambas instituciones mejora el desempeño académico y además promueve habilidades socioemocionales esenciales para la vida (Epstein, 2018).

En este contexto, el marco legal en Chile ha establecido directrices que refuerzan el rol de la familia como participante activo en el proceso educativo. La Ley General de Educación (LGE), actualmente refundida en el DFL N° 2 de 2009, consagra como miembros de la comunidad escolar a alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales, los cuales poseen deberes y derechos.

Asimismo, la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015) refuerza este enfoque, al establecer mecanismos concretos para que las familias se asocien, sean informadas y participen activamente en el desarrollo del proyecto educativo, incorporando expresamente aquellos derechos que le atañen a padres, madres y apoderados en cuanto se les permite asociarse libremente, a ser informados respecto de los rendimientos académicos, de la convivencia escolar y del proceso educativo y el funcionamiento del establecimiento.

También tienen el derecho de ser escuchados y a participar aportando al desarrollo del proyecto educativo según lo indique

la normativa del establecimiento. Uno de los mecanismos para ejercer el derecho de ser escuchados que establece la ley, son las reuniones con profesores u otras autoridades, con el Centro de Padres y Apoderados y las reuniones de padres y apoderados. Por su parte los establecimientos educacionales deben garantizar en sus reglamentos internos las regulaciones que permitan dar cumplimiento a estos derechos.

La LGE también incorpora los deberes de padres, madres y apoderados en relación con los alumnos, en los cuales se contempla: educar y apoyar en los procesos educativos, informarse, respetar y contribuir al proyecto educativo, a las normas de convivencia, respetar las normas del reglamento interno, cumplir con los compromisos y dar un trato respetuoso a todos los miembros de la comunidad.

No obstante, la mera existencia de un marco legal no garantiza una relación efectiva entre la familia y la escuela. Como argumentan Álvarez et al. (2020), la participación genuina requiere superar barreras estructurales, como la falta de tiempo, la escasa capacitación para el diálogo entre los actores educativos y los prejuicios recíprocos entre familias y docentes. A este desafío se suma la necesidad de comprender que las dinámicas familiares han cambiado significativamente en las últimas décadas. Ya no se trata de la familia nuclear tradicional, si no de un espectro diverso de estructuras familiares, que incluye familias monoparentales, extendidas y reconstituidas, cada una con necesidades y realidades particulares (OECD, 2019).

En el contexto chileno, las reuniones escolares y los Centros de Padres y Apoderados han sido concebidos como espacios de participación para las familias. La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015) establece explícitamente los derechos de los padres, madres y apoderados a ser informados sobre el rendimiento académico, la convivencia escolar y el proceso educativo de sus hijos. Estas reuniones permiten el diálogo directo entre la familia

y la escuela, lo que a su vez puede influir en el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, su efectividad es limitada si no se acompaña de estrategias de acompañamiento y motivación.

El Colegio Emprender Osorno comprende que la familia es parte de la comunidad educativa y la reconoce como los principales gestores de la formación de los jóvenes, por tanto, se compromete a aceptarla en toda su realidad y acompañarla en este proceso, aportando nuevos recursos, experiencias por medio del desarrollo personal de cada uno que lo requiera a través de instancias de capacitación, formación y nivelación de estudios, todo esto acompañado de un constante diálogo. Además, dentro de su visión institucional valida la participación activa y comprometida de los padres y apoderados para entregar una educación de calidad. Frente a esto, se espera que el perfil de apoderados/as Emprender sea una persona reflexiva, con espíritu de superación, que acepta la diversidad, está informado de su medio social y cultural, es respetuoso con el otro, colaborador y con capacidad de trabajo en equipo y en relación con la institución educacional que asuma y cumpla con los derechos y deberes de su rol, que se comprometa con la educación de su hijo o hija, que sea participativo y preocupado en los compromisos con la institución, colaborador en la aplicación de reglas de disciplina y enseñanza que la escuela establezca, es decir, un aliado en la tarea de educar integralmente a los jóvenes que a diario asisten al establecimiento.

Para que la ley y esta declaración de principios puedan hacerse efectivas es necesario que la familia asista de forma periódica a las diversas actividades que organiza el colegio. En palabras de Acuña-Collado (2016), los apoderados comprenden que la responsabilidad de la enseñanza es compartida entre profesores y la familia, pero no participan al sentirse desinteresados por las actividades que proponen los establecimientos escolares, por lo que las escuelas deben dejar de centrarse en la participación si no llevar la reflexión en torno a lo que las familias viven, sienten y necesitan, si

no los esfuerzos por generar lazos activos, se verán mermados, la vinculación entre ambas instituciones no será eficiente y no tendrá repercusiones en mejores aprendizajes para los estudiantes. Según Altarejos (2002), la colaboración entre la familia y la escuela es esencial para brindar una educación de calidad. Esta colaboración se basa en la confianza mutua entre ambas partes, la participación efectiva de los padres en los procesos educativos de sus hijos, se ha demostrado como un factor que minimiza el riesgo de deserción y contribuye al éxito educativo de los estudiantes (Coleman, 1990 citado en Vargas, 2002; Gubbins y Berger, 2002).

El éxito de los estudiantes en el sistema educativo y el logro escolar puede estar fundamentado en diversos factores, en el caso de Chile las variables más estudiadas han sido el tipo de dependencia administrativa del establecimiento educacional y el grupo socioeconómico al que pertenece la familia. Los resultados en la investigación de Bravo et al. (2017) afirman que las expectativas educacionales de la familia fueron la variable más relevante para el desempeño, lo que subraya la importancia del contexto social en la obtención de resultados académicos positivos.

En la misma línea varios autores coinciden en que el involucramiento de la familia incide en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes. Si bien la educación de los padres influye en el éxito académico de sus hijos, también se afecta por otros dos factores: el tiempo que los padres dedican a apoyar a sus hijos con sus tareas escolares y la calidad de sus relaciones con otros actores en la comunidad educativa, como los docentes, otros padres y los compañeros de sus hijos (Coleman, 1990, citado en Vargas, 2002).

Otros estudios han planteado que las actitudes y expectativas de los padres hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, la manera en que los respaldan y las dinámicas familiares que establecen son un factor asociado al logro académico en lo que respecta a la variable de la familia (Gubbins y Berger, 2002). Distintos investigadores han explorado los tipos de involucramiento

madres y padres de familia, por ejemplo, Solís y Aguiar (2017) afirman que las madres muestran una mayor propensión a participar en comparación con los padres. Además, los padres y madres de estudiantes de niveles más pequeños tienen a estar más involucrados que aquellos con hijos en niveles superiores. Las reuniones escolares no solo son oportunidades para que los padres conozcan el desempeño de sus hijos, si no también para recibir información sobre el proceso educativo y la convivencia escolar.

En síntesis, la relación entre la familia y la escuela influye en el éxito académico de los estudiantes. Si bien el marco normativo chileno y las iniciativas institucionales, como las del Colegio Emprender, ofrecen una base sólida, es imprescindible avanzar hacia un modelo de colaboración efectivamente inclusivo y adaptado a las necesidades de las familias contemporáneas. Esto incluye no solo garantizar la participación en instancias formales, si no también abordar las barreras que limitan la implicación activa de las familias en la vida escolar. Como concluyen Álvarez et al. (2020), solo una relación basada en la confianza mutua, el respeto y la corresponsabilidad puede generar un impacto positivo duradero en la educación de los estudiantes.

Marco metodológico y descripción de la experiencia

A partir del año 2023, surge la idea de investigar un ámbito institucional relevante para mejorar la dinámica escolar, identificándose el involucramiento de los apoderados con el colegio como un aspecto prioritario, motivado por problemáticas observadas en años anteriores. En este contexto, y con el apoyo y acompañamiento de la Red Territorial de Investigación Educativa, se llevó a cabo esta investigación utilizando encuestas aplicadas a los apoderados de enseñanza media (desde séptimo básico hasta cuarto medio) a través de la plataforma Pulso Escolar. Este proceso se realizó en colaboración estrecha con los profesores jefes de los

cursos involucrados y el orientador del colegio, en un trabajo en paralelo con la red y los actores clave de la comunidad educativa.

Esta investigación se abordó desde un enfoque cuantitativo porque midió, cuantificó y evaluó relaciones entre variables a través de la recopilación sistemática de datos que pueden ser analizados de manera numérica y objetiva, de esta forma fue posible describir características, identificar patrones y establecer relaciones entre variables (Hernández et al., 2014), de manera tal que se logró obtener datos objetivos y cuantificables y útiles para descubrir la percepción de padres, madres y apoderados en relación con las reuniones escolares que se realizan de manera periódica en el establecimiento, con la finalidad de contribuir a la toma de decisiones y mejorar los canales de comunicación entre familia-escuela a través de relaciones de confianza mutua. En otras palabras, generar espacios de participación efectiva para fortalecer el vínculo y con ello mejorar los aprendizajes de todos los y las estudiantes. Para el análisis de los datos se consideró un enfoque descriptivo, debido a que buscamos especificar las características y los perfiles de los apoderados que participan de las reuniones y por qué lo hacen, los autores en Hernández et al., (2014), destacan que la investigación descriptiva permite describir características o relaciones de fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado.

En este contexto, se buscó describir la percepción que tienen padres, madres y apoderados de enseñanza media del Colegio Emprender Osorno en relación con las reuniones escolares, para ello se evaluó la satisfacción de los padres, madres y apoderados con la frecuencia y horarios de las reuniones escolares, se analizó la eficacia de la información proporcionada durante las reuniones escolares y su relevancia para el desempeño académico y personal de los estudiantes y se identificó posibles áreas de mejora en el formato y la estructura de las reuniones escolares, según las sugerencias y opiniones de los padres, madres y apoderados.

Se inició el proceso identificando la problemática principal en el Colegio Emprender Osorno: la baja asistencia de los apoderados en reuniones escolares y actividades formales, pues se creía que estaba impactando negativamente en la relación familia-escuela y, en consecuencia, en el rendimiento académico de los estudiantes. Este diagnóstico se realizó a partir de observaciones previas y análisis de las dinámicas de participación en años anteriores.

Posteriormente, se diseñó un marco metodológico basado en un enfoque cuantitativo que permitió medir objetivamente las variables de interés. En esta etapa, se definieron cuatro dimensiones preliminares de análisis: estrategias de involucramiento, reuniones de apoderados, entrevistas escolares y facilitadores para el compromiso. Paralelamente, se diseñó un instrumento con preguntas específicas para evaluar la percepción y participación de los apoderados. Estas preguntas fueron validadas y refinadas en colaboración con profesores jefes, el orientador escolar y otros actores clave de la comunidad educativa para garantizar que los ítems cubrieran las áreas de interés y fueran comprensibles para los participantes. Las preguntas ofrecían cinco opciones de respuesta tipo likert que iban de 1 a 4 (desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”) donde a la opción menos favorable se le asignan 20 puntos y a la más favorable, 100. Posteriormente, se aplicó a través de la plataforma Pulso Escolar, medio que facilitó el ingreso de las respuestas de los apoderados. Durante este proceso, se realizó un seguimiento de la plataforma para incentivar la participación en aquellos cursos en que iban lento, para asegurar que la muestra incluyera una representación equilibrada desde séptimo básico a cuarto medio.

Una vez recolectados los datos, se efectuó el análisis descriptivo. Los resultados se organizaron en tablas que permitieron identificar patrones y diferencias significativas entre las dimensiones evaluadas. Este análisis reveló fortalezas, como la percepción positiva de las entrevistas escolares y las reuniones de apode-

rados en niveles superiores, pero también áreas de mejora, como la accesibilidad de los horarios.

Finalmente, los resultados fueron compartidos con la comunidad escolar para generar un espacio de reflexión conjunta. Este proceso integral refleja un enfoque sistemático y participativo, orientado a construir una relación más sólida y efectiva entre las familias y el colegio.

Resultados

El instrumento exploró una categoría: Estrategias de involucramiento familia-escuela y cinco dimensiones: i) actividades extracurriculares, ii) entrevistas escolares, iii) estrategias de involucramiento, iv) facilitadores para el compromiso y v) reuniones de apoderados. De un universo de 532 apoderados de enseñanza media, 308 respondieron a la encuesta (58%). En la siguiente tabla se detalla la cantidad de respuestas obtenidas por curso:

Tabla N° 1. Cantidad de encuestas respondidas por curso

Curso	Respondidos	(%)
7° básico A	15/41	37%
7° básico B	36/41	88%
8° básico A	22/41	54%
8° básico B	24/41	59%
1° medio A	34/41	83%
1° medio B	27/41	66%
1° medio C	36/41	88%
2° medio A	11/41	27%
2° medio B	33/42	79%
3° medio A	8/40	20%
3° medio B	19/42	46%
4° medio A	10/40	25%

4° medio B	33/41	80%
Total	308/532	58%

Elaboración propia en base a la plataforma Pulso Escolar

Dentro de las “Estrategias de involucramiento familia-escuela Emprender Osorno”, la dimensión con el puntaje más descendido fue “Facilitadores para el compromiso”, con 88 puntos, en tanto el más alto fue en la dimensión “Entrevistas Escolares”, con 92 puntos (ver Tabla N° 2).

Tabla N° 2. Puntaje obtenido a nivel colegio por cada dimensión

Puntajes por dimensión	
Dimensión	Puntaje obtenido
Actividades extracurriculares	88
Entrevistas Escolares	92
Estrategias de involucramiento familia-escuela	92
Facilitadores para el compromiso	88
Reuniones de apoderados	90

Elaboración propia en base a la plataforma Pulso Escolar

Por otra parte, al analizar los resultados por nivel académico de la categoría estrategias de involucramiento familia-escuela se establecen las siguientes conclusiones (ver Tabla N° 3):

- En general, los puntajes totales por dimensión son altos, con valores cercanos al 90% o superiores, lo que puede indicar una valoración alta en la implementación de estrategias de involucramiento.
- El puntaje obtenido en las dimensiones según niveles (de 7° a 4° medio) presentan una variabilidad baja, lo que sugiere una implementación consistente en todos los cursos.
- Las entrevistas escolares y las reuniones de apoderados destacan con valores altos y consistentes entre los niveles, reflejando un interés de las familias por estas estrategias de participación.
- Si bien los valores son altos, dimensiones como “facilita-

dores para el compromiso” y “actividades extracurriculares” presentan pequeñas variaciones que podrían ser oportunidades de mejora para tender a mejorar la valoración en todos los niveles.

Tabla N° 3. Detalle obtenido por curso según cada dimensión

Dimensiones del indicador estrategias de involucramiento familia-escuela					
Curso	Actividades extracurriculares	Entrevistas escolares	Estrategias de involucramiento familia-escuela	Facilitadores para el compromiso	Reuniones de apoderados
7°A	94	93	96	89	90
7°B	86	92	92	84	86
8°A	90	93	92	91	91
8°B	83	90	91	82	88
1°A	92	93	98	91	92
1°B	79	88	92	83	84
1°C	92	93	96	95	93
2°A	78	94	86	83	82
2°B	87	90	93	87	88
3°A	83	89	79	77	85
3°B	94	94	95	92	96
4°A	97	97	93	96	98
4°B	85	92	93	90	90
Total	88	92	92	88	90

Elaboración propia en base a datos de la plataforma Pulso Escolar

En relación con la dimensión “Actividades extracurriculares”, las celebraciones escolares son percibidas como oportunidades para conectar con otras familias, con puntajes que superan los 90 en varios cursos. Sin embargo, emergen diferencias en 1° medio B, donde el puntaje disminuye a 77, siendo más bajo que en otros grupos. En cuanto al ítem compromiso con la educa-

ción del hijo/a, se evalúa si la asistencia a las celebraciones incide, mostrando valores elevados. Destacan algunas variaciones como en 2° medio A, con un puntaje de 75, más bajo que en otros niveles. Por otro lado, los 4° medios muestran un incremento en sus puntajes, siendo cercanos a 90 o superiores. En relación al ítem de información y las oportunidades brindadas por el colegio para participar, 4° medio resalta con puntajes altos, como 98 (4° medio A) y 88 (4° medio B), indicando una percepción positiva, mientras que 2° medio A muestra nuevamente un puntaje menor (78) en comparación con otros cursos (ver Tabla N° 4).

En conclusión, los puntajes altos reflejan una percepción positiva hacia las celebraciones escolares como un medio para fomentar comunidad, compromiso e inclusión familiar. Los resultados más elevados en niveles como 4° medio y 3° medio sugieren una mejora de esta percepción en apoderados de trayectoria más larga en el establecimiento. Por su parte, los puntajes más bajos en cursos como 2° medio A y 1° medio B podrían ser analizados para identificar barreras de participación o percepción que enfrentan estas familias y, de ser necesario, implementar mejoras en estas áreas.

Tabla N° 4. Ítems de la dimensión “Actividades extracurriculares” por curso

Ítems de la dimensión “Actividades extracurriculares”			
Curso	Las celebraciones escolares son una oportunidad valiosa para conectar con otras familias	Mi asistencia a las celebraciones escolares demuestra compromiso con el colegio y la educación de mi hijo/a	El colegio brinda suficiente información y oportunidades para que las familias participen activamente en las celebraciones escolares
7°A	91	94	97
7°B	81	89	88
8°A	89	90	92

8°B	84	85	79
1°A	91	93	91
1°B	77	80	78
1°C	94	93	90
2°A	81	75	78
2°B	85	88	86
3°A	84	84	80
3°B	95	92	94
4°A	95	97	98
4°B	84	83	88
Total	87	88	88

Elaboración propia en base a datos entregados por Pulso Escolar

En tanto, el análisis de las preguntas referidas a la dimensión “Entrevistas escolares” refleja un alto nivel de compromiso de las familias, destacando una percepción positiva sobre su utilidad para comprender el progreso académico y el comportamiento de los estudiantes, con un puntaje total de 94. Además, la mayoría considera que asistir a ellas demuestra compromiso con la educación de sus hijos (96), aunque la accesibilidad de los horarios tiene la valoración más baja (88), señalando a la institución una oportunidad de mejora. Se destaca que las respuestas dadas por apoderados de 4° medio A muestran los puntajes más altos en todas las preguntas, en tanto que otros cursos (1° medio B y 2° medio B) arrojan puntajes más bajos, sugiriendo la necesidad de atención especial en estas áreas y focalizada en dichos niveles (ver Tabla N°5). En general, las entrevistas son vistas como una herramienta valiosa para la conexión familia-escuela, aunque se podrían ajustar horarios y reforzar estrategias en ciertos niveles para garantizar una experiencia más uniforme.

Tabla N° 5. Ítems de la dimensión “Entrevistas escolares” por curso

Dimensión entrevistas escolares					
Curso	Asisto a entrevistas escolares, independiente de mi horario de trabajo u otras obligaciones	Solicito entrevista individual con los docentes de mi hijo(a) cuando es necesario	Mi participación en las entrevistas con docentes me permite comprender el progreso académico y comportamiento de mi hijo(a)	Considero que mi asistencia a las entrevistas demuestra mi compromiso con la educación de mi hijo(a)	Las entrevistas con docentes son accesibles en términos de horarios
7°A	94	91	96	98	86
7°B	92	87	94	97	89
8°A	95	89	96	98	86
8°B	93	90	90	92	84
1°A	95	92	96	97	86
1°B	91	86	89	92	82
1°C	91	93	96	98	89
2°A	97	91	94	96	94
2°B	91	87	93	93	88
3°A	86	90	90	90	90
3°B	92	94	96	97	92
4°A	98	92	98	100	97
4°B	93	93	96	97	83
Total	93	90	94	96	88

Elaboración propia en base a datos entregados por Pulso Escolar

Por su parte, los resultados de la dimensión “Estrategias de involucramiento familia-escuela” reflejan un amplio consenso

sobre la importancia del rol de las familias en el éxito educativo de sus hijos, con un puntaje total de 96. Se destacan los niveles de 1° medio A y C que alcanzan el máximo valor (100). Sin embargo, la percepción sobre los beneficios de la participación familiar en actividades extracurriculares es ligeramente menor, con un puntaje total de 88, mostrando variaciones en relación a otros niveles, como 2° medio A (77) y 3° medio A (78). Esto sugiere que, si bien las familias reconocen su papel esencial en la educación, podría haber barreras o desafíos específicos que limitan su participación en actividades adicionales. Si bien el compromiso observado en las respuestas a los ítems, es alto, la variabilidad observada ofrece oportunidades de implementar estrategias para fortalecer la participación en eventos extracurriculares, especialmente en los niveles con menor percepción (ver Tabla N° 6).

Tabla N° 6. Ítems de la dimensión “Estrategias de involucramiento familia-escuela” por curso

Ítems de la dimensión “Estrategias de involucramiento familia - escuela”		
Curso	Las familias tienen un papel importante en el éxito educativo de sus hijos	La educación de los estudiantes se beneficia cuando las familias participan en actividades extracurriculares y eventos escolares
7°A	98	94
7°B	98	87
8°A	92	91
8°B	95	87
1°A	100	95
1°B	97	86
1°C	100	92
2°A	96	77
2°B	94	92

3°A	80	78
3°B	99	92
4°A	98	87
4°B	99	86
Total	96	88

Elaboración propia en base a datos entregados por Pulso Escolar

En cuanto a la dimensión “Facilitadores para el compromiso”, los resultados muestran los niveles de percepción de las familias respecto a la comunicación, el sentido de pertenencia y la apertura del colegio hacia su participación. Los resultados generales son positivos, destacándose la pregunta sobre las oportunidades que brinda el colegio para programar entrevistas con docentes, con un puntaje total de 92. En contraste, la percepción de interés del colegio en involucrar a las familias obtiene el puntaje más bajo, con un total de 85. Se observan diferencias relevantes entre secciones y niveles (ver tabla N° 7).

Por ejemplo, 3° medio A, tiene consistentemente los puntajes más bajos (76 en varios ítems), mientras que 4° medio A destaca en accesibilidad para entrevistas (100) y en comunicación (97). Esto indica que, aunque la mayoría de las familias perciben positivamente su relación con el colegio, hay áreas como el involucramiento percibido y la comunicación en niveles específicos que requieren mayor atención. Es posible concluir que el colegio debe reforzar estrategias para aumentar el sentido de inclusión en ciertos niveles y garantizar una comunicación efectiva en toda la comunidad escolar.

Tabla N° 7. Ítems de la dimensión “Facilitadores para el compromiso” por curso

Ítems de la dimensión “Facilitadores para el compromiso”				
Curso	La comunicación entre el colegio y las familias es permanente y efectiva	Me siento bienvenido/a y valorado/a como parte de la comunidad escolar	El colegio brinda oportunidades para programar entrevistas con los docentes de mi hijo/a	Percibo que en el colegio tienen interés en que me involucre
7°A	87	91	95	83
7°B	82	83	93	78
8°A	88	91	94	91
8°B	81	82	83	81
1°A	91	90	93	92
1°B	83	81	91	79
1°C	95	95	96	93
2°A	78	80	93	81
2°B	88	85	90	86
3°A	76	76	80	76
3°B	93	92	98	85
4°A	97	95	100	92
4°B	91	90	93	87
Total	87	87	92	85

Elaboración propia en base a datos entregados por Pulso Escolar

En tanto, respecto a los padres responden con una alta valoración acerca de los ítems que describen a las reuniones como una demostración de compromiso, con puntajes que alcanzan hasta el 100 en 3° medio B. Todos los niveles mantienen valores superiores al 85, destacando la percepción positiva de esta dimensión, pues arrojan los niveles más altos en la categoría. La

percepción de utilidad de las reuniones para tratar preocupaciones es más alta en 3° medio (96 y 95, en A y B, respectivamente). Aunque los puntajes en los niveles menores son levemente más bajos, siguen siendo positivos.

En relación con la ayuda con el plan de estudios y meta, las puntuaciones se mantienen elevadas de forma constante en casi todos los niveles, siendo ligeramente más bajos en algunos subgrupos (por ejemplo, 1° medio A y B). La accesibilidad respecto a los horarios es percibida positivamente en todos los niveles, con puntajes cercanos a 90; aunque hay resultados más bajos en 1° medio A y B. La eficacia de las reuniones como herramienta de participación es altamente valorada en 3° medio (95 y 100) y 4° medio (91). Estos resultados indican que las reuniones de apoderados son valoradas positivamente en todos los niveles educativos, especialmente en los cursos superiores como 3° y 4° medio, donde se perciben como útiles para abordar el progreso académico, las metas educativas y las preocupaciones de los estudiantes, con altos niveles de participación (ver Tabla N°8).

En general, los apoderados consideran estas reuniones como una muestra de compromiso con la educación de sus hijos y las valoran por su accesibilidad en términos de horarios. Sin embargo, en niveles como 7° y 8° básico, aunque las percepciones son positivas, se aprecian ligeras disminuciones en algunos aspectos, lo que sugiere la necesidad de reforzar estrategias que mantengan o aumenten el nivel de compromiso en estos niveles (ver Tabla N° 8).

Tabla N° 8. Ítems de la dimensión “Reuniones de apoderados” por curso

Ítems de la dimensión “Reuniones de apoderados”							
Curso	Asisto a las reuniones de apoderados programadas por el colegio	Considero que mi asistencia a las reuniones demuestra mi compromiso con la educación de mi hijo/a	Las reuniones de apoderados son una oportunidad efectiva para conocer el progreso académico de mi hijo/a	Las reuniones de apoderados permiten abordar las necesidades y preocupaciones de mi hijo/a	Las reuniones de apoderados me han ayudado a comprender el plan de estudios y las metas educativas del colegio	Las reuniones de apoderados son accesibles en términos de horario	Las reuniones de apoderados son una estrategia eficaz para promover la participación activa de las familias en la educación de sus hijos/as
7°A	91	94	85	87	88	93	89
7°B	83	88	88	90	84	88	83
8°A	95	98	92	86	89	88	86
8°B	93	93	89	85	87	83	86
1°A	91	95	95	92	93	87	94
1°B	89	87	85	79	84	84	83
1°C	91	96	92	91	96	93	94
2°A	78	91	88	84	75	72	81
2°B	90	91	86	86	89	87	87
3°A	90	90	86	86	80	84	78
3°B	97	100	99	95	94	95	95
4°A	97	98	100	98	100	95	100
4°B	93	95	91	84	89	89	91
Total	91	94	90	88	88	88	88

Elaboración propia en base a datos entregados por Pulso Escolar

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una percepción general positiva respecto a las dimensiones exploradas, pero también se evidencian áreas clave para mejorar en la relación entre la familia y la escuela en el contexto del Colegio Emprender Osorno. En términos generales, la percepción de los apoderados sobre las reuniones escolares y otras estrategias de involucramiento es positiva, con puntajes altos en dimensiones como las entrevistas escolares y la utilidad percibida de las reuniones para conocer el progreso académico de los estudiantes. Esto sugiere que, en gran medida, el colegio ha implementado estrategias efectivas para fortalecer el vínculo con las familias, especialmente en los niveles superiores, como 3° y 4° medio, donde los apoderados mostraron un mayor compromiso y participación.

Sin embargo, el análisis detallado también reveló barreras importantes en niveles específicos, como 2° medio A y 1° medio B, donde se identificaron menores niveles de percepción positiva sobre la inclusión, accesibilidad de los horarios y utilidad de las actividades extracurriculares. Estas diferencias podrían estar relacionadas con factores contextuales, como las características propias de las familias en esos niveles o una falta de estrategias adaptadas a sus necesidades específicas. Asimismo, la dimensión “Facilitadores para el compromiso” presentó el puntaje más bajo en comparación con otras, lo que pone en evidencia desafíos en aspectos como la comunicación efectiva y el interés percibido por parte del colegio para involucrar a las familias.

Un hallazgo relevante es que, aunque los apoderados reconocen la importancia de su participación en el éxito educativo de sus hijos, persisten desafíos relacionados con la adecuación de los horarios de reuniones y actividades, la percepción de utilidad de estas instancias y la superación de barreras estructurales, como las dinámicas familiares modernas y las obligaciones laborales.

Estas dificultades reflejan la necesidad de avanzar hacia un modelo más inclusivo y flexible, que permita una participación activa y significativa de las familias.

En conclusión, la investigación confirma que una relación colaborativa entre la familia y la escuela es esencial para el proceso educativo de los estudiantes. Aunque el Colegio Emprender Osorno ha logrado avances importantes en este ámbito, es necesario implementar estrategias específicas que mermen las barreras identificadas. Entre las recomendaciones más destacadas se incluyen la flexibilización de horarios de reuniones, el fortalecimiento de los canales de comunicación bidireccional y el desarrollo de actividades más inclusivas y relevantes para las familias. De este modo, se podrá construir un modelo de colaboración basado en la confianza mutua, el respeto y la corresponsabilidad, asegurando que todos los estudiantes puedan beneficiarse de un entorno educativo más enriquecedor y equitativo.

A pesar de la importancia de los resultados obtenidos con esta investigación, quedan aspectos no abordados que podrían motivar futuros estudios para fortalecer la relación familia-escuela y ampliar el conocimiento en este ámbito. En este sentido, sería valioso evaluar a largo plazo cómo los cambios en las estrategias de comunicación y participación familiar influyen en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes. Por otro lado, el presente estudio utilizó un enfoque cuantitativo, un análisis cualitativo permitiría profundizar en las razones detrás de la baja participación de grupos familiares en específico, a modo de explorar sus dinámicas familiares y crear estrategias de fortalecimiento de la relación.

Sumado a lo anterior, a partir de los resultados, parece relevante investigar de qué manera las características culturales, sociales y económicas de las familias afectan su nivel de involucramiento en la educación de sus hijos y si las estrategias actuales son efectivamente inclusivas a pesar de las diferencias en los esti-

los familiares. Además, investigaciones futuras podrían explorar el impacto de estrategias emergentes, como el uso de tecnologías avanzadas para la comunicación, plataformas virtuales de reuniones o actividades personalizadas según los intereses de las familias. A la luz de esta experiencia, parece importante incluir en futuros estudios las percepciones de estudiantes, docentes y asistentes de la educación para acceder a una percepción que integre la diversidad de roles que forman parte de la comunidad escolar.

Otro aspecto relevante consiste en que esta investigación sirve como modelo práctico para ser replicada por otros establecimientos escolares que desean identificar y abordar desafíos en la relación familia-escuela. Algunos de los aprendizajes y aportes destacados es el diseño de instrumentos estructurados, la recopilación de datos cuantitativos y el análisis descriptivo de las dimensiones clave pueden ser utilizados por otras instituciones para evaluar y mejorar sus propias estrategias de involucramiento familiar. Este estudio destaca la importancia de analizar las diferencias entre niveles educativos y grupos específicos de apoderados, permitiendo que otros colegios adopten un enfoque segmentado según sus niveles para atender las necesidades particulares de sus comunidades.

Los resultados refuerzan la necesidad de construir relaciones basadas en la confianza y la corresponsabilidad, así como la importancia de implementar estrategias inclusivas y flexibles en virtud de las dinámicas familiares diversas con el propósito de superar las barreras de participación. Ello puede movilizar a otras instituciones a replantear sus enfoques de trabajo hacia la comunicación y la participación familiar. Las recomendaciones derivadas del estudio pueden servir como base para que otros establecimientos revisen o rediseñen sus planes de convivencia escolar, sus reglamentos internos y sus actividades de integración con las familias. En resumen, esta investigación no solo proporciona un diagnóstico pertinente de la percepción que tienen las familias

acerca de las instancias en que se relacionan con el Colegio Em-
prender Osorno y su compromiso con el proceso escolar de sus
hijos e hijas, pues además ofrece herramientas y aprendizajes que
pueden ser útiles para otros colegios interesados en fortalecer la
relación familia-escuela y, en consecuencia, mejorar el desarrollo
integral de sus estudiantes.

Bibliografía

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación
en contextos de vulnerabilidad. *Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos*, 97(246), 255-272. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/267830331>
- Altarejos, M. (2002). La relación familia-escuela. *Estudios sobre educa-
ción*, 3, 113-119. <https://eric.ed.gov/?id=ED482821>
- Bravo, M., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J. y Hederich C. (2017). Perfi-
les de desempeño académico: la importancia de las expectativas
familiares. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(50), 361-386. <https://doi.org/10.18504/pl2550-016-2017>
- Colegio Emprender Osorno (2022). Proyecto Educativo Institucional
2022-2026 [Documento en línea]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1bgGtZyHnNqCwYwD3tQJHuPLD1ZED_MPi/view
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Pre-
paring Educators and Improving Schools* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Gubbins, V. y Berger, C. (2002). Hacia Una Alianza Efectiva entre fami-
lias y Escuelas. *Revista Persona y Sociedad*, 16(3), pp. 71-86.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la
investigación (6a. ed.).
- Ministerio de Educación (2009). DFL N° 2. Fija texto refundido, coor-
dinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no
derogadas del decreto con fuerza de Ley N° 1, de 2005. [Ley Ge-
neral de Educación]. <https://bcn.cl/3eu1n>
- Ministerio de Educación (2015). Ley N° 20.845. De inclusión escolar
que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el finan-

- ciamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://bcn.cl/2f8t4>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Solís, F. y Aguiar, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, 49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n49/2007-7033-sine-49-00013.pdf>
- Vargas, G. (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4(6), 71-108. <https://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>

Anexo. Detalle de encuesta realizada:

Estimados padres y apoderados:

Les extendemos un cordial saludo y agradecemos su participación en esta investigación, que tiene como objetivo comprender su perspectiva sobre las estrategias de involucramiento familia-colegio que se implementan en nuestra institución educativa. Su opinión es de gran valor para nosotros, ya que nos ayudará a fortalecer la colaboración entre la comunidad educativa y a mejorar la calidad de la educación que ofrecemos a sus hijos e hijas.

Esta encuesta se centra en recopilar sus puntos de vista y percepciones sobre las estrategias de comunicación, interacción y participación que se utilizan para establecer un vínculo entre el colegio y las familias. Sus respuestas nos permitirán evaluar en qué áreas estamos teniendo éxito y en cuáles podemos mejorar, con el propósito de garantizar que las estrategias de involucramiento sean efectivas y se ajusten a sus necesidades y expectativas.

La encuesta es anónima, y todas las respuestas serán tratadas de manera confidencial. Les agradecemos de antemano por su tiempo y colaboración en esta iniciativa, que contribuirá a fortalecer nuestra comunidad educativa.

¡Muchas gracias por su participación!

Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción que lo represente más:

Enunciados	Total-mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Total-mente en desacuerdo
I. Actividades extracurriculares				
Mi asistencia a las celebraciones escolares demuestra compromiso con el colegio y la educación de mi hijo/a.				
Las celebraciones escolares son una oportunidad valiosa para conectar con otros padres y apoderados.				
El colegio brinda suficiente información y oportunidades para que los padres y apoderados participen en las celebraciones escolares.				

II. Entrevistas				
Asisto a entrevistas escolares, independientemente de mi horario de trabajo u otras obligaciones.				
Solicito entrevista individual con los docentes de mi hijo/a cuando es necesario.				
Mi participación en las entrevistas con docentes me permite comprender el progreso académico y comportamiento de mi hijo/a.				
III. Involucramiento o compromiso familiar				
Las familias tienen un papel importante en el éxito educativo de sus hijos/as.				
La educación de los estudiantes se beneficia cuando las familias participan en actividades extracurriculares y eventos escolares.				
IV. Facilitadores para el compromiso				
La comunicación entre el colegio y las familias es permanente y efectiva.				

Me siento bienvenido/a y valorado/a como parte activa de la comunidad escolar.				
El colegio brinda oportunidades para programar entrevistas con los docentes de mi hijo/a.				
Percibo que el colegio tiene interés en que me involucre.				
V. Reuniones				
Asisto a las reuniones de apoderados programadas por el colegio.				
Considero que mi asistencia a las reuniones demuestra mi compromiso con la educación de mi hijo/a.				
Las reuniones de apoderados son una oportunidad efectiva para conocer el progreso académico de mi hijo/a.				
Las reuniones de apoderados permiten abordar las necesidades y preocupaciones de mi hijo/a.				
Las reuniones de apoderados me han ayudado a comprender el plan de estudios y las metas educativas del colegio.				

Las reuniones de apoderados son accesibles en términos de horarios.				
Las reuniones de apoderados son una estrategia eficaz para promover la participación activa de las familias en la educación de sus hijos/as.				

**Aprendizaje basado en Proyecto:
“Aves de nuestro entorno: proyecto de observación
y conexión con los apoderados”**

*Rosío Belén González González
Marcela Beatriz Trujillo Antías*

Resumen

El proyecto de Aprendizaje basado en Proyecto (ABP), realizado en la Escuela Agroecológica de Pichil, establecimiento rural de la comuna de Osorno, tuvo como propósito fortalecer la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una experiencia educativa vinculada a la observación de aves del entorno local. El proyecto fue liderado y desarrollado por 13 estudiantes de tercer año básico. En este resumen se detallan las etapas, estrategias y principales conclusiones de la iniciativa.

La intervención educativa involucró a cinco asignaturas: Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Tecnología, Artes Visuales y Taller de Educación Ambiental. Esta experiencia educativa fue estructurada en nueve etapas: la primera y segunda fase consistieron en motivar e involucrar a los estudiantes y apoderados en el proyecto; la tercera y cuarta etapa se focalizaron en profundizar contenidos relacionados con las aves; la quinta etapa requirió mayor compromiso y apoyo de los apoderados, pues realizaron la observación y registro de aves en sus hogares durante diez días; en las etapas seis, siete y ocho los estudiantes tabularon, aplicaron y analizaron los datos obtenidos en el periodo de avistamiento de aves usando herramientas y habilidades matemáticas y comunicacionales.

Durante este periodo, participaron las cinco asignaturas de manera simultánea, vinculando objetivos de aprendizaje de los módulos con el propósito del proyecto. Finalmente, en la novena etapa se dieron a conocer los resultados del proyecto por medio de exposiciones abiertas a la comunidad.

Durante esta iniciativa “Aves de nuestro entorno: Proyecto de observación y conexión con los apoderados” se logró involucrar a los padres y apoderados/as como actores presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as fortaleciendo el trabajo de la institución educativa con la familia. Las consecuencias de ejecutar una metodología de Aprendizaje Basada en Proyecto e integrar a los apoderados en las fases generó un impacto constructivo en el interés y motivación de los estudiantes, permitiendo obtener resultados destacados en los instrumentos de evaluación aplicados durante el proyecto, evidenciando un alto desempeño académico a nivel de curso. Esta estrategia educativa demuestra que la participación de los apoderados es fundamental para afrontar los desafíos educativos del alumnado, los que deben ser afrontados como institución. Finalmente, se plantea continuar con este proyecto en los niveles futuros, interés que se fundamenta en el logro de una interacción efectiva entre los participantes, promoviendo de manera significativa el aprendizaje integral de los niños y niñas de la comunidad educativa.

Introducción

En el presente capítulo se expondrá la utilización de una metodología de enseñanza como estrategia para involucrar a los padres y apoderados en el aprendizaje, vinculado al sello educativo ambiental propio del establecimiento, así como a las prácticas pedagógicas de la Escuela Agroecológica Pichil.

En el periodo posterior a la pandemia, se observó un bajo nivel de participación de los apoderados en las actividades vincu-

ladas al sello educativo de la institución. Asimismo, se identificó un limitado monitoreo y acompañamiento por parte de los padres en el proceso educativo de los estudiantes. Por su parte, diversos estudios académicos muestran que la participación activa de los padres y apoderados en el proceso educativo incrementa el rendimiento académico en los estudiantes, favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoestima y confianza, fomenta el compromiso y responsabilidad, facilita la adaptación a su entorno y fortalece la comunicación entre escuela y familia permitiendo un trabajo integral en la comunidad.

En este contexto, el equipo docente buscó estrategias para incentivar y comprometer a los apoderados, decidiendo ejecutar la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (en adelante ABP) lo que permitió incluir a los padres como protagonistas de las actividades.

El grupo seleccionado para ejecutar el proyecto corresponde al tercer año básico, compuesto por 13 estudiantes que se caracterizan por su gran interés y participación en clase.

Este capítulo expone el desarrollo de una experiencia educativa implementada en un establecimiento rural que busca incentivar y comprometer a sus apoderados durante la trayectoria educativa de sus hijos e hijas. A través de este texto se busca demostrar que metodologías apropiadamente elegidas y monitoreadas en su proceso pueden trascender e involucrar a otros actores impactando constructivamente en la práctica pedagógica y los resultados académicos.

Marco teórico

El presente marco teórico ha permitido fundamentar las temáticas centrales abordadas en este capítulo: La participación de los padres y apoderados en el proceso educativo y la metodología de ABP.

Participación de padres y apoderados en el proceso educativo

La participación activa de los padres en la trayectoria educativa es fundamental para mejorar el rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes, según lo indican los siguientes autores:

“El rendimiento que los estudiantes alcanzan no es únicamente producto de la influencia de los docentes y su contexto, sino que también depende de la participación de los padres; factor que resulta cada vez más deficiente, presentándose como uno de los mayores desafíos que enfrentan muchos centros educativos. Por ello, para que la educación sea de calidad se requiere que los padres estén constantemente motivando a sus hijos con respecto a los estudios, pues ello es necesario para que el estudiante confíe en sí mismo y sea protagonista de sus logros, además facilita el desenvolvimiento ante las contradicciones producidas por el entorno social; de tal modo que la educación permite al alumno(a) descubrir lo mejor de sí, donde su integridad garantiza un cambio a la sociedad” (Echeverría-Fernández y Obaco-Soto, 2021, p. 2).

El rendimiento académico es un factor que se debe trabajar en conjunto entre los apoderados y la escuela. Como señalan los autores, la colaboración y el compromiso de los padres son clave para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje y para el fortalecimiento de las habilidades sociales de los niños y niñas. La ausencia de la responsabilidad parental representa un desafío para las instituciones educativas, por lo que es necesario buscar estrategias para fortalecer la triada estudiante-familia-escuela.

En ese contexto, el Ministerio de Educación (2022) aborda la triada incluyendo al entorno como factor de incidencia, en el marco de la política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. Al respecto, se indica que:

Existe evidencia nacional que señala que cuando existe trabajo mancomunado entre estos actores, se da una experiencia de subjetividad positiva sobre la base de una reflexión compartida, que se caracteriza por el surgimiento de valores como: sentido de pertenencia, orgullo y compromiso (Ministerio de Educación, 2022, p. 18).

En relación a ello, el proyecto de avistamiento de aves se presenta como una estrategia innovadora para fortalecer el compromiso de los padres y apoderados y, contribuyendo así, con el desafío de impartir una educación de calidad que competen a las instituciones educativas públicas.

Metodología Aprendizaje Basada en Proyecto (ABP)

El ABP es una estrategia de aprendizaje cuyo objetivo es que los estudiantes adquieran conocimiento por medio de una planificación, investigación y ejecución de una idea central. Esta metodología busca que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje y que lo haga de manera lúdica, dinámica y entretenida. En relación con la implementación, diversos autores han evidenciado sus aspectos constructivos:

En el desarrollo de la innovación, el uso de metodologías de ABP tiene un efecto positivo en el conocimiento de contenidos fundamentales y el desarrollo en los estudiantes de habilidades tales como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, se produce un aumento de motivación y compromiso, y es un reto poner en práctica este tipo de metodología, el ABP proporciona un alto nivel de satisfacción de los estudiantes; crea un ambiente positivo de aprendizaje en el aula facilitando la comunicación y permite un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje (Yacchirema et al., 2021, p. 7).

De acuerdo a lo anterior, la metodología de ABP mejora el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en aspectos académi-

cos si no que fortalece las competencias genéricas de los estudiante propiciando un ambiente adecuado.

En este sentido, el presente proyecto sobre avistamiento de aves diseñado con la metodología ABP, no solo pretendía que los estudiantes adquirieran conocimientos, aptitudes y habilidades, sino que también cumpla con el desafío central de involucrar a los padres en el proceso educativo. Desde un enfoque teórico, tanto la participación de las familias como el ABP han demostrado ser una estrategia que impacta significativamente en el desarrollo académico y social, promoviendo un proceso integral en los estudiantes, así como avanzar hacia la mejora continua de los centros educativos.

Desarrollo

La experiencia de ABP implementada se desarrolló en nueve etapas:

1. Reclutando investigadores: La primera etapa era una de las más importante, ya que consistía en presentar el proyecto a los estudiantes e incentivar su participación en el espacio del Taller de Educación ambiental y por medio de una pregunta efectuada por el equipo docente: “¿Les gustaría convertirse en investigadores?” Esta consulta despertó el interés de los estudiantes, a quienes se les explicó cada una de las etapas del proyecto en una clase expositiva. El proyecto tuvo una recepción positiva por los niños y niñas generando un interés colectivo por iniciar la propuesta educativa.

2. Nido de apoderados: La segunda etapa del proyecto tenía como finalidad motivar y comprometer a los apoderados, un eje clave para cumplir con el objetivo del ABP. Para ello, se realizó una exposición en el espacio de una reunión de apoderados, presentando las etapas del proyecto y explicando en qué consistía cada una de ellas. La respuesta a esta innovación educativa

por parte de los apoderados se percibió de manera positiva, ya que, al consultarles sobre su disposición frente a las actividades, la mayoría de ellos señalaron que sus hijos e hijas ya les habían entregado información y que estaban motivados para comenzar con el avistamiento de aves.

3. Fortalecimiento y profundización de aprendizajes sobre las especies locales de aves: Para profundizar en el conocimiento sobre las aves, se planificaron y ejecutaron cuatro clases. La primera clase tenía como objetivo conocer y comprender las diversas cualidades de las aves según su adaptabilidad al entorno, por lo que, los niños y niñas reconocieron características como: tipos de picos de las aves, patas, aspectos que son relevantes para reconocer su hábitat, entre otras. Como recurso de aprendizaje se utilizó imágenes en las que se identifica el tipo de pico o de pata con el nombre y descripción correspondiente para una mayor comprensión, ilustraciones que fueron extraídas de páginas web relacionadas con el mundo animal.

En la segunda clase los estudiantes identificaron seis especies que son habituales de observar en la zona de Osorno, distinguiendo su aspecto físico, su alimentación, el canto que emite y un dato curioso de la especie. La tercera clase se llevó a cabo con la misma metodología de la segunda clase, los estudiantes identificaron cinco especies adicionales, ampliando su conocimiento de aves cotidianas de avistar en nuestra región.

El recurso de aprendizaje usado en ambas clases, fueron láminas individuales por aves en las que se detalló las características anteriormente señaladas, ilustraciones fueron elaboradas y diseñadas por la docente del taller de educación ambiental.

En la cuarta clase se realizó una dinámica denominada “Si se la saben, corra” cuyo objetivo fue crear un ambiente de concurso, en el cual la docente personificada como animadora y apoyada por una presentación, realizaba preguntas de reconocimiento de especies, es decir, acerca de lo revisado en las clases anterior-

res. Para ello, mostraba imágenes y cantos con la finalidad de que los estudiantes identificaran la especie, corrieran hacia el estrado donde se ubicaba la campana y, al momento de sujetarla, dijeran a qué ave correspondía la característica señalada. Como recurso de apoyo para esta dinámica, se utilizó una presentación Power Point elaborada por la docente; cabe indicar que durante esta clase se aplicó una evaluación formativa.

4. Exploradores del Vuelo: En esta etapa del proyecto se coordinó una salida pedagógica a las dependencias del campus Osorno de la Universidad de Los Lagos, con el propósito de participar en una charla expositiva dictada por el Doctor Alberto Gantz, investigador perteneciente al Departamento de Ciencias Biológicas y Biodiversidad de la institución, quien es académico experto en fauna aviar. Durante esta jornada el académico compartió su conocimiento sobre la práctica de avistamiento de aves a los niños y niñas del grupo de investigadores del tercer año básico.

5. Vuelo en casa: La quinta etapa representó el núcleo práctico central del proyecto, ya que, cada estudiante en conjunto con su apoderado debía realizar y sistematizar su avistamiento de aves. El periodo asignado para esta práctica fue de diez días y los datos de las aves observadas se registraron en una bitácora individual, en la que completaron la siguiente información:

- **Fecha:** Corresponde al día en el que se observó el ave.
- **Nombre del ave:** El estudiante debía escribir el nombre del ave, en el caso de no identificar el apelativo debía describir la especie, para buscar información del ave en clases.
- **Tamaño:** El o la niña debía marcar si el ave era de tamaño pequeño, medio o grande, determinando para fines de este proyecto que, por ejemplo, la bandurria es un ave de gran tamaño.
- **Color principal:** En este dato se debía registrar el color de plumaje que más destacaba en el ave avistada.
- **Sonido que emite:** Generalmente las aves se suelen iden-

tificar con el canto que emiten, que puede ser breve, fuerte o repetitivo. En este caso el estudiante debía señalar alguna característica del sonido, por ejemplo: el carpintero Pitío se identifica con un sonido fuerte, repetitivo y suele asociarse con la siguiente frase “pitío pitío pitío”, de ahí el nombre de la especie.

- **¿Dónde la viste?:** En este indicador se esperaba el registro del lugar de avistamiento, es decir en un árbol, en la pradera, nadando, a orillas del río, etc.

- **Comportamiento:** El o la estudiante debía señalar, cuál era el comportamiento del ave al momento de la observación, por ejemplo: se alimentaba, descansaba o se relacionaba con otra especie.

- **Cantidad de aves avistadas:** Por último, el o la estudiante debía anotar el número de aves detectadas en el día del avistamiento, acción que era fundamental para el desarrollo posterior de las etapas del proyecto.

Cabe mencionar que la bitácora fue elaborada por el equipo encargado para cada estudiante con una fotografía de ellos y ellas en la portada, llevaba como título “Mi Primera Investigación”. Además de este documento, se les entregó un lápiz con pegatinas de aves, incorporado a la bitácora, la cual contaba con una cuerda para ser colgada en el cuello y facilitar su traslado al momento de observar aves. Adicional a ello, a cada estudiante se le entregó un binocular infantil con un aumento de 6x3 mm, los que habían aprendido a usar durante la charla del Doctor Alberto Gantz, lo que resultó de gran utilidad para ejecutar la práctica de avistamiento.

Al momento de iniciar esta fase del ABP, se envió a los apoderados un texto informativo impreso, recordando la importancia de su participación en esta etapa del proyecto. Además, se les explicó detalladamente cómo registrar la información en la bitácora y se les informó sobre los plazos para cumplir con la actividad. Aunque el intervalo indicado era de diez días, la familia tenía treinta días para elegir cuándo aplicaban el periodo de observación.

De manera simultánea, durante este período de treinta días, en las clases de Tecnología (1 hora pedagógica) y Taller de Educación Ambiental (2 horas pedagógicas) se abordó el objetivo de aprendizaje de tecnología (OA 5): “Usar software de presentación para organizar y comunicar ideas con diferentes propósitos”. La planificación de estas clases estaba vinculada al uso de la herramienta de elaboración de gráficos en el programa Excel. Ello tuvo como propósito que el estudiantado pudiera reconocer, comprender y usar esta herramienta para tabular y diseñar los datos encontrados durante el avistamiento de aves en el entorno de su hogar.

6. Aves en números: Al finalizar el avistamiento de aves, los estudiantes en la asignatura de Matemática completaron una tabla con los datos observados, extraídos de sus bitácoras individuales. La organización de los datos consistía en registrar la cantidad de aves observadas en orden decreciente, un proceso que fue monitoreado por la docente. Una vez revisado el registro, cada estudiante debía replicar la tabla en Excel y posteriormente, elaborar los gráficos.

7. Gráficos al vuelo: Inicialmente se decidió elaborar los gráficos en computador, pero finalmente se optó por su desarrollo de forma manual, debido a la limitación de tiempo y para favorecer la autonomía y creatividad del grupo.

Cada estudiante elaboró sus propios gráficos en un cartón, siendo guiados y apoyados constantemente por la docente. Las barras del gráfico fueron realizadas con papel lustre y los números con lápiz grafito y remarcados con plumón. Además, se les entregó pegatinas de diversas aves, las que seleccionaron y posicionaron en sus gráficos, según correspondía. Finalmente, analizaron los datos y con acompañamiento de la docente pudieron profundizar a través de preguntas como: “¿por qué crees que observaste más bandurrias?, ¿cómo era el entorno donde observaste esa ave?, ¿por qué crees que observaste menos especies de esa ave?, entre otras.

El análisis de los datos fue registrado inicialmente en sus cuadernos, luego fue transcrito en el programa computacional, impreso y pegado en los cartones.

7. Aves en infografía: En la octava etapa, las asignaturas protagonistas fueron Artes Visuales, Lenguaje y Comunicación y el Taller de Educación Ambiental. En esta instancia, las asignaturas articularon sus objetivos del plan de estudios y lo vincularon con el propósito general del proyecto. Las subetapas son:

- **Diseño y pintura de los cartones expositivos (Artes visuales):** El objetivo de aprendizaje (OA 1) desarrollado en esta asignatura a través de esta actividad fue: “Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del entorno natural, como animales, plantas y fenómenos naturales”. A cada estudiante se les entregó un cartón piedra de 77 cm de alto, el que debían utilizar como fondo de la infografía (pintada con témpera). Esta acción fue realizada de manera autónoma por los estudiantes, quienes eligieron y aplicaron el diseño, color y técnica. Los profesionales del aula guiaron el proceso y brindaron apoyo en su desarrollo.

- **Determinación del nombre e información de la infografía (Lenguaje y comunicación):** En esta fase los estudiantes reflexionaron y respondieron una serie de preguntas que les permitieron seguir la estructura lógica de un póster científico. Las preguntas fueron:

- ¿En qué lugar realizaste el avistamiento de aves? La respuesta a esta pregunta indicaba los antecedentes principales del proyecto.
- ¿Para qué observabas aves? Con esta interrogante se determinaba el objetivo de su investigación.
- ¿Qué utilizabas al momento de observar aves? Con esta pregunta se buscaba indicar el método de la actividad (instrumentos).

- ¿Con quién realizaste el avistamiento de aves?, ¿en qué momento realizaban el avistamiento? Estas consultas permitieron recabar información para redactar la metodología utilizada del proyecto (participantes, procedimiento, etc.).

La redacción de estas preguntas y sus respuestas se efectuó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el marco del objetivo de aprendizaje (OA 8) “Escribir para comunicar ideas, utilizando un vocabulario adecuado y una organización coherente en sus textos”. Por su parte, el traspaso e impresión de la información, desarrollado en el Taller de educación ambiental y tecnología, se efectuó una vez completado el ítem anterior en torno al objetivo de aprendizaje de tecnología (OA 6) “Usar procesador de textos para crear, editar, dar formato y guardar información”. Durante un bloque de ambas asignaturas cada estudiante realizó el traspaso de información recopilada en Lenguaje al programa Word, para posteriormente imprimirla con ayuda de las docentes y ubicar de modo apropiado en sus infografías. Finalmente, la disposición de los contenidos se desarrolló en la asignatura Taller de educación ambiental, en la cual, al contar con toda la información necesaria para la exposición cada estudiante organizó y distribuyó los contenidos en el espacio disponible de su infografía.

8. Exposición “Aves en nuestro entorno: observación y conexión con los apoderados”: La exposición de las investigaciones del tercer año básico fue realizada en el gimnasio de la escuela. Para ello, cada estudiante dispuso de atriles y mesas y se ubicó a un costado junto a su apoderado. En los atriles se colocaron las infografías, gráficos y conclusiones. Además, en la mayoría de las mesas los estudiantes organizaron recuerdos de la experiencia, que fueron creados junto a sus apoderados en sus hogares para entregar como obsequios al público visitante. Esto fue sugerido por el equipo docente y fue acogida por los apoderados con gran compromiso.

La exposición tuvo una duración de 40 minutos aproximados, en los cuales docentes de la Universidad de Los Lagos, docentes internos, asistentes de la educación y estudiantes de otros niveles de la escuela participaron en la exposición. Al recibir a cada visita en el stand, apoyándose en la información contenida en la infografía, cada estudiante responsable explicó su proyecto ofreciendo una breve introducción, comentando la observación realizada, los datos tabulados y expuestos en los gráficos, además de señalar las principales conclusiones de su experiencia educativa. Al finalizar las exposiciones existía una dinámica de preguntas y respuestas realizada por el público a los estudiantes con la finalidad de resolver dudas y consultas acerca de la investigación.

Como cierre de la actividad se invitó a estudiantes, docentes y asistentes de educación que participaron durante el proyecto a un *coffee break*, espacio en el que se recogieron opiniones e impresiones de la exposición que sintetizaba el proceso protagonizado por los estudiantes y sus apoderados. Además, se presentó un breve documental creado con grabaciones hechas en los hogares mientras llevaban a cabo el avistamiento de aves. Finalmente, durante la exposición se aplicaron instrumentos de evaluación que permitieron medir aprendizajes logrados en los niños y niñas según los objetivos de las asignaturas de Matemática y Taller de Educación Ambiental.

9. Exposición externa: Para culminar de manera exitosa, la Universidad de Los Lagos nos invitó a realizar una exposición en sus dependencias. La asistencia de los estudiantes se realizó de manera independiente, sin la presencia de sus apoderados. No obstante, los estudiantes en formación del programa profesional de pregrado en Educación Parvularia acompañaron a los niños y niñas en los stand dispuestos para la exposición. Durante las exposiciones desarrolladas de manera autónoma se apreció una apropiación de la información por parte de los estudiantes, quienes destacaron por

su capacidad de transmitir los contenidos de manera clara y precisa. Asimismo, se pudo observar que estas actividades las ejecutaron mostrando seguridad en sí mismos, manteniendo un intercambio comunicativo fluido y eficaz con la audiencia.

Resultados

La experiencia de este proyecto de ABP sobre avistamiento de aves fue evaluada desde la perspectiva de los apoderados, quienes eran el público objetivo de esta experiencia educativa. Para el análisis se consideraron cinco variables:

- a) Experiencia de participación en el proyecto.
- b) Impacto en el aprendizaje y motivación.
- c) Conciencia ambiental y familiar.
- d) Evaluación del soporte de los docentes.
- e) Sugerencias y retroalimentación de la experiencia educativa.

Para recopilar los datos se elaboró un instrumento con diez ítems consistente en nueve preguntas con opciones de respuesta en formato likert y una pregunta abierta. Este se dispuso como formulario en línea. Si bien, los apoderados participantes del ABP eran 13, al momento de aplicación del instrumento dos estudiantes se retiraron del establecimiento y tres apoderados no completaron el formulario, por cuanto la muestra final fue de ocho.

Experiencia de participación en el proyecto

En este tópico se realizaron tres preguntas con los siguientes resultados:

1. ¿Cómo evalúa su experiencia al participar en el avistamiento de aves con su hijo/a?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Muy enriquecedora	6
B)	Neutral	2
C)	Nada enriquecedora	0

Se puede evidenciar que un 75% de los apoderados consideraron positiva (muy enriquecedora) su participación en el ABP y 25% señalaron que fue neutral su experiencia.

2. ¿Qué aspectos del proyecto disfrutó más al realizarlo junto a su hijo/a?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Aprender sobre las aves y su entorno	0
B)	Ver el entusiasmo de mi hijo/a	4
C)	Participar en la presentación final	0
D)	Compartir un objetivo en conjunto con mi hijo/a	3
E)	Otra	1

El 50% de los apoderados manifestó que disfrutó ver el entusiasmo de hijo/a, el 37,5% destacó compartir un objetivo en conjunto con mi hijo/a y un 12,5% eligió la opción “otra”, mencionando que disfrutaron “todas las anteriores”.

3. ¿Qué impacto cree que tuvo esta actividad en su relación con su hijo/a?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Se fortaleció significativamente	5
B)	Se fortaleció moderadamente	2
C)	No hubo impacto	1
D)	No estoy seguro/a	0

En relación con el impacto del proyecto en la relación hijos/as, el 62,5% de los apoderados señala que se fortaleció significativamente su relación, el 25% que se fortaleció moderadamente y el 12,5% que no hubo impacto en su relación familiar.

Impacto en el aprendizaje y motivación

1. Después de participar en el proyecto, ¿se siente más motivado/a para involucrarse en actividades pedagógicas de su hijo/a?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Sí, mucho más	8
B)	Igual que antes	0
C)	Menos motivado/a	0

El 100% de los apoderados afirmó que se siente más motivado para involucrarse en actividades pedagógicas, después de participar en el proyecto.

2. ¿Cree que este tipo de actividades contribuye al aprendizaje de su hijo/a de una manera más significativa que las actividades tradicionales?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Sí, mucho más significativa	7
B)	Igual que otras actividades	1
C)	Menos significativa	0

El 87,5% de los apoderados consideró que este tipo de actividades contribuyen de manera más significativa que las actividades tradicionales y el 12,5 % restante indicó que tributan de igual manera ambas estrategias de enseñanza.

3. ¿Después de vivir esta experiencia, le gustaría que su hijo/a participe en más proyectos pedagógicos?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Sí, me parece una excelente idea	8
B)	No, prefiero actividades más tradicionales	0
C)	No estoy seguro/ahora	0

Al 100% de los apoderados le gustaría que su hijo/a participe en los proyectos pedagógicos a futuro.

Conciencia ambiental y familiar

¿Considera que el proyecto contribuyó a generar conciencia en su familia sobre la importancia de las aves y su cuidado?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Sí, totalmente	5
B)	No mucho	3
C)	No, nada	0

En relación al tópico conciencia ambiental, el 62,5% de los apoderados consideró que sí creó más conciencia familiar, en tanto, el 37,5% indicó que tuvo un impacto menor.

Evaluación del soporte de los docentes

¿Qué tan útil le resultó la guía o las instrucciones entregadas por el/la docente para participar en el proyecto?

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Muy útiles	5
B)	Útiles	3
C)	Algo confusas	0
D)	Nada útiles	0

El 62,5% de los apoderados consideró muy útiles las directrices entregadas por las docentes y el 37,5% las percibió como útiles.

Retroalimentación de la experiencia educativa

Alternativas		Número de apoderados que eligieron la alternativa
A)	Incluir más tiempo para realizar la actividad	0
B)	Incorporar reuniones previas para explicar mejor el proyecto	3
C)	Incluir actividades más prácticas y dinámicas	3
D)	Ninguna, me pareció adecuada las etapas de ejecución	1
E)	Otra	1

¿Qué recomendación haría para futuras actividades donde se busque la participación activa de los apoderados?

Respecto a las recomendaciones para futuras actividades. El 37,5% de los apoderados considera que se deben añadir reuniones previas para explicar mejor el proyecto, el 37,5% recomendó incluir actividades más prácticas y dinámicas. El 12,5% consideró que las etapas de ejecución eran correctas y otro 12,5% sugirió “Mejorar coordinación apoderado-docente en cada etapa”.

Con sus palabras, ¿qué es lo que más destaca o le gustó de este proyecto realizado junto a su hijo/a?

Las respuestas abiertas incluyeron los siguientes comentarios:

- La forma de trabajar es más llamativa para los niños y aprender de mejor manera y sin presiones y en un ambiente más lúdico y agradable lo que hace que sea más efectiva la enseñanza y es una experiencia que jamás olvidaran.

- La innovación de algunas actividades, que motivaron los aprendizajes.
- Que él fuera y contara los pájaros, que viera lo que están haciendo.
- Que sea una actividad práctica, que no contenga necesariamente un escritorio y un cuaderno.
- Fortalece la autoestima al exponer algo que efectivamente sabe y está seguro.
- Que vi a mi hija en cada etapa del proyecto dedicada y entusiasmada.
- El hecho de conocer más de las aves y poder exponer su trabajo.
- Motivación de encontrar aves que desconocía, y aprender a cuidar su entorno.

Discusiones y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian que la implementación de la metodología de ABP tuvo un impacto positivo en los apoderados, quienes calificaron la experiencia como enriquecedora y motivadora para sus hijos e hijas. Además, la totalidad de los apoderados se sienten motivados en que sus hijos, ya sea solos o en compañía de ellos, participen en otros proyectos pedagógicos similares.

Estos resultados tienen implicancias importantes, ya que sugieren la necesidad de incluir metodologías activas que no se aplican exclusivamente en el aula, si no que utilicen su entorno como medio de aprendizaje. Por otra parte, se evidencia un interés por parte de los apoderados de participar en otras experiencias de aprendizaje, situación que se presenta como un desafío en la institución, asumiendo la responsabilidad de incentivar a los docentes a diseñar y aplicar estrategias que promuevan un mayor involucramiento de las familias.

A partir de esta experiencia, se proyecta la posibilidad de implementar experiencias en niveles futuros, debido al impacto positivo que generó en la comunidad. No obstante, con el fin de favorecer su impacto, se proponen las siguientes mejoras:

1. **Potenciar el trabajo colaborativo entre docentes de asignaturas:** Referida a aumentar la frecuencia de las reuniones y que sean partícipes todos los profesionales que imparten docencia en las asignaturas.
2. **Planificar de manera óptima los tiempos de ejecución:** Se pretende sacar el mayor provecho posible del tiempo disponible para que las actividades se realicen de manera más equilibrada y se eviten posibles retrasos en su ejecución.
3. **Desarrollar un monitoreo constante:** Coordinar el seguimiento de la observación de aves en los hogares con el/la profesor/a jefe, para orientar en la tarea y evitar retrasos en la aplicación de las etapas del proyecto.
4. **Incluir nuevas asignaturas del plan común:** Durante la planificación de este proyecto, se consideró la asignatura de Ciencias Naturales para esta iniciativa, pero debido a factores externos no se logró integrar. Por ello, se proyecta incorporar este curso el próximo año y abrir la convocatoria para otras asignaturas que deseen participar.
5. **Mejorar instrumentos de evaluación:** Se identificó la necesidad de incorporar instrumentos de evaluación formativa en las demás etapas del proyecto, lo que supone crear cuestionarios nuevos e instalar la evaluación como parte de todo el proceso.
6. **Compartir la experiencia con otras instituciones:** Ya que la divulgación de los aprendizajes y las oportunidades de mejora pueden inspirar a otros equipos docentes a innovar en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, se espera difundir la experiencia con otros centros educativos.

Finalmente, esta experiencia demuestra que cuando los estudiantes, la familia y los profesionales de la educación asumen un compromiso y encabezan un esfuerzo colectivo, se fortalece y se potencia el aprendizaje. De esta manera se contribuye a la transformación educativa y se impulsa el crecimiento de la comunidad educativa, rutas a seguir hacia la educación integral.

Referencias

- Echeverría-Fernández, T. y Obaco-Soto, E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9777407>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). Política de participación de familias y comunidad. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Politica_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf
- Yacchirema, M., Trujillo, K., Barros, H. y Toalombo, E. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Una oportunidad para aprender a aprender. *Olimpia*, 19(1). Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/journal/429/4292710010/html/>

Innovación Pedagógica en Acción: ABP para la conciencia Medio Ambiental y Territorial

Frida Aguilar Schneider

Marcelo Toledo Carrera

Resumen

La experiencia Educativa se realizó en el Colegio René Soriano Bórquez de la ciudad de Osorno. La iniciativa tiene como objetivo general que los y las estudiantes desarrollen mayor interés y compromiso asumiendo un rol protagónico en el proceso de aprendizaje utilizando el enfoque de aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para promover la conciencia medioambiental y territorial.

El proyecto se centró en abordar problemas ambientales locales y proponer soluciones prácticas desde la perspectiva de los y las estudiantes. Los principales resultados muestran que el Colegio Rene Soriano enfrenta la necesidad de continuar mejorando los resultados académicos y socioemocionales. Se pretende contribuir al desarrollo integral de todos los estudiantes, atentos a sus necesidades e intereses. Asimismo, es una necesidad imperiosa el concentrar esfuerzos en el desarrollo profesional docente, fortaleciendo sus capacidades y condiciones que faciliten el logro de mejores experiencias educativas.

Introducción

Esta experiencia educativa busca tomar conciencia sobre la gran importancia de cuidar el entorno, ampliar sus conocimientos y deberes, mediante el trabajo colaborativo, la investigación y la

comunicación, los estudiantes participantes del proyecto desarrollaron propuestas para mejorar su comunidad, se apropiaron de un rol activo y protagonismo permanente en las experiencias; comprometiendo y promoviendo cambios sociales y ambientales en su comunidad del Colegio René Soriano Bórquez. En las fases del proyecto visitaron el Parque Bellavista, investigaron, conectaron con el entorno, analizaron las problemáticas del parque, crearon propuestas de mejoramiento donde participaron en conjunto con sus familias y lo comunicaron con la creación de códigos QR donde demostraron su valoración por la naturaleza y su conservación, apropiándose de conocimientos para toda la vida.

Se puede señalar que la innovación educativa es clave para lograr cambios y mejorar los sistemas educativos, lo que requiere de un desarrollo profesional constante a nivel pedagógico y a nivel de actualización tecnológica (Neira-González, 2020).

Marco teórico

Se definirán los conceptos relevantes sobre el desarrollo profesional docente, tales como trabajo colaborativo, reflexión pedagógica, innovación pedagógica, Aprendizaje Basado en Proyectos y Educación Medio Ambiental.

En el año 2009, la educación ambiental se consigna en el marco normativo chileno de la educación formal, por medio de la Ley General de Educación (Ley 20.370 o LGE).

La Ley 20.845, el principio de sustentabilidad, señala que “el sistema (educativo) incluirá y fomentará el respeto al medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones”.

UNESCO (2014), por su parte, plantea que “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes

de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos”.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se ha consolidado como una metodología activa que fomenta el desarrollo integral de los estudiantes mediante la aplicación de conocimientos en contextos reales. Esta metodología no solo busca fortalecer el conocimiento académico, sino también desarrollar habilidades y actitudes esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo.

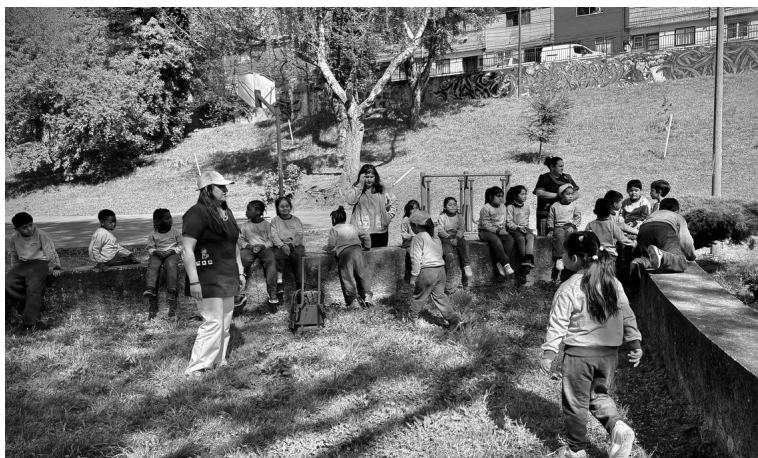
Descripción de la experiencia

El ABP fue ideado por un grupo de cuatro docentes y su participación en el proceso fue voluntaria, lo que se traduce en una integración de asignaturas y niveles. Fue desarrollado con estudiantes de prekínder, kínder, primero y cuarto básico, lo cual constituye un modo de diversificar la enseñanza y lograr aprendizajes relevantes. Se propició el trabajo colaborativo entre docentes, quienes se reúnen y articulan Objetivos de Aprendizaje (y a su vez conocen los OA de otros cursos) fortaleciendo el conocimiento entre sí; coordinan los tiempos; intercambian opiniones acerca de las actividades, sugieren como mejorarlas y como se pueden introducir cambios en la comunidad educativa para construir una cultura escolar de mayor confianza y su posible institucionalización posterior.

Contexto

Esta experiencia se llevó a cabo involucrando a 52 estudiantes de prekínder, kínder, primero y cuarto básico. Este grupo incluía

estudiantes del Programa de Integración Escolar, estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y un porcentaje significativo de estudiantes extranjeros de nacionalidad haitiana. Cuatro docentes lideraron el proyecto, con un enfoque de trabajo colaborativo y la aplicación del ABP, integrando a la comunidad escolar y al entorno local.



El desarrollo del ABP se estructuró en tres partes: la primera vinculada a la etapa de investigación, donde se realizan actividades individuales y grupales; la segunda, la constituyen experiencias de creación y soluciones; y la tercera, constituye la etapa de comunicación del ABP.

El trabajo se inició con reuniones periódicas donde los docentes reflexionaron sobre sus prácticas pedagógicas, con el objetivo de implementar estrategias y metodologías que mejoraran el aprendizaje de los y las estudiantes. Esta reflexión condujo, en primer lugar, a promover la participación de todos los y las estudiantes y enfatizando su rol protagónico en la implementación. En segundo lugar, se planteó la necesidad de reforzar la alianza familia-escuela en las distintas fases del ABP.

El diálogo con los y las estudiantes aportó a fijar objetivos específicos al diseño de un proyecto enfocado en el cuidado y hermoseamiento del Parque Bellavista, un espacio utilizado frecuentemente por la comunidad educativa para actividades académicas y recreativas.

Etapas del proyecto y habilidades desarrolladas

Cada una de estas etapas respondió a los intereses de los estudiantes y fue mediada por los docentes a través de un diálogo constante, desafiando sus conocimientos, habilidades y actitudes.

1. Investigación: En esta etapa, se buscó desarrollar la capacidad de los estudiantes para formular preguntas desafiantes y llevar a cabo investigaciones rigurosas. Los estudiantes participaron en caminatas por el parque para identificar problemas, dándoles la oportunidad de observar con atención y calma, para que encontrasen por sí mismos situaciones problemáticas como: la acumulación de basura, la falta de clasificación de residuos y la ausencia de información sobre la flora y fauna local. Además, se realizaron visitas a la biblioteca municipal y a la Universidad de Los Lagos, donde un experto en ciencias forestales orientó a los estudiantes sobre el ecosistema local.

2. Creación: Durante esta etapa, se priorizó la organización y el trabajo en equipo para elaborar productos que beneficiaran a la comunidad. Los estudiantes desarrollaron material audiovisual, incluyendo entrevistas con sus pares y familiares para generar conciencia sobre el estado del parque. Además, redactaron una carta al director del *Diario Austral* para visibilizar la necesidad de mayor cuidado del parque. El equipo de gestión, durante todo el proceso, aplicó herramientas de participación ciudadana para trabajar puntos de vista diferentes: el aprender a

comprender y a respetar el punto de vista del otro, comentar los problemas, analizarlos y discutir las soluciones. El colegio tiene que dar el ejemplo a la comunidad, y los y las estudiantes deben internalizar buenas prácticas ambientales y actuar como agente de cambio en la comunidad territorial a la que pertenecen y es una preocupación constante en las condiciones que se encuentra el parque. Por esta razón, también se realizaron campañas de limpieza en colaboración con las familias.

Los y las estudiantes fueron capaces de formular propuestas viables y siendo capaces de actuar eficazmente. De igual forma desarrollan habilidades en terreno, la curiosidad, el conocerse, el querer aprender y, poco a poco, se dan cuenta que son usuarios del entorno, que se aprende haciendo, explorando y, lo más importante, toman conciencia, buscando soluciones y conclusiones. Su interés fue activo, comunicaron lo que habían hecho, cómo lo habían hecho, cómo resolvieron las dificultades. La etapa culminó con la reforestación de zonas del parque utilizando árboles nativos, actividad que integró a estudiantes, docentes, asistentes de la educación y familias.

3. Comunicación: En la fase final, los estudiantes trabajaron en la creación de dípticos informativos y un código QR que enlazaban a videos alojados en una página de Facebook, permitiendo una difusión amplia y accesible de los resultados del proyecto. La culminación del proyecto fue un acto artístico-cultural abierto a toda la comunidad educativa, donde se compartieron los logros y aprendizajes obtenidos.



Enlace a la página
de Facebook

Crear un producto con los alumnos convierte su aprendizaje en algo tangible y, al compartirlo públicamente pasa a ser un posible objeto de debate. En lugar de ser solamente un intercambio privado entre un alumno y un profesor, la dimensión social del aprendizaje adquiere una mayor importancia. Esto tiene un impacto sobre el aula y la cultura escolar, y contribuye a crear una comunidad de aprendizaje en la que los alumnos y los profesores debaten sobre qué se aprende, cómo se aprende, cuáles son los niveles aceptables de rendimiento y cómo puede mejorar el rendimiento del alumno (Lenz, 2019).

El realizar un acto público a toda la comunidad nos permite demostrar las habilidades desarrolladas por nuestros estudiantes: esto es lo que saben hacer, así lo aprendieron, esto fue lo que crearon.

Impacto en los estudiantes y la comunidad

El proyecto tuvo un impacto significativo en el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación. Los estudiantes demostraron una mayor conciencia sobre la importancia del cuidado del medio ambiente, así como un sentido de responsabilidad hacia su comunidad.

Por otro lado, la inclusión de tecnologías, como los códigos QR, facilitó la comunicación y el acceso a la información, promoviendo la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas estrategias también permitieron integrar diversas asignaturas, favoreciendo una perspectiva interdisciplinaria.



Reflexiones y proyecciones

Desde la perspectiva docente, el trabajo colaborativo fue un factor clave en el éxito del proyecto. La reflexión constante sobre las prácticas pedagógicas y el diálogo abierto con los y las estudiantes permitió adaptar las estrategias de enseñanza a sus intereses y necesidades. Además, la experiencia evidenció el potencial del ABP para fomentar la creatividad y la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De cara al futuro, el proyecto se seguirá desarrollando con el objetivo de ampliar su impacto y consolidar las competencias desarrolladas en los estudiantes. Asimismo, se buscará incorporar nuevas herramientas tecnológicas y fortalecer la vinculación con otras instituciones y actores de la comunidad.

En conclusión, la experiencia en el Colegio René Soriano Bórquez es un ejemplo tangible del potencial del ABP para transformar el aprendizaje y generar un impacto positivo en la comunidad.

Este enfoque metodológico no solo contribuye al desarrollo académico, sino que también fomenta la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual. Los docentes que participaron en el ABP han sido receptivos a los cambios de paradigma, incorporando esta metodología en su quehacer profesional y generando un trabajo colaborativo.

La apertura del colegio a redes sociales, en las que se ha ido compartiendo información durante todo el proceso, ha servido para dar visibilidad al proyecto de innovación. Las familias visualizan el rol protagónico de sus hijos/as en las grabaciones audiovisuales, con la convicción de que todos y todas las estudiantes pueden aprender de una forma cercana a la realidad, donde se valoran sus propias capacidades y diferencias y se promueven los sellos del colegio, inclusión y participación.

Consideramos que para crecer profesionalmente no se puede dejar de lado la teoría. La reflexión docente de modo individual y colectivo debe ser intencionada, siendo necesario tener los espacios adecuados. Es fundamental la coordinación entre los actores implicados que permita avanzar en conocimiento. Solo queda continuar el trabajo emprendido y conducirlo día a día en lo práctico, conscientes de las necesidades, pero comprometidos en mejorar las dificultades y el rendimiento de los y las estudiantes y el bienestar de la institución educativa.

Referencias

- Álvarez, M., Herrejón, M., Morelos, M., & Rubio, G. (2010). El trabajo por proyectos en el aula. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 335-350.
- Carrasco, M. (2017). *Desarrollo profesional docente: Reflexión sobre la*

- práctica y competencias para la inclusión educativa*. Santiago: Ministerio de Educación.
- CPEIP, Ministerio de Educación (2011). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Espejel, I., & Flores, M. (2012). *Educación ambiental: Hacia la sustentabilidad*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Fundación Chile y Centro de Innovación del Ministerio de Educación (2021). *Aprendizaje Basado En Proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy*. <https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/aprendizaje-basado-en-proyectos-unenfoque-pedagogico-para-potenciar-los>
- Fundación Escuela en Acción (2019). *Aprendizaje Basado en Proyectos para Equipos Docentes*. https://escuelaenaccion.com/wp-content/uploads/2019/11/EEA_Guia_Web.pdf
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). *Integración de metodologías activas en educación primaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Guía para docentes de primaria y secundaria*. San Francisco: Buck Institute for Education.
- Lenz, B. (2019). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. EduCaixa.
- Lorente, E. (2017). El trabajo por proyectos en primaria: Dos experiencias, dos mundos. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 85, 169-184.
- Ministerio de Educación (2016). *Política Nacional de Educación Inclusiva*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2020). *Normas y directrices para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2023). *Gestión curricular para la reactivación integral de aprendizajes*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332259_recurso_pdf.pdf
- Neira-González, A., & Pulgarín, E. (2020). Innovación educativa y desarrollo profesional docente: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 23-45.
- Rekalde, I., & García, L. (2015). El aprendizaje basado en proyectos como metodología de innovación. *Revista de Innovación Educativa*, 12(1), 45-58.

- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, E. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., & Zúñiga, D. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas De Educación*, 17(1), e3722. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- UNESCO y Fundación SM (2022). Reimaginar juntos nuevos futuros: un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa/PDF/379381spa.pdf.multi
- Valdés, A., & Pérez, C. (2021). Inclusión educativa: Principios y desafíos en el contexto chileno. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 15(3), 87-104.
- Valdés, A., & Fardella, C. (2022). Liderazgo escolar y transformación educativa: Retos para la inclusión en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 25-39.
- Violant, V., Rochera, M., Dorio, I., Antón, A., & Llorca, Q. (2016). Unidades de aprendizaje interasignaturas para desarrollar la competencia de aprender a aprender: Una experiencia de formación del profesorado. *Educación XXI*, 19(2), 187-208.

Comunidad de aprendizaje como estrategia de reflexión y fortalecimiento de la práctica docente

Elizabeth Higuera Sanhueza

Resumen

Durante el proceso de evaluación anual de una escuela de párvulos, el equipo docente detectó la necesidad de incorporar nuevas y efectivas estrategias para potenciar el trabajo colaborativo. Debido a su pertinencia y actualización constante, se determinó analizar las estrategias propuestas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (en adelante CPEIP), lográndose definir e implementar participativamente una comunidad de aprendizaje. La experiencia desarrollada entre los años 2023 y 2024 contó con la contribución de las dos Educadoras de Párvulos en ejercicio en los niveles de transición I y II, con una participación parcial de la Unidad Técnico Pedagógica, siendo conducida por la directora del establecimiento, también Educadora de Párvulos.

La implementación inicial de la comunidad de aprendizaje consistió en una recopilación de antecedentes teóricos y experiencias adaptables a las características del establecimiento (solo posee Nivel Transición I y II de Educación Parvularia, sin jornada escolar completa (JEC) y con jornadas alternas de mañana y tarde), pues se identificaron dificultades para coordinar tiempos de trabajo colaborativo y mantener la continuidad de una metodología de trabajo.

Posteriormente se desarrollaron sesiones para identificar las expectativas de cada integrante respecto a la comunidad de

aprendizaje, se definieron roles, características de funcionamiento, plazos y pasos a seguir en el trabajo. Luego, se efectuó un diagnóstico para identificar con precisión la necesidad a abordar, se logró una aproximación al estado del arte actualizado, se detectaron las características del problema a abordar (mediante las técnicas del árbol de problemas y el diagrama de Ishikawala o *espina de pescado* y se definió el objetivo.

Una vez concluido este proceso, se dio paso a la autoformación y formación colectiva en torno a investigaciones actualizadas sobre la necesidad identificada. De forma paralela, se elaboraron documentos institucionales que tenían como propósito apoyar en el abordaje de la necesidad identificada: “estrategias de contención en situaciones de desregulación de niños y niñas con trastorno de espectro autista”.

En cuanto al proceso de autoformación, se enfocó hacia la búsqueda de experiencias sistematizadas de intervención en contextos educativos específicamente referidas a párvulos con autismo en Chile. Se eligieron textos que permitían conocer y comprender el autismo en primera infancia y acceder a estrategias eficaces de intervención educativa. La revisión de este material se compartió y analizó junto al equipo docente, lo que permitió una reflexión profunda sobre la temática que generó un vuelco hacia una perspectiva proclive a la detección temprana y la intervención oportuna, facilitando con ello la prevención de situaciones de desregulación.

Respecto a la elaboración de documentos, este proceso paralelo consistió en crear instrumentos para recoger información relevante acerca del proceso de desarrollo de niños y niñas, así como de su dinámica familiar, con el propósito de que se favorezca su adaptación al establecimiento y pleno desarrollo. Además, se crearon protocolos de actuación frente a situaciones desafiantes (procedimientos) y escenarios emergentes, con el propósito de contribuir a mantener un proceso educativo de calidad.

Finalmente, la comunidad de aprendizaje determinó que era indispensable establecer un periodo de implementación práctica del trabajo efectuado, es decir, que se incorporaran a la cotidianeidad los acuerdos tomados en virtud de los aprendizajes y de los instrumentos elaborados. Lo anterior, a través de los siguientes principios: articulación permanente al interior del equipo, como con profesionales que efectúan intervenciones externas; desarrollar el trabajo con las familias de manera constante; favorecer en todo momento un espacio seguro y protector para niños y niñas; identificar elementos o estímulos gatilladores de ansiedad o estrés; identificar la zona de desarrollo real y desarrollo próximo de los párvulos. Este último aspecto, fue definido en virtud de la importancia de dar un cierre al proceso, con miras a la continuidad de esta estrategia de comunidad de aprendizaje al interior del establecimiento, pero incorporando las mejoras que se evidencien durante su implementación.

Introducción

Una preocupación recurrente en educación es la calidad, ya sea sobre los aprendizajes o que los establecimientos posean altos estándares de calidad. Con frecuencia se asocia a la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, al buen rendimiento, a la funcionalidad en la sociedad, uso de tecnologías y otras habilidades instrumentales. Ante ello, surgen interrogantes: ¿cómo entregar esa educación de calidad a todos los estudiantes? En atención a las características individuales ¿cómo se logra un acceso equitativo para todos y todas?, ¿qué condiciones deben existir para disminuir las brechas de acceso? Y por cierto, ¿cómo cada unidad educativa, con sus docentes y asistentes de la educación, se hace cargo de esta problemática, desde la realidad de cada establecimiento?

Al interior de la escuela de párvulos, la educación de calidad se relaciona con el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos de niños y niñas, según sus características y su etapa del desarrollo, lo que le permitirá integrarse plenamente en la sociedad. En este contexto, surge la problemática referida a cómo responder de forma adecuada a los niños/as con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) y en particular con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA), a fin de que no solo accedan al establecimiento, sino que desde una inclusión efectiva se generen avances en sus aprendizajes. A partir de ello, uno de los desafíos consiste en dar una contención adecuada ante episodios de desregulación emocional o situaciones desafiantes, con el propósito de que esta actuación oportuna permita a niños y niñas regresar a la calma para generar instancias de aprendizaje.

Sin embargo, surgió al interior del equipo de la escuela de párvulos una inquietud: ¿por qué es un desafío? Una posible respuesta común fue que una de las dificultades detectadas era que ningún integrante del equipo tenía formación en la especialidad ni experiencia en el tema; además es un establecimiento en el que no se ha implementado un programa de integración escolar (PIE) y solo se contaba con pocas horas profesionales para desarrollar el programa de refuerzo educativo enfocado en niños con NEE permanentes y transitorias. A lo anterior, se añadió la existencia de dificultades en la comunicación con algunas familias, percibiéndose desde el equipo que éstas se sentían poco comprendidas. Durante el proceso de reflexión, en el equipo emergió un sentimiento de soledad, sensación de falta de apoyo y escaso seguimiento de las situaciones desafiantes ocurridas, tanto con párvulos como con las familias.

Frente a esta aproximación inicial a las experiencias que requerían apoyo, se comenzó a detectar algunas interrogantes que necesitaban respuestas: ¿cómo fortalecer el trabajo colaborativo en el establecimiento educativo?, ¿cómo avanzamos a una educa-

ción de calidad para todos los párvulos, con o sin NEE?; ¿puede la conformación de una comunidad de aprendizajes aportar significativamente en los procesos pedagógicos de niños y niñas? Estos cuestionamientos iniciales del equipo cimentaron las bases de la implementación del trabajo colaborativo en el establecimiento.

En conjunto, el equipo docente y directivo creó un espacio de autoformación, la reflexión grupal y la búsqueda de apoyos necesarios que brindaran las estrategias adecuadas para los distintos procesos que se generaban en paralelo (por ejemplo, de contención). Esta situación fue experimentando cambios hacia nuevos desafíos y en la medida en que se adquirieron nuevos saberes, fue posible observar comprensivamente con otras miradas la experiencia de la inclusión de los párvulos con TEA.

En atención a la necesidad de una inclusión efectiva y de fortalecer los espacios de trabajo colaborativo, el equipo docente determinó formar la comunidad de aprendizaje con el objetivo de implementar espacios de reflexión y formación docente que permitan adquirir conocimientos respecto al TEA con foco en niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, para abordar eficientemente sus experiencias de desregulación y visibilizando la temática en el establecimiento.

Este objetivo buscaba dar respuesta a una necesidad de formación docente, por lo cual se incorporó en el plan local de desarrollo profesional docente mediante un espacio autogestionado y dependiente de las condiciones internas del establecimiento, procurando en todo el proceso que fuera continuo y constante en el tiempo para dimensionar los desafíos asociados a tener alumnos y alumnas con diagnóstico confirmado o en proceso por TEA, para anticiparse a su incorporación y adaptación, en virtud de las características físicas y profesionales del establecimiento.

En congruencia con lo anterior, se buscó generar estrategias concretas para mejorar la labor educativa del equipo, dar una respuesta lo más oportuna y adecuada a las necesidades de los

párvulos frente a un evento de desregulación, que permita a la vez devolver la calma al niño o niña y dar continuidad al proceso de aprendizaje de sus pares.

Finalmente, se logró generar una red de profesionales en busca de conocimiento actualizado y pertinente sobre la temática, construyendo a partir de las propias experiencias una comunidad que ha generado aprendizaje social. Por otra parte, se logró fortalecer el trabajo desarrollado con las familias, tomando acuerdos y compartiendo una mirada hacia las posibilidades de crecimiento y aprendizaje de sus hijos e hijas.

Marco teórico

Lograr que una escuela sea eficaz en los procesos que desarrolla, así como en los resultados obtenidos por todos los integrantes de la comunidad que la conforman, constituye un desafío en todos los ámbitos que le atañen como institución. Según lo propuesto por Murillo (2004), una escuela eficaz promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica (p. 54).

Cada establecimiento debe ir descubriendo el camino que conduzca a ser una escuela eficaz. Algunos estudios realizados al respecto, orientan sobre ciertos elementos que deben ser considerados. De acuerdo a Pérez et al. (2004), entre los factores comunes determinantes de los establecimientos, se encuentran: la priorización del desarrollo profesional docente en el mismo establecimiento; un trabajo permanente y riguroso de planificación, evaluación y retroalimentación, que se aplica en el aula, a los docentes y en la unidad educativa como todo; y la atención en necesidades particulares de acuerdo a las realidades de sus estudiantes, es decir, se trata de establecimientos que gestionan la heterogeneidad de sus estudiantes.

En cuanto al ámbito de la priorización de la formación docente en el establecimiento, lo acordado fue coherente con lo planteado por el CPEIP respecto a que “el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos claves para potenciar el desarrollo profesional docente” (2019) y enfatizando que este proceso tiene un espacio privilegiado dentro del establecimiento, pues valora la experticia de los docentes y es posible desarrollar habilidades de investigación en procesos contextualizados a la realidad. Por otro lado, a la base del desarrollo profesional docente, deben presentarse algunos principios activos que están asociados a las características del aprendizaje de los adultos, quienes pueden activar sus conocimientos previos y desarrollar nuevos mediante: el aprendizaje experiencial, autonomía profesional, aprendizaje con un propósito específico, aprendizaje práctico, motivación intrínseca y aprendizaje recíproco. Todos ellos serán determinantes para un proceso exitoso (CPEIP, 2019).

En cuanto al trabajo colaborativo, es una metodología fundamental de los enfoques actuales del desarrollo profesional docente y su esencia es que los educadores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (CPEIP, 2016).

A partir de ello, se proponen cuatro estrategias de trabajo colaborativo: investigación en la acción, comunidades de aprendizaje profesional, estudio de clases y club de video. La pertinencia de elegir una de ellas, se define según las circunstancias y la realidad de cada establecimiento, teniendo en cuenta la problemática a abordar, sin perjuicio de que se actualicen y sugieran nuevas prácticas innovadoras.

Para el equipo docente de la escuela de párvulos que participó de esta experiencia, la propuesta más pertinente para explorar respuestas a la problemática definida en la realidad que la caracterizaba, así como al estilo del propio equipo, fue la de

comunidad de aprendizaje. Esta estrategia permite resaltar la importancia de desarrollar competencias investigativas y reflexivas en el profesorado, como: el pensamiento crítico, la observación y la problematización de la práctica, mejorando la profesionalidad y promoviendo la autonomía y la autorregulación del aprendizaje (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025; Aldana-Zavala et al., 2021; Díaz et al., 2024; Mármol et al., 2024). Fue determinante que el equipo seleccionara la estrategia en virtud de la que más le acomodaba, ya que esta decisión implicaba una mayor responsabilidad. En otras experiencias desarrolladas en educación infantil, se detectó que es un aporte para la mejora de los programas formativos en esta etapa y permite abordar efectivamente la diversidad del aula, así como enfrentar las condiciones desafiantes que se presentan en este entorno (Galván et al., 2023; Henry y Namhla, 2020).

Por otro lado, el equipo apreció que una ventaja de esta estrategia estaba dada por la “reflexión en la acción” o la conversación reflexiva del/la educador/a, ya que le permite construir un saber pedagógico, criticar su práctica y transformarla, haciéndola más pertinente a las necesidades del medio (Schön, 1998, en Tardif y Nunez, 2018; Brevis-Yéber et al., 2022). En educación infantil, el trabajo en comunidad profesional de aprendizaje apoya a los programas a valorizar el aprendizaje y la educación continua (Schachter et al., 2019), fomentando la confianza y la identidad compartida, fortaleciendo el DPD y la colaboración entre equipos pedagógicos (Guerra et al., 2020), lo cual emerge a partir de evidencia desarrollada con equipos profesionales que se desempeñan en educación inicial.

Para el desarrollo de nuestro proceso, se observaron diversos conceptos y principios que rigen a la comunidad de aprendizaje y se analizaron algunos documentos respecto a experiencias u orientaciones existentes, ya que la metodología y organización, varía de acuerdo al contexto en el que se implementa y por cierto, al nivel educativo en el cual se centra la experiencia.

En virtud de esta revisión, el equipo optó por utilizar en su experiencia la definición de Comunidades de Aprendizaje planteada por el CPEIP (2019), la que consiste en un grupo de profesoras y profesores que se reúnen de forma periódica a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula, encuentros en los que discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas. Esta elección permitió la articulación de la experiencia de comunidad de aprendizaje con el plan local de formación docente del establecimiento, ya que pudo incorporarse a las actividades planificadas.

Sin embargo, respecto a la organización y metodología de implementación se utilizó la metodología desarrollada en una experiencia de similares características, ya que al ser desarrollada con Educadoras de Párvulos en Chile y conocida por quien lidera el proceso de instalación en la escuela, resultó de evidente aplicabilidad al contexto (Barrera-Pedemonte et al., 2008). Con ello a favor, el ciclo se implementó según los siguientes momentos:

- Motivaciones, expectativas y primeros acuerdos.
- Problematicación de la práctica educativa.
- Problema objeto de trabajo de la comunidad.
- Profundizando la comprensión del objeto de trabajo.
- Construyendo cursos de acción.
- Implementando y evaluando las estrategias.

Hasta aquí se ha descrito lo relativo a la implementación de la comunidad de aprendizaje. Sin embargo, esta estrategia se desarrolló en virtud de una necesidad a la cual el equipo docente se aproxima. Esta necesidad constituye una brecha, pues ha implicado dificultades para alcanzar uno los principios declarativos del Proyecto Educativo Institucional, específicamente sobre el proceso de adaptación de los párvulos que tienen el diagnóstico

o que están en proceso de evaluación por Trastorno del Espectro Autista y su respectivo proceso de aprendizaje.

Al respecto, en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (en adelante BCEP) se señala que este es “el primer nivel del sistema educativo y tiene como fin favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como persona”. En tal sentido, se añade que si “los niños y las niñas no cuentan con entornos protectores y enriquecidos donde las familias y equipos educativos cumplen un rol protagónico, estarán perdiendo oportunidades de desarrollo y aprendizaje” (2018, pp. 14-33), lo cual advierte sobre la importancia de ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo de acuerdo a las características que diferencian a cada niño y niña, y en concordancia con el principio de singularidad, declarado en el citado documento.

En este contexto, es deber de todos los centros educativos responsables de la educación inicial “propiciar aprendizajes de calidad y pertinentes, que consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, así como otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidad” (BCEP, 2018, p. 34). Esta declaración debe ser una realidad en aula, es decir, todos los párvulos no solo tienen el derecho de acceder a un proceso educativo de acuerdo a lo descrito en las BCEP, sino a que se haga efectiva la incorporación de la heterogeneidad como un valor propio de las diferencias que caracterizan a la especie humana, siendo la educación inicial el espacio en los que esta diversidad se reproduce.

Para esta experiencia el equipo se planteó el mismo desafío que el Ministerio de Salud de Chile buscó dilucidar en 2022, respecto a usar el concepto más adecuado para referirse a esta condición del neurodesarrollo. Para orientarse, el equipo docente del establecimiento tuvo a la vista un reporte breve de evi-

dencia respecto a las implicancia de la denominación a utilizar: mientras que Trastorno del Espectro Autista ha sido la nomenclatura en uso por los organismos de salud que definen los criterios diagnósticos, el concepto de Condición del Espectro Autista ha cobrado fuerza principalmente en el ámbito del activismo social, las organizaciones de padres y familias en todo el mundo, por lo que es una temática que mereció una breve consideración. Para dirimir la situación y mantener el concepto de TEA, el Ministerio de Salud argumentó en su reporte la necesidad de establecer sistemas de medición homogéneos, insumar de información unificada al sistema de prestaciones en salud, dada la evidente confusión que puede generar el uso de definiciones cambiantes y la reciente entrada en vigencia de la clasificación internacional de enfermedades que usa la denominación de TEA (Minsal, 2022). En atención a ello, este fue el término que se utilizó durante la experiencia de comunidad de aprendizaje en el establecimiento educativo.

De acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), el TEA se caracteriza por déficits persistentes en la comunicación social y la interacción sociales en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones. Además de los déficits de comunicación social, el diagnóstico del trastorno del espectro autista requiere la presencia de patrones de comportamiento, interés o actividades de tipo restrictivo o repetitivo. Es considerado un trastorno del neurodesarrollo que presenta una alta variabilidad de un individuo a otro, siendo difícil de pesquisar tempranamente en mujeres (Hill et al., 2003; Canal et al., 2006; Jamison et al., 2015; APA, 2014; OMS, 2022).

Existe un reciente incremento a nivel mundial en el diagnóstico de prevalencia del espectro autista, motivo por el cual se

ha acentuado la preocupación por lograr diagnósticos tempranos e intervenciones oportunas. En la evidencia internacional, este incremento queda de manifiesto en diversos estudios. Mientras en 2014 se encontró una prevalencia de 1 de cada 59 niños de diferentes edades (Baio, 2014), nueve años después, esta cifra se eleva a 1 de cada 36 niños de 8 años (Maenner et al., 2020). En términos del sexo, está cuatro veces más presente en hombres que en mujeres (Hudson et al., 2019). En tanto, un estudio reciente y único en Chile reportó una prevalencia de 1 por cada 51 niños sanos de entre 18 y 30 meses de edad (Yáñez et al., 2021).

En el establecimiento en el cual se desarrolló la experiencia de comunidad de aprendizaje, la incorporación de párvulos con TEA ha ido incrementándose de forma significativa, pues éstos varían en cuanto a sus características de funcionalidad y necesidades de apoyos requeridos, detectándose que pasó a constituir un desafío para el modo de trabajo que se tenía hasta hace un tiempo. Por ello, fue fundamental actualizar conocimientos al respecto, más aún debido a que en este ámbito, surge evidencia científica nacional e internacional de manera continua.

En este sentido, el equipo necesitaba tener claridad acerca de cómo avanzar en la incorporación de innovaciones, por lo cual, para ello se hizo una revisión de textos bibliográficos referidos a la conceptualización del TEA, sus características diagnósticas, los principales modelos de intervención con eficacia demostrada, entre otros aspectos. Ello permitió comprender la temática y visibilizar las mejoras a considerar en el establecimiento, así como prepararse para crear instrumentos que estén al servicio del proceso educativo del párvulo.

Ahora bien, desde la intervención a realizar en TEA desde el establecimiento y en base a la revisión efectuada, se eligió los siguientes principios básicos: estrategias para incrementar el bienestar emocional, estrategias para la adaptación del estilo comunicativo, estrategias para la estimulación del lenguaje y

estrategias para la adaptación del entorno (Valdés et al., 2021). Además, en los procesos a desarrollar, las familias tienen un rol protagónico, tanto durante la indagación inicial de las características de los párvulos, como en la definición de objetivos, los que se dan a conocer desde el inicio a los padres, en la socialización de los procedimientos y protocolos existentes en la escuela, abriendo espacios de interacción constante para mantener la retroalimentación permanente de la implementación de las estrategias, así como de la prevención y abordaje de situaciones desafiantes.

Descripción de la experiencia

Se desarrollaron 15 encuentros de la comunidad de aprendizaje, cada una de las cuales se planificó en virtud de los avances y necesidades detectadas en el proceso. No obstante, hubo preocupaciones y situaciones emergentes que se incluyeron como insumo de trabajo para abordarlos como desafíos del proceso.

La primera sesión fue llamada “Evaluando y reflexionando sobre nuestras prácticas educativas y necesidades de formación” y en ella se realizó un análisis y reflexión anual de resultados evaluativos, prácticas pedagógicas, implementación, así como los resultados del trabajo colaborativo y necesidades de formación.

La sesión dos fue denominada “Aproximación a las metodologías de trabajo colaborativo” y en ella se presentaron las metodologías de trabajo colaborativo propuestas y descritas por el CPEIP, lográndose definir la definición de comunidad profesional de aprendizaje como estrategia de trabajo.

“Profundizando en la estrategia de comunidad de aprendizaje” fue el nombre de la sesión tres y en ella se presentó el sustento teórico, ciclos y beneficios de las comunidades de aprendizajes para el trabajo docente. Además, se definió a las participantes en la comunidad de aprendizaje del establecimiento. En tanto, en la siguiente y cuarta sesión denominada “Constitución de la comu-

nidad de aprendizaje”, se logró profundizar sobre los momentos que conforman la comunidad de aprendizaje, hacer el levantamiento de expectativas y compromisos personales, así como la definición de acuerdos generales de funcionamiento (como la calendarización de reuniones y horarios, las normas de trabajo) y los roles que cada integrante cumpliría.

En la sesión cinco “Problematización de la práctica educativa” se inicia formalmente el trabajo de la comunidad de aprendizaje propiamente tal, a través de la revisión del estado del arte y conversando en torno a algunas interrogantes como ¿cómo quisiéramos nuestra institución? Se realiza una lluvia de ideas para recoger desde el equipo participante el estado ideal de nuestro establecimiento, lográndose un consenso respecto a que se aspira a “una educación de calidad para todos y todas los párvulos de nuestra escuela”. En la misma sesión cinco se utilizó la metodología de árbol de problemas para trabajar en torno a las condiciones que han dificultado el logro de este sueño en el establecimiento, identificando las posibles causas y efectos.

Posteriormente, dada la extensión de las temáticas abordadas en la sesión anterior, en la sexta, denominada “Profundizando en las necesidades”, se retomó el trabajo que se venía desarrollando y se inició el análisis de las causas detectadas, agrupándolas de acuerdo las dimensiones de gestión. Enlazada con la sexta sesión, a la séptima se le llamó “Identificación de la problemática” en la cual se realiza el análisis y categorización respecto al impacto de cada una de las causas para definir, por medio del consenso de los distintos roles de la comunidad de aprendizaje, la problemática más urgente de atender en el establecimiento, es decir, las dificultades para el abordaje de desregulaciones de párvulos con trastorno del espectro autista.

Vinculado con la séptima sesión, se desarrolló luego la octava reunión llamada “Profundizando la comprensión del objeto de trabajo” en la cual se comenzó el proceso de identificar y com-

prender las causas que se asocian a la situación identificada, a través del diagrama de Ishikawa, herramienta gráfica en la que el equipo escribió los conceptos importantes.

A continuación, en la novena sesión se pasó a “Construir cursos de acción”. Ello fue posible tras haber analizado las causas que influyen o se asocian a la problemática, definiéndose los cursos de acción en virtud de tres necesidades: a) definición clara de protocolos que permitan aunar criterios de planificación, prevención y acción en el establecimiento, por medio de información conocida, clara, específica y situada respecto al contexto de la escuela para dar tranquilidad tanto a las familias como al equipo; b) desarrollar un proceso de autoformación; c) potenciar el conocimiento de los párvulos a través del rescate de información con las familias para disminuir las barreras de acceso y permanencia detectadas.

Debido a que la sesión diez estuvo estrechamente relacionada con la anterior y a que se centró en acordar aspectos prácticos, fue denominada “Levantando las necesidades a abordar en protocolo”. En ella se consideraron las situaciones ocurridas durante el año escolar anterior, se definieron las temáticas mínimas a ser establecidas en un protocolo, tales como: forma de recolectar información, acuerdos para anticiparse a desafíos posibles en situaciones como las salidas educativas o los tiempos alimentación, aspectos relativos al proceso de control de esfínter, desarrollo de las mudas, precauciones a tomar ante las presentaciones artísticas, cómo desarrollar la retroalimentación tiempo y forma, secuencia de acciones a realizar frente a una desregulación y definición de roles, presencia de las familias en la escuela, las cuales son entregadas para el aporte en elaboración de protocolo TEA.

En tanto, en la sesión once se trabajó la “Selección de material bibliográfico”. De forma recurrente durante el proceso, se visualizó la necesidad de autoformación de parte del equipo, por lo cual, en esta sesión se inició la búsqueda de material biblio-

gráfico con ayuda de una profesional psicóloga externa, quien sugirió algunos criterios a considerar para asegurar la calidad de los ejemplares y ayudó en la selección de textos, los que fueron adquiridos con fondos de la Subvención Escolar Profesional (SEP). Entre ellos se encontraban textos que reunían resultados de procesos de investigación actualizada y rigurosa de parte de equipos expertos, y además se seleccionó textos narrativos (cuentos) para socializar el tema con los niños y niñas de la escuela de párvulos.

A partir de esta sesión, se inició un proceso de implementación y evaluación de las estrategias acordadas en el equipo. Este periodo consistió en concretar los acuerdos establecidos en sesiones previas y las reuniones se caracterizaron por un intenso trabajo. En este sentido, la reunión doce se denominó “Elaboración de instrumentos” y en ella se confeccionaron los siguientes insumos de recolección de información, instancia en la cual se contó con apoyo de una docente psicóloga de la Universidad de Los Lagos: a) Pauta de entrevista a las familias de acogida inicial; b) Pauta de profundización y acuerdos de las familias; c) Pauta de seguimiento; d) Pauta de observación de aula; e) Pauta de socialización de Plan de Acompañamiento, entre otros.

Posteriormente, en la sesión trece llamada “Proceso sancionatorio de protocolo TEA” se sometió a revisión y aprobación de las integrantes del equipo al documento que protocoliza el paso a paso, texto que fue presentado por la Encargada de Convivencia Escolar y la Directora del establecimiento, espacio en el que las demás participantes entregaron sus observaciones y aportes de mejora.

La sesión catorce representó un momento importante para el equipo, pues en este espacio denominado “Autoformación”, cada participante compartió los principales aportes de un texto que revisó previamente, consistente en ampliar la comprensión del TEA en niños y niñas, así como en la generación de un espa-

cio de reflexión. Esta instancia implicó un alto nivel de compromiso, pues cada una era responsable del aprendizaje de las demás.

En este nivel de avance de la comunidad de aprendizaje, se desarrolló la sesión quince “Cambio de paradigma”, el que emerge posteriormente al descrito proceso de análisis del material revisado y de reflexión en torno a la temática. Al interior de la comunidad de aprendizaje se produjo un momento de inflexión respecto a la problemática claramente identificada al inicio del trabajo. Lo anterior, pues se transitó desde la necesidad inicial de contar con herramientas prácticas, técnicas de contención y protocolos de acción, hacia la importancia de visibilizar y generar estrategias para disminuir las barreras que impiden el pleno desarrollo, así como a ser proactivos en anticipar y prevenir las posibles causas de una desregulación emocional o conductual en niños y niñas con TEA. En esta nueva aproximación más comprensiva, se pudo visualizar la importancia de conocer a cada niño y niña autista en su particularidad, en su individualidad y según sus propias características y necesidades.

Este gran avance cualitativo, permitió desarrollar la sesión 16 denominada “Hacia un proceso educativo adecuado a las particularidades” en la que se trabajó con foco en la elaboración de un plan de adecuación semestral para cada estudiante que lo requiriera. En esta herramienta, se identificó el nivel de desarrollo de los párvulos en cada uno de los núcleos de aprendizaje y se definió un objetivo específico y concreto a desarrollar durante el semestre, el que fue compartido con cada familia. Es importante destacar que independiente de la construcción del plan personalizado, el despliegue del equipo de aula no concluyó con esta herramienta, sino que se fueron implementando diversas estrategias para favorecer el proceso educativo de los párvulos, generando procesos pedagógicos dinámicos que se retroalimentan entre sí.

Finalmente, se desarrolló la sesión de cierre (17) “Evaluando la experiencia”, al término del año 2024, en la cual se

evaluó de forma participativa el desarrollo y el resultado de la implementación de la comunidad de aprendizaje dentro de la escuela de párvulos.

Resultados

Para apreciar los resultados de esta experiencia de trabajo colaborativo se efectuó una evaluación cualitativa (a través de preguntas orientadoras). La apreciación de las educadoras fue positiva, pues refieren que ello les permitió adquirir conocimientos en favor de la inclusión de los párvulos con TEA a las diversas actividades de interacción y de aprendizaje en el aula, como de su proceso educativo. A su vez, ello permitió disminuir la ansiedad que experimentaba el equipo, pues pudieron apropiarse de los lineamientos del establecimiento, protagonizar procesos de detección de necesidades, posicionar sus experiencias como principal espacio para implementar los cambios deseados, participar en la elaboración de instrumentos, establecer acuerdos con las familias, delimitar el rol a desempeñar por parte de las educadoras y formar sentido de equipo al trabajar de forma conjunta.

En cuanto a lo anterior, es posible aseverar que la comunidad de aprendizaje es una estrategia de trabajo colaborativo efectivo, pertinente y eficaz para desarrollar procesos de actualización y formación continua dentro de la escuela de párvulos, dada la falta de profesionales específicos y permanentes de apoyo como psicólogo, educadora diferencial, fonoaudiólogo u otros. Esta estrategia permitió construir y compartir conocimiento de manera solidaria y colectiva.

Otro tipo de resultados se refiere a la creación de recursos inéditos que permitirán darles continuidad a las iniciativas de la comunidad de aprendizaje. Es así como al término de la implementación de esta experiencia, la escuela de párvulos dispone de nuevos recursos como: a) planes de adecuación individualizados

por cada niño o niña que lo requería, implementados por el equipo docente y en acuerdo con las familias a través de entrevistas previas; b) atenciones profesionales individuales en centro de atención especializada gestionada con apoyo del representante de convivencia educativa; c) práctica instalada de trabajo interdisciplinario del equipo de aula con profesionales externos; d) instrumentos de levantamiento de información para las familias, elaborados e implementados; e) protocolo de actuación del establecimiento que aborda los nudos críticos identificados.

Discusión y conclusiones

De esta experiencia de comunidad de aprendizaje desarrollada en torno a las temáticas detectadas colectivamente como necesidades, es posible concluir que en todo centro educativo es fundamental disponer de instancias de formación internas y con retroalimentación desde el entorno signifiante. Si bien, la implementación de la comunidad de aprendizaje presentó algunas dificultades en sus inicios, principalmente dadas por la escasa destinación de horarios del equipo docente y de la escasa práctica previa de consensos, efectivamente permitió fortalecer el trabajo colaborativo en el establecimiento, generar confianza para exponer los nudos críticos y las necesidades.

Pese a ello, entre sus resultados se pudo detectar una experiencia positiva, que precisa ser mantenida en el tiempo como una práctica habitual, aunque con la incorporación de mejoras y la participación de todos los integrantes del equipo de aula, docentes y técnicos, ya que en esta experiencia no fueron partícipes, por razones externas a las características de la estrategia de trabajo colaborativo. Por lo expuesto, es posible aseverar que la comunidad de aprendizaje es una herramienta de análisis y reflexión que permite avanzar hacia una educación de calidad, lográndose generar aportes efectivos en los procesos educativos de los párvulos.

Entre algunas de las principales conclusiones está la relevancia de la detección temprana del TEA. Se ha logrado observar en contexto, la importancia de ésta y la diferencia cualitativa que se aprecia en niños y niñas que cuentan con diagnóstico, con acompañamiento profesional, con tratamiento farmacológico apropiado cuando se ha indicado, así como el compromiso y apoyo familiar en todo su proceso de aprendizaje. En contraposición a ello, se aprecia que los niños y niñas que no cuentan con lo anterior, emergen desafíos importantes en su adaptación a las exigencias propias del contexto educativo, como en la calidad de las interacciones que se proponen con pares, lo que impacta en la calidad de sus experiencias durante su permanencia en el establecimiento.

En relación a ello, un aprendizaje relevante de esta experiencia se relaciona con que los procesos deben ser desarrollados en paralelo con las familias y la instancia de apoyo profesional, disponiendo de espacios de retroalimentación e intercambio de información sobre las características evolutivas y los desafíos que se van presentando en cada niño y niña.

En cuanto a los aspectos que esta experiencia no abordó y que puede ser desarrollado en próximas versiones de trabajo como ésta, se relaciona con la posibilidad de que contar con profesionales especializados en el área de salud y educacional, a su vez profesionaliza el desempeño de los equipos de aula y mejora la percepción de apoyo actualizado que complementa sus saberes cotidianos.

Entre los aprendizajes que conducen a promover que esta estrategia colaborativa se replique o se mantenga en el tiempo, requiere del compromiso de todo el equipo, pues es muy complejo coordinar horarios en contextos como éste, en el que se trabaja en doble jornada. Por otra parte, la búsqueda constante de información y la necesidad de actualizar conocimientos en la temática de manera continua constituye otro de los aprendizajes, ya que se

detectó una gran brecha entre lo que se sabe por las características de la temática y lo que se aspira a saber o lo que la cotidianidad en aula, demanda saber.

Bibliografía

- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P. e Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Baio J. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States. *Morbidity and mortality weekly report*, 67(6). Centers for Disease Control and Prevention <https://www.researchgate.net/publication/284052244>
- Barrera-Pedemonte, F., Calvo, C., Hidalgo, J., Novoa, X., Cortés, C. y Venegas, P. (2008). Comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra: Una estrategia de innovación curricular y desarrollo profesional docente en educación parvularia. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire*, 7(6), 171-192. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.486>
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó. y Ruiz, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos (La Serena)*, 32(2), 269-287. <https://dx.doi.org/10.15443/rl3216>
- Canal, R., García, P., Touriño, E., Santos, J., Matín, M., Ferrari, M., Martínez, M., Guisuraga, Z., Boada, L., Rey, F., Franco, M., Fuentes, J. y Posada, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial*, 15(1). 29-47. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n1/v15n1a03.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. (2019). Comu-

- nidades de Aprendizaje Profesional. Serie Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf
- Díaz, V., Saavedra, N. y Zevallos, K. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471>
- Figueroa-Céspedes, I. y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *AL-TERIDAD, Revista de Educación*, 20(1), 84-98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- Galván, F., Huaylinos, F. y Huayta-Franco, Y. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 19(93), 465-472. <https://bit.ly/4hJQAoq>
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de un experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Henry, C. y Namhla, S. (2020). Challenges and opportunities of continuous professional development for early childhood development teachers in inclusive education in Chiredzi, Zimbabwe and South Africa. *Africa Scientific*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.sciaf.2020.e00270>
- Hill, E., & Frith, U. (2003). Understanding autism: Insights from mind and brain. In U. Frith & E. Hill (Eds.), *Autism: Mind and brain* (pp. 1-19). Oxford University Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693123/pdf/12639326.pdf>
- Hudson, C., Hall, L. & Harkness K. (2019). Prevalence of Depressive Disorders in Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 165-175. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-018-0402-1>
- Jamison, T. & Schuttler, J. (2015). Examining social competence, self-perception, quality of life, and internalizing and externalizing symptoms in adolescent females with and without autism spectrum disorder: a quantitative design including between-groups and correlational analyses. *Molecular Autism*, 6(53). DOI 10.1186/s13229-015-0044-x
- Mármol, M., Conde, E. y Yaguana, T. (2024). Competencias investigativas en la Formación del Docente de la Carrera de Educa-

- ción Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>
- Maenner, M., Warren, Z., Williams, A. et al. (2020). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveil*, 72(2), 1–14. doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1
- Pérez, L., Bellet, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores pobres. Ministerio de Educación, Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2111>
- Schachter, R., Gerde, H. y Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for selecting professional development for early childhood teachers. *Early childhood education journal*, 47, 395-408 <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schön, D. (1998). En Tardif, M. y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411 <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=es>
- Valdez, D., Solcoff, K., Ayuda, R., Martos, J., Llorente, M., Zamora, M., Gortazar, M., Herrera, G. y Paula, I. (2021). *Autismo. Intervenir desde el Desarrollo*. A. Machado Libros S. A.
- World Health Organization (2019). ICD-11: International classification of diseases (11th revision). <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, A., Troncoso, L., López, C. y Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Revista Chilena de Pediatría*, 92(4). <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Sobre las autoras y autores

Cristina Alarcón Salvo

Psicóloga clínica acreditada (USACH), Magíster en Ciencias de la Educación (Universidad de Los Lagos), con 20 años de experiencia de pre y postgrado como académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos dictando clases en las distintas carreras pedagógicas en relación al área de Psicología de la Educación. Ha dictado conferencias nacionales e internacionales. Integrante de diversas redes de investigación a nivel internacional. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro.

Ignacio Aguaded Gómez

Catedrático de Universidad de Educación y Comunicación en la Universidad de Huelva. Ha sido Editor Jefe de “Comunicar”, revista científica JCR-Scopus durante 30 años. Presidente el Grupo Comunicar, colectivo veterano en España en «Media Literacy». Director del Grupo de Investigación «Agora» dentro del Plan Andaluz de Investigación. Director del Máster Internacional de Comunicación y Educación y coordinador por la Universidad de Huelva del Programa Interuniversitario de Doctorado en Comunicación.

Frida Karina Aguilar Schneider

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación ULagos (2002), Magíster Ciencias De la Educación Mención Currículum y Evaluación Universidad Mayor (2022). Con 23 años de experiencia, encargada de Convivencia Escolar Colegio René Soriano Bórquez. Ha completado cursos de innovación en educación. Su trabajo se fundamenta en el enfoque de derechos, la inclusión educativa y el reconocimiento del niño y niña como sujetos activos de aprendizaje donde se favorece la exploración, el juego, la curiosidad y el trabajo colaborativo con las familias

Arantza Arruti-Gómez

Doctora en Pedagogía, profesora titular en el Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte y Experta en Educación del

Ocio por la Universidad de Deusto en la que ha desarrollado su carrera profesional desde 1996. Es miembro de la Unidad de Innovación Docente, del comité de acreditación para la Evaluación de la Calidad de la Docencia y del equipo de investigación eDucaR (Deusto Education Research) reconocido por el Gobierno Vasco. Su área de investigación gira en torno al Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum, la educación y competencia emprendedora, y la competencia digital. Es EntreComp Champion y autora de múltiples publicaciones en revistas españolas y extranjeras.

Roberto Canales Reyes

Profesor Titular de la Universidad de Los Lagos. Doctor en Calidad y procesos de innovación educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Informática Educativa por la Universidad de La Frontera. Profesor de Estado en Historia y Geografía por la Universidad de Los Lagos. Diplomado en DD.HH. y Función Pública por el Instituto de DD.HH. de Chile y la Universidad de Los Lagos. Su producción académica incluye artículos en revistas indexadas en WOS, Scopus y Scielo, además de capítulos de libros y libros. Ha dirigido y codirigido proyectos de investigación nacionales de ANID (ex-Conicyt), incluyendo Fondef, Fondecyt y Anillo, así como proyectos de gestión institucional del MINEDUC e iniciativas internacionales.

Fernando Carías Pérez

Venezolano. Dr. en comunicación. Magíster en Ingeniería de Medios para la Educación. Licenciado en Artes. Profesional, docente de pre y post grado en Universidad de Los Lagos – Chile. Investigador en las líneas de Educomunicación y Alfabetización Mediática e Informacional. Gestor de proyectos socioculturales.

Paulina Cea Cancino

Psicóloga y Magíster en Psicología por la Universidad de La Frontera, postítulo en Familia, violencia e interculturalidad. Se ha desempeñado en programas de intervención con infancias vulneradas en contextos de

marginalidad socioeconómica y desde el 2017 coordinó el acompañamiento académico y socioemocional a estudiantes iniciales en la Universidad de Los Lagos. Desde el 2020 ha desarrollado docencia en asignaturas de competencias genéricas, electivos y ha guiado proyectos de tesis a estudiantes de Educación Parvularia y Psicología de la Universidad de Los Lagos. Ha integrado equipos de investigación sobre salud mental en estudiantes universitarios y evaluación de la docencia universitaria en competencias genéricas.

Marcela Cruzat Arriagada

Educadora de Párulos y Magíster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Los Lagos. Desde el año 2005 se desempeña como Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, dictando en Educación Parvularia asignaturas como: Trabajo con familia y comunidad, en diversos cursos de Didáctica, así como Práctica reflexiva. Ha sido Directora Docente de esta carrera y directora del Centro de Formación Integral. Ha integrado equipos de mejoramiento institucional adjudicados mediante proyectos competitivos, además de participar como coinvestigadora y colaboradora en varios programas de investigación. Tiene diversas coautorías de capítulos de libro sobre reflexiones en educación inicial, innovación educativa en la formación pedagógica y otros temas de interés en educación.

Daniel Eyzaguirre Jorquera

Profesor de Historia y Geografía y doctor en Ciencias Sociales con mención en Estudios Territoriales por la Universidad de Los Lagos. Investiga desigualdades territoriales vinculadas al acceso a la vivienda y la educación en la Región de Los Lagos. Actualmente es investigador postdoctoral de la Universidad de Los Lagos en el proyecto Anillo ATE220018 “Dialogue and Territorial Learning Communities in Crisis Scenarios in Southern Chile”, trabajando con metodologías participativas y dialógicas para el co-diseño de futuros más justos.

Rosío Belén González González

Ingeniera agrícola, Licenciada en Educación y profesora de Educación Técnico Profesional, Magíster en Gestión y Liderazgo para la Gestión Educacional con nueve años de experiencia en la Escuela Agroecológica Pichil, siendo además la Encargada del sello educativo ambiental.

Marcia Herrera Guarda

Profesora de Educación Diferencial licenciada en Educación (Universidad de Los Lagos), Magíster en Educación Diferencial (Universidad Mayor) y Máster Internacional en Gestión Institucional (Universidad de Alcalá, España), actualmente cursa un doctorado en Educación e Innovación. Con más de 20 años de trayectoria, posee una amplia experiencia en docencia universitaria, gestión directiva y relatorías de formación continua en diversas instituciones de Osorno, Puerto Montt y Valdivia. Es diplomada en neuroeducación, educación emocional, trastorno del espectro autista e investigación educativa. Su enfoque profesional destaca por el dominio del desarrollo curricular, la evaluación psicopedagógica multidimensional y el diseño de estrategias para el apoyo a estudiantes en situación de discapacidad.

Elizabeth Higuera Sanhueza

Educadora de Párvulos de la Universidad de Los Lagos, campus Osorno (2000), Licenciada en Educación, Magíster en Educación Mención Gestión de Calidad, postítulo de mención de profesor especialista en Administración de organizaciones educativas y diplomada en “Creando e innovando: habilidades para el emprendimiento en el sistema educativo”, “Gestión directiva de organizaciones escolares”, “Educación inicial: prácticas transformadoras”. Se ha desempeñado como educadora, directora de establecimientos educativos, supervisora, asesora técnica y coordinadora pedagógica. Ha completado cursos de fortalecimientos de aprendizaje, liderazgo educativo, educación ambiental y desde 2022 se desempeña como Directora de la Escuela de Párvulos Pedro Aguirre Cerda del sector Rahue Alto de Osorno.

Alejandra Lazo Corvalán

Doctora en Geografía por la Université de Toulouse II y académica de la Universidad de Los Lagos en la carrera de Antropología. Investiga movilidad, vida cotidiana y geografía cultural desde enfoques interdisciplinarios, con énfasis en territorios del sur de Chile. Fue Investigadora Principal del Proyecto Anillo ATE220018 y dirige investigaciones en programas doctorales y núcleos de investigación de excelencia. Su trayectoria articula investigación, docencia y gestión científica en estudios territoriales y sociales.

Valeska Müller González

Profesora de Pedagogía en Castellano, Magíster en Letras, DEA en Filología Hispánica y Doctora en Lingüística de la PUC de Chile. Ha investigado los procesos de alfabetización avanzada y académica en colegios de la comuna de Osorno y Universidad de Los Lagos, donde es docente de las cátedras de Producción de Textos, Morfosintaxis del Español y Lenguaje y Cognición. Sus proyectos profundizan en las características de la lectura crítica y la escritura con finalidad epistémica, desde una perspectiva sociocultural y crítica. En la actualidad, integra el grupo de Estudios del Discurso y Semiosis de las Realidades, aportando investigación relevante sobre fenómenos sociales de la contingencia nacional en el ámbito de educación, desde las perspectivas del Análisis del Discurso y Lingüística Cognitiva.

Martín Quintana Elgueta

Académico e investigador. Profesor de Estado en Castellano (Universidad de Los Lagos, Chile). Master en Cs humaines et Sociales (Université de Poitiers, France). Doctorando en Ciencias Humanas mención discurso y cultura por la Universidad Austral de Chile. Vive en Osorno, Región de Los Lagos, Chile.

Susana Romero-Yesa

Profesora e investigadora en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Deusto desde 1997 y Vicedecana de profesorado e Innovación Docente desde 2025. Su actividad docente se concentra en los grados de Ingeniería, concretamente en asignaturas relacionadas con la electrónica, así como en formación y asesoramiento de profesorado de la propia universidad. El ámbito de su investigación se centra en el desarrollo de competencias en Educación Superior, proyectos educativos y publicaciones relacionadas con la Innovación Docente de diferentes áreas. Desde el curso 2016-2017, realiza estas actividades como miembro de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad.

Sofía Ther-Ñancuvilú

Antropóloga por la Universidad Austral de Chile y estudiante del Magíster en Estudios de la Imagen en la Universidad Alberto Hurtado. Su investigación se enfoca en infancias, combinando etnografía, estudios visuales y arteterapia. Ha participado como asistente de investigación en proyectos FONDECYT y en el Proyecto Anillo ATE220018. Su trabajo se caracteriza por el uso de metodologías participativas y enfoques creativos en contextos educativos.

Francisco Ther-Ríos

Profesor Titular de la Universidad de Los Lagos, doctor en Antropología por la UNAM y antropólogo por la Universidad Austral de Chile. Su trabajo se centra en interdisciplina, territorios, sustentabilidad y desarrollo local, con una sólida proyección nacional e internacional. Es Investigador Principal del Proyecto Anillo ATE220018 “Desigualdades Territoriales” y ha liderado numerosos proyectos FONDECYT y FONDEF. Destaca por su aporte al desarrollo de enfoques inter y transdisciplinarios en ciencias sociales.

Marcelo Juan Mauricio Toledo

Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación en la Universidad de los Lagos, Experto 1 en la evaluación docente, jefe de la Unidad Técnica Pedagógica colegio René Soriano de Osorno, con más de 20 años de experiencia liderando gestión curricular en contextos educativos locales. Ha completado cursos en Neurociencia Educativa y metodologías activas, IA generativa, Gestión Escolar y Aprendizaje Basado en Proyectos. Ha impulsado mejoras sostenidas en indicadores de calidad mediante la reingeniería de estrategias de aula. Actualmente, centra su labor en la integración de Inteligencia Artificial para la optimización de la gestión escolar y el diseño de experiencias de aprendizaje situado.

Daniela Ivette Troncoso Vega

Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y licenciada en Educación (Universidad de la Frontera, 2011), Magíster en Gestión y Dirección Educacional (Universidad Alberto Hurtado, 2022). Con más de diez años de experiencia, es directora del departamento didáctico de Historia en Colegio Emprender y docente en niveles de enseñanza media. Ha completado cursos en teorías feministas, evaluación, educación financiera, educación colaborativa e innovación en educación. Su enfoque está en promover el pensamiento crítico, la reflexión y el respeto a la diversidad cultural y social.

Marcela Beatriz Trujillo Antías

Profesora de Educación Básica, Licenciada en Educación con Mención en Matemática, con 20 años de experiencia en educación, tanto en establecimiento particulares subvencionados y municipales urbanos y de zonas rurales. Se ha desempeñado como docente durante 15 años en la Escuela Agroecológica Pichil.

“La educación del presente siglo ha sido interpelada por nuevas formas de enseñar y aprender en un contexto marcado por la transformación digital. Este escenario demanda impulsar procesos de innovación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, y pone de relieve la necesidad de impulsar metodologías activas en educación para promover en las y los estudiantes el pensamiento crítico, la colaboración y, por cierto, la alfabetización digital.

El libro que ponemos a disposición de las comunidades educativas y académicas, surge en el marco del proyecto “RED territorial de investigación educativa: un espacio de articulación entre establecimientos educacionales públicos, universidad y la nueva institucionalidad de la educación pública en la Provincia de Osorno”, adjudicado ante la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos y en el contexto del proyecto Anillo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID de Chile AT 220018 “Desigualdades Territoriales”.

(Del Prólogo)