PEDAGOGÍA DE LA TRANSFORMACIÓN:

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y PRAXIS DOCENTE DESDE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS



EDITORES

JORGE FABRES CAMPOS

MILTON MERINO GUERRERO

LUIS PINCHEIRA MUÑOZ

COLECTIVO PEDAGÓGICO
DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA

UMCE
el poder transformador de la educación

Ariadna ediciones

Pedagogía de la transformación: investigación-acción y praxis docente desde las comunidades educativas

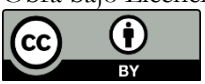
Pedagogía de la transformación: investigación-acción y praxis docente desde las comunidades educativas

Dr. Jorge Fabres Campos
Dr. Milton Merino Guerrero
Dr. Luis Pincheira Muñoz

Editores

ISBN: 978-956-430-029-0
Santiago de Chile
Primera edición, noviembre 2026
Gestión editorial: Ariadna Ediciones
http://ariadnaediciones.cl/
https://isni.org/isni/0000000485172652
Doi: https://doi.org/10.26448/ae9789564300290.211

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Esta editorial postula o indexa su producción, de acuerdo al carácter de la materia de los libros, en Book Citation Index de WoS (sólo libros en inglés, ver https://n9.cl/bx7i3); en Dialnet libros; Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Muse Project (Universidad John Hopkins); en el Directory of Open Access Books, DOAB; en Open Textbook Library; en la Sala de lectura Hispana de la Biblioteca del Congreso de EEUU; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), en Scilit; HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar; SSOAR; ProQuest Central; Knowledge Commons Works; PhilPapers; The Philosopher´s Index; WorldCat; Open Textbook Library U. Minnesota); Scipedia; Humanities Commons; Modern Language Association MLA; Open Library (Internet Archive); Open Research Library, la red social académica Academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt. Participamos, a la vez, del proyecto del Consejo Nacional de la Cultura titulado Biblioteca Nacional Digital. Todos nuestros textos disponen de los registros ISBN y DOI. Catálogo editorial en https://ariadnaediciones.cl/

ÍNDICE

PRESENTACIÓN…….**7**

PRÓLOGO……..……...11

PRIMERA PARTE: MODO INVESTIGATIVO

Capítulo 1. Paradigma emergente: pedagogía de la transformación social……....15
Dr. Jorge Fabres Campos

Capítulo 2. Contexto investigativo Servicios Locales de Educación Pública en Chile y su contexto SLEP Santiago–Centro…….35
Dr. Jorge Fabres Campos y Dr. Luis Pincheira Muñoz

Capítulo 3. Transformaciones educativas en contextos situados desde la reflexión docente……43
Lic. Patricia Sáez Merino y Lic. Josefa Covarrubias Ramírez

SEGUNDA PARTE: MODO DE ACCIÓN

Capítulo 4. Propuesta metodológica: investigación-acción……...83
Dr. Milton Merino Guerrero y Lic. Isabel Galindo Huentuleo

Capítulo 5. Experiencias de aprendizaje en las comunidades educativas…….115
Dr. Luis Pincheira Muñoz, Dr. Jorge Fabres Campos y Lic. Carlos Apablaza Baschmann

Capítulo 6. Reflexiones finales……...141

ANEXOS

Anexo 1. Sobre los autores y autoras……..149
Anexo 2. Registro visual actividad formativa……...153

Presentación

El presente libro documenta y sistematiza la experiencia de formación docente desplegada durante enero de 2026 para el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Santiago-Centro, bajo el alero institucional del Departamento de Formación Pedagógica (DFP) y la gestión de la Dirección de Educación Continua de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Los cursos impartidos fueron los siguientes: 1) Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar en contextos educativos de alta migración; 2) Evaluación crítica e inclusiva: diseño de procedimientos e instrumentos evaluativos; 3) Manejo socioemocional para estudiantes con NEE/CEA; y 4) Diseño de ambientes socioemocionales para la práctica pedagógica en ambientes diversos. Todos ellos fueron realizados por nuestro "Colectivo Pedagógico para la Transformación Socio-Educativa", que agrupa a los autores y autoras de la presente publicación; además del docente Lic. Alexander Seguel; la docente Mg. Michele Riveros; el docente Mg. Luis Guash; y la psicóloga Jennifer Conejero, quienes intervinieron en docencia sobre contenidos específicos.

Esta experiencia formativa da continuidad a una trayectoria de investigación y docencia del colectivo, iniciada en el año 2022, a través de la Dirección de Educación Continua de la UMCE en sus escuelas de verano; por ello, este libro se integra a una colección que consolida un saber pedagógico acumulado en años anteriores.

Los textos aquí reunidos proponen la adopción de un paradigma educativo emergente, que abandonan los modelos tradicionales en educación para adoptar una visión holística, interdisciplinar y crítica del quehacer educativo. Mediante una aproximación a la matriz metodológica de la investigación-acción, el profesorado en formación ha transitado desde un rol de receptor/a pasivo/a de información, hacia la condición de intelectuales reflexivos/as, con la capacidad de diagnosticar, interrogar y transformar sus propias realidades escolares.

El enfoque epistemológico de esta experiencia pone especial énfasis en la inclusión educativa, el bienestar socioemocional y el reconocimiento del territorio, concibiendo, a este último, como un espacio vital, donde la teoría deviene en praxis social y la praxis se refunda en teoría. A través de cuatro cursos especializados, las y los docentes participantes diseñaron proyectos situados y orientados a dar respuestas reales a las problemáticas de sus escuelas, abordando la inclusión, la gestión socioemocional, la evaluación crítica y el aprendizaje interdisciplinar, con especial atención a las urgencias de contextos escolares de alta migración, como ocurre en la comuna de Santiago-Centro. Esta perspectiva teórica se sustenta en el paradigma emergente, como un modelo que supera las limitaciones del tradicionalismo, proponiendo una transición integradora e inclusiva para asumir la complejidad de las comunidades educativas con las que trabajamos.

En las experiencias que documentamos, las y los docentes asumen un rol protagónico mediante un trabajo teórico-práctico y anclado en la teoría crítica. Desde este marco de pensamiento, nos alejamos de cualquier noción de realidad estática y objetiva, para concebir el mundo como un sistema complejo, interconectado y en constante cambio, cuyo fin último es la transformación y la emancipación social.

Para sostener este horizonte, adoptamos una metodología de carácter analítico-práctico que promueve el desarrollo de competencias críticas en el profesorado, situando a la metacognición, como la herramienta clave para cuestionar las certezas pedagógicas del día a día y deconstruir los paradigmas heredados.

Los resultados formativos de estas experiencias, se originaron a partir de la conformación de grupos de trabajo, respondiendo a criterios de afinidad disciplinar o territorial, para formular un diseño de proyecto. En este contexto, buscamos propiciar una ecología formativa basada en el trabajo colaborativo, el debate, la empatía y la corresponsabilidad, bajo el constante monitoreo y acompañamiento de las y los formadores.

Por ello, creemos que las sistematizaciones de experiencias y propuestas concretas reunidas en este libro, demuestran que, cuando la reflexión metacognitiva se transforma en acción consciente, la docencia y la escuela se convierten en agentes de emancipación y justicia social.

Editores

Prólogo

Cuando el Dr. Luis Pincheira, uno de los autores del libro y editor del texto "Pedagogía de la transformación: investigación-acción y praxis docente, desde las comunidades educativas", me solicitó elaborar el Prólogo, conociendo además a varios de sus autores, acepte de inmediato hacerlo, con mucho agrado.

Por otro lado, cuando fui revisando el contenido de cada uno de los 6 capítulos que conforman el texto, no sólo me di cuenta en la coincidencia con mi propia praxis de formación de más de 40 años como investigador y docente de los saberes pedagógicos necesarios del educador crítico transformador, que procuré textualizar en varios textos de mi autoría.

Pero no sólo teníamos coincidencias teóricas-referenciales con estos colegas chilenos, sino que desde el punto de vista metodológico en la construcción de estos capítulos también concordábamos en su construcción práctica, a partir de las diversas comunidades educativas territoriales, en el SLEP de Santiago Centro y otros países latinoamericanos.

Por tanto, en este prólogo quiero develar la trama no del contenido de cada capítulo, tampoco de la precisión conceptual, sino que respetar lo que desarrollan, estos docentes destacando la inteligencia de su acertada vinculación entre teoría crítica latinoamericana (Freire, Orlando Fals Borda y Maturana) y el avance del aporte de la teoría de la complejidad de Morin.

Quiero, entonces, reiterar mis felicitaciones a estos maestros formadores de formadores, autores/as de estos 6 capítulos que constituyen con este libro.

Además, siento la necesidad de invitar a sus eventuales lectores/as a leer cada uno de estos aportes, reflexionando en sus derivas y en su práctica transformadora formándose como líderes de la innovación y el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Por último, recomendar a estos autores y a sus eventuales lectores avanzar hacia una Pedagogía del Encuentro de Transformación, desde una ruptura definitiva con prácticas formativas descolonizadoras.

Dr. Profesor Rolando Pinto Contreras
Santiago, octubre de 2026

Primera parte:
MODO INVESTIGATIVO

Capítulo 1

Paradigma emergente: pedagogía de la transformación social

Dr. Jorge Fabres Campos

"Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema" (Morin, 2005. p. 19).

Índice

1. Emerger para transformar
2. Comencemos a emerger, entonces
3. Estamos siendo: presentación del modelo educativo crítico emergente
4. Para seguir dándonos cuenta

1. Emerger para transformar

Este capítulo invita a habitar un nuevo horizonte educativo titulado "Paradigma emergente: pedagogía de la transformación social", reconocido de la comprensión e interpretación entre la Teoría de la Complejidad y la Teoría Crítica, ya que esta propuesta concibe la educación, no como una transmisión rígida de contenidos, sino como un fenómeno holístico, dinámico y relacional en constante desarrollo.

En este escenario pedagógico, al estudiantado se le reconoce como sujeto de la praxis y co-creador del saber, utilizando su propia historia socioemocional e identidad como la materia prima para la emancipación colectiva. El territorio se convierte en un aula expandida, donde la teoría cobra vida y se adapta con precisión a las relaciones de lo comunitario y sus memorias. El cuerpo docente

actúa como un mediador de realidades equipado con una constante conciencia pedagógica, impulsando el diálogo horizontal para erradicar las desigualdades y promover la justicia social. En conjunto, este capítulo traza una ruta ética y política donde aprender es convivir y la escuela se erige en un motor de libertad.

2. Comenzando a emerger entonces

El paradigma emergente adopta una visión holística y un pensamiento sistémico. Bajo esta mirada, la realidad se concibe como una red de relaciones interdependientes donde los fenómenos personales y sociales están profundamente interconectados, promoviendo la transdisciplinariedad para superar las fronteras rígidas del saber.

Así, este paradigma también concibe los procesos de aprendizaje como dinámicos, no lineales, con bifurcaciones y basados en la autoorganización. Se fundamenta en un constructivismo relacional, en el cual el conocimiento se construye activamente en la interacción horizontal y el diálogo con el otro. El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, primero debe hacerle descubrir quién es, sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones (Casassus, 2009).

En el paradigma emergente, cada estudiante se convierte en un sujeto de la praxis y co-creador del saber. El aprendizaje se asume como una práctica de la libertad y una vía de emancipación colectiva, donde la identidad, diversidad e historia socioemocional del estudiantado son la materia prima del proceso.

Ahora bien, acercándonos hacia un modelo pedagógico crítico emergente, este define el aprendizaje como un acto situado. El territorio no es solo un espacio geográfico, sino un tejido de memorias y relaciones donde la teoría se pone a prueba, donde los procedimientos y estrategias de enseñanza se adaptan con precisión

al contexto específico de la comunidad. (Fabres; Merino; Hood y Montecinos, 2025).

Como características principales, sostiene una visión holística que entiende al ser humano y al conocimiento de manera integral (cuerpo, mente, emociones, espíritu, contexto social), no fragmentada por disciplinas aisladas. Del mismo modo, como sostiene Varela (2003), la función del sistema nervioso conlleva una identidad cognitiva, un sentido del yo, con sus propios recuerdos, ideas, y tendencias, el cuerpo también posee una autoidentidad o conciencia de sí mismo con propiedades cognitivas similares, como la memoria, el aprendizaje y las expectativas. Sin embargo, el sistema nervioso también posee otra dimensión: las emociones, las imaginaciones, los deseos y los recuerdos, que forman parte de la vida ordinaria y que no están relacionados con una defensa urgente. Existe una vida interna continua, un sentido interno de identidad, que es mucho más complejo e interesante que las simples reacciones de escape y que abarcan la mayor parte del córtex (Damasio, 2002).

Otra característica fundamental, está centrada en el pensamiento sistémico y complejo, donde la realidad se concibe como una red de relaciones interdependientes, no como partes separadas que se suman. El pensamiento complejo postula a la dialógica, la recursividad. Se trata de un espacio mental en el que no se aporta, sino que se revela, se descubre, se desoculta la incertidumbre (Morin, 2005). En consecuencia, los procesos de aprendizaje no son secuencias fijas y predecibles, sino dinámicos, con bifurcaciones y de autoorganización.

Así, en este constructivismo relacional, el conocimiento se construye en la interacción sujeto-contexto, no se transmite de forma unidireccional. El aprender es convivir, en decir, el aprender se da, de una manera o de otra, en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro (Maturana, 2000). La consciencia nace cuando los estados del organismo viviente, dentro de los confines del cuerpo, sufren continuas alteraciones al interactuar con objetos o eventos de su

entorno, o con reflexiones y ajustes internos del proceso vital (Damasio, 1999).

Con ello, se llega a la transdisciplinariedad, que busca superar las fronteras rígidas entre disciplinas. Entonces, se abandona la pretensión de control total y verdad absoluta, aceptando la incertidumbre como parte del proceso de conocer (Morin, 2005).

Atendiendo a la centralidad del sujeto y de los valores humanos, conceptos como ética, conciencia, espiritualidad y sentido de vida cobran relevancia junto a lo cognitivo. Consciencia es un término amplio para los fenómenos mentales que permiten la extraña confección de sí mismo como observador o conocedor de las cosas observadas, de sí mismo en cuanto dueño de pensamientos formados desde su perspectiva, de sí mismo como agente potencial de la escena. La consciencia es parte de un proceso mental: no se es ajena a ella. (Damasio,1999).

Según Morin (2005) desde el paradigma de la complejidad y la teoría crítica emerge una "tensión creativa" para desarrollar una "conciencia inquieta" en el estudiante. Su propósito, entonces, es cuestionar las estructuras de poder subyacentes al conocimiento e impulsar la transformación social y la justicia ética en la realidad.

Lo anterior, prioriza el bienestar socioemocional y la atención a la diversidad de las y los participantes. El enfoque fomenta una dinámica participativa e interseccional donde el intercambio de ideas es fundamental para el aprendizaje. Asimismo, se espera que, en este modelo, los docentes utilicen herramientas cualitativas y cuantitativas para conectar la enseñanza con la realidad de su entorno y territorio. De esta manera, promueve una conciencia capaz de generar cambios significativos en la comunidad (Kemmis, 1983).

Las dimensiones; desde el paradigma emergente y su modelo educativo, basado en la complejidad y la teoría crítica están caracterizadas por los siguientes componentes: i) integra

plenamente el ámbito socioemocional, atendiendo la diversidad y necesidades de aprendizaje del estudiantado, y ii) se define como un sistema dialógico que fomenta la conciencia del saber pedagógico con una metodología para la transformación social desarrollada desde los atributos de la investigación acción (Stenhouse, 1991).

Para avanzar en la comprensión del paradigma crítico emergente, se debe atender a un giro ontológico y pedagógico que desplaza el centro de gravedad, desde la transmisión pasiva de contenidos. hacia una educación como práctica de la libertad (Freire, 2004). En nuestra sociedad caracterizada por la incertidumbre y la desigualdad, del modelo educativo tradicional, es fundamental una formación que no solo permita comprender la realidad, sino que dote de la voluntad y la capacidad técnica para transformarla (Ranciere, 2002).

Atendiendo a estos parámetros mencionados, la configuración de una ruta de pedagogía crítica parte por reconocer un campo complejo, con diversos procesos cambiantes y hechos educativos históricos y por incorporar la idea de concebir las escuelas como comunidades de aprendizaje, que requieren de procesos reflexivos, capaces de analizar y promover una conciencia crítica y una acción transformadora, para comprender la construcción de una sociedad que, en sus prácticas educativas, promueven la transformación y la justicia social (Fabres; Merino; Hood y Montecinos, 2025).

A partir de la ruta pedagógica crítica, el análisis de las representaciones socialmente construidas define lo relacional de las experiencias, vinculando intereses y sentido de un contexto socio-cultural significativo, que determinan las motivaciones, problemáticas e interpretaciones de esos saberes con las cosmovisiones culturales y vitales que emergen de la realidad de los educandos (Pinto, 2014). Se trata de establecer la identidad en los espacios educativos y, más aún, racionalizar la característica distintiva de su relato en la práctica escolar, que recobre y recalque el papel transformador que pueden desempeñar las escuelas, en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes a la sociedad actual (Giroux, 2006).

En este sentido, un modelo pedagógico crítico emergente deja al descubierto, la capacidad para reflexionar y desarrollarse profesionalmente. Permite valorar sus prácticas educativas mediante las actividades críticas, lo que mejora el aprender a aprender y tomar decisiones de forma autónoma sobre los nuevos conocimientos y ajustarlos a una ruta pedagógica crítica de investigación. Todo ello, con la profundización en el pensamiento y el desafío, donde escuela y comunidad, constituyen entidades que interfieren en términos de intereses y metas sociales e individuales comunes realmente sustantivas (Leyton, 1984).

Esta sinergia teórica no es un ejercicio meramente intelectual; es la fuerza que dinamiza la acción pedagógica dentro del aula, convirtiéndola en un laboratorio de cambio social. Para que el proceso educativo sea verdaderamente transformador, debe abandonar la rigidez y adoptar una naturaleza líquida y empática.

El modelo se despliega a través de tres dimensiones que garantizan la relevancia y la profundidad de la experiencia académica:

1. Participativo (praxis de co-creación). El estudiante deja de ser un receptáculo de información para convertirse en un co-creador del saber. A través de la praxis (la unión indisoluble de reflexión y acción), el estudiantado asume la responsabilidad de su propio proceso formativo. Como señala Maturana (2000), la autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje.
2. Interseccional (reconocimiento de la diversidad). Se comprende que el aprendizaje está atravesado por múltiples categorías sociales (clase, género, etnia, territorio). Este enfoque permite abordar las desigualdades y necesidades socioemocionales de forma situada, reconociendo que no existe un "estudiante universal". Lo esencial, lo que requieren estos tiempos, es la capacidad de situarse en medio de la multiplicidad y complejidad de la vida para capturar, destilar lo eterno de lo transitorio (Morin, 2005).
3. Dialógico (construcción horizontal). El conocimiento se construye en el encuentro con el otro. El diálogo no es una

> charla, sino un proceso epistemológico donde el intercambio de saberes diversos enriquece la comprensión colectiva y fomenta el respeto mutuo. El conocimiento no lleva al control. Si el conocimiento lleva a alguna parte, es al entendimiento, a la comprensión y esto a una acción armónica y concertada con lo otro o el otro (Maturana, 2008).

Esta estructura horizontal y diversa exige una metamorfosis en la figura de quien guía el proceso, moviendo el foco hacia la maestría y la sensibilidad del docente.

En este paradigma, el docente no es un instructor, sino un mediador de realidades. El profesorado desarrolla lo que se puede denominar la conciencia del saber pedagógico, un estado de vigilancia crítica sobre su propia práctica (Fabres, 2020). Los conocimientos, habilidades y valores del/la docente los integra en metodologías cualitativas y cuantitativas, y su propósito es descifrar la realidad del estudiante para situar el aprendizaje. Al combinar el rigor del dato con la profundidad del relato social, el docente puede diseñar estrategias que respondan con precisión quirúrgica al entorno y contexto específicos del grupo.

Esta conciencia pedagógica quedaría incompleta si no tuviera un anclaje físico y simbólico; requiere una geografía específica —el territorio— para que el conocimiento se manifieste como un impacto social tangible. La conciencia es inseparable del pensamiento que, a la vez, es inseparable del lenguaje. La conciencia es la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sobre sus operaciones, sobre sus acciones (Morin, 2014).

Sin embargo, es necesario enseñar y aprender a tomar distancia, a ser objetivo y aceptarse a uno mismo. También sería necesario saber meditar y reflexionar para no sucumbir a esa lluvia de información que cae sobre nuestras cabezas, ella misma abrumada por la lluvia del mañana, lo que nos impide meditar sobre lo que ocurre en el presente cotidiano y no nos permite contextualizarlo ni situarlo (Morin, 1999).

Para habitar el territorio como un espacio de transformación, Morin (2005) propone el siguiente proceso de investigación-acción:

- Cartografía socio-espacial: realizar un mapeo crítico de tu entorno para reconocer no solo la geografía física, sino las redes de poder y los lazos comunitarios.
- Contextualización epistémica: identificar las problemáticas y necesidades urgentes de tu comunidad, analizando cómo el conocimiento académico puede dialogar con esas realidades.
- Vinculación territorial significativa: anclar los conceptos teóricos en la práctica local, traduciendo lo "global" a lo "situado" para dotar al aprendizaje de una utilidad inmediata.

Esta identificación profunda con el territorio es el puente final que conecta la identidad personal con el destino de la comunidad. Como protagonista de este modelo pedagógico, el compromiso trasciende lo académico. Para el desarrollo de esta experiencia, es necesario atender a estos tres parámetros fundamentales:

1. Sujeto de la praxis. La formación no es un cúmulo de créditos, sino la adquisición de una caja de herramientas para la emancipación con el poder y la responsabilidad de transformar la realidad (Ranciere, 2002). La identidad es el punto de partida: la historia, el bagaje socioemocional y la diversidad no son obstáculos; son materia prima del aprendizaje. El modelo se construye desde unos con otros y con los demás. Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser disociado de la vida humana ni de la relación social. Los fenómenos cognitivos dependen de procesos infracognitivos y ejercen efectos e influencias metacognitivos (Morin, 2002).
2. El territorio es el aula expandida. El aprendizaje más valioso es aquel que permite leer el mundo para escribir la propia historia en él. El contexto es el laboratorio donde la curiosidad epistémica se convierte en impacto social.
3. Educación como práctica de la libertad. El modelo se define como un giro ontológico que busca la emancipación colectiva, integrando la razón, la emoción y la praxis social. En la misma línea, la pedagogía crítica recoge las experiencias e iniciativas

prácticas y reflexivas de las y los estudiantes, académicas/os en sus prácticas, considerando su propio pensamiento crítico y observando en perspectiva, el debate incipiente que refiere a la forma y al cómo se enseña a pensar en el complejo de saberes y conocimientos en los procesos de formación docente, que fomente de acuerdo a sus características un pensamiento activo e interdisciplinario que les permita construir su propio pensamiento (Freire, 2012).

3. Estamos siendo: presentación del modelo educativo crítico emergente

Un modelo educativo es un parámetro, estilo, forma desde donde se plantea la experiencia de enseñanza. Un modelo es la representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento, afirma que los modelos pedagógicos representan formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos. El sentido de parámetros pedagógicos es el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad.

El diseño de este modelo educativo-pedagógico desde el paradigma crítico emergente busca trascender la fragmentación del saber para situar el aprendizaje en la vida real, integrando la razón, la emoción y la praxis social como un solo proceso de emancipación colectiva.

Los modelos pedagógicos en general, responden al menos a las siguientes cinco preguntas: el ideal de la persona educada que se pretende formar; a través de qué o con qué estrategias metodológicas; con qué contenidos y experiencias educativas concretas; a qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo; y quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo (Pérez, 1994).

De esta manera, se comprende la educación como un ejercicio de acompañamiento generador de sentidos en el estudiantado, un

horizonte de sentido de vida que implique cuestionar sobre lo relevante en toda acción pedagógica, qué valores y principios humanizadores son importantes y de qué manera se relacionan con las acciones y decisiones de la cotidianidad.

Con ello, se reconoce la complejidad inherente del fenómeno educativo (Morin, 2002) y los problemas sociales para comprender la multiplicidad de factores que contribuyen a cualquier situación dada, fortaleciendo un compromiso con la acción transformadora que no se limita a la reflexión pasiva, sino que impulsa a la acción para la contribuir a la justicia social.

En el enfoque socio-crítico la educación es vista como un proceso de transformación por medio de la cual estudiantes, docentes, equipos directivos, familias y comunidades llegan a ser más libres y se desarrollan plenamente. Se enfatiza en el desarrollo del enfoque socio-crítico, ya que promueve una pedagogía de la equidad con relevancia social y cultural para todo el estudiantado particularmente quienes han sido históricamente desfavorecidos. Entendemos que para llevar a cabo dicha pedagogía el profesorado tiene un rol protagónico como profesionales reflexivos y agentes transformadores que ayudan a construir una sociedad más justa (Giroux, 2001).

Como fruto de este proceso se espera que junto a sus estudiantes y las comunidades en las que se desempeñen contribuya a reducir e idealmente eliminar las situaciones de opresión/injusticia o cualquier forma de discriminación. Ese proceso transformador tiene lugar en la cotidianeidad, en la relación dialéctica no sólo entre sujeto y sociedad sino entre lo ético y lo académico, dentro y fuera del aula (Cárdenas; Soto; Dobbs y Bobadilla, 2012).

Dado que el enfoque socio-crítico enfatiza el compromiso social, político y transformador, también se nutre desde marcos teóricos y evidencias que derivan del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1985). Estos marcos son pertinentes pues consideran que la experiencia humana se forma gracias a factores culturales y asumen que el

significado en la vida de las personas se construye desde sus experiencias sociales.

A partir de ello, se considera fundamental la atención a las diversidades socio-culturales y la capacidad del estudiantado para transformar sus espacios. Es decir, si la sociedad atraviesa una crisis, el propósito de quienes adhieren al enfoque socio- crítico es reconstruir el espacio social para que todos y todas alcancemos la máxima satisfacción de necesidades materiales, físicas, espirituales e intelectuales.

Entonces, su orientación de justicia no es mera retórica ideológica; por el contrario, es una perspectiva que pone su foco en el aprendizaje de todos/as, pues el propósito final es la mejora de sus oportunidades de vida (Perrenoud, 2004).

En consecuencia, el enfoque socio-crítico conlleva la orientación de justicia social porque subraya la equidad educativa, igualdad de oportunidades, derechos humanos y afirmación de la diversidad, esto debe traducirse en la construcción de una escuela que contribuya a la justicia social donde todos/as aprendan logrando un desarrollo integral en que la democracia y la valoración de los trasfondos culturales sean metas esenciales (Belavi y Murillo, 2016).

Ladson-Billings (2009) la describen como aquella que empodera a las/os estudiantes en su dimensión intelectual, social, emocional y política, desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes con referentes culturales que les son propios, siendo validados y perpetuados.

En síntesis, destacan tres principios a considerar: (a) logro académico, (b) competencia cultural y (c) conciencia socio- política. El primero significa poner el aprendizaje al centro manteniendo altas expectativas académicas y ofrecer el andamiaje adecuado; el segundo principio implica adecuar el currículum, aprovechando los conocimientos previos del estudiantado y creando vínculos significativos con las comunidades. Y el tercero, significa que el

profesorado desarrolle un posicionamiento crítico firme para que reflexione sobre su propia práctica y sean conscientes de cómo las desigualdades de la escuela se vinculan con injusticias estructurales.

Por lo tanto, no solo debe poner en el centro la calidad de los aprendizajes, sino también profundizar en prácticas más democráticas y colaborativas con las comunidades que están involucradas (Fabres, 2022). Así las/os docentes que se forman desde un enfoque socio-crítico pueden desarrollar la capacidad de leer el mundo y decir su palabra en diálogo con pares, familias, comunidades de base (Freire, 1999).

Para completar estas construcciones teóricas respecto de la pedagogía con enfoque socio-crítico, exige desarrollar e implementar un currículum que integre las visiones y vivencias marginadas y aborde explícitamente los temas de justicia implica que las instituciones que forman docentes no se consideran las únicas depositarias del saber.

Al contrario, una formación docente democrática rompe las jerarquías de poder, permitiendo que otros agentes (profesores del sistema escolar, padres/cuidadores, familias, comunidades, otros educadores) desempeñen un papel central en la formación (Giroux, 2001). Para alcanzar la formación de docentes social y culturalmente compenetrados es clave reconocer, aprovechar y potenciar el rol de la comunidad constituyéndose en un horizonte en la orientación de justicia que implica el enfoque socio-crítico en educación.

Siendo la educación un fenómeno social, los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocida no sólo como un saber, sino también que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se haya construido (Tedesco, 2012).

Del mismo modo, se propicia un conjunto de espacios voluntarios de articulación social que se anudan para dar paso al acceso irrestricto al saber; en redes en las que apenas se diferencian aquellos

que poseen el saber respecto de aquellos que no lo detentan, suponiendo que todos son portadores de algún saber de interés para los demás (Illich, 1971).

Este papel crítico del conocimiento implica también una modificación de las bases sobre las cuales se construyen los niveles de confianza, en este caso asociado al contexto universitario particularmente en la formación inicial docente, aportando con un espacio de reflexión abierta en las prácticas con experiencias de aprendizaje innovadoras, como una forma de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la pertinencia de las metodologías para enfrentar los desafíos actuales (Bruner y Villalobos, 2014).

Esto convierte el proceso de aprendizaje en atractivo, crítico y reflexivo. Con ello, surge un aprendizaje significativo con base cooperativa y colaborativa (Soto, 1996).

En síntesis, este modelo da cuenta del posicionamiento en el enfoque socio-crítico que sostiene la convicción de que el perfil docente que se aspira formar es aquel congruente con el "horizonte de sentido" de la promoción de la justicia social, a través de la construcción del saber pedagógico, que orienta el quehacer docente, investigativo y de vinculación con su medio. (Fabres; Merino; Hood y Montecinos, 2025). Para esto, se requiere de la reflexión crítica del profesorado sobre su quehacer pedagógico, ya que son quienes en su propia acción y reflexión construyen este objeto y se apropian de él.

Siguiendo a Morin (2002), se mantiene la necesidad de que el profesorado desarrolle un pensamiento crítico que, aunque sea fragmentario, sea al mismo tiempo multidimensional, que tienda a articular las cuestiones centrales y globales en los fundamentos del conocimiento de la disciplina en el marco de la formación profesional. Así, con reconocida inspiración freiriana, las perspectivas locales y globales actualizan el enfoque socio-crítico, subrayando que la educación debe avanzar en la pertinencia de sus contenidos y de sus metodologías para abordarlos.

Para finalizar, a partir del quehacer académico realizado se destacan los siguientes aspectos en el modelo pedagógico:

- Construcción del saber pedagógico, que permite disponer de un campo epistemológico específico para la pedagogía, y consecuentemente, para la formación de profesores; construido en la praxis, que se constituye en la teoría que produce el educador/a en procesos de reflexión sobre su quehacer profesional (Cárdenas; Soto; Dobbs y Bobadilla, 2012).
- Promoción de la justicia social a través del saber pedagógico, contribuyendo a eliminar las desigualdades o injusticias que se manifiestan en las instituciones educativas. De este modo, se pone al centro del quehacer educativo una pedagogía "buena y justa", enfatizando en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues el propósito final es la mejora de oportunidades de vida de todos/as.
- Posicionamiento del enfoque socio-crítico, desde una perspectiva freiriana y latinoamericana, para promover una pedagogía de la equidad, con relevancia social y cultural para todas y todos los estudiantes, particularmente, quienes han sido históricamente desfavorecidos. De esta manera, se destaca el rol protagónico del profesorado como agente reflexivo y transformador que ayuda a construir una sociedad más justa e inclusiva.

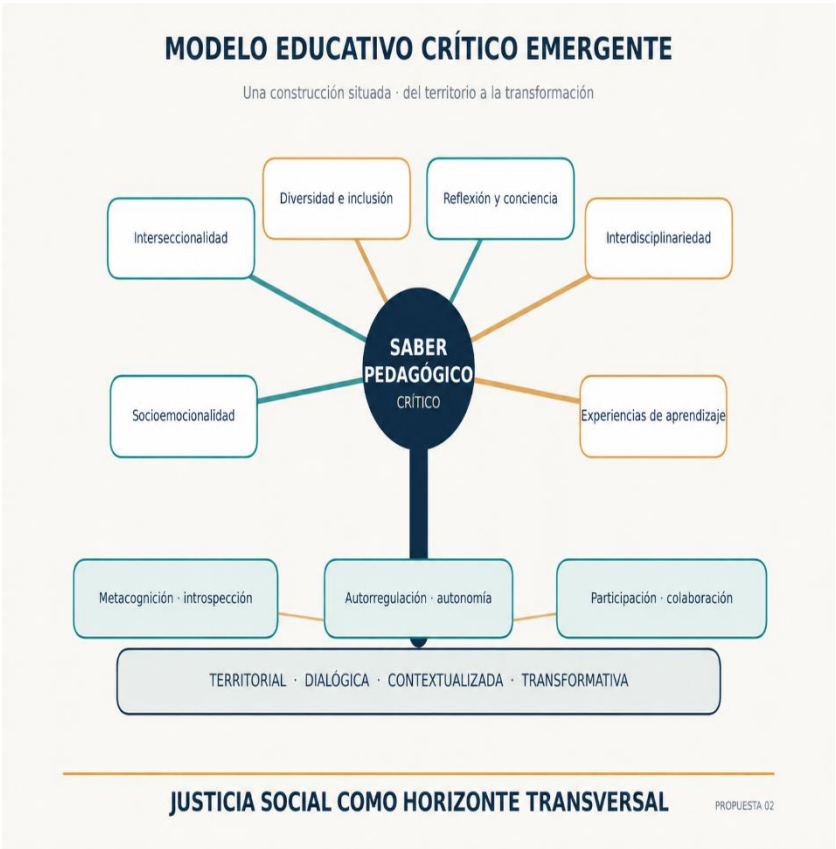
El cierre de este capítulo exige detenerse para tomar la distancia suficiente para objetivarse y meditar "para no sucumbir a la sobrecarga de información cotidiana", permitiendo así contextualizar y situar el aprendizaje en el presente. En este paradigma emergente, el acto de conocer no es un proceso abstracto o aislado, sino un fenómeno multidimensional (biológico, cerebral, afectivo, histórico y social) en el que los procesos cognitivos ejercen continuas influencias metacognitivas sobre nuestra forma de actuar y comprender el mundo.

Para finalizar, entonces se presenta el diseño de un modelo educativo crítico emergente (figura 1), que se fundamenta en la justicia social como su eje transversal principal. Esta propuesta

pedagógica conecta el conocimiento pedagógico crítico con diversos componentes esenciales como la inclusión, la interdisciplinariedad y el desarrollo socioemocional.

Asimismo, fomenta habilidades fundamentales como la autorregulación, la introspección y la colaboración activa entre las y los participantes. Toda esta estructura metodológica se desarrolla de manera contextualizada y dialógica, buscando generar una transformación profunda en el territorio. En definitiva, la propuesta visualiza la enseñanza como un proceso situado que une la reflexión consciente con la acción transformadora de la realidad.

Figura 1: Modelo educativo crítico emergente



4. Para seguir dándonos cuenta

Aunque la versión final del capítulo quiere desprenderse de sí misma, por sí misma, se proponen los siguientes ejes para una necesaria reflexión metacognitiva (Flavell, 1979). En primer lugar, la emergencia del sujeto observador. La conciencia se define como la emergencia del pensamiento reflexivo del sujeto sobre sí mismo, sus operaciones y sus acciones (Nôe, 2010).

Desarrollar un pensamiento metacognitivo requiere reconocerse como un observador activo de la escena educativa, comprendiendo que el descubrimiento del otro y la empatía pasan forzosamente por el conocimiento previo de uno mismo.

La vigilancia crítica sobre la propia práctica, es el otro eje clave, en la formación docente, la metacognición se consolida en la conciencia del saber pedagógico, entendida como un estado de vigilancia crítica constante sobre su propio quehacer. Esto implica reflexionar sobre las estrategias didácticas utilizadas y tomar postura respecto a cómo las dinámicas escolares interactúan con las injusticias y desigualdades estructurales del entorno (Fabres, 2020).

Finalmente, la reconstrucción del saber en la praxis, el conocimiento pedagógico se crea y recrea de manera permanente a través de la interacción entre teoría y práctica. Evaluar críticamente la propia acción educativa permite potenciar el "aprender a aprender", tomar decisiones autónomas y producir teoría pedagógica directamente desde la experiencia reflexiva.

En definitiva, esta mirada crítica emergente no busca verdades fijas, sino cultivar una "conciencia inquieta". Reflexionar sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos en el espacio educativo convierte la enseñanza en un proceso consciente, capaz de transformar la realidad hacia la justicia social y la emancipación colectiva.

Referencias bibliográficas

Belavi, G. y Murillo, F. (2016). Educación, democracia y justicia social. En Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), Vol. 5, Nº 1, pp. 13-34.

Bruner Villalobos, (2014) Brunner, J., y Villalobos, C. (2014). Políticas de la Educación Superior en Iberoamérica 2009-2013. III Encuentro de Rectores Universia 2014, Río de Janeiro, Santiago Chile: Ediciones Universidad Diego de Portales.

Cárdenas, A.; Soto, A.; Dobbs, E., y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. En Educación y Educadores, Vol. 15, No. 3, pp. 479-496.

Casassus, J. (2009). La Educación del Ser Emocional. (3° Ed.). Santiago de Chile Editorial Índigo.

Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona, España: Ediciones Destinos.

Damasio, A. (2002). Sentir lo que sucede. España: Editorial Andrés Bello.

Fabres, J.; Merino, M.; Hood, I. y Montecinos, J (2025). La ruta de la enseñanza y el aprendizaje crítico del departamento de formación pedagógica - UMCE – 2024 Metamodelo pedagógico crítico de las disciplinas fundantes. Santiago: Marca y libros. 2 ª ed.

Fabres, J. (2022). Diseño e Implementación Didáctica desde una Pedagogía Crítica. IX versión del congreso internacional de formación inicial docente: buenas prácticas en el aula Congreso FID 2022. Universidad de Los Lagos, Campus Osorno. Chile.

Fabres, J. (2020). Desde los sentimientos a la conciencia de ser profesora. Chile: Editorial UMCE.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. En American Psychologist, Nº 34, pp. 906-911.

Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

Freire P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz y Tierra.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gaete, M. y Castro, A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente. En Educação e Pesquisa, Vol. 38, Nº 2, pp. 307-322. São Paulo.

Glasner, B. (2003). Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques. Madrid, España: Narcea.

Giroux, H. (2006). La escuela y la lucha por la ciudadanía. España: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. En Revista Docencia, Nº 15, pp. 60-66.

Illich, I. (1971). La desescolarización o la educación sin la escuela. Ed. Graó Educación.

Kemmis, S. (1983). Investigación acción emancipatoria. Ed. Martínez Roca.

Ladson-Billings, G. (2009). The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Leyton, M. (1984). Planeamiento educacional. Un modelo pedagógico. Chile: Universitaria.

Maturana, H. (2008). Emociones y Lenguaje en educación y política. (10º Ed.) Santiago de Chile: Editorial J. C. Sáez.

Maturana, H. y Bloch, S. (2002). Biología del Emocionar y Alba Emoting. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Maturana, H. (2000). El sentido de lo humano. (10° Ed.) Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Editorial Unesco.

Morin, E. (2002). *Amor, Poesia, Sabedoria.* (4° Ed.) Río de Janeiro, Brasil: Editorial Bertrand.

Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2005). *Educar en la era planetaria.* (2° Ed.) Quito, Ecuador: Grupo Santillana.

Morin, E. (2014). *Enseñar a Vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Nueva Visión.

Nôe, A. (2010). *Fuera de la Cabeza.* Barcelona, España: Editorial Kairós.

Pérez, R. (1994). Hacia la pedagogía del conocimiento editorial Mc. Grau-Hill Buenos Aires

Perrenoud, Ph. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el centro de enseñanza. Barcelona: Grao.

Pinto, R. (2014). Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina. Editorial Derrama, Vol. 3. Perú.

Ranciere, J. (2002). El maestro ignorante. Belo Horizonte: Auténtica.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

Tedesco, J. (2012). La educación como condición para la justicia social. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Varela, F. y cols. (2003). *De cuerpo presente.* (2° Ed.) Barcelona España: Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Pléyade.

Capítulo 2

Contexto investigativo: Servicios Locales de Educación Pública en Chile y su contexto SLEP Santiago centro

Dr. Jorge Fabres Campos
Dr. Luis Pincheira Muñoz

Índice

1. Servicios Locales de Educación Pública en Chile
2. Contexto territorial del SLEP Santiago Centro
3. El desafío de la transición institucional

1. Servicios Locales de Educación Pública en Chile

Los Servicios Locales de Educación Pública establecen una nueva institucionalidad destinada a reemplazar progresivamente la administración municipal de los establecimientos educacionales, por una estructura estatal de carácter territorial (Ley N.º 21.040, 2017). La creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) responde, de este modo, a la necesidad de superar algunas de las limitaciones asociadas al modelo municipal de administración educativa. Bajo el nuevo sistema, los establecimientos públicos pasan progresivamente a depender de organismos especializados que integran escuelas, liceos y jardines infantiles dentro de un determinado territorio. La reforma busca articular los niveles central, intermedio y local de la política educativa, fortaleciendo las capacidades institucionales y profesionales necesarias para gestionar la educación pública (Vanni et al., 2024).

En este marco, la calidad educativa es comprendida desde una perspectiva integral y no, exclusivamente, desde los resultados académicos, incorporando dimensiones vinculadas con la formación ciudadana, la convivencia, la participación, el bienestar y el

desarrollo integral de los/as estudiantes. En la nueva institucionalidad, los SLEP tienen la responsabilidad directa de administrar y proveer el servicio educativo en sus respectivos territorios (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024). Los establecimientos educacionales, por su parte, continúan siendo espacios fundamentales para el desarrollo de los procesos pedagógicos y de los proyectos educativos institucionales.

Un aspecto central del modelo es el enfoque territorial. Los SLEP no constituyen simplemente una nueva forma administrativa de reemplazar a los municipios, sino que buscan desarrollar capacidades de gestión y acompañamiento educativo, considerando las características particulares de los territorios. Esto implica reconocer que las necesidades de una comunidad educativa pueden diferir significativamente de aquellas existentes en otros contextos sociales, económicos y geográficos. Por ello, el sistema promueve la colaboración entre establecimientos y la construcción de redes territoriales de apoyo (Vanni et al., 2024).

Bajo esta mirada, se otorga importancia a la participación de las comunidades educativas: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, equipos directivos, padres, madres y apoderados/as forman parte de comunidades que deben participar en los procesos de construcción y desarrollo de los proyectos educativos. Esta dimensión resulta significativa porque la transformación de la educación pública no puede reducirse a una modificación de la dependencia administrativa. Para que el cambio institucional tenga efectos pedagógicos, requiere fortalecer las capacidades de los establecimientos, el liderazgo educativo, el trabajo colaborativo y la participación de los actores locales.

Otro elemento relevante corresponde a la calidad integral y la mejora continua. Los SLEP deben generar condiciones para que los establecimientos desarrollen procesos permanentes de mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y de gestión. Esto supone avanzar desde una lógica centrada exclusivamente en la administración de recursos hacia una perspectiva en la cual la gestión institucional se encuentre al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el acompañamiento técnico-pedagógico, el

desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo constituyen componentes fundamentales del nuevo modelo.

La evidencia muestra que la transformación institucional presenta una considerable complejidad, debido a la diversidad territorial, administrativa y organizacional de los municipios y establecimientos involucrados (CIAE y CPS, 2024; Vanni et al., 2024; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2024, 2025; UNESCO, 2025).

Desde una perspectiva educativa, uno de los principales desafíos de los SLEP consiste en lograr que la transformación administrativa se traduzca efectivamente en una mejora de las experiencias educativas de los estudiantes. Para ello, resulta necesario articular adecuadamente la gestión administrativa, financiera y pedagógica. La creación de una estructura territorial especializada no garantiza por sí misma mejores resultados; requiere desarrollar capacidades institucionales, liderazgo pedagógico, colaboración entre establecimientos, participación comunitaria y acompañamiento sistemático.

2. Contexto territorial del SLEP Santiago Centro

El SLEP Santiago-Centro es la entidad pública que, en el marco de la Ley N.º 21.040 (2017) y como parte del proceso de expansión de la Nueva Educación Pública, asumió oficialmente el 1 de enero de 2026 la administración de los establecimientos educacionales de la comuna de Santiago, en la Región Metropolitana (MINEDUC, 2025, 2026). Este Servicio Local reemplaza a la Municipalidad de Santiago como sostenedor educacional, con el propósito fundamental de superar las debilidades de la antigua gestión comunal a través del fortalecimiento técnico, pedagógico y de recursos en todas las escuelas y liceos de su territorio.

Su misión declarada es garantizar una educación pública de calidad, equitativa e inclusiva, pertinente al contexto local de la comuna de Santiago, promoviendo la mejora continua y la participación de las comunidades educativas. Entre sus funciones, se cuenta el desarrollo profesional docente, incluyendo capacitación continua y

planes de carrera para profesores/as, asistentes de la educación y equipos directivos, tarea en la que se inscriben los cursos de perfeccionamiento analizados en la segunda parte de este libro. El territorio que administra el SLEP Santiago-Centro reúne a una población cercana a los 544.000 habitantes, distribuida en una red diversa de escuelas y liceos públicos de la comuna [1].

El territorio presenta una particular relevancia dentro del sistema educativo chileno. Santiago concentra una importante diversidad de establecimientos y modalidades educativas, incluyendo educación parvularia, educación básica, educación media científico-humanista y técnico-profesional, educación de personas jóvenes y adultos (EPJA), educación especial y establecimientos vinculados a contextos específicos, como la educación en contexto de encierro. Esta diversidad configura un sistema educativo territorial heterogéneo que requiere respuestas diferenciadas y capacidades de gestión pedagógica, que permitan atender múltiples trayectorias educativas (Dirección de Educación Pública [DEP], 2025).

A partir del traspaso, el SLEP Santiago Centro comenzó a administrar 43 establecimientos educacionales, atendiendo inicialmente a comunidad educativa de aproximadamente 26.000 estudiantes y alrededor de 3.500 docentes y asistentes de la educación (MINEDUC, 2026). Posteriormente, la información institucional de la DEP registra 44 establecimientos bajo su administración, por lo que las cifras pueden variar según el momento y la actualización administrativa de los registros (DEP, 2025).

Este contexto convierte al SLEP Santiago Centro en un actor estratégico dentro de la educación pública de la Región Metropolitana. No se trata solamente de administrar establecimientos, sino de construir una nueva institucionalidad educativa en un territorio caracterizado por una fuerte tradición de

[1] Información consultada en https://slepsantiagocentro.gob.cl/quienes-somos (10-08-26)

educación pública y por la presencia de establecimientos de alta relevancia histórica a nivel nacional.

Entre ellos, se encuentran instituciones emblemáticas como el Instituto Nacional, el Internado Nacional Barros Arana y el Liceo de Aplicación**,** establecimientos que poseen una larga trayectoria histórica y que han tenido una significativa influencia en la construcción de la educación pública chilena. Esta condición genera expectativas particulares respecto de la capacidad del nuevo sostenedor para compatibilizar tradición institucional, innovación pedagógica, participación estudiantil y nuevas formas de gestión educativa.

3. El desafío de la transición institucional

La instalación del SLEP Santiago-Centro debe comprenderse como un proceso de transición institucional, en el cual no basta con transferir responsabilidades administrativas desde el municipio hacia un nuevo organismo estatal. El verdadero desafío consiste en construir nuevas formas de relación entre sostenedor, establecimientos, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, familias y comunidad.

La experiencia de los SLEP implementados anteriormente muestra que la instalación de la Nueva Educación Pública requiere desarrollar capacidades institucionales sostenidas en el tiempo. La evaluación externa realizada sobre la política ha identificado como dimensiones relevantes la instalación, el traspaso, el funcionamiento, la gestión y la consolidación de los nuevos servicios (Vanni et al., 2024).

En Santiago-Centro, esta transición adquiere una complejidad adicional debido al tamaño del sistema, la diversidad de modalidades educativas y la existencia de establecimientos con identidades institucionales históricamente consolidadas. El SLEP debe, por tanto, construir una identidad propia como sostenedor sin desconocer las culturas organizacionales existentes.

La instalación del SLEP constituye solamente el punto de partida. La nueva institucionalidad debe demostrar que la modificación del sostenedor genera mejores condiciones para enseñar, aprender, convivir y participar. En consecuencia, el desafío no es solamente administrar 43 o 44 establecimientos, sino construir una red territorial de educación pública capaz de aprender de sus propias experiencias y mejorar continuamente.

El SLEP Santiago-Centro representa uno de los casos más significativos de la implementación de la Nueva Educación Pública debido a la magnitud de su matrícula, la diversidad de modalidades educativas y la relevancia histórica de sus establecimientos.

Su instalación ocurre en un momento particularmente complejo para la educación chilena, caracterizado por la necesidad de recuperar aprendizajes, fortalecer la asistencia y las trayectorias educativas, enfrentar problemas de convivencia y seguridad, promover el bienestar socioemocional y recuperar la confianza de las familias en la educación pública.

En consecuencia, el éxito del SLEP Santiago-Centro no debería evaluarse exclusivamente por la eficiencia administrativa del traspaso desde el municipio. Su verdadero indicador de consolidación será su capacidad para producir mejoras educativas sostenibles en las escuelas y liceos del territorio.

El desafío consiste, por tanto, en pasar de una lógica de "administrar establecimientos" a una lógica de "construir educación pública territorial". Esto supone reconocer a las escuelas y liceos como comunidades profesionales y educativas, fortalecer sus capacidades, promover el trabajo colaborativo, garantizar condiciones adecuadas para enseñar y aprender y generar mecanismos efectivos de participación.

En este marco, la instalación del SLEP Santiago-Centro puede comprenderse como un proceso en construcción, cuyo principal desafío actual es articular calidad educativa, inclusión, convivencia, bienestar, participación y gestión territorial. La consolidación de esta nueva institucionalidad dependerá de que dichas dimensiones

puedan traducirse en acciones concretas, metas verificables y procesos de mejora continua.

De este modo, Santiago-Centro se convierte en un territorio especialmente relevante para observar los alcances de la Nueva Educación Pública chilena. Lo que ocurra durante los primeros años de funcionamiento del SLEP permitirá evaluar no solo la capacidad de una nueva institución para administrar el sistema, sino también su potencial para reconstruir el sentido, la confianza y el valor de la educación pública como espacio de aprendizaje, ciudadanía y transformación social.

Referencias bibliográficas

Arias, P., y García, G. (2026). Apuntes 109: Reporte ejecutivo de asistencia de marzo a diciembre del año 2025. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. Biblioteca Digital MINEDUC.

Ley Nº 21.040 (2017, 24 de noviembre). Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. [Link publicación].

Ley Nº 21.819 (2026, 25 de mayo). Modifica la Ley N.º 21.040 y otros cuerpos legales, fortaleciendo la gestión educativa y mejorando las normas sobre administración e instalación del Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. [Link publicación].

CIAE - Centro de Investigación Avanzada en Educación y CSP - Centro de Sistemas Públicos de la Facultad de Ingeniería (2024). Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP (Informe Final). Universidad de Chile.

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2025). Informe anual 2024 sobre el estado de la implementación del Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación.

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2026). Informe anual 2025 sobre el estado de la implementación del Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación.

Dirección de Educación Pública. (2025). SLEP Santiago Centro. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2024). Apuntes 57: Caracterización de los Servicios Locales de Educación Pública que entran en funcionamiento en el año 2024: Establecimientos, matrícula, docentes y asistentes de la educación. Centro de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2025, 29 de septiembre). Mineduc anuncia los Servicios Locales que recibirán sus establecimientos educacionales a partir del 1 de enero de 2026. Ministerio de Educación. [Link publicación].

Ministerio de Educación. (2026, 6 de enero). SLEP Santiago Centro concreta traspaso educativo y anuncia inversión de $2.800 millones en infraestructura. Ministerio de Educación.

SLEP Santiago Centro. (2025, 30 de abril). SLEP Santiago Centro presentó su propuesta educativa y primeros avances ante la comunidad escolar. [Link publicación].

SLEP Santiago Centro. (2025, 1 de octubre). SLEP Santiago Centro presenta planificación estratégica 2025-2031. [Link publicación].

SLEP Santiago Centro. (2025, 28 de noviembre). Conoce el plan de capacitación 2026 del SLEP Santiago Centro para los equipos educativos. [Link publicación].

SLEP Santiago Centro. (2026, 27 de marzo). Equipo del SLEP Santiago Centro comienza a construir el Plan Estratégico Local (PEL). [Link publicación].

UNESCO (2025). Reporte de Antecedentes y Evaluaciones a la Reforma a la Educación Pública en Chile. Santiago de Chile: PNUD.

Vanni, X., Bellei, C., González, P., Valenzuela, J. P., Martínez, J., Rodríguez, P., Toro, A., Montoya, C., Corba, F., Bonilla, A., Ariztía, A., Contreras, M. y Paredes, P. (2024). Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP. Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación y Centro de Sistemas Públicos. [Link publicación].

Capítulo 3

Transformaciones educativas en contextos situados desde la reflexión docente

Lic. Patricia Sáez Merino
Lic. Josefa Covarrubias Ramírez

Índice

1. Introducción
2. Comprender la realidad antes de intervenirla
3. La evaluación como espacio de comprensión y resignificación de la diversidad
4. La formación continua como desarrollo de capacidades profesionales
5. Conclusiones

Introducción

La docencia se ejerce hoy en escenarios caracterizados por transformaciones sociales, culturales y políticas que modifican continuamente las formas de comprender la realidad y, con ello, los desafíos que enfrentan las comunidades educativas. Estos cambios rara vez pueden anticiparse; emergen, se entrelazan y reconfiguran las relaciones, las identidades y las experiencias que conviven cotidianamente en la escuela.

En la realidad chilena de las últimas décadas, estas transformaciones se han manifestado con especial intensidad en el ámbito educativo, donde convergen lo social, lo cultural y lo político. Como docentes, hemos vivido procesos migratorios que han ampliado la diversidad cultural presente en las aulas; además, el reconocimiento político y social de la neurodiversidad y de los derechos de las personas en situación de discapacidad ha cuestionado las formas tradicionales en las que hemos comprendido la diferencia; y, más recientemente, la pandemia de COVID-19 modificó profundamente las trayectorias

educativas, las relaciones pedagógicas y las dinámicas de participación en las comunidades escolares. Estos procesos sociales, políticos y culturales han configurado escenarios educativos cada vez más complejos, en los que convergen múltiples experiencias, identidades y formas de construir conocimiento, interpelando de manera permanente las prácticas docentes (Aranda, 2017).

En lo relativo a las políticas públicas, estas han intentado responder a dichas transformaciones mediante el fortalecimiento de marcos normativos orientados a promover la inclusión, la participación y la equidad (Cid, 2017). Ahora bien, no podemos desconocer que los plazos requeridos para la elaboración e implementación de dichas políticas suelen diferir de la velocidad a la que evolucionan las realidades escolares y, en consecuencia, las comunidades educativas enfrentan continuamente el desafío de interpretar escenarios que cambian con mayor rapidez que las estructuras institucionales diseñadas para orientarlas. Con todo, podemos comprender que la incertidumbre deja de ser una condición excepcional y se convierte en una característica permanente del ejercicio docente.

Cuando pensamos en la profesión docente y en la realidad antes mencionada, compartimos la mirada de Shulman (1987/2005), quien sostiene que la enseñanza constituye un proceso de razonamiento pedagógico en el que las y los docentes interpretan constantemente situaciones complejas, al mismo tiempo que toman decisiones fundamentadas profesionalmente y transforman el conocimiento disciplinar en experiencias significativas de aprendizaje.

Del mismo modo, al posicionarnos desde la perspectiva de Zemelman (2011), para quien la realidad constituye un proceso histórico abierto y cuya comprensión exige superar respuestas previamente establecidas, nos maravillamos al entender que enseñar implica situarse permanentemente frente a una realidad en movimiento y, por lo tanto, debemos orientarnos hacia la construcción de lecturas críticas capaces de reconocer las posibilidades que emergen en cada contexto.

Para profundizar en esta mirada, Estela Quintar (2021) nos ilumina al plantear que pensar desde la realidad implica problematizar lo que se da por sentado e interrogar las experiencias para abrir nuevas posibilidades de comprensión y acción; así, la reflexión deja de ser un ejercicio retrospectivo y se convierte en una condición necesaria para la transformación educativa.

El cuestionamiento que hemos ido desarrollando como equipo es si el sentido de la profesionalidad docente debe mantenerse inalterado, limitándose únicamente al dominio de determinados saberes, cuando enseñar ya no puede entenderse únicamente como la transmisión de contenidos disciplinares, la aplicación de metodologías previamente definidas o el cumplimiento de orientaciones curriculares, o si también implica la capacidad de comprender críticamente los contextos en los que dichos saberes adquieren sentido.

Shulman (1987/2005) nos acompaña en esta interrogante y postula que, si la experiencia profesional no se transforma automáticamente en aprendizaje, sino que su potencial formativo emerge cuando se somete a procesos sistemáticos de reflexión, contraste e interpretación que permiten resignificar las decisiones pedagógicas y reconstruir el conocimiento profesional, entonces la experiencia deja de ser únicamente un conjunto de acontecimientos vividos para convertirse en una fuente de generación de conocimiento pedagógico.

Cuando articulamos las posturas de Shulman, Zemelman y Quintar y las orientamos hacia la formación continua de los y las docentes, esta adquiere un sentido que trasciende la mera actualización de contenidos o la incorporación de nuevas estrategias metodológicas. Para nuestro entendimiento, su principal contribución debiese consistir en fortalecer las capacidades profesionales para interpretar críticamente los diversos contextos educativos, dialogar respetuosamente con otros saberes, con el propósito de problematizar las propias prácticas y, finalmente, contar con las habilidades para construir respuestas pedagógicas situadas que evolucionen constantemente en un ciclo de reflexión permanente.

Manteniendo esta forma de remirar y repensar nuestra formación docente, y en la línea de cuestionamiento de Aranda (2017), quien señala que la formación docente adquiere mayor sentido cuando se desarrolla desde la exploración crítica de la realidad escolar y favorece la producción de conocimiento vinculada a la práctica, constituimos el marco conceptual que orientó los cuatro cursos de formación continua desarrollados por la UMCE junto a docentes pertenecientes al SLEP de Santiago-Centro.

Si bien estas jornadas abordaron diversas temáticas vinculadas con la evaluación, la inclusión, la alta migración, las necesidades educativas especiales y el desarrollo socioemocional, en su conjunto compartieron una convicción: el desarrollo profesional docente se fortalece cuando las y los profesores analizan colaborativamente su práctica, problematizan las tensiones presentes en sus comunidades y construyen respuestas pedagógicas contextualizadas.

Por lo cual, para fortalecer la autonomía profesional y consolidar comunidades docentes capaces de producir conocimiento a partir de su propia experiencia (Duk et al., 2021; González-Mediel et al., 2015; Domínguez-Santos et al., 2026), la investigación-acción colaborativa constituyó una estrategia pertinente para favorecer procesos de reflexión sostenidos.

En definitiva, el presente capítulo propone comprender la formación continua como un proceso orientado al desarrollo de capacidades profesionales para interpretar críticamente la realidad educativa. Asimismo, el objetivo que orienta este capítulo es sostener que la formación continua no debe preparar a las y los docentes para responder a una diversidad particular, sino fortalecer una capacidad profesional permanente: comprender críticamente las realidades educativas emergentes y construir, junto con las comunidades, respuestas pedagógicas situadas.

Con este propósito, en primer lugar, examinaremos la necesidad de comprender la realidad antes de intervenir en ella, situando la reflexión como base de la profesionalidad docente. En segundo lugar, analizaremos la evaluación como un espacio de comprensión y resignificación de la diversidad presente en las comunidades

educativas, dejando de lado su carácter homogeneizador. En tercer lugar, abordaremos la formación continua como un proceso de desarrollo de capacidades profesionales, destacando el papel de la reflexión colectiva, la interdisciplinariedad y la investigación-acción en la construcción de un conocimiento pedagógico situado como fundamento de la práctica docente situada.

1. Comprender la realidad antes de intervenirla

Desde nuestra inmersión en el sistema educativo, resulta difícil no advertir que la profesión docente se desarrolla hoy en escenarios caracterizados por una creciente complejidad e incertidumbre, donde confluyen múltiples realidades en las comunidades educativas, configurando una práctica pedagógica atravesada por dimensiones sociales, culturales, emocionales, políticas e institucionales que rara vez se mantienen estables. Entonces, al reconocer que la realidad educativa no constituye un escenario fijo, resulta inevitable aceptar que la profesionalidad docente exige desarrollar la capacidad de interpretar dichas transformaciones antes de tomar decisiones pedagógicas.

Si lográramos asimilar la perspectiva de Zemelman (2011), en la cual la realidad constituye un proceso histórico abierto cuya comprensión exige superar las formas tradicionales de conocer, reconociendo así que toda lectura del presente está condicionada por las posibilidades aún no realizadas que cada contexto contiene, implicaría pensar críticamente para ir más allá de la descripción de los acontecimientos y comprender en definitiva que las relaciones históricas, sociales, culturales y políticas producen realidades diversas. Sobre esta base, conocer no significa únicamente explicar lo que ocurre, sino también distinguir las potencialidades que permanecen ocultas bajo las formas habituales de comprender el mundo.

Esta forma de explorar la realidad encuentra continuidad en la propuesta de Quintar (2021). La maestra defiende la idea de que pensar desde la realidad implica suspender las explicaciones naturalizadas para problematizar la experiencia vivida. Al articular ambas perspectivas de Zemelman y Quintar, entendemos que

comprender la realidad no solo consiste en tener la habilidad de describir detalladamente lo que acontece en la escuela (contextualizar), sino también en interrogar críticamente las relaciones que configuran dicha experiencia y en reconocer las posibilidades de transformación que permanecen abiertas en ella: comprender la realidad deja de ser una actividad complementaria y pasa a ser el punto de partida de toda intervención pedagógica. Entonces, como docentes, al cuestionar críticamente las interacciones que subyacen a la experiencia educativa, debemos asumir que la reflexión deja de ser un ejercicio posterior a la acción y se convierte en una forma de producción de conocimiento previo.

Al posicionarnos en el contexto educativo, en este espacio dinámico y flexible, enseñar supone mucho más que aplicar estrategias y conocimientos previamente definidos, pues implica, primero, interpretar situaciones cambiantes, comprender las particularidades de cada comunidad, para posteriormente construir respuestas pedagógicas pertinentes a partir de las condiciones concretas en las que se desarrolla la experiencia educativa. Por tanto, se desplaza el énfasis de la aplicación de respuestas universales hacia la comprensión crítica de los contextos en los que la enseñanza adquiere sentido.

En consecuencia, la profesionalidad docente deja de definirse exclusivamente por el dominio disciplinar o metodológico y comienza a entenderse como la capacidad de construir respuestas pedagógicas situadas, fundamentadas en la interpretación de las condiciones sociales, culturales e institucionales que configuran la vida escolar. Interrogar y cuestionar la realidad permite reconstruir de manera permanente el sentido de la práctica pedagógica desde una comprensión crítica, lo que constituye una disposición permanente del profesorado para leer críticamente los contextos en los que desarrolla su labor.

Desde esta reflexión docente, desde la necesidad de cuestionar e interrogar la realidad para comprenderla, se orienta el primer momento de los cursos de formación continua desarrollados por la UMCE. Más que iniciar con contenidos disciplinares o metodologías previamente definidas, la propuesta invitó a las y los

docentes a detenerse en su propia experiencia profesional. Para poder reconocer los contextos educativos en los que habían desarrollado su labor durante el último año y, en muchos casos, durante gran parte de su trayectoria docente, la reflexión respecto de las interacciones entre diversos factores sociales, culturales y políticos que inciden en las prácticas docentes mucho antes de que pisemos una sala de clases fue nuestro comienzo. Así pues, la reflexión no fue concebida como una actividad posterior a la acción, sino como el punto de partida desde el cual problematizar y resignificar críticamente la práctica pedagógica situada (Gómez-Ramos, 2021).

Como plantea Parrilla (2021), podemos afirmar que el conocimiento profesional se fortalece cuando las y los docentes generan espacios de indagación colaborativa que permiten interpretar conjuntamente la realidad educativa, cuestionar los supuestos que orientan la práctica y construir nuevas comprensiones a partir del diálogo entre experiencias diversas. Asimismo, lejos de buscar respuestas inmediatas o soluciones estandarizadas, este primer momento tuvo como propósito favorecer una lectura compartida de las experiencias profesionales y promover el diálogo entre docentes provenientes de distintos niveles educativos, disciplinas y contextos escolares. Esta diversidad de trayectorias permitió explorar y ampliar las formas de interpretar los desafíos cotidianos de la enseñanza e identificar que muchas de las tensiones experimentadas individualmente responden a procesos sociales, institucionales y culturales compartidos. Desde este enfoque, la reflexión adquirió un carácter colectivo de reconocimiento mutuo y favoreció la construcción compartida de nuevos significados sobre la práctica profesional.

En su desarrollo, este proceso de reflexión colectiva se orientó a identificar tres grandes categorías que pueden sintetizar las preocupaciones compartidas por las y los docentes respecto de su práctica profesional. Mi praxis, Influencias y Resistencias son categorías que, más que descriptivas, expresan la manera en que el profesorado comprende las relaciones entre su acción pedagógica, los condicionantes del contexto y las posibilidades de transformación que emergen en la experiencia cotidiana.

Tabla 1. Categorías emergentes desde el proceso de reflexión docente

Categoría	Apreciaciones construidas por las y los docentes
Mi praxis	Los procesos de enseñanza y aprendizaje son comprendidos como procesos integrales, auténticos, progresivos y flexibles, orientados al desarrollo de habilidades y aprendizajes significativos. Se destaca la importancia de una caracterización inicial del estudiantado, la definición de objetivos de aprendizaje y criterios claros mediante rúbricas, la incorporación de evaluaciones formativas, de proceso y sumativas, así como la integración de estrategias cualitativas y cuantitativas. Asimismo, se releva la planificación interdisciplinaria diversificada, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el trabajo colaborativo, la observación, la contextualización sociocultural y socioemocional de las experiencias de aprendizaje, promoviendo una evaluación democrática y pertinente.
Influencias que condicionan la práctica docente	Las y los docentes reconocen que sus decisiones evaluativas están condicionadas por factores estructurales, institucionales y contextuales. Entre ellos destacan un currículo percibido como excesivamente ambicioso, las exigencias administrativas, las políticas públicas (Decretos N.º 67 y N.º 83; Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley SEP; Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE), la carga laboral y el tiempo disponible. También identifican como influyentes la baja asistencia, las trayectorias educativas de las y los estudiantes, el nivel educativo de las familias, la vulnerabilidad social, las necesidades educativas especiales, el contexto socioemocional, la disponibilidad de recursos, el trabajo colaborativo entre docentes, la formación profesional y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
Resistencias	Las resistencias son comprendidas como tensiones que emergen en la práctica pedagógica y que impulsan procesos de adaptación, cuestionamiento y transformación. Estas se relacionan con los intereses generacionales del estudiantado, el compromiso familiar, la vulnerabilidad, la baja autoestima, las diferencias epistemológicas y las limitaciones institucionales, como la escasez de horas no lectivas. Frente a ello, las y los docentes relevan la comunicación asertiva, el fortalecimiento del vínculo pedagógico, el trabajo colaborativo, los espacios de diálogo, la creatividad, la innovación, el autocuidado, la convivencia escolar, la libertad de cátedra y el

	reconocimiento del contexto cultural como estrategias para resignificar su práctica evaluativa y responder de manera más pertinente a las necesidades de sus comunidades educativas.

A continuación, detallaremos las categorías presentadas en esta tabla y analizaremos cómo estas evidencian que las preocupaciones de las y los docentes trascienden ampliamente los aspectos metodológicos o didácticos de la enseñanza y el aprendizaje.

Al avanzar en este proceso reflexivo, las y los participantes no solo describieron lo que ellos y ellas perciben que ocurre en sus establecimientos educacionales, sino que también comenzaron a preguntarse sobre los significados que atribuyen a dichas experiencias y a tensionar las posibilidades de transformación que estas contienen.

Para los y las docentes, la praxis pedagógica es flexible e integral. En el proceso de reflexión colectiva, incorporan fundamentaciones orientadas a la implementación de metodologías activas de aprendizaje, a la contextualización necesaria para el desarrollo de la experiencia educativa y a un proceso evaluativo crítico. Sin embargo, al avanzar en el cuestionamiento y acercarnos a la categoría de las influencias externas y/o internas que enfrentamos como docentes, los y las participantes tensionan la praxis docente al vincularla estrechamente con factores estructurales, institucionales, culturales y emocionales que condicionan de manera constante la enseñanza. Algunos de estos factores, en los que no tienen injerencia directa, son el currículum, las altas demandas de trabajo administrativo y las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

Por otra parte, en este proceso reflexivo, e impresionantemente, las resistencias dejan de entenderse únicamente como obstáculos y se convierten en oportunidades de análisis que permiten comprender las tensiones propias del ejercicio profesional. Por una parte, representan las limitaciones impuestas por las condiciones estructurales, organizacionales y socioculturales que atraviesan la labor educativa; por otra, revelan la capacidad de agencia del profesorado para resignificar dichas condiciones mediante procesos de creatividad, adaptación, colaboración e innovación pedagógica.

Más que identificar problemas aislados, desde una mirada colectiva, las y los docentes comenzaron a reconocer las relaciones que articulan sus experiencias con los contextos sociales e institucionales en los que estas se producen. Estas categorías construidas dejaron de representar únicamente los resultados de una actividad formativa para convertirse en una interpretación compartida de las condiciones que configuran la práctica docente: la reflexión transformó así experiencias individuales en conocimiento profesional construido colectivamente.

Es a partir de esta transformación, vivenciada en estos cursos, que resulta especialmente significativo poner énfasis en que la experiencia docente, por sí sola, no garantiza una comprensión más profunda de los fenómenos educativos. Tomando las ideas de Shulman (1987/2005), para quien el conocimiento profesional no se construye únicamente a partir de la acumulación de años de ejercicio docente, sino mediante procesos sistemáticos de razonamiento y reflexión que permiten interpretar la práctica, cuestionar las decisiones adoptadas y reconstruir continuamente el conocimiento pedagógico, este tránsito adquirió un carácter profundamente dialéctico, dejando de entender la reflexión docente como un espacio que exclusivamente restringe la acción, para convertirse en un espacio desde el cual es posible construir nuevas formas de comprender y transformar la realidad educativa.

Esta interpretación sobre la relevancia de la reflexión por encima de la experiencia docente se entrelaza con Zemelman (2011), para quien el conocimiento crítico no debe limitarse a explicar la realidad tal como se presenta, sino que debe fortalecer el reconocimiento de las potencialidades que permanecen invisibilizadas, ocultas bajo las formas habituales de comprender el mundo.

En nuestra profesión docente, ello supone que comprender las decisiones pedagógicas no puede desvincularse de los contextos históricos, sociales, culturales y políticos en los que emergen, pues es precisamente en esas relaciones donde se abren las posibilidades de transformación educativa. Así, pensar críticamente implica desplazar la atención desde los acontecimientos aislados hacia su entrelazamiento.

La propuesta del Centro de Estudios para la Educación Popular (Capó et al., 2010) dialoga estrechamente con esta comprensión. Para ellos, al igual que para nosotros, la sistematización de experiencias constituye un proceso de producción de conocimiento situado, construido por quienes protagonizan las prácticas educativas. En efecto, las experiencias de las y los docentes no se limitan a ser registradas o descritas; se reconstruyen críticamente para identificar las relaciones, tensiones y aprendizajes que contienen, con la intención de articularlas de manera interdisciplinaria en este espacio de formación continua.

Es por esto que la reflexión colectiva desarrollada durante los cursos trascendió el intercambio de opiniones o experiencias individuales; más aún, las narrativas compartidas permitieron reconstruir la práctica desde una mirada crítica, favoreciendo la producción de conocimiento sobre la realidad educativa a partir de la propia experiencia docente.

Hoy resulta insuficiente concebir la enseñanza como la simple aplicación de técnicas estandarizadas, por lo cual asumir esta perspectiva implicó también tomar distancia de la racionalidad técnica que durante décadas ha orientado gran parte de la formación docente; la creciente complejidad de las comunidades educativas nos ha llevado a reconocer las limitaciones de esta concepción instrumental. Por ende, la experiencia adquiere un verdadero valor formativo cuando deja de entenderse como una simple sucesión de acontecimientos y se convierte en objeto de análisis crítico y en fuente de nuevos aprendizajes profesionales.

Cuando las realidades escolares nos exigen interpretar contextos, comprender trayectorias diversas y responder a problemáticas que difícilmente pueden abordarse con modelos universales —estandarizados—, comprender, problematizar y reconstruir críticamente la experiencia desde la reflexión docente continua y comunitaria deja de ser una práctica complementaria y pasa a ser el fundamento de nuestra profesionalidad. Estas capacidades deben potenciarse y fortalecerse para permitir la producción de conocimiento pedagógico situado y orientar respuestas pertinentes

ante la complejidad de las comunidades educativas de hoy y del futuro.

Desde esta visión crítica de la profesión docente, los apartados siguientes profundizan en ella. La evaluación y la formación continua dejan de entenderse como dimensiones independientes para ser comprendidas como expresiones de una misma tarea profesional: desarrollar capacidades para interpretar críticamente la realidad educativa y construir, junto con las comunidades, respuestas pedagógicas situadas.

2. La evaluación como espacio de comprensión y resignificación de la diversidad

Como argumentamos en el apartado anterior, reflexionar sobre la realidad educativa para comprenderla críticamente constituye el punto de partida de cualquier proceso de transformación pedagógica. Sin embargo, esta comprensión solo adquiere sentido cuando se expresa en las decisiones que orientan la enseñanza y, especialmente, en las formas mediante las cuales se interpreta el aprendizaje de las y los estudiantes. Es por esto que la evaluación ocupa un lugar central en este proceso de formación docente, pues no solo puede informar sobre los logros u objetivos alcanzados, sino que también puede reflejar las concepciones que el profesorado y sus alumnos construyen en una interacción bidireccional sobre el aprendizaje, la diversidad y la participación en la vida escolar.

Desde nuestra perspectiva, y en el marco de los lineamientos de estos cursos, la evaluación deja de entenderse como un procedimiento destinado exclusivamente a medir resultados o verificar el cumplimiento de objetivos curriculares y pasa a concebirse como una práctica pedagógica mediante la cual las y los docentes producen conocimiento sobre sus estudiantes, sobre sus propias decisiones de enseñanza e incluso sobre las condiciones que favorecen o limitan las oportunidades de aprendizaje. Concretamente, evaluar implica interpretar, tomar decisiones y problematizar la práctica de forma continua, lo cual constituye un espacio privilegiado para comprender la complejidad de los procesos educativos.

Esta comprensión cíclica y transversal de la evaluación es especialmente relevante en contextos caracterizados por una creciente diversidad sociocultural: en estos nuevos espacios diversos, la evaluación tiende a reproducir prácticas de exclusión y estandarización cuando las diferencias entre las y los estudiantes se interpretan únicamente desde perspectivas centradas en el déficit o en categorías diagnósticas. Por el contrario, asumimos, como docentes, que la evaluación debe convertirse en una herramienta para reconocer las distintas formas en que las personas participan, aprenden y construyen conocimiento, al comprender la diversidad como una condición inherente a toda comunidad educativa, favoreciendo así la toma de decisiones pedagógicas más contextualizadas y equitativas.

Bajo este marco y siempre desde la reflexión docente, este apartado analiza cómo la comprensión crítica de la diversidad puede ayudar a resignificar el sentido de la evaluación, desplazándola de la lógica centrada en la medición, como un mecanismo de control homogeneizante, hacia una práctica de interpretación pedagógica capaz de orientar la enseñanza, fortalecer la participación y ampliar las oportunidades de aprendizaje de las y los docentes y, al mismo tiempo, de sus estudiantes. Presentamos la evaluación como un espacio de interpretación, reflexión y encuentro en la construcción de conocimiento sobre la realidad educativa, condición indispensable —desde nuestra perspectiva— para avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas y democráticas.

a. Comprender la diversidad como condición permanente de la escuela

El carácter situado de los cuatro cursos, centrados en la evaluación, la inclusión, la alta migración, las necesidades educativas especiales y la emocionalidad, permitió visibilizar un aspecto especialmente relevante para la comprensión del desarrollo profesional docente. En concreto, al igual que señalan Duk et al. (2021), nuestra mayor preocupación era que cuando las diferencias se interpretan a partir de parámetros de normalidad previamente establecidos, las respuestas pedagógicas tienden a orientarse más hacia la adaptación

de los sujetos que hacia la transformación de las condiciones de enseñanza.

Es por esto que, al buscar descentrar estos supuestos de normalidad ante la creciente heterogeneidad cultural de las aulas, y los desafíos asociados a la discapacidad y la neurodiversidad, así como las exigencias institucionales derivadas de las políticas de inclusión, la propuesta reflexiva de los primeros espacios puso de manifiesto una tendencia compartida: una parte importante de los relatos describía la diversidad a partir de las tensiones que esta implicaba en el ejercicio cotidiano de la docencia y la dificultad para responder a múltiples ritmos de aprendizaje.

Es así como, al contar con la participación de docentes provenientes de distintos establecimientos educativos, niveles de enseñanza y disciplinas, se conforma un colectivo heterogéneo en el que convergen múltiples trayectorias profesionales y formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje. A medida que avanzamos en la reflexión colectiva, gracias a este encuentro de experiencias, el diálogo se enriquece profundamente y nos permite reconocer que las interpretaciones sobre la diversidad no surgen de manera espontánea ni responden exclusivamente a las características del estudiantado, sino que se configuran históricamente a partir de las experiencias profesionales, los contextos institucionales y las formas en que la escuela ha aprendido a comprender las diferencias. Son individuales y colectivas a la vez; no podemos separarlas ni aislarlas.

En consecuencia, estas interpretaciones de las y los docentes no se entienden como errores que deban corregirse, sino como legítimas expresiones de marcos de significado construidos a lo largo de su experiencia profesional y personal; no solo como docentes, sino también como estudiantes. Precisamente por ello, hacer visibles concepciones que habitualmente permanecen naturalizadas, compartirlas, tensionarlas y cuestionarlas colectivamente adquiere un profundo valor formativo, al desenfocar nuestro quehacer docente de un estudiante supuestamente homogéneo como referente implícito de la enseñanza y del aprendizaje.

Así, uno de los principales aprendizajes que quisimos plasmar en estos cursos fue pasar de la pregunta ¿quiénes son nuestras y nuestros estudiantes? a la pregunta ¿cómo hemos aprendido a comprender la diferencia? Con este cambio en el énfasis primordial de los cursos, buscamos reconocer que la diversidad no es una característica excepcional atribuible a determinados grupos de estudiantes, sino una condición permanente y variable de toda comunidad educativa, en donde la diferencia deja de ser un atributo individual para convertirse en una dimensión constitutiva de la vida escolar, atravesada por trayectorias culturales, sociales, lingüísticas, cognitivas y biográficas que configuran de manera permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tránsito hacia la comprensión de la diversidad supone tensionar las formas históricas mediante las cuales el sistema escolar ha construido sus respuestas educativas, y cuestionar la lógica centrada en la identificación de déficits, dificultades o necesidades particulares que debían ser atendidas mediante dispositivos diferenciados. Este repensar de la diversidad debe llevarnos a una percepción distinta de la inclusión. Si bien mecanismos como la diversificación contribuyeron a ampliar el acceso de muchos estudiantes al sistema educativo, también consolidaron, en su mayoría, formas de comprensión en las que la diferencia aparecía asociada principalmente a aquello que debía ser corregido, compensado o normalizado, dejando de lado la identidad sociocultural de las y los estudiantes.

En consecuencia, y siguiendo la discusión identitaria propuesta por Cid (2017), asumimos que avanzar hacia una educación inclusiva también exige revisar las categorías culturales mediante las cuales la escuela interpreta la diferencia. Bajo esta premisa, sostenemos que, si el desafío de la inclusión no debe limitarse a incorporar nuevos apoyos o dispositivos especializados, la capacidad docente para revisar críticamente las categorías mediante las cuales la escuela organiza la enseñanza y, finalmente, define lo que considera normal, esperado o legítimo en la experiencia educativa debe ser parte fundamental de su desarrollo profesional continuo. Si logramos profundizar en estas interpretaciones naturalizadas de la diversidad, podremos identificar que las maneras de mirar, nombrar y

responder a las diferencias también generan determinadas posibilidades de participación para quienes habitan las comunidades educativas.

Desde nuestra perspectiva, la diversidad deja de ser concebida como un diagnóstico clínico o como un problema que ciertos estudiantes llevan consigo y pasa a ser una condición inherente a toda comunidad educativa. Dicho de otro modo, este enfoque social nos acompaña en este camino de reconocimiento de una diversidad en la que las barreras para el aprendizaje y la participación no residen exclusivamente en las características individuales del estudiantado, sino que se originan, paralelamente, en las formas de organización institucional, en las decisiones curriculares y en las prácticas pedagógicas que históricamente han regulado la vida escolar.

A consecuencia de esta mirada social de la diversidad, y en esta misma línea, los cursos recogieron las ideas de Figueroa-Céspedes et al. (2021), quienes sostienen que la construcción de comunidades educativas inclusivas requiere avanzar hacia espacios en los que todos los actores puedan participar en la producción colectiva de saberes, reconociendo las voces y experiencias que históricamente han permanecido invisibilizadas. Entonces, la inclusión pasa a ser un eje central que orienta el trabajo con las y los docentes durante estos cursos interpelando de manera permanente las formas de enseñar, evaluar y construir la participación.

En este contexto de formación docente, el aula comienza a entenderse como un espacio de encuentro entre múltiples trayectorias y formas de construir conocimiento. Percibir que la diversidad deja de ser un desafío externo que el profesorado debe gestionar y pasa a ser una posibilidad pedagógica para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje cambió la perspectiva del profesorado.

Tal y como plantea León (2026), la necesidad de avanzar hacia configuraciones educativas más abiertas, en las que el currículo y los entornos de aprendizaje respondan de manera situada a los saberes culturales y a las experiencias que las y los estudiantes movilizan cotidianamente, motiva la resignificación de la inclusión en el aula.

Claramente, esta comprensión fortalece una práctica docente reflexiva capaz de interpretar las experiencias escolares desde una mirada crítica, relacional y situada.

Gracias a estos cuestionamientos y reflexiones docentes, surge la interrogante sobre la evaluación, pues ya no basta con reconocer la heterogeneidad presente en las aulas; emerge la necesidad de revisar las prácticas mediante las cuales la escuela promueve el reconocimiento, la participación y el aprendizaje. Así, buscamos ampliar nuestra comprensión de los procesos evaluativos, llevándolos hacia una perspectiva transformadora, procurando entenderlos como procesos que interpelan las formas de convivencia, las relaciones pedagógicas y las prácticas institucionales, y que promueven la participación, la pertenencia y el aprendizaje de quienes cohabitan en la comunidad educativa. Como consecuencia, los procesos evaluativos, en general, emergen como uno de los espacios en los que se pueden expresar las formas en que el profesorado comprende a sus estudiantes, interpreta sus trayectorias y orienta sus decisiones pedagógicas.

Este carácter relacional de la inclusión y la evaluación constituye el punto de partida del siguiente apartado, en el cual proponemos que la evaluación deje de entenderse como un procedimiento técnico y pase a ser una práctica de interpretación orientada a comprender los procesos educativos en contextos diversos.

b. Evaluar para comprender, comprender para transformar

Paremos un segundo a reflexionar: si buscamos cambiar la manera de comprender la diversidad, ¿podemos desconocer que, si cambia la manera de comprenderla, también debe transformarse la manera de evaluarla? Desde el pensamiento crítico desarrollado en nuestros cursos, esta interrogante desplaza profundamente la concepción tradicional de la evaluación, ya que nuestra atención deja de centrarse exclusivamente en los procedimientos, instrumentos o resultados obtenidos por las y los estudiantes, para orientarse hacia los significados que sustentan las decisiones evaluativas y las formas en que estas configuran las oportunidades de aprendizaje.

Es entonces cuando, a partir de este cuestionamiento, se formula una pregunta que orienta gran parte de las propuestas de transformación desarrolladas durante los cursos: ¿qué ocurre si la evaluación se convierte en una herramienta para comprender los procesos educativos en contextos diversos y deja de operar, como lo ha hecho principalmente, como un mecanismo de medición homogéneo? Pero, siendo honestas y honestos con nuestra esencia histórica, cultural y política que nos envuelve, ¿somos capaces de imaginarnos esta realidad educativa a partir de nuestra propia experiencia escolar? ¿Una en la que la evaluación deja de entenderse como un acto destinado únicamente a verificar aprendizajes y pasa a ser una práctica de comprensión?

Quisimos seguir a Santos Guerra (1993) en este pensamiento, quien sostiene que evaluar significa producir conocimiento sobre los procesos educativos con el propósito de comprenderlos y mejorarlos, más que emitir juicios definitivos acerca del desempeño de quienes participan en ellos. De este modo, la información que proporciona la evaluación adquiere sentido únicamente cuando permite interpretar las trayectorias de aprendizaje, reconocer las condiciones que las favorecen o las limitan y orientar decisiones pedagógicas capaces de ampliar las oportunidades educativas. En este marco, evaluar no consiste simplemente en clasificar resultados, sino en utilizar ese conocimiento para transformar la enseñanza siendo, además, un proceso bidireccional: estudiante-profesor/a.

Creemos que esta manera de comprender la evaluación dialoga estrechamente con la propuesta de Ahumada (2005), quien argumenta que resulta imposible separar los procesos de evaluación de los procesos de enseñanza que los originan. Por ello, comprendemos que la evaluación tradicional estandarizada pierde sentido cuando se concibe como una instancia aislada, destinada exclusivamente a certificar aprendizajes. Entendemos que el verdadero potencial de la evaluación radica en contribuir a la comprensión y a la mejora del proceso educativo en su conjunto, lo cual implica que enseñar y evaluar constituyen prácticas indisociables: toda evaluación expresa determinadas formas de comprender el aprendizaje, al mismo tiempo que toda propuesta de

enseñanza condiciona aquello que posteriormente podrá ser reconocido como evidencia de aprendizaje.

Este prisma evaluativo permitió resignificar las experiencias compartidas durante los cursos. La interpretación de las dificultades relatadas por las y los docentes deja de ser únicamente orientadas hacia problemas asociados al rendimiento estudiantil para comenzar a ser analizadas en relación con las condiciones pedagógicas que hacían posible o limitaban determinados aprendizajes; una respuesta incompleta, una baja calificación o la escasa participación dejaron de ser comprendidas como indicadores suficientes del desempeño individual y comenzaron a leerse en relación con la claridad de las consignas, la pertinencia de las actividades propuestas, las oportunidades de participación ofrecidas y los apoyos efectivamente disponibles para las y los estudiantes.

Tal como sugiere Ahumada (2005), ello exige trascender la mera incorporación de nuevos instrumentos o estrategias evaluativas y avanzar hacia procesos permanentes de reflexión sobre las propias prácticas de evaluación. Ante esta nueva necesidad transformadora, las y los docentes asumimos que la evaluación no depende únicamente de diversificar técnicas o procedimientos, sino que, ante todo, supone revisar críticamente las concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y la diversidad que orientan las decisiones del profesorado.

Ahora bien, al profundizar en la evaluación desde el enfoque socio-crítico, nos encontramos con las siguientes interrogantes: ¿Son nuestros procesos evaluativos evaluables de manera neutral? y ¿Podemos reconocer que comprender la evaluación como práctica interpretativa implica asumir que ninguna decisión evaluativa es neutral? Alineamos esta tensión con el trabajo de Sverdlick (2024), que plantea un cuestionamiento fundamental al señalar que determinadas concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y los sujetos que participan influyen en este proceso. Para esta intelectual, evaluar implica seleccionar qué aprendizajes se consideran valiosos, qué formas de participación se reconocen como legítimas, qué evidencias se aceptarán para demostrar el aprendizaje y bajo qué criterios dichas evidencias se interpretarán.

En consecuencia, nos resulta necesario este marco de comprensión, en el que las prácticas evaluativas no solo describen la realidad escolar, sino que, al mismo tiempo, contribuyen a producirla, lo que da lugar a la legitimación de determinadas formas de aprender mientras se invisibilizan otras.

Esta comprensión adquiere especial relevancia cuando se desarrolla en contextos caracterizados por la diversidad. Mientras los criterios y procedimientos continúen sustentándose en referentes homogéneos sobre cómo se aprende, cómo se demuestra el aprendizaje o qué desempeños se consideran esperables, las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas, sensoriales o biográficas corren el riesgo de ser percibidas como carencias individuales, centradas en el déficit.

Por el contrario, asumir una evaluación orientada a la comprensión supone romper con esta lógica, ya que implica reconocer que las barreras en torno al aprendizaje y la participación no pueden analizarse al margen de las condiciones en las que se producen, lo que invita al profesorado a revisar críticamente, a partir de las dificultades, las nuevas oportunidades que la propia enseñanza puede hacer posibles.

Debido a este cuestionamiento, la evaluación no es un mero contenido incorporado en los cursos de formación continua, sino que se configura como uno de los paradigmas emergentes evidenciados en las propuestas finales de las y los docentes, siempre a partir del análisis de las experiencias compartidas. Dicho proceso inicial nos permite reconocer que muchas de las tensiones vividas en contextos de inclusión, de alta migración y de necesidades educativas especiales convergen precisamente en las formas de evaluación.

A la luz de los antecedentes teóricos y de las reflexiones construidas colectivamente durante los cursos, la resignificación de la evaluación se constituyó en uno de los ejes centrales del proceso formativo, ya que promovió un cuestionamiento profundo de las prácticas evaluativas tradicionales, situando a las y los docentes como participantes activos/as e investigadores/as de su propio proceso de

formación. Este tránsito implicó desaprender concepciones arraigadas y naturalizadas sobre la evaluación para reaprender y comprenderla no como un acto punitivo y descontextualizado, sino como una práctica permanente de interpretación y transformación pedagógica, que implica mucho más que incorporar estrategias innovadoras o diversificar instrumentos.

Es por todo lo expuesto que creemos que comprender la diversidad exige, por un lado, reflexionar sobre las formas mediante las cuales la escuela produce reconocimiento, participación y aprendizaje en la comunidad educativa, y, por otro, transformar las preguntas desde las cuales el profesorado interpreta las trayectorias de aprendizaje, para hacer evidente que toda decisión evaluativa constituye también una decisión pedagógica, ética y política. Solo cuando la evaluación se orienta a interpretar críticamente estas relaciones, puede convertirse en una herramienta capaz de ampliar las oportunidades educativas y de fortalecer una enseñanza más justa, inclusiva y situada.

Pensamos que, en estos cursos, uno de los aprendizajes principales del proceso formativo radica en el cambio de nuestra concepción de la evaluación. Es a partir de esta nueva mirada que la evaluación deja de concebirse como un mecanismo destinado a la mera confirmación de cuánto "sabe" una estudiante o un estudiante, y pasa a ser una oportunidad para interrogar nuestras decisiones pedagógicas. Es precisamente en este momento, cuando debemos evaluar para comprender y comprender para transformar, cuando la reflexión deja de ser una actividad posterior a la evaluación y se convierte en una condición necesaria para el inicio, el desarrollo y el cierre de toda práctica evaluativa.

En definitiva, mediante la comprensión crítica del proceso evaluativo, que implica observar, escuchar, formular hipótesis, contrastar interpretaciones y reconstruir continuamente las decisiones adoptadas, podremos convertir la información recogida en conocimiento profesional capaz de orientar futuras acciones pedagógicas. Dicho de otro modo, el valor pedagógico de la evaluación se adquiere cuando la información obtenida se interpreta críticamente y se pone en diálogo con los contextos, las trayectorias

y las experiencias de quienes participan en el proceso educativo, sin que constituya el punto final de dicho proceso. La evaluación es una expresión de la profesionalidad docente, entendida como la capacidad de construir conocimiento pedagógico a partir de la comprensión crítica de las realidades escolares.

3. La formación continua como desarrollo de capacidades profesionales

En este punto, y considerando las reflexiones desarrolladas en torno a la comprensión de la realidad educativa y a la resignificación de la evaluación, podemos reconocer que las transformaciones pedagógicas no deben depender exclusivamente de la incorporación de nuevos contenidos, metodologías o instrumentos. Más bien, si queremos generar cambios profundos, requerimos fortalecer nuestras capacidades profesionales para que el profesorado interprete críticamente los contextos en los que enseña, dialogue con otros sobre los desafíos que enfrenta e investigue su propia práctica, con el objetivo de construir respuestas pertinentes ante realidades educativas en constante transformación. Gracias a esta interpretación, la formación continua comienza necesariamente a entenderse como un proceso de desarrollo profesional orientado a fortalecer la capacidad de producir conocimiento pedagógico situado.

Así es como los cuatro cursos desarrollados por la UMCE se organizaron precisamente a partir de esta comprensión. Aunque abordaron temáticas diversas (ambientes socioemocionales; manejo socioemocional para estudiantes con NEE/CEA; evaluación crítica e inclusiva; y evaluación interdisciplinar en contextos de alta migración), compartieron una misma concepción del desarrollo profesional docente: reconocer a las y los profesores como sujetos capaces, en primer lugar, de producir conocimiento a partir de la reflexión crítica sobre sus propias experiencias y, además, de construir colectivamente respuestas pedagógicas.

En este trayecto y al finalizar estos cursos, constatamos que el principal aporte no consiste en ofrecer respuestas acabadas a problemáticas específicas, sino en generar las condiciones propicias

para que las y los docentes comprendan la complejidad de sus comunidades educativas, problematicen sus propias decisiones y elaboren, junto con otras y otros, alternativas contextualizadas para transformar la enseñanza. Sabemos que el desarrollo de estas capacidades y habilidades resulta especialmente relevante cuando logramos ser docentes conscientes de los escenarios educativos marcados por la diversidad, la incertidumbre y el cambio permanente, en los que las respuestas pedagógicas no pueden basarse en modelos universales, sino que deben construirse a partir del diálogo crítico con las realidades concretas que viven las comunidades escolares. Por esta razón, creemos que esta mirada emancipadora sobre la formación continua para docentes hace necesaria la creación de un espacio en el que la experiencia deje de ser únicamente un punto de partida y se convierta en una fuente legítima de conocimiento profesional.

En coherencia con esta perspectiva, en el presente apartado analizamos cómo, mediante la reflexión compartida, el diálogo interdisciplinario, la investigación de la práctica y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, se pueden fortalecer las capacidades profesionales y humanas que, en un presente siempre flexible y heterogéneo, permitan comprender la realidad educativa desde una perspectiva situada con la intención de ampliar las posibilidades de transformación pedagógica. Más que describir en detalle estrategias de formación, se busca mostrar cómo estos procesos pueden contribuir a consolidar una profesionalidad docente capaz de producir conocimiento junto con otros y de responder críticamente a los desafíos que emergen en contextos educativos diversos.

a. La reflexión compartida como producción de conocimiento pedagógico

Como equipo, al articular nuestras convicciones pedagógicas en el desarrollo de estos cursos de formación docente, pudimos establecer que la profesionalidad docente se construye en la interacción permanente entre la experiencia, la reflexión y la comprensión de las realidades educativas. No cabe duda de que, si bien toda práctica genera aprendizajes, estos no se convierten

automáticamente en conocimiento profesional: se requiere algo más profundo para alcanzar este objetivo.

Desde nuestra propia práctica docente, hemos ido construyendo esta profundidad necesaria como equipo, comprendiendo críticamente que todo proceso de enseñanza y aprendizaje requiere interrogar la propia experiencia, situarla en un contexto más amplio (histórico, político y sociocultural) y ponerla en diálogo con otras miradas que permitan trascender las explicaciones individuales; mirar desde arriba, sin prejuicios establecidos, con altura de miras. Por ello, la reflexión compartida constituye, para nosotras y nosotros, como docentes, una condición esencial para que la experiencia deje de ser únicamente una vivencia y se convierta en conocimiento pedagógico.

Un aporte sustancial en esta línea lo propone Quintar (2021), quien sostiene que los sujetos comprenden la realidad desde el lugar histórico que habitan. Entonces, si el conocimiento no surge desde una posición externa u objetiva, sino desde la relación que las personas establecen con sus experiencias, memorias, vínculos y contextos, pensar críticamente implica reconocer que toda nuestra interpretación de la realidad se construye desde un presente histórico en el que confluyen trayectorias personales y colectivas que otorgan sentido a la acción. Fortalecer esta comprensión pedagógica, por tanto, no consiste en aplicar categorías previamente definidas, sino, en primer lugar, en desarrollar la capacidad de leer críticamente los contextos concretos en los que se desarrolla la práctica educativa.

Esta comprensión encuentra un importante punto de convergencia en la obra de Freire (1984), quien cuestiona las concepciones de la educación basadas en la transmisión unilateral de conocimientos. En "¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural", Freire plantea que conocer no consiste en recibir contenidos elaborados por otros, sino en participar activamente en un proceso de comunicación en el que los sujetos construyan conocimiento a partir de la problematización de la realidad que comparten. En esta interacción desde lo humano y situado, el diálogo deja de entenderse como un simple intercambio de información para constituirse en

una práctica de producción colectiva de conocimiento, en la que educadores y educandos se reconocen mutuamente como sujetos capaces de comprender e intervenir críticamente en el mundo.

En la misma línea, Freire (1984) sostiene, además, que el conocimiento exige una actitud permanente de búsqueda, en la que aprender implica apropiarse críticamente de lo aprendido, reinventarlo y ponerlo en relación con las situaciones concretas que configuran la experiencia humana. Para este intelectual y educador brasileño, la reflexión no aparece, entonces, como un momento posterior a la acción, como habíamos indicado en apartados anteriores, sino que representa una dimensión constitutiva del proceso mediante el cual los sujetos producen conocimiento sobre la realidad que viven. Desde esta concepción, nos resulta especialmente significativo comprenderla intrínsecamente en el proceso de desarrollo profesional docente, pues sitúa la experiencia cotidiana como un espacio legítimo de construcción del saber pedagógico y no únicamente como un escenario superfluo en el que se aplican conocimientos producidos externamente.

Ahora bien, en línea con este pensamiento crítico sobre la reflexión docente y su relevancia, Parrilla (2021) nos advierte que la transformación de las prácticas inclusivas requiere procesos de participación y colaboración en los que las comunidades educativas analicen sus propias realidades y construyan respuestas a partir de ellas. Desde su comprensión del proceso de cambio, entendemos que el conocimiento necesario para transformar la escuela no se genera exclusivamente en ámbitos externos, como la investigación o la especialización, sino, específicamente, mediante el diálogo sistemático entre quienes viven cotidianamente las tensiones de la enseñanza. Así, la reflexión colectiva se convierte en una herramienta transformadora fundamental al permitirnos contrastar experiencias, cuestionar las interpretaciones que hemos ido naturalizando a lo largo de los años para, finalmente, construir comprensiones holísticas sobre las barreras y oportunidades presentes en cada contexto educativo.

Fue precisamente este proceso el que tuvimos la alegría de observar con claridad durante el trabajo realizado en la experiencia formativa

del verano de 2026. Intencionadamente, quisimos fortalecer la reflexión docente desde el inicio: a medida que las y los participantes compartían situaciones provenientes de establecimientos, niveles educativos y disciplinas diferentes, comenzaron a reconocer que muchas de las dificultades que inicialmente atribuían a decisiones individuales responden, en realidad, a problemáticas presentes en múltiples comunidades escolares. Entonces, en este primer momento y a partir del diálogo, estas tensiones se identificaron colectivamente y, relacionadas directamente con la evaluación, la participación, la convivencia, la inclusión o el bienestar docente, transitaron de entenderse como acontecimientos aislados a analizarse como expresiones de condiciones transversales en las realidades de las y los docentes, presentes tanto a nivel institucional como en las prácticas pedagógicas compartidas.

Como equipo, notamos que, en poco tiempo, pero de manera muy significativa, el sentido de la reflexión se transforma, pues las experiencias personales dejan de ocupar el lugar de la anécdota y pasan a ser objeto de análisis colectivo. Este diálogo entre profesionales de la educación, el contraste entre distintas trayectorias, junto con la articulación con marcos conceptuales, hacen posible reconstruir las interpretaciones iniciales, interrogando, contrastando y resignificando junto con otros y, así, ampliar las posibilidades de comprensión.

Al constituirse en mucho más que una estrategia utilizada en procesos de formación continua, la reflexión compartida se articula como el primer espacio en el que la experiencia docente deja de ser un saber privado para convertirse en un patrimonio colectivo que puede ser analizado, discutido y reconstruido en comunidad, fortaleciendo su capacidad para comprender críticamente las realidades educativas y ampliando sus posibilidades de acción profesional, con la finalidad de elaborar respuestas pedagógicas pertinentes ante los desafíos de contextos educativos diversos.

b. La interdisciplinariedad como ampliación de la comprensión educativa

Reconocemos, como expusimos en el apartado anterior, que nuestras respuestas docentes adquieren un carácter colectivo; comprendemos que la construcción dialógica de saberes constituye una condición necesaria para la producción de conocimiento profesional; sin embargo, su práctica, por sí sola, no garantiza una comprensión suficiente de las realidades educativas.

Si ya hemos logrado descifrar que la enseñanza se desarrolla en escenarios donde convergen dimensiones pedagógicas, sociales, culturales, emocionales, institucionales y políticas que interactúan simultáneamente, ¿cómo podemos comprender esta complejidad que nos exige ampliar las formas de interpretar la experiencia, reconociendo que ninguna disciplina, profesión o trayectoria individual puede explicar, en sí misma, la totalidad de los fenómenos que ocurren en la escuela?

Nos encontramos reflexionando a partir de esta compleja percepción de la realidad socioeducativa, en la que la interdisciplinariedad nos orienta hacia una nueva perspectiva. Al dejar de entenderse como la simple participación conjunta de profesionales de diferentes áreas del conocimiento, pasa a convertirse en una forma de ampliar las posibilidades de comprensión en nuestro quehacer docente. Para nosotras y nosotros, esta comprensión implica no solo sumar asignaturas, sino generar procesos de articulación en los que los distintos saberes dialoguen y contribuyan a la construcción de interpretaciones capaces de abordar problemas cuya complejidad supera los límites de cualquier mirada disciplinaria en aislamiento.

Es por esto que, desde los planteamientos de Moliner et al. (2025), para quienes los procesos de transformación educativa requieren la participación de múltiples actores capaces de analizar conjuntamente las condiciones que configuran la experiencia escolar, la construcción de respuestas inclusivas nos demanda reconocer que los problemas educativos no pertenecen exclusivamente a una disciplina ni pueden resolverse mediante

intervenciones fragmentadas. Su énfasis está en comprender que las relaciones entre enseñanza, participación, convivencia, bienestar y aprendizaje exigen crear espacios de diálogo en los que diferentes saberes contribuyan a elaborar interpretaciones más amplias y contextualizadas.

Al incorporar a esta mirada a Parrilla (2021), quien plantea que la construcción de escuelas más inclusivas depende de procesos colaborativos en los que las comunidades educativas participan activamente en el análisis de sus propias realidades, entendemos que la colaboración no constituye únicamente una estrategia organizativa, sino que es, también, una forma de producir conocimiento capaz de cuestionar explicaciones simplificadas y de reconocer las múltiples condiciones que favorecen o limitan la participación de las y los estudiantes. Entonces, se requiere articular las distintas voces presentes en la comunidad para construir comprensiones compartidas sobre los desafíos que enfrentan y las alternativas que pueden desarrollarse desde sus propios contextos, en pos de una transformación educativa.

Por otro lado, desde lo dialógico de la práctica inclusiva, y ante la necesidad de ampliar esta comprensión, se considera la propuesta de Duk et al. (2021), quienes sostienen que la diversidad constituye una condición inherente a toda comunidad educativa y no una característica atribuible únicamente a determinados grupos de estudiantes. Bajo este enfoque, comprender la diversidad supone desplazar la atención de las características individuales hacia las relaciones, barreras y oportunidades que configuran la participación de todas las personas en la experiencia escolar. De este modo, debemos abandonar las interpretaciones centradas exclusivamente en diagnósticos o en categorías disciplinares con la finalidad de construir miradas integrales que reconozcan la interacción entre factores pedagógicos, sociales, culturales y contextuales.

Por ello, al acercarnos a la interdisciplinariedad desde la perspectiva de que no constituye únicamente una forma de organización del trabajo profesional ni una estrategia para distribuir responsabilidades entre distintas disciplinas, entendemos que es una condición necesaria para comprender la complejidad de las

realidades educativas y para producir conocimiento pedagógico situado a partir de la articulación de saberes diversos. La transformación de la enseñanza no depende, entonces, de la superposición de intervenciones aisladas, sino de la capacidad de construir interpretaciones que integren las múltiples dimensiones presentes en la experiencia escolar, de modo que el encuentro entre distintas disciplinas, experiencias y formas de interpretar la enseñanza amplíe las posibilidades de comprensión y fortalezca las capacidades profesionales necesarias para responder de manera situada a los desafíos de las comunidades educativas contemporáneas.

Es por esta percepción crítica de la interdisciplinariedad y por estas experiencias, articuladas y desarrolladas durante los procesos formativos de los cursos, que se puede observar de manera concreta que aquello que, para un profesional, puede parecer una dificultad asociada exclusivamente al aprendizaje, al mismo tiempo, comienza a entenderse como una barrera para la participación, una tensión institucional, un desafío comunicativo o una condición vinculada al bienestar socioemocional de la comunidad educativa: la participación de docentes, educadoras y educadores diferenciales, profesionales de apoyo, equipos directivos y especialistas provenientes de distintos niveles educativos posibilita que situaciones que inicialmente se interpretan desde una única perspectiva pasen a ser reconstruidas a partir del diálogo entre saberes diversos.

En este proceso de comprensión colectiva, que toma como punto de partida común las experiencias construidas en estos contextos, lejos de diluir las especificidades de cada disciplina, permite reconocer el aporte singular de cada profesional de la educación, en el que las diferencias en sus creencias y saberes dejan de representar obstáculos y comienzan a constituirse en espacios de aprendizaje profesional: este intercambio permite ampliar las preguntas y enriquecer las formas de comprender una misma situación educativa. A partir de esta diversidad de miradas, es posible construir alternativas de abordaje más pertinentes, situadas y sensibles a la complejidad de cada realidad educativa.

c. De la reflexión a la investigación: producir conocimiento situado

En este recorrido articulado, que va desde la reflexión compartida hasta el diálogo interdisciplinario, se marca un punto de inflexión en la formación docente. Si bien ambas prácticas pedagógicas amplían las posibilidades de comprender la realidad educativa, el desarrollo profesional docente exige avanzar hacia la producción de conocimiento pedagógico. Así, el posicionamiento del profesorado no debe limitarse a compartir experiencias en el ámbito personal: la práctica compartida debe dejar de ser solo eso; la práctica pedagógica debe convertirse en objeto de indagación sistemática para que, finalmente, contribuya al fortalecimiento de la profesión docente. En este proceso, la reflexión deja de ser únicamente una conversación entre colegas para convertirse en una construcción colectiva de conocimiento sobre el quehacer docente, situada en las particularidades de cada contexto.

Esta perspectiva encuentra un importante fundamento en los planteamientos del Centro de Estudios para la Educación Popular (Capó et al., 2010), que conciben la sistematización de experiencias como una forma de producción de conocimiento construida desde la práctica educativa. Compartimos con estos autores esta mirada, según la cual la sistematización no busca únicamente registrar lo ocurrido en un proceso formativo ni describir una experiencia pedagógica, sino reconstruir críticamente las acciones desarrolladas, identificar los significados que de ellas emergen y comprender las condiciones que explican sus resultados. En este sentido, la relevancia para el profesorado es tal que la experiencia deja de ser un relato individualizado para convertirse en una fuente legítima y válida de conocimiento, que incluso dialoga con marcos conceptuales y contribuye a la comprensión de los procesos educativos.

Como equipo, nos posicionamos desde el rol de docente intelectual, en el que investigar la práctica no implica reproducir modelos tradicionales de investigación alejados de la realidad, sino que, por el contrario, nos exige reconocer que las preguntas más relevantes nacen de los problemas concretos que enfrentamos en las

comunidades educativas y que sus respuestas deben construirse a partir del análisis crítico de esas mismas experiencias (Domínguez et al., 2026). Así, la producción de conocimiento pedagógico emerge de contextos específicos y busca comprender las relaciones, tensiones y posibilidades que configuran la práctica docente.

Esta comprensión dialoga con la tradición de la investigación-acción, que reconoce que el profesorado es un sujeto productor de conocimiento y no se limita a ser un usuario de teorías elaboradas por otros (Domínguez et al., 2026). Entonces, cuando la investigación deja de entenderse como una actividad reservada al ámbito académico y se convierte en una práctica profesional orientada a comprender, transformar y reconstruir la enseñanza a partir del análisis sistemático de la propia experiencia, las decisiones pedagógicas dejan de fundamentarse exclusivamente en la intuición o la costumbre y comienzan a sustentarse en evidencias construidas desde la práctica. Esta práctica pedagógica indagativa y sistémica nos permite articular el desarrollo profesional con la transformación curricular, en la medida en que el profesorado participa activamente en el análisis de los problemas, la elaboración de alternativas y la revisión de los cambios producidos en la práctica (González et al., 2015).

Durante las experiencias desarrolladas en los procesos formativos del verano de 2026, al transitar de la reflexión a la investigación, esta deja de ser una actividad adicional al trabajo docente y pasa a ser una dimensión inherente al desarrollo profesional. Evidenciamos que las discusiones colectivas no se limitaron al intercambio de opiniones o relatos personales, sino que estuvieron acompañadas de procesos de análisis, revisión de referentes teóricos, problematización de las prácticas y elaboración conjunta de propuestas de mejora.

En sintonía con este enfoque, Moliner et al. (2025) argumentan que los procesos de transformación educativa requieren comunidades profesionales capaces de investigar conjuntamente los problemas emergentes en sus respectivos contextos. Investigar la práctica implica asumir que toda decisión pedagógica puede ser interrogada, reconstruida y mejorada mediante un análisis sistemático, de modo que la producción de conocimiento deja de depender

exclusivamente de investigaciones realizadas desde fuera de la escuela y comienza a construirse también desde quienes habitan cotidianamente los procesos de enseñanza y aprendizaje: la reflexión compartida adquiere un carácter sistemático y se transforma en conocimiento pedagógico contextualizado.

En consecuencia, sostenemos que, al contar con un espacio para examinar las experiencias compartidas como objetos de conocimiento, las y los profesionales de la educación pueden identificar patrones comunes y reinterpretar situaciones complejas, construyendo explicaciones que les permitan abordar los desafíos presentes en sus comunidades educativas. Así, dejamos de depender exclusivamente de especialistas externos y la responsabilidad de generarlo también recae en la capacidad de las y los docentes para analizar críticamente sus experiencias, contrastarlas con otras perspectivas y construir interpretaciones compartidas que orienten nuevas decisiones pedagógicas.

Este ejercicio docente fortalece nuestra capacidad para comprender críticamente la realidad, fundamentar nuestras decisiones profesionales y contribuir a la construcción colectiva del saber pedagógico, potenciando una disposición investigativa que trasciende los espacios formativos y promueve una comprensión más rigurosa de la práctica profesional. De este modo, la investigación se configura como una práctica colaborativa que, mediante la formación continua, favorece el intercambio de experiencias y promueve las condiciones para que estas se conviertan en conocimiento capaz de orientar nuevas formas de comprensión de la realidad, así como de transformarla.

d. La profesionalidad docente como construcción colectiva

A través de la articulación de este proceso de formación docente, que incorpora la reflexión compartida, el diálogo interdisciplinario y la investigación de la práctica, descritos en los apartados anteriores, nuestro cuestionamiento se orienta hacia nuestra profesionalidad docente: cómo la hemos construido y cómo podemos transformar nuestras creencias respecto de lo que debe ser en pos de una concepción crítica de nuestra labor. Entonces, la pregunta inicial es:

¿Puede la profesionalidad docente entenderse como la aplicación de respuestas universales a problemas previamente definidos, desestimando el conocimiento pedagógico contextualizado?

Un fundamento relevante para abordar este cuestionamiento lo aporta Quintar (2021). Compartimos con esta pensadora y educadora latinoamericana su comprensión del conocimiento como una construcción situada que emerge de la relación entre los sujetos y las realidades históricas que habitan. Por lo cual, si cada experiencia educativa, donde confluyen sujetos diversos y realidades cambiantes, se constituye en sí misma como una oportunidad para ampliar la comprensión de la realidad y resignificar las propias decisiones pedagógicas, el carácter profesional de la y el docente se entiende, primeramente, como la capacidad de interpretar críticamente contextos cambiantes y de generar así el conocimiento necesario para construir nuevas posibilidades de acción a partir de ellos.

Complementariamente, Duk et al. (2021) nos recuerdan que la diversidad es una condición permanente de toda realidad educativa, lo que nos lleva a reconocer que ninguna práctica profesional puede ni debe sostenerse en respuestas estandarizadas ni en modelos únicos de intervención pedagógica. Asumimos, como docentes, que la diversidad presente en la sociedad nos exige desarrollar capacidades para analizar e interpretar contextos complejos, reconocer múltiples formas de participación y construir respuestas pedagógicas flexibles que dialoguen con las características individuales y colectivas de cada comunidad educativa.

Entonces, en este proceso reflexivo necesario para generar conocimiento, ¿podemos preguntarnos y responder individualmente, o necesitamos del otro y de la otra para lograr una interpretación pertinente de la realidad educativa? Profundizando en la comprensión situada del conocimiento de Estela Quintar y de la diversidad de Duk et al., desde su perspectiva dialógica, Freire (1984) sostiene que el conocimiento se produce mediante el diálogo entre sujetos que problematizan el mundo que comparten. Este entendimiento de la educación como un proceso bidireccional, en el que enseñar implica también aprender, reconstruir saberes y

participar activamente en procesos colectivos de producción de conocimiento, nos orienta hacia una búsqueda colaborativa del saber.

En esta misma línea reflexiva, desde el paradigma inclusivo, Parrilla (2021) sitúa esta construcción colectiva en el centro de los procesos de transformación educativa, argumentando que las respuestas inclusivas no surgen de decisiones individuales ni de intervenciones externas, sino del trabajo colaborativo de comunidades capaces de analizar críticamente sus propias prácticas y de construir alternativas contextualizadas. Por cierto, mediante la interdisciplinariedad crítica que hemos propuesto, dejamos de sustentarnos en la autoridad derivada del dominio exclusivo de contenidos disciplinares para que la profesionalidad pase a construirse en la disposición permanente a aprender junto con otros, a cuestionar las propias certezas y a elaborar nuevas comprensiones a partir de una comunicación honesta, respetuosa y reflexiva.

Bajo este paraguas crítico, dialógico e inclusivo, la profesionalidad docente adquiere un carácter relacional, pues se fortalece constantemente en la interacción con otros profesionales, las comunidades educativas y los problemas reales que emergen en la experiencia cotidiana de la enseñanza, lo que se expresa en la capacidad de responder, de manera crítica y colectiva, a escenarios diversos y en constante transformación, y abriendo nuevas oportunidades de experimentación pedagógica, tanto dentro como fuera del aula.

Este proceso de construcción y, en algunos casos, de deconstrucción, de nuestra profesión docente se evidencia durante los cursos de verano. Observamos cómo esta concepción del desarrollo profesional se materializó en la práctica a lo largo de los distintos espacios de trabajo; las y los participantes fueron desplazando progresivamente una comprensión centrada en la adquisición individual de conocimientos hacia una perspectiva en la que el aprendizaje profesional se construye mediante el intercambio de experiencias, el análisis conjunto de problemas, la incorporación de referentes teóricos y la elaboración colaborativa de propuestas de acción. Reflexionar, dialogar, investigar y colaborar dejaron de ser

actividades complementarias para convertirse en capacidades inseparables del ejercicio profesional y de la construcción de respuestas pertinentes frente a los desafíos educativos contemporáneos.

De este modo, la formación continua deja de concebirse como un espacio formativo que entrega soluciones prediseñadas, sino como un espacio que fortalece las capacidades necesarias para construirlas colectivamente, dejando de entenderse como un mecanismo de actualización profesional para convertirse en un espacio de producción colectiva de conocimiento y de fortalecimiento de una profesionalidad comprometida con la comprensión crítica y la transformación de la educación. Desde nuestra mirada, su principal contribución consiste en el fortalecimiento de una forma particular de comprender el ejercicio profesional docente, en la que el conocimiento se construye colectivamente a partir del análisis crítico de la experiencia y del compromiso permanente con la transformación de la práctica educativa en el territorio.

Conclusiones

El recorrido desarrollado en este capítulo permite comprender que el principal aporte de la formación continua consiste en fortalecer las capacidades profesionales que les permiten a las y los docentes comprender críticamente las realidades educativas, producir conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica y construir respuestas pedagógicas situadas frente a contextos caracterizados por la diversidad, la incertidumbre y el cambio permanente de nuestra sociedad.

Hemos reafirmado nuestra convicción de que estas capacidades profesionales no se desarrollan mediante la transmisión de conocimientos previamente elaborados por expertos en contextos distintos al nuestro, sino a través de procesos de reflexión compartida, diálogo interdisciplinario e investigación de la propia práctica situada. En estos espacios, la experiencia deja de ser únicamente un conjunto de vivencias individuales y se convierte en una fuente legítima de conocimiento profesional.

Para nosotras y nosotros como equipo, la contribución más significativa de estos cursos radica en fortalecer una profesionalidad capaz de formular preguntas pertinentes ante los constantes desafíos emergentes, de reconocer la complejidad de los contextos educativos y de producir respuestas contextualizadas junto con las comunidades en las que dichas prácticas adquieren sentido. En consecuencia, la formación continua adquiere un carácter profundamente formativo cuando genera las condiciones para que las y los docentes problematicen sus prácticas, contrasten sus interpretaciones con las de otros y construyan colectivamente nuevas formas de comprender la realidad educativa.

En tiempos marcados por profundas transformaciones sociales, culturales y educativas, en esta ocasión la formación continua no busca preparar a las y los docentes para responder a una diversidad específica o a escenarios previamente definidos, sino fortalecer su capacidad profesional para comprender críticamente las realidades educativas que emergen y construir, junto con las comunidades, respuestas pedagógicas situadas. De este modo, se configura como una condición indispensable para avanzar hacia una educación más democrática, inclusiva y comprometida con las realidades de las comunidades que le dan sentido y la hacen posible.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2005). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós.

Aranda, V. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 18*(33), 4–19.[Link texto]

Capó, S. et al. (2010). La sistematización de experiencias: Un método para impulsar procesos emancipadores. Fundación Editorial El perro y la rana.

Cid, S. (2017). La política de inclusión en Chile, tensiones desde una perspectiva identitaria. En *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 17*, 225–243. [Link texto].

Decreto Nº 67 (2018, 20 de febrero). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83. [Link publicación].

Decreto Nº 83 (2015, 5 de febrero). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. [Link publicación].

Domínguez, S.; San Martín, C.; Gárate, F. y Muñoz, Y. (2026). Investigación Acción Participativa: Herramienta de desarrollo profesional docente para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 65*(1), 261–286. [Link texto].

Duk, C.; Blanco, R.; Zecchetto, F.; Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación-acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 67–95. [Link texto].

Figueroa-Céspedes, I.; Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 155–171. [Link texto].

Freire, P. (1984). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1969). 13.ª ed.

Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14*, 1–24. [Link texto].

González, O.; Berríos, L. y Vila-Fagundes, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos, 41*(2), 71–85. [Link texto].

León, E. (2026). Capacidades docentes y habilidades para la vida socioemocionales en la interacción escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(6), 10187–10205. [Link texto].

Moliner, O.; Sanahuja, A.; Orozco, I. y Barrera, M. (2025). Construcción colectiva de conocimientos sobre educación inclusiva en procesos de transformación socioeducativa mediante investigación-acción participativa. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 64*(2), 290–316. [Link texto].

Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 39–52. [Link texto].

Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, 26*, 79–94. [Link texto].

Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela, 20*, 23–35. [Link texto].

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9*(2), 1–30.

Sverdlick, I. (2024). Lógicas hegemónicas de evaluación: Tensiones y contradicciones de la evaluación en la enseñanza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 5*(2), 8–25. [Link texto].

Zemelman, H. (1998). Acerca del problema de los límites disciplinarios. En *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales* (pp. 93–100). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Zemelman, H. (2011). Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia; Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Segunda parte:
MODO DE ACCIÓN

Capítulo 4

Propuesta metodológica: investigación-acción

Dr. Milton Merino Guerrero
Lic. Isabel Galindo Huentuleo

Índice

Introducción
1. La investigación-acción como matriz de transformación docente
2. Metacognición y autoevaluación de la práctica
3. Análisis de los procesos metacognitivos
4. La experiencia pedagógica vivida y el diseño de proyectos de transformación
4. La transformación como evidencia validante de aprendizaje auténtico
5. El rol del/la docente formador/a en la activación del pensamiento crítico
6. Conclusiones

Introducción

La base de esta experiencia formativa, realizada en enero de 2026 a profesores del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santiago-Centro, se sostiene sobre un contexto educativo que requiere cambios profundos. Estos cambios también son necesarios en el modo de abordar la formación del profesorado, caracterizada por cursos de autoayuda, un enfoque técnico desmedido y desconectado de las contingencias propias del quehacer docente.

Nuestro posicionamiento crítico sobre la capacitación docente busca superar lo meramente transmisivo, para generar procesos auténticos de cambio en la praxis docente desde los/las mismos/as docentes. Por ello, hemos diseñado cursos formativos para que se transformen en espacios legítimos de discusión intelectual, donde se pongan en disputa paradigmas, marcos axiológicos y prácticas pedagógicas, entretejiendo contextos inmediatos, componentes

sociales, físicos y emocionales, responsabilidades, identidad profesional; en síntesis, todo lo que incluye nuestra humanidad personal y profesional.

Los procesos formativos desarrollados por nuestro equipo significaron un desafío importante, dadas las condiciones laborales que siempre permean las voluntades, la vocación y los esfuerzos del profesorado. Aun así, en estos espacios se generó conocimiento desde la actividad intelectual de las y los colegas, quienes profundizaron en su propio entramado educativo, buscando comprender mejor los mecanismos sociales, culturales y personales que subyacen en esa multiplicidad de relaciones.

En esta coyuntura, las bases de la investigación-acción nos han permitido orientar este camino como un posicionamiento epistemológico que reconoce al profesorado como intelectuales reflexivos, capaces de diagnosticar, cuestionar y transformar sus propias realidades escolares (Giroux, 1990). En coherencia con el ciclo de reflexión-acción, este capítulo resalta los procesos metacognitivos desarrollados por la comunidad docente, que aquí adquieren un protagonismo poco frecuente en los programas de formación.

Los resultados de las encuestas de satisfacción de los cursos de perfeccionamiento, junto con estos aportes metacognitivos, evidencian de manera convincente que, cuando la formación se fundamenta en procesos de indagación colaborativa, reflexión sistémica y producción situada de conocimiento, no solo se reportan altos niveles de satisfacción, sino que se generan productos educativos concretos con el potencial de modificar los contextos escolares. Estos hallazgos no son solo indicadores de calidad de un programa formativo, sino manifestaciones de un cambio más profundo, ya que la activación de estas capacidades, permite al docente evaluar críticamente sus propias prácticas y diseñar intervenciones transformativas en sus escuelas.

Por medio de la investigación-acción, examinaremos cómo los procesos de reflexión facilitados por estos cursos se han convertido en catalizadores de un pensamiento pedagógico más profundo,

contextualizado y orientado hacia una verdadera justicia social, particularmente en lo que concierne a procesos educativos críticos, democráticos e inclusivos.

1. La investigación-acción como matriz de transformación docente

La investigación-acción, conceptualizada originalmente por Lewin (1978) y desarrollada posteriormente por Stenhouse (1975) y Schön (1983), representa una ruptura radical con el modelo tradicional de formación docente basado en la cascada de conocimientos desde expertos hacia practicantes pasivos. Es un proceso de indagación sistemática que integra simultáneamente la acción (la práctica educativa cotidiana) y la reflexión (el análisis crítico de esa práctica), generando un ciclo en el que el conocimiento se produce, a través de la experiencia vivida y reflexionada de los docentes (Latorre, 2003).

Figura 1: Proceso de la investigación-acción, según Kemmis y McTaggart (1988)



Elaboración propia. Adaptado de Kemmis y McTaggart (1988)

Este enfoque parte de la premisa fundamental de que el conocimiento pedagógico más valioso no es el que descubre un experto externo, sino el que emerge cuando el profesorado, enfrentado a problemáticas concretas, se vuelve investigador/a de su propia práctica. Kemmis y McTaggart (1988) describen este proceso como un ciclo de "planificación, acción, observación y reflexión", donde cada vuelta profundiza la comprensión y refina la acción. Así, podemos apreciar en la figura previa (1)

Resulta pertinente detenerse brevemente en cada uno de estos cuatro momentos del ciclo, pues estructuraron, de forma implícita, el diseño de los cursos analizados en este capítulo. Para ello, y para adecuarnos al contexto de aprendizaje concreto que vivieron los docentes, debemos comenzar reflexionando sobre la fase de acción, la cual se refleja en las experiencias deliberadas (pedagógicas, emocionales, evaluativas), que realizaron las/los docentes desde sus propias prácticas cotidianas, algunas de ellas emanadas de proyectos internos y desde acciones fragmentadas o individuales, producto de la voluntad e iniciativa personal. La idea era identificar algunas de esas acciones ejecutadas con la conciencia de que serían objeto de análisis posterior.

La fase de observación implicó recoger evidencia sistemática sobre los efectos de la acción emprendida, ya sea mediante registros, producciones de estudiantes, retroalimentación de colegas o autoobservación reflexiva, y diagnosticar necesidades o problemáticas que pudieran tener un campo de solución o mejora evidente.

La fase de reflexión permitió interpretar la evidencia recogida, evaluar en qué medida la acción logró sus propósitos y analizar sus causas y consecuencias, el nivel de automotivación, la calidad del propio trabajo aportado, los paradigmas implícitos y explícitos, las barreras y resistencias encontradas en la ejecución de esa acción seleccionada.

Finalmente, la fase de planificación implicó la generación de preguntas evaluativas, metacognitivas, prototípicas e investigativas para proyectar la viabilidad de este conjunto de acciones que

pudieran contribuir a una respuesta situada a la problemática. Además, se consideró la identificación explícita del problema y del propósito, una fundamentación teórico-práctica-normativa, el diseño de acciones a través de una proyección metodológica y un proceso reflexivo final, a nivel metacognitivo.

Es precisamente esta naturaleza cíclica, y no lineal, lo que distingue a la investigación-acción de los modelos de mejora educativa basados en una intervención única y definitiva. En esta línea, el cambio lo entendemos como un proceso iterativo y nunca completamente terminado.

En los cursos realizados, este enfoque se materializó en la generación de productos finales que, más allá de ejercicios académicos, fueron propuestas educativas contextualizadas, pues se entiende que el aprendizaje no se debe medir por la asimilación de contenidos abstractos, sino por la capacidad de generar soluciones educativas situadas.

Asimismo, Freire (1970/2005) enfatizó la importancia de acercarse a la realidad mediante una "investigación temática" que, acompañada de una metodología concientizadora, permite analizar críticamente el propio pensamiento sobre el mundo, a medida que el sujeto se vuelve más activo en la investigación; su toma de conciencia de la realidad es más clara y su apropiación de la temática, mayor.

Por otra parte, un fenómeno preocupante en las últimas décadas ha sido la progresiva alienación del profesorado respecto a su propio trabajo (Cox y Heames, 2000; Esteve, 2011; Gil, 2011; Gimeno, 2013; Kornblit y Mendes, 1993; Otero, 2012; Romera, 2010; Santiago y Otero-López, 2005; Vallés y Vallés, 2010). La profesión docente está inmersa en profundos cambios experimentados a nivel mundial en el ámbito de las organizaciones, que han debido enfrentarse a nuevas tecnologías, una nueva fuerza laboral, renovados sistemas políticos y una coyuntura económica fuertemente arraigada en la sociedad.

Investigaciones más recientes (Skaalvik y Skaalvik, 2017, 2021; Ha et al., 2025; Nóvoa y Alvim, 2022) confirman que este malestar no solo persiste, sino que se ha intensificado en el contexto pospandémico. En este sentido, Skaalvik y Skaalvik (2017, 2021) documentaron, en estudios longitudinales con docentes noruegos de secundaria, que la presión temporal, la baja motivación del alumnado y la percepción de un contexto de valores disonante predicen de manera significativa el agotamiento emocional y la intención de abandono de la profesión.

Por su parte, Ha et al. (2025), en un estudio con 824 docentes estadounidenses, evidenciaron que la falta de autonomía profesional es uno de los predictores más potentes del burnout docente, subrayando que cuando los/las profesores/as no perciben control sobre sus propias decisiones pedagógicas, el deterioro emocional se agudiza de forma sustancial. En el contexto iberoamericano, Nóvoa y Alvim (2022) advierten que la pandemia de COVID-19 actuó como catalizador de tensiones preexistentes en la profesión docente, exponiendo la vulnerabilidad estructural de un trabajo intensificado, mal reconocido y sometido a crecientes demandas de rendición de cuentas externas.

Creemos que estas condiciones no son circunstanciales, sino la expresión sostenida de un modelo de gestión educativa que ha subordinado la autonomía profesional del profesorado a la lógica de la estandarización y la evaluación de desempeño, produciendo lo que Alonso-Sainz (2022) denomina una "externalización de la educación", en la que los fines intrínsecos de la enseñanza quedan desplazados por indicadores medibles de rendimiento.

Esteve (2011) identificó fenómenos emergentes a nivel educativo, como la universalización de la educación primaria, el aumento de la escolarización secundaria, el reconocimiento de la educación preescolar, la integración de la diversidad y la educación como generadora de información, que han modificado profundamente la función y organización de las escuelas, además del rol docente. Con la aparición de la organización posfordista en los contextos laborales de Occidente, se asume una visión mercantilista del empleo flexible,

en contraposición con el antiguo modelo keynesiano y el Estado de bienestar (Hargreaves, 2003).

En la actualidad, el modelo de docente es visto como una fuente de costos, en vez de un método para añadir valor. El escenario laboral educativo se caracteriza por dirigir más al docente (intensificación); imitar a los mercados (comercialización); concentrar el poder en directivos más poderosos (concentración); y minimizar la calidad del trabajo ofrecido por el Estado (domesticación) (Merino, 2016).

En este sentido, los análisis de Day y Gu (2012) sobre los modelos neoliberales evidencian cómo la educación pública ha constituido un banco de pruebas para reformas que comenzaron en 1988, plasmando una política ideológica neoliberal que cuestionó el monopolio del saber de los profesionales de la educación: "Desde entonces, las escuelas han aprendido a adaptarse al nuevo ambiente educativo en el que los currículos y la enseñanza se ajustan cada vez más a los requisitos del mercado y a las orientaciones de la política nacional" (p. 27).

En esta misma línea, Touraine (1994) sostiene que es un error relacionar la escuela con una empresa: más que preparar a la persona para la vida laboral, la escuela debe preocuparse del desarrollo del individuo como sujeto y transformarse en un espacio estratégico para la disputa de significados, valores e ideologías (Gramsci, 1981/2000).

Bajo presiones de estandarización y reducción de la educación a métricas cuantificables, muchos docentes se han visto confinados a ejecutar currículos diseñados, evaluados y reflexionados por otros. La investigación-acción representa una respuesta a esta alienación: al posicionar al docente como sujeto investigador, se le devuelve la agencia y la capacidad de preguntarse por qué hace lo que hace.

Es revelador que, en todos los cursos impartidos, un denominador común en las respuestas sobre "aspectos facilitadores del aprendizaje" sea la valoración del trabajo colaborativo y la reflexión sobre la práctica. La esencia de la investigación-acción no es el/la docente recibiendo conocimiento, sino docentes en diálogo

horizontal, comparando realidades y coconstruyendo comprensiones más profundas.

La satisfacción reportada (entre el 80%-100% "muy satisfecho" en múltiples cursos) no proviene de exposiciones elocuentes y unidireccionales de teorías, sino de la oportunidad de convertirse en sujetos activos de conocimiento, productores de una teoría fundamentada en la práctica (Glaser y Strauss, 1967).

2. Metacognición y autoevaluación de la práctica

La visibilización de los procesos metacognitivos es crucial, ya que constituyen una materia prima de relatos que revelan y anclan las propias experiencias de aprendizaje. La metacognición, definida como "pensar sobre el propio pensamiento" o "cognición sobre la cognición" (Flavell, 1979), representa una de las herramientas más potentes para el desarrollo de la identidad profesional, el aprendizaje autónomo y la capacidad de generar transformaciones.

En el escenario educativo chileno actual, marcado por la tecnificación de la docencia, la transición hacia modelos críticos e inclusivos es más importante que nunca. En esta transición, el proceso metacognitivo no es solo una "competencia" definida en el programa, sino un eje ontológico en el desarrollo profesional del profesorado, más aún cuando la investigación-acción se sitúa como un horizonte de posibilidades analíticas y recursivas.

Nelson y Narens (1990) ya describían cómo los sujetos monitorean y controlan sus procesos cognitivos a través de dos niveles: el "nivel objeto" (donde ocurre la acción) y el "nivel meta" (donde se evalúa y modifica dicha acción). Para un/a docente en formación, esto significa no solo aprender nuevas teorías, sino monitorear constantemente si estas ideas dialogan con su práctica actual y con las configuraciones sistémicas de su hábitat laboral.

Las ventajas de integrar la metacognición en la formación docente son sustanciales: estas prácticas son potentes indicadores del aprendizaje, llegan a compensar limitaciones cognitivas individuales (Schraw y Dennison, 1994; Pintrich, 2002) y fomentan la capacidad

de transferencia, permitiendo aplicar estrategias exitosas de un contexto a otro distinto (Perkins, 1992; Bransford et al., 2000).

La metacognición es el motor que permite al/la docente tomar conciencia de su situación en el continuum del aprendizaje, graduando su esfuerzo y dirigiendo su acción de forma efectiva. En nuestras capacitaciones hicimos un intento por favorecer el tránsito hacia lo que Perkins (1992) denomina el "alumno reflexivo": aquel que no solo es estratégico, sino que monitorea y modifica su pensamiento mientras el aprendizaje ocurre.

Esto es vital para "deconstruir paradigmas" tradicionales y resignificar, de manera emergente, el propósito de/la docente, lo que requiere un desarrollo profesional que priorice la metacognición mediante el trabajo en equipo (Darling-Hammond et al., 2017).

Por ello, en nuestros cursos hemos puesto énfasis en el diseño de resultados formativos, con el potencial de extrapolarlos al ámbito de la práctica pedagógica, a partir de una reflexión colectiva, que ha permitido a los/las docentes identificar un contexto caracterizado, no solo por la multiculturalidad y la diversidad, sino por el individualismo, el consumismo, las asimetrías de poder y la precariedad social. En este sentido, también se identificaron resistencias, tales como los recursos, la gestión escolar, el modelamiento del currículum, el compromiso de las familias y las propias creencias arraigadas.

Al modelar estrategias metacognitivas, creemos que los/las docentes mejoran su propia praxis y se preparan para enseñar a sus estudiantes a ser dueños de su propio aprendizaje.

Flavell (1979), quien acuñó el término, destacó que la metacognición es fundamental para el aprendizaje autorregulado; sin embargo, su importancia es exponencialmente mayor en el caso de los/las docentes, cuyas decisiones metacognitivas impactan en su propio aprendizaje, en las decisiones que derivan de su trabajo pedagógico transformativo y en las oportunidades de muchos/as estudiantes.

Los cursos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), según los datos disponibles en las encuestas, han sido diseñados explícitamente para activar procesos metacognitivos, lo que se evidencia en la metodología recurrente de reflexión sobre la experiencia.

Una docente del curso "Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar en contextos educativos de alta migración" (D2-E3) describió este proceso:

> "Facilitó el aprendizaje el espacio para la interacción y reflexión entre los participantes a partir de las exposiciones de los profesores. Las orientaciones de los docentes del curso podrían orientar el trabajo pedagógico en el aula con ejemplos concretos a partir de lo expuesto" [D2-E3-Q1].

Lo significativo es que la reflexión no ha ocurrido después de la formación, sino durante ella: se ha creado un espacio donde los/las docentes evaluaron sus prácticas presentes, las cuestionaron contra marcos teóricos y paradigmas emergentes, e imaginaron procesos pedagógicos relevantes. Creemos que este es, precisamente, el "mittelpunkte" de la metacognición aplicada a la pedagogía.

Un análisis cuidadoso de las respuestas abiertas revela patrones lingüísticos que indican la activación de procesos metacognitivos: los participantes utilizan frecuentemente verbos de reflexión como: "aprendí a cuestionarme…", "reflexioné sobre…" o "pude comparar mi práctica…".

Más allá del lenguaje, hay una manifestación clara de lo que Schön (1983) denomina "reflexión en la acción" y "reflexión sobre la acción", como en este testimonio (D2-E2) del curso "Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar en contextos educativos de alta migración":

> "El diálogo pedagógico colaborativo fue el elemento clave para mi aprendizaje. Gracias a los talleres, pude conocer las experiencias de mis compañerxs [sic] y compararlas con mi propia práctica, integrando estos saberes de manera constante durante todo el curso" [D2-E2-Q1].

Este testimonio revela tres niveles de metacognición:

1. Conciencia del propio proceso de aprendizaje, al identificar explícitamente qué lo ayudó a aprender.
2. Comparación reflexiva de prácticas, al contrastar su realidad pedagógica con la de colegas, desnaturalizando lo que cada uno asume como "la manera de hacer las cosas".
3. Integración progresiva, al señalar que ocurrió "de manera constante durante todo el curso", indicando un proceso iterativo y no un evento puntual.

De manera similar, participantes de otros dos cursos reportan hallazgos afines: en ""Manejo socioemocional para estudiantes con NEE/CEA"[2] se valoraron "los espacios de reflexión sobre nuestra práctica" (D6-E1-Q1), y en "Evaluación crítica e inclusiva" se destacó "el análisis grupal y conversación con colegas de otros establecimientos" (D5-E13-Q1): espacios metacognitivos donde los/las docentes se convirtieron en observadores sistémicos de sus propias acciones y contextos.

La importancia de esta activación metacognitiva radica en que se convierte en el fundamento para que el/la docente autorregule su propia práctica, sin necesidad de evaluadores externos. Si un/a profesor/a ha desarrollado la capacidad de observar críticamente su propia evaluación, sus estrategias de manejo emocional y su diseño curricular, es más probable que continúe mejorando autónomamente después de finalizado el curso.

Esto se relaciona directamente con la taxonomía de Bloom (1956) en su versión revisada (Anderson y Krathwohl, 2001): el nivel más alto de aprendizaje no es la "comprensión" ni la "aplicación", sino la "evaluación" y la "creación". Los cursos analizados están diseñados explícitamente para llegar a estos niveles superiores.

[2] NEE: necesidades educativas especiales - CEA: condición del espectro autista.

3. Análisis de los procesos metacognitivos

El análisis que se presenta en este capítulo se sustenta en dos fuentes de datos complementarias, recogidas durante la implementación de los cursos de perfeccionamiento. La primera fuente corresponde a las encuestas de satisfacción y utilidad, aplicadas al cierre de cada curso por el Departamento de Educación Continua de la UMCE, instrumentos de respuesta mixta que combinaron ítems de escala (satisfacción general, utilidad percibida, calidad de la facilitación) con preguntas abiertas sobre aspectos facilitadores del aprendizaje, dificultades experimentadas y sugerencias de mejora La muestra total abarcó a 70 docentes.

La segunda fuente corresponde a los productos finales entregados por los/las docentes, que incluían un apartado para el análisis metacognitivo de la experiencia de aprendizaje vivida. Estos fueron analizados cualitativamente para identificar patrones de activación autoanalítica, siguiendo un procedimiento de codificación y análisis temático inductivo sobre las respuestas abiertas (Benner, 1985; Van Manen, 1990/2003). La muestra total abarcó a 53 docentes.

Este doble registro, cuantitativo -en su dimensión de satisfacción y utilidad- y cualitativo -en su dimensión reflexiva y narrativa-, ha permitido triangular los hallazgos que se desarrollan a continuación, favoreciendo una evidencia polifónica de los testimonios docentes, que apuntaron a develar temas recurrentes, ideas fuerza, conceptos impulsadores de cambio y hallazgos específicos, que han navegado desde la intuición y la experiencia a la fundamentación teórica.

Temas recurrentes e ideas fuerza

El análisis permitió identificar una transición clara desde una práctica pedagógica tradicional hacia una perspectiva crítica e inclusiva. Este análisis, realizado a partir de la frecuencia, fuerza y relevancia de las ideas expresadas revela patrones de transformación pedagógica que van más allá de simples cambios superficiales de práctica.

Aquí se identifican cinco temas que emergen de manera consistente en los testimonios, indicando procesos de reflexión profunda y transformación conceptual, tal como se observa en la figura 2.

Figura 2. Temas recurrentes en la metacognición de profesores en capacitación



Trabajo colaborativo y diálogo pedagógico: este es el tema más frecuente, mencionado como pilar fundamental para el aprendizaje entre pares y la mejora de las prácticas. Los/las docentes valoran el intercambio de experiencias para romper el aislamiento del aula; al reflexionar sobre su propio aprendizaje, identifican que fue precisamente el diálogo con otros/as lo que les permitió desnaturalizar sus propias prácticas. Esto indica una conciencia metacognitiva sobre cómo funciona el aprendizaje profesional, no es transmisión unidireccional, sino coconstrucción colaborativa.

Tensión entre teoría y práctica: una gran cantidad de participantes señala la dificultad de aplicar marcos teóricos (como el Diseño Universal para el Aprendizaje o el Decreto Nº 67) en contextos escolares marcados por la falta de tiempo y la burocracia. Esta tensión manifiesta un pensamiento metacognitivo consistente, ya que los/las docentes reconocen que el aprendizaje no es simplemente incorporar una teoría, sino negociar entre los marcos teóricos y la realidad contextual, lo que constituye el primer paso hacia la innovación y la creación de teoría desde la práctica.

Evaluación como proceso, no como calificación: existe una recurrencia constante en la necesidad de ver la evaluación como un acompañamiento continuo, reflejando una transformación metacognitiva fundamental: de entender la evaluación como un evento donde se asigna una nota, a verla como un proceso relacional continuo de aprendizaje.

Rol del estudiante como protagonista: se repite la idea de que los/las estudiantes deben participar activamente en su evaluación, conociendo criterios y participando en procesos de auto y coevaluación, lo que refleja un pensamiento metacognitivo docente, según el cual el aprendizaje es más profundo cuando el/la estudiante es consciente de su propio proceso.

Condiciones de la capacitación: muchos/as docentes mencionan la alta carga de trabajo y el agotamiento de fin de año como factores que influyeron en su motivación y disposición al aprendizaje, lo que refleja una metacognición sobre el propio proceso de aprendizaje: la capacidad de analizar cómo los factores situacionales afectan su capacidad de aprender y reflexionar.

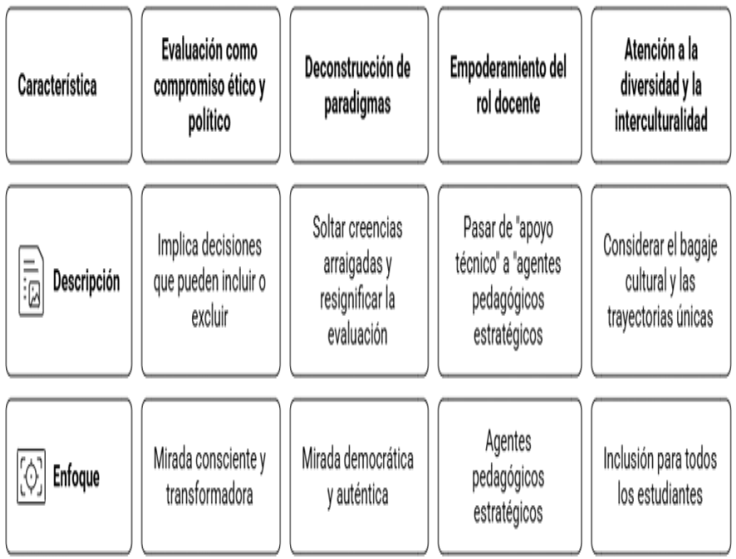
Este hallazgo conecta directamente con la distinción que establecen Nelson y Narens (1990) entre los procesos de monitoreo y de control, puesto que cuando un/a docente identifica que su cansancio de fin de año está afectando su capacidad de concentrarse en las actividades del curso, está ejerciendo precisamente la función de monitoreo metacognitivo que la teoría describe, al observar el estado de su propio sistema cognitivo y reportar esa observación de manera explícita.

Creemos que esta capacidad de monitoreo se activa incluso en condiciones de fatiga, y que se traduce en sugerencias concretas de mejora del diseño curricular del curso, demostrando que la metacognición docente no opera únicamente sobre el contenido disciplinar o pedagógico, sino también sobre las condiciones contextuales que posibilitan o dificultan el propio aprendizaje.

Conceptos que impulsan el cambio pedagógico

Más allá de los temas recurrentes, existe un conjunto de ideas fuerza que emergen en los testimonios docentes como catalizadores del cambio. Así lo podemos apreciar en la figura 3:

Figura 3. Conceptos que impulsan el cambio pedagógico



La evaluación como compromiso ético y político: un hallazgo particularmente importante es que los/las docentes han desarrollado la conciencia de que la evaluación no es un acto técnico neutro, sino un acto político con implicaciones éticas, pues implica decisiones que pueden incluir o excluir a los estudiantes, por lo que requiere una mirada consciente y transformadora. Esta consciencia

representa un salto cualitativo, ya que, como decíamos, no se trata simplemente de aprender nuevas técnicas evaluativas, sino de entender que cada decisión evaluativa define quién tiene derecho a aprender, quién es reconocido como capaz y quién es marginado.

Deconstrucción de paradigmas: el aprendizaje implica "soltar" creencias arraigadas y resignificar la evaluación, pasando de una mirada punitiva a una democrática y auténtica. Este es un proceso profundamente metacognitivo en el que los/las docentes debieron reflexionar, no solo sobre lo que hacen, sino sobre por qué lo hacen y qué supuestos sustentan sus acciones.

Empoderamiento del rol docente: los/las profesores/as, especialmente las educadoras diferenciales, deben pasar de ser vistas como "apoyo técnico" a ser reconocidas como "agentes pedagógicos estratégicos en la toma de decisiones". Esta transformación en la autocomprensión del rol docente es fundamental; de este modo, dan cuenta de que merecen ser reconocidos/as como productores/as de conocimiento pedagógico, no simplemente como ejecutores/as de decisiones tomadas por otros/as.

Atención a la diversidad y la interculturalidad: la inclusión se entiende ahora no solo como respuesta a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino como "un enfoque que debe considerar el bagaje cultural y las trayectorias únicas de todos, incluyendo estudiantes migrantes y con altas capacidades", reflejando una ampliación de la comprensión docente sobre quién "necesita" inclusión.

De la intuición a la fundamentación teórica

Los análisis también revelan hallazgos que ilustran cómo el proceso formativo ha transformado la relación de los/las docentes con su propia práctica (figura 4).

Figura 4. Hallazgos a partir de la metacognición docente



Evaluación intuitiva versus evaluación fundamentada: varios/as docentes reconocen que ya aplicaban estrategias de evaluación inclusiva de forma intuitiva, pero la capacitación les permitió darles un sustento teórico claro, pasando de la "conciencia práctica" a la "conciencia crítica reflexiva". Ahora pueden no solo hacer, sino explicar por qué funcionan sus prácticas, lo que les permite refinarlas, adaptarlas y enseñar a otros.

La transversalidad como eje articulador: se identifica que la transversalidad no es solo conectar asignaturas por temas, sino un enfoque profundo que aborda problemas reales de la comunidad y fomenta la participación democrática; por lo tanto, ya no es un compendio curricular, sino un enfoque fundamental de transformación educativa.

Importancia de la retroalimentación y la construcción conjunta: se destaca que, para involucrar al/la estudiante, es crucial mejorar los procesos de retroalimentación y la construcción conjunta de criterios de evaluación (rúbricas compartidas), reconociendo que la evaluación tradicional unidireccional es insuficiente: la evaluación democrática requiere que criterios y procesos sean construidos conjuntamente.

Resistencia al cambio: se admite que la resistencia no solo viene del sistema educativo externo, sino de las propias certezas pedagógicas y el hábito de las prácticas estructuradas y tradicionales. Este es un hallazgo metacognitivo profundo, ya que los/las docentes reconocen que ellos/as mismos/as son parte del obstáculo al cambio, y que transformarse requiere estar dispuesto/a a soltar creencias muy arraigadas.

Metacognición para la vida: la habilidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje se ve como una competencia clave que trasciende el aula e impacta en toda la comunidad educativa. Los/las docentes reconocen que lo que han desarrollado en los cursos, no son simplemente técnicas, sino una capacidad de pensamiento reflexivo que tiene implicaciones para toda su vida profesional y personal.

Estos cinco hallazgos deben entenderse como manifestaciones convergentes de un mismo proceso cognitivo. Nos referimos al tránsito de los/las docentes desde un saber implícito y no verbalizado, hacia un saber explícito, articulado y transferible.

Este movimiento es exactamente el que describe la taxonomía de Bloom (1956), en su versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001), donde el conocimiento metacognitivo constituye una dimensión específica que atraviesa transversalmente los seis procesos cognitivos de la taxonomía, desde "recordar" hasta "crear". Por ello, es importante que los/las docentes logren, simultáneamente, fundamentar teóricamente prácticas intuitivas, repensar la transversalidad curricular, rediseñar la retroalimentación evaluativa, reconocer sus propias resistencias y proyectar lo aprendido más allá del aula.

Esto sugiere que el proceso formativo, no solo activó la metacognición como herramienta puntual, sino que instaló un hábito de pensamiento que opera de manera sostenida sobre distintas dimensiones de la práctica profesional.

4. La experiencia pedagógica vivida y el diseño de proyectos de transformación

En este apartado, hemos querido añadir, las voces de los/las docentes a partir de sus narrativas que detallan interesantes reflexiones.

Es indudable que la investigación-acción va más allá de la mera reflexión, ya que requiere un retorno a la acción, pero una acción modificada, mejorada y consciente. Freire (1970/2005) distingue entre "conciencia" y "conciencia crítica"; mientras la primera es simplemente la capacidad de darse cuenta, la segunda es la capacidad de analizar las causas radicales de un problema y actuar para transformar las estructuras que lo generan. Los cursos analizados están diseñados, precisamente, para fomentar esta transición de la reflexión individual a la conciencia crítica colectiva, expresada en la generación de proyectos de transformación.

Un dato particularmente significativo es que, en todos los cursos impartidos por nuestro equipo, los/las docentes debieron culminar con una "actividad de aprendizaje", que consistía en una propuesta concreta de transformación para sus escuelas. Como explicitamos anteriormente, estas propuestas no fueron ejercicios académicos abstractos, sino propuestas inspiradas en intervenciones educativas reales.

Dos docentes del curso "Manejo socioemocional para estudiantes con NEE/CEA" describen cómo esto funcionó en su caso: "El construir un producto permite poner en práctica lo trabajado" [D6-E2-Q1]. Y más explícitamente aún: "La modalidad de trabajo, donde el trabajo era más autónomo y guiado por los docentes" [D6-E12-Q1].

Este cambio metodológico, desde la clásica exposición de contenidos hacia la producción de conocimiento, resulta fundamental. No es coincidencia que cuando se preguntó a los/las participantes qué aspectos del curso facilitaron su aprendizaje, frecuentemente mencionaran "la elaboración de un proyecto/producto final" y "el trabajo práctico". El aprendizaje, en otras palabras, no ocurre en la pasiva recepción de información, sino en la lucha activa por resolver un problema educativo concreto.

Narrativas de participantes

Hemos seleccionado, de manera intencionada, algunas narrativas que reflejan el proceso metacognitivo en un contexto de investigación-acción, donde emergen conceptos relevantes.

Narrativa 1. El empoderamiento de la docencia diferencial (M-E1)

Expresa un proceso metacognitivo claro:

> "Desde mi rol como profesora de Educación Diferencial, muchas veces no nos vemos involucradas en el proceso de evaluación[...]. Debo reconocer que uno debe empoderarse más de su rol y buscar espacios para intervenir de forma completa" [M-E1].

Lo rescatable es que identifica el problema sistémico y su propia responsabilidad de solucionarlo.

Narrativa 2. La intencionalidad del diálogo pedagógico (M-E2)

Señala:

> "El diálogo pedagógico efectivo no se construye de manera espontánea, sino que requiere intencionalidad y sistematicidad... la evaluación inclusiva es un proceso colectivo que debe ser planificado desde el inicio" [M-E2].

Su reflexión conecta el aprendizaje con la acción transformativa en su práctica profesional.

Narrativa 3. De lo intuitivo a lo fundamentado (M-E3)

Comenta:

> "Aplicaba ciertas estrategias de manera intuitiva, sin conocer claramente sus fundamentos teóricos... El taller me permitió resignificar esas prácticas y darles un sustento pedagógico claro" [M-E3].

Identifica un trabajo cognitivo que el curso abordó, pasando de aplicar sin entender, a comprender teóricamente.

Narrativa 4. La reflexión profunda sobre la propia práctica (M-E23)

Articuló:

> "Este curso me ayudó a reflexionar de forma más profunda sobre la evaluación que realizo, cuestionándome mis prácticas y decisiones pedagógicas" [M-E23].

Su descubrimiento se destaca por:

> "Analizar qué prácticas efectivamente favorecen el aprendizaje real de mis estudiantes y cuáles, aun siendo habituales, no cumplen ese propósito" [M-E23].

Narrativa 5. La deconstrucción de paradigmas propios (M-E24)

Expresa:

> "Aprendí a deconstruir mis propios conocimientos y paradigmas, para volver a repensar que puedo dar una nueva mirada a la evaluación" [M-E24].

Valora especialmente:

> "La posibilidad de poder conversar con los colegas, tener una enriquecedora discusión frente a la realidad vivida" [M-E24].

Narrativa 6. La evaluación como compromiso ético (M-E19)

Expresa:

> "La construcción de esta propuesta me permitió reflexionar acerca de mi propia práctica evaluativa, reconociendo que evaluar implica comprender procesos, trayectorias y contextos, más que emitir juicios finales" [M-E19].

Su cuestionamiento de la homogeneidad es importante:

> "Las prácticas evaluativas homogéneas, aunque son habituales, generan barreras para un aprendizaje inclusivo, por lo que se refuerza la importancia de la innovación evaluativa como un compromiso ético con la equidad" [M-E19].

5. La transformación como evidencia validante de aprendizaje auténtico

Un indicador crucial de aprendizaje auténtico es la naturaleza de las solicitudes cuando se preguntó a los/las participantes sobre su percepción de los procesos formativos vividos, así como sobre sus proyecciones de futuras capacitaciones.

Al respecto, algo que distingue a los/las participantes en estos cursos ha sido su capacidad de reflexionar críticamente no solo sobre su propio proceso de aprendizaje, sino sobre la efectividad de los cursos mismos. Una docente en el curso de "Diseño de ambientes socioemocionales" (5 al 8 de enero) ofreció un análisis particularmente sofisticado de las debilidades del curso [D1-E2-Q1]:

> "Mis sugerencias son respecto al diseño del curso: en relación a las actividades a realizar, el trabajo que implica y la necesidad de poder tener el tiempo de leer tan solo un texto, el curso solo produce frustración, pues se requerirían al menos dos semanas para completarlo realmente... El curso genera mucho agobio y decepción, me permitió reflexionar y elaborar un extensoooo [sic] y agobiante trabajo, sin embargo, no adquirí conocimientos nuevos".

Este testimonio permite identificar un problema estructural: la desalineación entre el tiempo disponible y las demandas de los cursos. La docente reconoce haber realizado trabajo valioso ("me permitió reflexionar"), pero cuestiona si la carga de trabajo fue sostenible y si resultó en aprendizaje significativo. Esta es una crítica pedagógica legítima fundamentada en análisis real, no simplemente una queja.

Significativamente, otros participantes ofrecieron críticas similares, pero con matices. Un docente en "Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar" señaló [D2-E4-Q1]:

> "Lo que hay que mejorar, es la especificación completa del curso de perfeccionamiento, las fechas llegaron tarde, no hay un calendario de clases y la información previa, fue poco informada e incompleta. No queda claro cómo se va a trabajar, y el tiempo es demasiado corto para el proyecto o producto final que hay que realizar en el curso".

Estos testimonios revelan un patrón: el problema no es con la teoría enseñada o la competencia de los/las docentes formadores/as, sino con factores organizacionales y de diseño curricular. Que los/las participantes puedan identificar esto indica que están pensando críticamente sobre niveles múltiples del fenómeno educativo: no solo qué se enseña, sino cómo se organiza el proceso formativo y qué condiciones obstaculizan o facilitan el aprendizaje profundo.

Asimismo, una docente del curso "Manejo Socioemocional" (12 al 15 de enero) escribió:

> "Sólo, más tiempo en el desarrollo de la capacitación" [D7-E5-Q1].

Otra colega, del mismo curso, pero en el periodo del 5 al 8 de enero, ofreció un matiz similar:

> "Se entiende que no hay receta estándar porque todos son distintos, pero deben existir elementos que puedan ser un aporte para el manejo socioemocional" [D6-E7-Q1].

Aquí se observa la negociación característica del pensamiento crítico maduro, es decir, reconocer restricciones reales, sin caer en la ilusión

de que existe una solución única. Esta es la sofisticación dialéctica que caracteriza a los/las profesores/as que han desarrollado auténtico pensamiento crítico pedagógico.

De manera similar, en "Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar", el/la mismo/a participante citado/a en la sección 2 (D2-E3) reflexionó:

> "Facilitó el aprendizaje el espacio para la interacción y reflexión entre los participantes a partir de las exposiciones de los profesores. Las orientaciones de los docentes del curso podrían orientar el trabajo pedagógico en el aula con ejemplos concretos a partir de lo expuesto" [D2-E3-Q1].

Este docente está sugiriendo una mejora: no rechaza la teoría, pero la encuentra incompleta sin ejemplos contextualizados. Reconoce la brecha entre teoría y aplicación, y propone estrategias para cerrarla.

Por otra parte, una proporción significativa eligió continuar o profundizar en el área recién trabajada, mientras otros pidieron cursos complementarios que permitieran profundizar en aspectos específicos identificados como necesarios durante el proceso de reflexión.

Esta pauta de demanda es crucial; nos indica que los/las docentes, habiendo pasado por un proceso de reflexión crítica sobre su propia práctica, han identificado activamente qué más necesitan aprender, no por necesidades impuestas externamente, sino articuladas a partir de su propio crecimiento reflexivo. El curso no terminó cuando concluyó la capacitación, puesto que inició un proceso de inquietud intelectual continua.

Finalmente, la presencia de crítica constructiva se concentró, principalmente, en:

1. Insuficiente tiempo: varios participantes señalaron que el formato intensivo de 4 días era demasiado breve. Una docente escribió:

> "El tiempo destinado a las actividades fue muy acotado, lo que obligó a realizarlas con apuro" [D2-E1-Q1].

2. Falta de claridad en comunicación previa:

> "Las fechas llegaron tarde, no hay un calendario de clases y la información previa, fue poco informada e incompleta" [D2-E4-Q1].

3. Necesidad de más ejemplos contextualizados:

> "Incorporar más actividades prácticas de instrumentos evaluativos y profundizar en estrategias de evaluación diferenciada para estudiantes con diversidad lingüística" [D2-E13-Q1].

Estos comentarios constituyen diagnósticos específicos de disfunciones en el diseño del curso. Además, son críticas que aceptan el valor de lo que se intenta hacer, al tiempo que señalan obstáculos a su realización efectiva.

6. El rol del/la docente formador/a en la activación del pensamiento crítico

Para finalizar, queremos presentar las percepciones de quienes asistieron a las capacitaciones sobre el rol de los docentes capacitadores y de las estrategias utilizadas.

Un descubrimiento interesante es que los/las participantes casi universalmente (80%-100% reportando "excelente" o "bueno") elogiaron a los/las docentes formadores/as, destacando repetidamente la claridad combinada con apertura al diálogo, el dominio técnico combinado con empatía, y la disposición a ser aprendices junto con los/las docentes en formación. Esto, sin duda, nos ofrece pistas valiosas sobre qué pedagogía es efectiva para activar investigación-acción y pensamiento crítico.

Los/las participantes destacan repetidamente:

• Claridad combinada con apertura al diálogo:

> "Los docentes eran muy claros y siempre abiertos a escuchar" [D7-E1-Q1].

• Dominio técnico combinado con empatía:

> "El dominio de los profesores en el ámbito académico, la apertura a la participación constante, el apoyo durante el trabajo práctico. Ambos profesores son muy acogedores, crearon un ambiente muy ameno en el aula" [D5-E8-Q1].

• Disposición a ser aprendices junto con los docentes en formación:

> "Todos los y las docentes con los que compartimos en este curso son de gran calidad, muy agradables en el trato, empáticos, alegres, dispuestos, atentos, abiertos a escuchar y, al igual que nosotros, a nutrirse con las experiencias, pese a sus grados de Doctor" [D4-E3-Q3].

Este último testimonio es particularmente interesante. El participante destaca que los/las docentes formadores/as, a pesar de su pericia, mantienen una posición de humildad y disponibilidad al aprendizaje.

Esto es esencial para la investigación-acción: si los/las docentes formadores/as presentaran el conocimiento como cerrado, definitivo, derivado unilateralmente de su autoridad, los/las participantes nunca desarrollarían la confianza en su propia capacidad para ser productores/as de conocimiento pedagógico.

Respecto a la metodología, se destaca el trabajo colaborativo. Tres participantes de dos cursos distintos coincidieron en esta valoración, cada uno/a en sus propias palabras:

> "El trabajo grupal" [D2-E6-Q1, Evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar]. "El trabajo en equipos favoreció" [D6-E7-Q1, Manejo Socio-Emocional NEE-TEA]. "Lo que lo facilitó es el trabajo en equipo de las distintas disciplinas" [D6-E11-Q1, Manejo Socio-Emocional NEE-TEA].

El trabajo colaborativo, cuando se estructura adecuadamente, obliga a cada participante a:

1. Articular sus propias comprensiones previas.
2. Confrontarlas con las de otros profesionales.
3. Negociar diferencias.
4. Coconstruir nuevas comprensiones.

Otra metodología clave fue el análisis de casos reales. Varios/as participantes destacaron:

> "El análisis grupal y la conversación con colegas de otros establecimientos ayudan a tener objetividad en algunos puntos y encontrar temas comunes" [D5-E13-Q1].

> "El enfoque interdisciplinar y el análisis de casos reales en contextos con alta migración, que permitieron vincular los contenidos con la práctica docente" [D2-E13-Q1].

Cuando los/las docentes analizan casos extraídos de sus propias realidades escolares, el aprendizaje se vuelve inmediatamente relevante. No se aprende una teoría abstracta para aplicarla después, en algún momento indeterminado; se aprende resolviendo efectivamente un problema real. Y, sobre todo, cuando los/las docentes se enfrentan a la pregunta de "¿Cómo aplicaría esto en mi contexto específico?", se ven obligados a ejercer pensamiento crítico contextualizado.

Finalmente, un dato frecuentemente reportado en las encuestas es que, entre un 60% y un 80% de participantes reportó "alta utilidad: aplicación inmediata y directa" para su realidad profesional, lo que es significativamente distinto de simplemente "estar satisfecho" con un curso: la utilidad implica que el aprendizaje se ha transferido a la práctica cotidiana.

El hecho de que la mayoría reportara ambas cosas, satisfacción y utilidad altas, sugiere que nuestros cursos han logrado combinar el rigor intelectual con la relevancia práctica: los/las docentes no están siendo entrenados/as en técnicas descontextualizadas, sino transformados/as en su comprensión fundamental de problemáticas educativas situadas en la comuna de Santiago-Centro.

7. Conclusiones

Los resultados de estas encuestas de satisfacción y análisis de procesos metacognitivos, cuando se leen a través de la lente de la investigación-acción, la metacognición y el pensamiento crítico, revelan algo más profundo que simplemente "un buen curso". Revelan un modelo pedagógico que hemos venido construyendo, desde el Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, para rescatar la dignidad y la capacidad intelectual del profesorado, donde los/las reconocemos como productores/as de conocimiento, y para fomentar espacios donde la reflexión crítica sobre la propia práctica, pueda fortalecerse.

El hecho de que los/las participantes reporten, además de satisfacción, una utilidad concreta, que identifiquen nuevas necesidades de formación, que ofrezcan una crítica constructiva, que demuestren procesos metacognitivos sofisticados, que conceptualicen la evaluación como un acto ético y político, y que diseñen intervenciones transformativas para sus escuelas, sugiere que está ocurriendo un cambio pedagógico auténtico.

Más allá de las estadísticas, está la evidencia viva de docentes diciendo: "El diálogo pedagógico colaborativo fue el elemento clave para mi aprendizaje", de docentes reconociendo que "una propuesta de trabajo desde la mirada de la evaluación crítica sin duda me aporta a nivel profesional y laboral", de docentes siendo capaces de analizar honestamente que "la evaluación no es neutra; implica decisiones que pueden incluir o excluir a los estudiantes, por lo que requiere una mirada consciente y transformadora".

Si la investigación-acción es un motor de cambio docente, entonces nuestros cursos han activado ese motor. Y si el cambio es real, si es auténtico, si es capaz de sostenerse más allá del aula de formación, es porque está cimentado en procesos profundos de reflexión metacognitiva y pensamiento crítico que han transformado, no solo lo que los/las docentes hacen, sino cómo se comprenden a sí mismos/as como agentes pedagógicos.

La pregunta que queda, entonces, no es si estos cursos funcionaron, pues las encuestas y el análisis metacognitivo sugieren claramente que sí, sino cómo escalar estos aprendizajes a nivel sistémico, cómo crear condiciones en las escuelas para que los/las docentes continúen este trabajo de reflexión crítica, y cómo hacer que la investigación-acción, combinada con una comprensión profunda de los procesos metacognitivos que la sustentan, se convierta no en una excepción, sino en la norma de la práctica educativa. Esos son los desafíos verdaderamente transformadores para la próxima fase de renovación pedagógica en Chile.

Referencias bibliográficas

Alonso-Sainz, T.; Sánchez-Rojo, A. y Gil, F. (2022). Entre la alienación del buen docente y la externalización de la educación. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), pp. 1-15. [Link texto].

Anderson, L. y Krathwohl, D. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. EEUU: Longman.

Benner, P. (1985). Quality of life: A phenomenological perspective on explanation, prediction, and understanding in nursing science. Advances in Nursing Science, 8(1), 1–14. [Link texto].

Bloom, B. (Ed.). (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. David McKay Company.

Bransford, J.; Brown, A. y Cocking, R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.

Cox, S. y Heames, R. (2000). Cómo enfrentar el malestar docente: Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus equipos. Octaedro.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. [Link texto].

Day, C. y Gu, Q. (2012). Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C.: Heath and Company.

Esteve, J. (2011). El malestar docente (3.ª ed.). Paidós.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. [Link texto].

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI (Obra original publicada en 1970).

Gil, F. (2011). Profesores indignados: Manifiesto de desobediencia académica. Maia.

Gimeno, J. (2013). En busca del sentido de la educación. Morata.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.

Gramsci, A. (1981-2000). Cuadernos de la cárcel (A. M. Palos, Trad.; V. Gerratana, Ed. crítica). Era. (Edición crítica original italiana publicada en 1975)

Ha, C., Pressley, T., y Marshall, D. (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLOS ONE*, 20(1). [Link texto].

Hargreaves, A. (Comp.). (2003). Replantear el cambio educativo: Un enfoque renovador. Amorrortu.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). The action research planner. Deakin University. 3.ª ed.

Kornblit, A. y Mendes, A. (1993). El malestar en el trabajo. Humanitas.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.

Lewin, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Paidós.

Merino, M. (2016). El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social: Un enfoque biográfico-narrativo. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla. [Link texto].

Nelson, T. y Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *Psychology of Learning and Motivation*, 26, 125-173. [Link texto].

Nóvoa, A. y Alvim, Y. (2022). Los profesores después de la pandemia. En M. C. Rodríguez y F. Imbernón (Coords.), De las políticas educativas a las prácticas escolares (pp. 29-47). Morata.

Otero, J. (Dir.). (2012). Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria. Díaz de Santos.

Perkins, D. (1992). Smart schools: From training memories to educating minds. Free Press.

Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225. [Link texto].

Romera, J. (2010). Retrato canalla del malestar docente. Toromítico.

Santiago, M. y Otero-López, J. (2005). Malestar laboral en profesores. Grupo Editorial Universitario.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Schraw, G., y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. En *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), pp. 460-475. [Link texto].

Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. En *Social Psychology of Education*, 20(1), pp. 15-37. [Link texto].

Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. En *Teachers and Teaching*, 26(7-8), pp. 602-616. [Link texto].

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. Heinemann Educational.

Touraine, A. (1994). Crítica de la modernidad. Temas de Hoy.

Vallés, A. y Vallés, C. (2010). El estrés docente: Estrategias de afrontamiento emocional. MAD.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books (Obra original publicada en 1990).

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Capítulo 5

Experiencias de aprendizaje en las comunidades educativas

Dr. Luis Pincheira Muñoz
Dr. Jorge Fabres Campos
Lic. Carlos Apablaza Baschmann

Índice

Introducción
1. Concepto de sistematización
2. Procedimientos y etapas de la sistematización
3. Experiencia de aprendizaje
4. Etapas (Inicial-Desarrollo-Final)
5. Operacionalidad de los encuentros
6. Cursos y sus experiencias

Introducción

En los últimos años, la sistematización de saberes y conocimientos se ha consolidado como un procedimiento metodológico clave en las ciencias sociales, la educación y el trabajo comunitario, al permitir ordenar, interpretar y comunicar experiencias que de otro modo permanecerían dispersas (Jara, 1994; Latorre, 2018; López, 2015).

En este capítulo, se aborda el proceso de sistematización de las necesidades de aprendizaje a través de la formulación de proyectos en forma grupal, cuyos protagonistas son docentes, participantes en la escuela de verano de 2026 a través de cuatro cursos impartidos.

Los trabajos que se presentan en este capítulo son un dispositivo que problematiza la distinción entre "saber" y "práctica", al mostrar los conocimientos que construyen en el propio hacer, en la narración y en la interpretación cooperativa de los actores implicados. (Latorre, 2018; López, 2015).

1. Concepto de sistematización

La sistematización realizada por el equipo de formación puede entenderse como un proceso que permite recuperar, ordenar, analizar e interpretar las experiencias vividas por los diferentes grupos, con el fin de convertirlas en conocimientos socialmente relevantes (Bukman, 2019; López, 2015).

En este sentido, la sistematización de las experiencias realizadas por los grupos, para el equipo de formación, se configura como un proceso de construcción de sentido, a partir de la propia práctica educativa de los actores participantes que se vuelven protagonistas desde la investigación-acción participativa; ellos se reconocen simultáneamente como sujetos de experiencia y productores de conocimientos (Latorre, 2018; López, 2015).

2. Procedimientos y etapas de la sistematización

A continuación, se presentan las etapas que se ajustan y complementan, según el proceso de sistematización.

a) Delimitación de las experiencias

La primera etapa consistió en delimitar lo que se sistematizaría: los proyectos de transformación por cursos. Esta delimitación se socializó en el equipo para orientar todo el proceso posterior de recolección, análisis y narración.

Se formuló la pregunta central que guio la sistematización: ¿cómo se generaron las experiencias de transformación y los nuevos conocimientos de los distintos grupos en los diferentes cursos?

Esta pregunta orientó, no solo la selección de información, sino también la de los temas, y vinculó esas experiencias con marcos teóricos desde la investigación-acción.

b) Recolección de las experiencias

La segunda etapa consistió en la lectura de las experiencias que los diferentes grupos presentaron por escrito, tales como documentos escritos, informes, fotografías y recursos audiovisuales (Bukman, 2019; López, 2015).

El proceso permitió al equipo recoger las percepciones de los grupos sobre sus propuestas. Fue fundamental asegurar la diversidad de voces de quienes participaron, desde sus perspectivas, aportes, matices y críticas que enriquecen la comprensión general.

c) Organización de las temáticas

En esta tercera fase, se ordenó la información siguiendo las categorías definidas en la primera etapa (Bukman, 2019; Latorre, 2018; López, 2015). Estas categorías orientaron la clasificación de la información y permitieron identificar la diversidad de subcategorías en los cuatro cursos de capacitación.

El ordenamiento de las experiencias como ejercicio colectivo del equipo, favoreció el contraste de versiones y la construcción de una comprensión narrativa compartida. La colectividad no implica consenso absoluto, sino la posibilidad de registrar diferentes lecturas y tensiones, lo que enriquece la profundidad del análisis y evita reducir la experiencia a una única versión homogeneizada.

d) Análisis crítico y teorización

La siguiente etapa correspondió al análisis crítico del equipo, en la que interpretaron las experiencias que se proponen desde el marco teórico de investigación-acción, contrastando los diferentes temas y subcategorías, problematizando las necesidades de aprendizaje por abordar en sus comunidades educativas.

e) Narración y comunicación de las experiencias

La última etapa consistió en la publicación de las experiencias de aprendizaje de los saberes sistematizados, en este capítulo que hace legibles los aprendizajes de los docentes participantes en los cuatro cursos de capacitación realizados en la escuela de verano de 2026.

3. Experiencia de aprendizaje

La actividad de aprendizaje es una instancia educativa donde se busca detectar alguna necesidad específica en la comunidad educativa y proponer un conjunto de acciones concretas que contribuyan a solucionar la problemática detectada.

Este conjunto de acciones puede adquirir distintas formas, por ejemplo: un programa de intervención, una investigación-acción, una planificación didáctica o una propuesta de instrumento de evaluación, entre otras.

Independientemente de la forma que adquiera la propuesta pedagógica, esta debe contener un conjunto de etapas recursivas que respondan, de forma coherente, consistente y articulada, a las necesidades detectadas. Además, deben ser desarrolladas de manera autónoma, autorregulada, contextualizada y cooperativa, procurando alcanzar las habilidades y contenidos del programa de curso.

Se trata de un espacio crítico de la pedagogía (Giroux, 1990), que se relaciona con el saber pedagógico y los fundamentos curriculares de los cursos, comparte epistemologías y atiende las necesidades de aprendizaje de los docentes participantes, abordadas desde sus propias capacidades y atributos (Morin, 1999), en pos de la democratización.

En lo metodológico, se adapta a la necesidad de aprendizaje en etapas progresivas de profundización: una etapa inicial diagnóstica, relacionada con las competencias establecidas en la actividad curricular y su proyección en el campo de la docencia (Tardif, 2013); un proceso formativo que incentiva el trabajo autónomo hacia la

autorregulación del aprendizaje y el logro del nivel de desarrollo de las competencias propuestas (Bordas, 2001); y, finalmente, una síntesis escrita caracterizada por un desarrollo cognitivo multidireccional enfocado en la comprensión de diversas formas y estrategias que guiaron el proceso de enseñanza y aprendizaje (Labrador y Andreu, 2008).

4. Etapas (Inicial-Desarrollo-Final)

a) Etapa inicial

Se comienza con la realización de un diagnóstico a través de preguntas problematizadoras, las cuales requieren una respuesta contextualizada a partir de necesidades de aprendizaje, que abre el camino a la propuesta.

Ejemplos de preguntas problematizadoras:

- ¿De qué manera las prácticas evaluativas actuales favorecen o limitan el aprendizaje profundo de los estudiantes?
- ¿Cómo se utiliza la información evaluativa en el aula para retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué concepciones de evaluación subyacen a las prácticas evaluativas observadas en el establecimiento?

Identificación del problema. Se selecciona una o algunas de las preguntas problematizadoras, se describe el problema educativo que se abordará y el contexto situado (no abstracto). Su evidencia debe ser una tensión entre lo que se declara (currículum, enfoques formativos) y lo que efectivamente ocurre en la práctica y, finalmente, se formula como un problema pedagógico.

Identificación del contexto. Breve análisis del entorno: nivel educativo, características de los estudiantes, docentes y comunidad educativa.

Fundamentación o justificación. Se explica por qué es necesario resolver este problema.

Marco teórico. Se presentan las bases pedagógicas, psicológicas y sociales que respaldan la problemática, basada en datos, que incluyen estadísticas, observaciones, otras investigaciones o encuestas.

Referencias normativas. Se mencionan políticas educativas o normativas relacionadas con la problemática.

En la fundamentación o justificación, se formulan las preguntas reflexivas, las cuales comienzan con la relación entre la teoría y la experiencia que cuestiona los supuestos y decisiones pedagógicas.

Ejemplos de preguntas reflexivas:

- ¿Cómo tomo decisiones al momento de evaluar y qué criterios priorizo?
- ¿Qué aprendo sobre mi práctica evaluativa a partir de este análisis?

Al finalizar esta primera etapa, se formula el propósito que determina la finalidad de la propuesta pedagógica.

b) Etapa de desarrollo

Es el proceso metodológico y sus características: estrategias para el desarrollo de la propuesta pedagógica; explica cómo se abordará el problema (ej.: talleres, mentorías, capacitaciones, clases diferenciadas). Se deben considerar los procedimientos, los instrumentos, la recogida de la información y el análisis de la información utilizados para responder al propósito.

Posteriormente, se debe considerar las actividades planificadas, las cuales detallan paso a paso las acciones específicas, indicando quién las ejecutará (ej.: implementación de clubes de lectura, formación de docentes en estrategias lectoras).

Para finalizar esta segunda etapa, los resultados, es decir, la elaboración de una propuesta de acción, modelo pedagógico, diseño de unidades, planificaciones, propuestas investigativas, entre otros.

c) Etapa final

Metacognición de la actividad de aprendizaje. Se redacta una autorreflexión sobre la actividad desarrollada, en la que se evalúa el proceso pedagógico vivenciado y se presentan argumentos válidos y confiables.

Se reflexiona acerca de la experiencia personal de aprendizaje.

¿Qué aprendí de la experiencia? ¿Cómo lo realicé? ¿En qué condiciones? ¿De qué me sirve lo aprendido? ¿Cómo lo utilizaré? ¿Qué sabía sobre estos temas o enfoques antes de empezar? ¿Cómo me organicé para llevar a cabo este proceso de aprendizaje? ¿Qué estrategias de estudio me funcionaron mejor y por qué? ¿Qué aprendí sobre mi práctica evaluativa a partir de este análisis?

Finalmente, se elabora el informe escrito en formato APA 7 y se realiza su presentación digital, como culminación del proceso, en una plenaria de socialización (de 5 a 10 min aprox.).

5. Operacionalidad de los encuentros

En las sesiones realizadas, se utilizó preferentemente la discusión plenaria para reflexionar respecto de aprendizaje de las y los docentes, el apoyo de documentos de lectura analítica, con énfasis en el contenido teórico y normativo de los núcleos respectivos y el análisis situado individual, con el fin de comprender las particularidades de la acción pedagógica contextualizada. A la vez, en la plataforma virtual de cada curso existía un repositorio con documentos orientadores y procedimientos, y se realizaron exposiciones breves del equipo responsable, que permitieron profundizar conceptualmente los núcleos de aprendizaje determinados y, finalmente, se mantuvo un monitoreo constante, grupal e individual, por parte del equipo formador.

A continuación, se presentan los resúmenes de algunas experiencias de aprendizaje de los cuatro cursos realizados en la jornada de formación pedagógica en el verano de 2026, cuyo producto final fue un total de 48 experiencias. Por razones logísticas, en esta

publicación se incluyen solo algunas; con todas ellas se elaborará un repositorio, accesible mediante un enlace especial.

6. Cursos y sus experiencias

Cada experiencia incluye los siguientes componentes: título, autores, resumen y palabras clave.

Cuso: diseño de ambientes socioemocionales para la práctica pedagógica en ambientes diversos

1. Creando espacios de visibilización y alfabetización socioemocional dirigidos a docentes y asistentes

Resumen

Es una propuesta de alfabetización socioemocional diseñada para docentes y asistentes de un liceo perteneciente a la red de establecimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santiago-Centro, con el fin de fortalecer la convivencia y el bienestar escolar. El sustento teórico basado en autores como Damasio y Bloch, sostiene que las emociones son fundamentales para el razonamiento y la regulación de la vida humana. La iniciativa busca resolver la falta de espacios de contención emocional en contextos de alta vulnerabilidad social y diversidad educativa. El objetivo es fortalecer la convivencia, el bienestar escolar y mejorar los vínculos pedagógicos mediante la empatía en contextos de vulnerabilidad. La propuesta metodológica consiste en un taller de cinco sesiones que utiliza métodos experienciales para fomentar el autoconocimiento y la autorregulación. De esta manera, se pretende que el profesorado identifique el currículum oculto y mejore sus vínculos pedagógicos mediante la empatía. Finalmente, el proyecto promueve la creación de redes de apoyo que validen la sensibilidad como una herramienta clave en el quehacer educativo.

Palabras clave: alfabetización socioemocional, convivencia escolar, bienestar docente

2. Diseño de ambientes socioemocionales frente a la desmotivación de estudiantes migrantes

Resumen

Analiza cómo la migración influye en la desmotivación escolar dentro de una escuela vulnerable en Santiago Centro. Los autores proponen que el duelo migratorio no resuelto y la falta de pertenencia bloquean el aprendizaje, basándose en teorías sobre necesidades básicas e interacción social. Para solucionar este problema, presentan un proyecto centrado en la creación de ambientes socioemocionales que fomenten el respeto y la confianza. El objetivo es procesar la identidad y sentimientos de los estudiantes para superar la desmotivación y asegurar el éxito académico. La propuesta metodológica o estrategia principal consiste en implementar un diario emocional, permitiendo que los estudiantes procesen su identidad y los sentimientos de forma cotidiana. En definitiva, el texto sostiene que el bienestar afectivo no es un complemento educativo, sino una condición indispensable para el éxito pedagógico.

Palabras clave: ambientes socioemocionales, desmotivación de estudiantes, diario emocional, bienestar afectivo

3. Entre la inclusión y el olvido: la falta de reconocimiento del profesorado diferencial

Resumen

Aborda la falta de reconocimiento que enfrentan los profesores diferenciales dentro de dos comunidades educativas pertenecientes al SLEP Santiago Centro. Las autoras destacan que la invisibilización de estos profesionales por parte de sus pares y directivos no solo debilita la educación inclusiva, sino que también afecta gravemente el bienestar socioemocional del docente. Mediante el análisis de diversos decretos y leyes, el texto fundamenta la necesidad de validar el rol pedagógico de educadores y educadoras diferenciales para asegurar la equidad. El objetivo es validar el rol pedagógico de las y los educadores diferenciales y fortalecer los vínculos humanos para mejorar la educación inclusiva. La propuesta metodológica, sugiere un modelo de intervención basado en estrategias colaborativas, como ferias de concientización y espacios de reflexión, para fortalecer los vínculos humanos. Se concluye que el trabajo colectivo y el apoyo emocional mutuo son indispensables para transformar el entorno escolar y mejorar la calidad del aprendizaje.

Palabras clave: inclusión y olvido, estrategias colaborativas, espacios de reflexión, vínculos humanos.

4. Diseño de una propuesta piloto para fomentar habilidades socioemocionales en alumnas de primer ciclo de escuela básica

Resumen

La propuesta pedagógica de una escuela del SLEP Santiago Centro busca integrar sistemáticamente la educación socioemocional en la formación de las alumnas de primer ciclo. El proyecto surge tras detectar que, aunque el bienestar se menciona en la visión institucional, no existen directrices concretas en los reglamentos para fomentar el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía. El objetivo es integrar sistemáticamente la educación socioemocional como eje central del aprendizaje integral y el clima escolar. En la propuesta metodológica, basada en referentes teóricos y normativos, el equipo docente diseñó un plan piloto que utiliza metodologías lúdicas y reflexivas, como rutinas de calma y juegos de roles, para mejorar el clima escolar. Esta iniciativa pretende que el desarrollo emocional sea un eje central del aprendizaje integral, favoreciendo tanto la convivencia como el rendimiento académico. Finalmente, el documento subraya la importancia de transformar la práctica docente para construir un entorno de seguridad emocional y pertenencia para toda la comunidad.

Palabras clave: metodologías lúdicas y reflexivas, rutinas de calma y juegos de roles, clima escolar.

5. Diseño de escenarios didácticos que integran emoción y motivación en el aprendizaje

Resumen

Examina la interdependencia entre la afectividad y los procesos cognitivos dentro del sistema educativo formal. Los autores sostienen que la implicación emocional es un requisito indispensable para alcanzar un aprendizaje significativo, pues la falta de interés o un clima de aula negativo obstruyen la retención de contenidos. Mediante el análisis de teóricos como Maturana, Casassus y Freire, el texto fundamenta la necesidad de crear escenarios didácticos para la motivación de los y las jóvenes en espacios emocionales seguros. El objetivo es priorizar la seguridad emocional y la motivación para alcanzar un aprendizaje significativo. El documento detalla la propuesta metodológica de un diseño experimental práctico que busca transformar la enseñanza media a través de la identificación de las necesidades de los alumnos y la realización de grupos focales. En última instancia, plantea que el equilibrio emocional es el motor que permite a los estudiantes participar activamente y transformar su realidad educativa.

Palabras clave: escenarios didácticos, seguridad emocional y motivación.

6. Espacios socioemocionales para un aula inclusiva y diversa, a partir del aprendizaje basado en proyectos

Resumen

Propuesta pedagógica orientada a la creación de espacios socioemocionales para fomentar la inclusión y la diversidad dentro del aula. Las autoras identifican una problemática urgente en el sistema educativo chileno, caracterizada por altos niveles de estrés y una falta de empatía en las interacciones entre estudiantes. Para solucionar esto, sugieren integrar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con el desarrollo emocional, permitiendo que el alumnado sea el protagonista activo de su propio crecimiento. El objetivo es transformar el ambiente escolar en un entorno de respeto, confianza y seguridad. La propuesta metodológica integra el ABP con el desarrollo emocional desglosado en siete pasos prácticos que buscan transformar el ambiente escolar en un entorno de respeto, confianza y seguridad. Finalmente, el proyecto se fundamenta en marcos normativos vigentes y teorías constructivistas que validan la co-construcción del conocimiento a través del vínculo afectivo.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos (ABP), desarrollo emocional, inclusión y diversidad.

7. Transformar la convivencia y potenciar el aprendizaje: Propuesta para el diseño de un espacio de desarrollo socioemocional para docentes y asistentes de la educación

Resumen

Esta propuesta educativa de un equipo pedagógico de un liceo perteneciente al SLEP Santiago-Centro busca mejorar el rendimiento académico mediante el fortalecimiento de la convivencia escolar. La experiencia identifica una contradicción institucional: a pesar de contar con una alta valoración socioemocional y un clima interno positivo, los y las estudiantes presentan un desempeño académico deficiente en pruebas estandarizadas. Para resolver esta desconexión, se plantea crear un espacio de desarrollo emocional dirigido específicamente a docentes y asistentes de la educación. El objetivo es utilizar la salud afectiva del personal como una herramienta clave para potenciar los procesos de enseñanza. La propuesta metodológica desarrolla la creación de un espacio de desarrollo emocional para el personal escolar. De este modo, se pretende que la armonía social del entorno se traduzca directamente en un crecimiento intelectual y pedagógico para toda la comunidad.

Palabras clave: desarrollo emocional, docentes y asistentes de la educación.

8. Plan diferenciado para el desarrollo de habilidades socioemocionales: estrategias para superar los desafíos de la frustración en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

Resumen

Presenta una propuesta pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional en jóvenes y adultos con historias escolares interrumpidas. El objetivo es reconstruir la autoestima de los estudiantes y garantizar la permanencia y el éxito educativo mediante la reparación afectiva. La propuesta metodológica desarrolla estrategias diferenciadas que consideran realidades sociales y laborales y una intervención docente empática. El plan busca mitigar el sentimiento de frustración académica mediante estrategias diferenciadas que consideran las realidades sociales y laborales de las/los alumnos en diversas jornadas. Sus autores subrayan que el abandono escolar no es un fallo individual, sino una consecuencia de la exclusión sistémica que requiere una intervención docente empática y capacitada. A través de un enfoque basado en la pedagogía crítica, el proyecto aspira a que los estudiantes reconstruyan su autoestima y definan un nuevo propósito de vida. En última instancia, la propuesta resalta la necesidad de transformar las escuelas en espacios de reparación afectiva para garantizar la permanencia y el éxito educativo.

Palabras clave: inteligencia emocional, jóvenes y adultos, autoestima.

9. Diseño de un modelo socioemocional: construyendo confianza emocional

Resumen

Busca transformar la educación especial mediante un modelo socioemocional. El objetivo principal es capacitar a madres y padres de jóvenes con discapacidad cognitiva para que abandonen conductas sobreprotectoras y de infantilización, permitiendo así que sus hijos e hijas alcancen una verdadera autonomía laboral y personal. La propuesta metodológica se plantea a través de un taller de inducción basado en el diálogo empático y la reflexión crítica; el modelo busca que las familias procesen sus miedos y acepten el crecimiento de los estudiantes. La iniciativa se fundamenta en una tríada colaborativa entre docentes, apoderados y alumnos, asegurando que estos últimos sean los protagonistas de su propio proyecto de vida. Finalmente, el texto integra marcos legales vigentes y teorías de autores como Freire y Maturana para sustentar una transición efectiva hacia la vida adulta independiente.

Palabras clave: modelo socioemocional, capacitación, padres, jóvenes con discapacidad.

10. Componentes clave para una propuesta de instrumento de evaluación socioemocional de estudiantes que cursan 7º y 8º básicos

Resumen

Propone un instrumento de evaluación socioemocional diseñado específicamente para estudiantes de séptimo y octavo básico en una escuela del SLEP Santiago Centro. El reporte fundamenta su propuesta en el Marco para la Buena Enseñanza, integrando conceptos de autores como Maturana para destacar que el aprendizaje significativo depende directamente del bienestar afectivo. El reporte analiza cómo factores como la migración y la adolescencia influyen en la motivación escolar y en la construcción de una identidad dentro del aula. El objetivo es crear ambientes inclusivos y garantizar un desarrollo educativo integral, priorizando el respeto mutuo. La propuesta metodológica se desarrolla a través de una encuesta diagnóstica; se busca que las y los docentes identifiquen los intereses y desmotivaciones de las y los estudiantes para crear ambientes más inclusivos. En última instancia, el texto resalta que la labor docente debe priorizar el respeto mutuo y la seguridad emocional para garantizar un desarrollo educativo integral.

Palabras clave: Marco para la Buena Enseñanza, evaluación socioemocional, 7º y 8º básico, intereses y desmotivaciones.

11. Reconociendo vínculos

Resumen

Esta es una propuesta pedagógica enfocada en el diseño de ambientes socioemocionales para aulas con alta presencia de estudiantes migrantes. El texto analiza cómo superar modelos educativos tradicionales mediante la validación cultural, la escucha activa y la creación de acuerdos de convivencia que integren la diversidad en lugar de sancionarla. Basándose en autores como Maturana y Milicic, se argumenta que el bienestar emocional es el pilar fundamental para lograr cualquier avance en el aprendizaje cognitivo. El objetivo es superar modelos tradicionales mediante una guía empática que fomente la resiliencia y la inclusión. La propuesta metodológica se basa en escucha activa, acuerdos de convivencia consensuados (manejo de niveles de voz) y reconocimiento de la integralidad humana. Las estrategias sugeridas incluyen el manejo consensuado de los niveles de voz y el reconocimiento de la integralidad humana, que une lenguaje, cuerpo y emociones. Finalmente, el reporte subraya la importancia de transformar la labor docente en una guía empática que fomente comunidades educativas más inclusivas y resilientes.

Palabras clave: bienestar emocional, reconociendo vínculos y empatía.

Curso: manejo socioemocional para estudiantes con NEE/CEA

12. Estrategias de autocuidado y bienestar para docentes, asistentes de la educación, profesionales y no profesionales

Resumen

Programa de autocuidado y bienestar dirigido a profesionales y asistentes de la educación que trabajan con estudiantes neurodivergentes o con CEA. Las autoras argumentan que el entorno escolar actual genera un alto nivel de estrés y desgaste emocional, lo cual requiere estrategias que trasciendan el esfuerzo individual. El proyecto propone protocolos institucionales específicos para la contención emocional de los docentes, especialmente tras enfrentar crisis conductuales en el aula. Mediante un enfoque de corresponsabilidad, se busca establecer espacios de apoyo mutuo, círculos de bienestar y pausas reparadoras dentro del clima laboral. Finalmente, el texto resalta la importancia de proteger la salud mental del educador como pilar fundamental para garantizar la calidad del proceso de enseñanza.

Palabras clave: estrategias de autocuidado, protocolos, contención emocional docente.

13. Autocuidado comunitario posterior a la desregulación emocional en contextos educativos que atienden a estudiantes con NEE asociadas a CEA

Resumen

Es una propuesta metodológica de investigación-acción enfocada en el manejo socioemocional de estudiantes con condición del espectro autista (CEA). El texto subraya la importancia del autocuidado comunitario, argumentando que las crisis de desregulación emocional afectan a toda la comunidad educativa, incluyendo a docentes, familias y compañeros. El objetivo es transitar de respuestas punitivas a intervenciones institucionales éticas para reducir el agotamiento profesional. Esta transición se plantea a través de un enfoque socio-crítico y colaborativo. La propuesta metodológica es de investigación-acción estructurada en cinco fases progresivas y busca reducir el agotamiento profesional y fortalecer la inclusión mediante la creación de redes de apoyo y espacios de reflexión colectiva. Finalmente, el material incluye una evaluación positiva que destaca la solidez teórica y la viabilidad práctica de la iniciativa en el contexto escolar.

Palabras clave: autocuidado comunitario, redes de apoyo y espacios de reflexión colectiva.

14. Bitácora de apoyo para docentes

Resumen

Herramienta pedagógica denominada Bitácora de Apoyo para Docentes, diseñada para optimizar el acompañamiento de estudiantes con CEA. El proyecto surge como respuesta a la Ley Nº 21.545 en Chile; su objetivo es hacer operativa la inclusión mediante el registro de perfiles sensoriales, intereses y estrategias de autorregulación. La propuesta que establece el uso de la Bitácora de Apoyo detalla una metodología que incluye entrevistas a familias, sensibilización comunitaria y evaluaciones periódicas para asegurar un seguimiento continuo. Además, el documento resalta la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión docente para mitigar sentimientos de frustración y mejorar el clima del aula. Finalmente, la retroalimentación académica califica la iniciativa como un recurso tangible y valioso para transformar la teoría inclusiva en acción educativa eficaz.

Palabras clave: bitácora para docentes, evaluaciones, seguimiento, trabajo colaborativo.

15. Estrategias de transición durante la trayectoria educativa para estudiantes con CEA basadas en pictogramas

Resumen

Plan de intervención para mejorar el manejo socioemocional de estudiantes con CEA. El texto destaca la necesidad de utilizar pictogramas y apoyos visuales de manera permanente para facilitar las transiciones educativas y reducir la ansiedad escolar. Mediante el uso sistemático de horarios y referentes gráficos, se busca otorgar anticipación y estructura a las rutinas diarias de los alumnos y alumnas. El proyecto subraya que estas estrategias deben aplicarse durante toda la trayectoria escolar para garantizar la continuidad y el bienestar emocional. Finalmente, se justifica esta transformación pedagógica como un paso esencial hacia una educación inclusiva que respete las normativas vigentes y fortalezca la autonomía del estudiante.

Palabras clave: pictogramas y apoyos visuales, estrategias, bienestar emocional.

16. Estrategias para los docentes sobre el manejo socioemocional en estudiantes con CEA (NT1–NT2)

Resumen

Proyecto educativo diseñado para optimizar el manejo socioemocional de niños con CEA en niveles de educación parvularia. El texto fundamenta la necesidad de capacitar a las y los docentes en el uso de herramientas pedagógicas que fomenten el bienestar, la autonomía y la regulación conductual de los estudiantes en contextos vulnerables. Se incluyen diversos instrumentos prácticos, como una bitácora de seguimiento y formatos de coevaluación, para registrar de manera sistemática los avances y las necesidades individuales. El enfoque principal reside en crear un clima escolar seguro mediante la colaboración entre la escuela y las familias, respetando siempre la forma única en que estos niños y niñas perciben su entorno. Finalmente, la propuesta se respalda en la normativa educativa chilena vigente para asegurar una inclusión efectiva y un progreso académico integral.

Palabras clave: estrategias, manejo socioemocional, estudiantes CEA (NT1–NT2)

Curso: evaluación crítica e inclusiva: diseño de procedimientos e instrumentos evaluativos

17. Hacia una cultura inclusiva: estrategias de trabajo colaborativo como práctica de evaluación inclusiva

Resumen

Presenta una propuesta de evaluación inclusiva fundamentada en la pedagogía crítica, diseñada específicamente para estudiantes de tercero y cuarto año básico. Los autores sostienen que la inclusión verdadera requiere transformar la cultura, las políticas y las prácticas escolares para superar los modelos educativos tradicionales que priorizan la eficiencia social. El documento propone el trabajo colaborativo como una herramienta esencial para reconocer la diversidad y dignificar a cada alumno durante su proceso de aprendizaje. El objetivo es transformar la cultura escolar para dignificar al alumno y fomentar la participación democrática. La propuesta se desarrolla a través de una metodología de investigación-acción; se detalla una planificación didáctica que utiliza la metacognición y la retroalimentación constante para fomentar la participación democrática. En última instancia, el texto resalta la importancia de que los docentes asuman un rol intelectual activo para construir espacios educativos más justos y humanos.

Palabras clave: cultura inclusiva, trabajo colaborativo, práctica de evaluación inclusiva.

18. Evaluación crítica: estudiantes como constructores de la evaluación de su proceso de aprendizaje

Resumen

Presenta una propuesta pedagógica centrada en la evaluación crítica, donde los alumnos y alumnas dejan de ser receptores pasivos para convertirse en constructores activos de su propio progreso. Los autores proponen un modelo de aprendizaje basado en proyectos que integra diversas materias, como biología e historia, para abordar problemas sociales complejos. Mediante una metodología de investigación-acción, se busca democratizar el aula permitiendo que los estudiantes diseñen sus propias rúbricas de calificación. Este enfoque fomenta la autonomía y la inclusión, transformando el acto de evaluar en una herramienta de reflexión en lugar de un simple resultado final. Además, el texto subraya la importancia de la pedagogía crítica latinoamericana para formar ciudadanos y ciudadanas capaces de transformar su realidad social.

Palabras clave: evaluación crítica, aprendizaje basado en proyectos, enfoque interdisciplinar.

19. Diálogo colaborativo y evaluación inclusiva

Resumen

Se identifica la necesidad de establecer un diálogo colaborativo y efectivo entre los docentes de asignatura y los profesores diferenciales en el liceo, pues la falta de coordinación formal y los prejuicios sobre las necesidades educativas especiales limitan el aprendizaje y relegan, a menudo, al especialista a un rol de simple asistente. Para solucionar esto, los autores proponen un plan basado en la co-planificación, el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la evaluación formativa. El objetivo final es transformar la cultura institucional hacia una educación inclusiva donde la evaluación no sea un trámite administrativo, sino una herramienta para el progreso de todos los estudiantes. Esta estrategia busca empoderar a los docentes mediante la reflexión crítica y el trabajo en equipo sistemático.

Palabras clave: coplanificación, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), evaluación formativa.

20. Sistematización de la codocencia y el trabajo colaborativo inclusivo

Resumen

Propuesta de mejora pedagógica para una escuela básica, centrada en optimizar la codocencia y el trabajo colaborativo entre profesores de aula y especialistas del Programa de Integración Escolar (PIE). El texto identifica que, actualmente, el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales suele ser aislado o administrativo, lo que limita la implementación de una verdadera educación inclusiva. Para solucionar esto, los autores proponen una guía de acciones sistematizada que define roles claros, asegura tiempos de planificación conjunta y fomenta la reflexión colectiva. El proyecto contempla diversas etapas que incluyen un diagnóstico inicial, el diseño de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y un pilotaje para validar los resultados. Finalmente, se busca que estas prácticas fortalezcan el desarrollo profesional docente y mejoren significativamente el sentido de pertenencia y los aprendizajes de los estudiantes.

Palabras clave: codocencia y trabajo colaborativo, Programa de Integración Escolar (PIE).

21. Metacognición: herramienta crítica para un aprendizaje significativo e inclusivo

Resumen

Busca fomentar la metacognición como una herramienta esencial en el aprendizaje de estudiantes de enseñanza media. El proyecto surge tras observar que el alumnado prioriza las calificaciones sobre la comprensión profunda de sus propios procesos cognitivos y reflexivos. A través de un enfoque de evaluación crítica e inclusiva, las autoras proponen la creación de una bitácora de aprendizaje mediante metodologías colaborativas y de proyectos. El objetivo central es transformar a las estudiantes en agentes activos capaces de autorregular su conocimiento, superando barreras sociales, idiomáticas y tecnológicas presentes en su contexto. Finalmente, el texto incluye las reflexiones personales de las docentes sobre los desafíos éticos y profesionales que implica implementar este modelo democrático en el aula.

Palabras clave: metacognición, bitácora de aprendizaje mediante metodologías colaborativas.

22. Evaluación formativa e inclusiva en el aula diversa

Resumen

Propone implementar un sistema de evaluación formativa e inclusiva. El proyecto surge como respuesta a la alta diversidad cultural y vulnerabilidad del estudiantado, buscando superar las prácticas tradicionales y homogeneizadoras que generan brechas de aprendizaje. Basándose en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la normativa educacional chilena vigente, el texto detalla un plan de acción dividido en fases para capacitar al profesorado. El objetivo final es que los docentes logren diversificar sus instrumentos evaluativos y metodologías para reconocer las trayectorias individuales de cada joven. De esta manera, se pretende transformar la evaluación en una herramienta de justicia educativa que garantice la participación y el progreso de todos los estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa e inclusiva, diversidad cultural y vulnerabilidad del estudiantado.

23. Trabajo colaborativo y diversificación para una educación inclusiva

Resumen

Busca transformar el aula mediante el trabajo colaborativo entre docentes generales y especialistas del Programa de Integración Escolar (PIE). El documento identifica la necesidad de superar los apoyos individuales aislados para implementar una planificación diversificada que responda a la gran multiculturalidad y variedad de ritmos de aprendizaje del alumnado. A través de metodologías como la codocencia y talleres de evaluación formativa, se pretende que el sistema educativo se adapte integralmente a las necesidades del estudiante y no al revés. Esta estrategia fomenta una reflexión pedagógica constante para construir un entorno de educación inclusiva real de segundo a octavo año básico. En definitiva, el proyecto utiliza la cooperación profesional como el motor principal para garantizar que todos los niños, sin excepción, participen y progresen en su proceso de enseñanza.

Palabras clave: metodologías la codocencia, evaluación formativa, multiculturalidad y variedad de ritmos de aprendizaje.

24. Ruta pedagógica para una evaluación inclusiva y significativa

Resumen

Propuesta metodológica diseñada para transformar la evaluación educativa en un proceso inclusivo, integral y significativo, alineado con el marco normativo del Decreto 67 en Chile. El texto identifica que el sistema tradicional prioriza excesivamente las calificaciones cuantitativas, lo que genera desinterés y falta de sentido en el aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media. Para revertir esta situación, se propone una ruta flexible que fomenta la colaboración entre docentes, la participación activa del alumnado y la reflexión pedagógica constante sobre los resultados obtenidos. El enfoque principal busca validar la autonomía profesional del docente como un experto capaz de adaptar los instrumentos evaluativos a la realidad sociocultural de su comunidad escolar. Finalmente, se incluyen testimonios sobre la importancia de la retroalimentación y la metacognición para convertir la evaluación en una herramienta que realmente potencie el desarrollo académico y socioemocional.

Palabras clave: autonomía profesional docente, instrumentos evaluativos, realidad sociocultural.

Curso: evaluación del aprendizaje con enfoque interdisciplinar en contextos educativos de alta migración

25. Voces diversas en diálogo: una propuesta de evaluación crítica e inclusiva para comprender la Conquista de América mediante la creación de un podcast

Resumen

Cuestiona los modelos tradicionales y estandarizados, proponiendo en su lugar un enfoque socio-crítico e interdisciplinar. El objetivo es valorar trayectorias culturales y lingüísticas de los estudiantes mediante una evaluación de acompañamiento ético, orientada a la justicia social. Como eje central en la propuesta metodológica, se detalla la creación de un podcast educativo que integra asignaturas como Historia, Lenguaje y Matemática para fomentar una participación más justa y democrática. La iniciativa se fundamenta en marcos normativos de inclusión y en la necesidad de transformar la evaluación en una herramienta de acompañamiento ético. Finalmente, el contenido destaca la importancia de la colaboración docente para construir una cultura escolar que promueva el sentido de pertenencia y la justicia social.

Palabras clave: enfoque socio-crítico, evaluación interdisciplinar, podcast educativo, justicia social.

26. Evaluación socio-crítica para contextos de alta migración

Resumen

Presenta una matriz de evaluación socio-crítica diseñada para una "Unidad 0" interdisciplinaria que integra las asignaturas de Ciencias, Matemática e Inglés. El proyecto aborda el fenómeno de la migración como un eje central, permitiendo que estudiantes de primer año medio utilicen herramientas como la notación científica para analizar distancias geográficas y realidades socioculturales. Bajo un enfoque interdisciplinar y democrático, el plan busca superar los modelos evaluativos tradicionales que priorizan la calificación por sobre el proceso. La iniciativa se fundamenta en la pedagogía de la alteridad y la normativa chilena vigente para promover la inclusión y el sentido de pertenencia en contextos de alta diversidad. Así, la evaluación se transforma en un proceso formativo y dialogante que valora las trayectorias de vida y el pensamiento crítico de los educandos.

Palabras clave: migración, enfoque interdisciplinar, pedagogía de la alteridad.

27. Posicionamiento evaluativo socio-crítico en contextos migratorios

Resumen

Los autores analizan cómo la desmotivación estudiantil y el choque cultural afectan el rendimiento en alumnos de octavo básico, proponiendo un enfoque interdisciplinar e inclusivo. Mediante herramientas como el Mapa de Influencias y Resistencias, el texto aboga por transformar la evaluación en un proceso formativo y democrático que valore el error como aprendizaje. La estrategia sugiere integrar asignaturas como Música, Lenguaje y Matemática para crear un currículo contextualizado y significativo. Finalmente, se fundamenta en el marco normativo chileno para promover la justicia educativa y la participación activa de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: currículo contextualizado, desmotivación estudiantil, choque cultural, justicia educativa.

28. Saberes en trayectoria: evaluación socio-crítica e interdisciplinar

Resumen

Propuesta pedagógica interdisciplinar para un curso de octavo básico con alta diversidad cultural y neurodiversidad. El análisis se centra en transformar la evaluación tradicional, a menudo centrada en el déficit o la estandarización, en un acto ético de acogida que valore las trayectorias individuales de estudiantes migrantes y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Mediante la integración de asignaturas como Ciencias, Historia y Música, los autores proponen un modelo de evaluación socio-crítica y auténtica que fomenta la convivencia democrática y el sentido de pertenencia. La iniciativa busca superar las barreras del currículo rígido para convertir el aula en un espacio de justicia social y reconocimiento mutuo. De este modo, se prioriza el aprendizaje situado y la participación activa sobre la mera calificación de contenidos.

Palabras clave: diversidad cultural y neurodiversidad, espacio de justicia social, integración de asignaturas.

29. Bitácora de aprendizaje: evaluación intercultural e interdisciplinar en el aula

Resumen

Los autores proponen el uso de una bitácora de aprendizaje como una herramienta clave para democratizar la enseñanza, permitiendo que los alumnos reflexionen sobre sus propios procesos y emociones. Este enfoque busca transformar la evaluación en un diálogo continuo que valore la diversidad cultural y las trayectorias individuales por encima de la simple calificación. El material incluye guías prácticas y formatos de bitácoras diseñados para que los docentes integren los saberes previos y las dudas de los estudiantes en la planificación diaria. En última instancia, la iniciativa aspira a fomentar un aprendizaje profundo y un desarrollo integral mediante la colaboración entre distintas áreas del conocimiento.

Palabras clave: bitácora de aprendizaje, evaluación intercultural e interdisciplinar.

Capítulo 6

Reflexiones finales

El primer capítulo de este libro, propone un modelo educativo crítico que fusiona la teoría de la complejidad y la pedagogía transformadora para superar la simple transmisión pasiva de contenidos. Las reflexiones, se articulan una propuesta pedagógica que transita desde la teoría hasta la acción transformadora en el territorio, sintetizándose en los siguientes ejes fundamentales.

Como primera reflexión, el giro ontológico: la educación como práctica de la libertad es desplazar el centro de la enseñanza desde la transmisión pasiva de contenidos hacia una educación como práctica de la libertad y emancipación colectiva. Bajo esta perspectiva, las escuelas dejan de ser espacios reproductores para erigirse como comunidades de aprendizaje orientadas a la justicia social y al fortalecimiento democrático.

La segunda reflexión es la tensión creativa entre ambos paradigmas (teoría de la complejidad y teoría crítica), promoviendo un pensamiento holístico, sistémico y transdisciplinario. Esta sinergia busca desarrollar una "conciencia inquieta" en el estudiantado, capaz de aceptar la incertidumbre, cuestionar las estructuras de poder y movilizar el conocimiento hacia la transformación ética de la realidad.

La tercera reflexión el modelo plantea tres dimensiones clave: 1) participativa (praxis de cocreación) un sujeto activo y cocreador del saber, que articula la reflexión y la acción; 2) lo interseccional (reconocimiento de diversidades), donde el aprendizaje erradica la noción del "estudiante universal"; y 3) lo dialógico (construcción horizontal), donde el conocimiento se construye en la convivencia y el intercambio epistémico con el otro: una mediación docente y el territorio como aula expandida.

Finalmente, la reflexión metacognitiva ("para seguir dándonos cuenta") propone: la emergencia del sujeto observador, es decir,

entender que la empatía y la comprensión del otro requieren de un conocimiento previo y reflexivo de uno mismo; la vigilancia crítica sobre la práctica, es decir, mantener un estado de alerta continua sobre la selección de estrategias didácticas y su impacto frente a las desigualdades estructurales; y la reconstrucción del saber en la praxis, con el fin de entender que la teoría pedagógica no es estática, sino que se crea y recrea en la interacción continua entre teoría y experiencia reflexiva.

Como síntesis final, el capítulo concluye concebir el acto de conocer como un fenómeno multidimensional (biológico, afectivo, histórico y social) cuyo propósito último es humanizar la educación y transformar la sociedad.

Con relación al capítulo 2, es posible sintetizar las siguientes reflexiones generales.

En primer lugar, el cambio de paradigma: de la administración municipal al enfoque territorial. La promulgación de la Ley N.º 21.040 (2017) busca superar las falencias del antiguo modelo municipal, sustituyéndolo por un sistema estatal descentralizado enfocado en la gestión territorial. Esta transformación trasciende el plano administrativo: plantea una redefinición de la calidad educativa, desplazando el foco exclusivo en resultados académicos hacia una dimensión integral que abarca la ciudadanía, la convivencia y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

El SLEP Santiago-Centro asume la complejidad de este territorio presenta una variedad de modalidades, donde coexisten niveles de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media Científico-Humanista y Técnico-Profesional, Educación de Adultos, Educación Especial y Aulas en Contexto de Encierro. Además, de un patrimonio e identidad, donde alberga a liceos emblemáticos de relevancia histórica nacional (como el Instituto Nacional, el INBA y el Liceo de Aplicación), lo que exige conciliar sus identidades tradicionales con las demandas contemporáneas de participación e innovación pedagógica.

Con respecto al tercer capítulo, se manifiesta que la formación docente debe entregar respuestas para realidades situadas, con el fin de anticiparse a los desafíos que las comunidades educativas enfrentan actualmente, es decir, formar profesionales capaces de leer críticamente aquello que emerge y dialogue con otros saberes, investigando su propia práctica y construyendo respuestas situadas junto a sus comunidades.

Esto también, interpela a formadoras/es y obliga a mantener abierta la pregunta sobre aquello que aún se necesita aprender, desaprender y transformar. Desde esta perspectiva, la formación continua no representa el cierre de un proceso, sino la posibilidad de seguir interrogando la realidad y el lugar dentro de ella, porque formar para aquello que todavía no se conoce implica, precisamente, aprender a habitar la incertidumbre, sin renunciar a la capacidad colectiva de comprender y transformar la educación.

En relación con el capítulo 4, analiza integradamente encuestas y procesos metacognitivos. Una primera reflexión consiste que hemos visto cómo nuestros cursos de capacitación, aunque no se denominen explícitamente "investigación-acción", están estructurados según los principios fundamentales de esta pedagogía transformativa. Más aún, el análisis profundo de los procesos metacognitivos documentados revela que los cambios ocurridos van mucho más allá de la simple adquisición de competencias pedagógicas, representando verdaderas transformaciones en cómo los/las docentes comprenden su rol, su responsabilidad ética y el potencial transformador de su trabajo.

Una segunda reflexión que emerge, como equipo formador, es que los/las participantes no fueron espectadores/as pasivos/as, recibiendo sabiduría de expertos o recetas para solucionar problemas, sino sujetos activos de conocimiento, en ciclos virtuosos de reflexión y acción, siguiendo el proceso: 1) diagnóstico de problemas desde sus propias prácticas (reflexión inicial); 2) indagación de nuevos marcos teóricos y metodologías (indagación heurística); 3) diseño de intervenciones concretas para sus escuelas (acción planificada); 4) reflexión sobre resistencias, posibilidades y

limitaciones (reflexión crítica); y 5) identificación de nuevas necesidades de aprendizaje (metacognición).

Más allá del ciclo mecánico, lo que vemos en los datos es un proceso que es, simultáneamente, cognitivo, emocional y ético. Los/las docentes participantes han aprendido nuevas técnicas, pero, sobre todo, han transformado su autocomprensión como profesionales, reconociéndose a sí mismos/as como productores/as de conocimiento pedagógico, como agentes de justicia social, como intelectuales con capacidad de transformar sus realidades escolares.

Continuando con las reflexiones de este capítulo, creemos que el desarrollo de capacidades metacognitivas garantiza que el cambio continúe después de la capacitación. En un/a docente que ha desarrollado el hábito de problematizar sus propias prácticas, se pretende que continúe este proceso indefinidamente, sin depender de agentes externos para mejorar. Debe ser capaz de autorregularse hacia la mejora continua, la esencia del aprendizaje autorregulado que persiste más allá de cualquier intervención externa.

Freire (1970/2005) argumentaba que la educación auténtica es aquella que libera a los oprimidos, no mediante la transmisión de conocimiento desde quienes saben hacia quienes no saben, sino a través de la "problematización" conjunta de la realidad.

Al concluir con las reflexiones, el activar el pensamiento crítico permite ser productores/as de conocimiento. Como equipo formador creemos que hemos contribuido a que se involucren en un proyecto liberador. Más aún, cuando los/las docentes participantes comienzan a comprender que su rol es fundamentalmente político: las decisiones sobre quién aprende, quién es reconocido como capaz y quién es marginado/a son decisiones profundamente políticas, y reconocer esto es el primer paso hacia la pedagogía de la liberación que Freire defendía.

Respecto del capítulo 5, surge una primera reflexión: las experiencias de aprendizaje transitan por etapas progresivas y recursivas, que van desde el diagnóstico hasta la metacognición. Las temáticas de los cursos han propuesto un cambio o solución a nivel de aula o

comunidad educativa, fomentando una educación democrática y situada donde laboran en forma profesional.

Una siguiente reflexión, se relaciona con el diseño implementado por el equipo formador, el que no radica en la rigidez metodológica, sino en la promoción de un aprendizaje autónomo, autorregulado y cooperativo, culminando en un proceso metacognitivo donde evalúan sus propios argumentos y estrategias, es decir, un diseño recursivo de experiencias de aprendizaje con sentido.

Además, la riqueza pedagógica refleja la pluralidad de voces desde sus entornos educativos, que proponen diferentes matices sobre temáticas específicas. El valor radica en la posibilidad de registrar diferentes lecturas, discrepancias y tensiones. Es precisamente en este contraste de versiones donde el equipo de formación enriquece la profundidad de su análisis crítico.

Desde un análisis más específico, en los cursos sobre habilidades socioemocionales, las propuestas se relacionaron con minimizar las dificultades de carácter emocional en sus comunidades educativas, dado que las emociones juegan un rol clave en la toma de decisiones sobre la multiplicidad de problemáticas complejas, como el duelo migratorio no resuelto, la falta de pertenencia o la frustración académica en la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA). Asimismo, los grupos de docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales proponen proteger el cuidado de los estudiantes y docentes mediante protocolos institucionales de autocuidado comunitario y contención emocional ante situaciones de desgaste profesional.

Por su parte, la reflexión en relación con los cursos de evaluación critica, las distintas experiencias de aprendizajes propusieron transformaciones hacia una cultura inclusiva, que ha requerido abandonar los modelos evaluativos tradicionales, que priorizan la eficiencia social y la calificación cuantitativa. Las reflexiones de los docentes participantes consideraron avanzar hacia la justicia educativa, al concebir la evaluación como un proceso de reflexión, de promoción del diálogo, de participación democrática e interdisciplinar, y de diversificación de instrumentos evaluativos,

cuyas metodologías pueden permitir que las/os estudiantes dejen de ser receptores pasivos y participen activamente como co-diseñadores de su propio proceso de evaluación.

Esta transición exige superar el aislamiento profesional mediante la co-planificación y el trabajo colaborativo sistemático entre docentes de aula y especialistas de apoyo (como el PIE), asegurando que la co-docencia trascienda las tareas puramente administrativas.

En suma, entendemos la evaluación crítica como aquella que es democrática (incluye al estudiante); formativa (se centra en el proceso); auténtica (se adapta a la realidad); inclusiva (reconoce la diversidad); e interdisciplinaria (integra saberes).

Finalmente, la reflexión sobre el curso de evaluación interdisciplinar en contextos de diversidad y migración, apunta a que las experiencias de aprendizaje de los grupos han transitado, desde los modelos de evaluación rígidos y estandarizados que resultan insuficientes y excluyentes, hacia propuestas pedagógicas orientadas hacia el enfoque socio-crítico e interdisciplinar, que permite valorar las trayectorias de vida individuales por encima del déficit.

Mediante la integración de asignaturas y el diseño de proyectos significativos —como la creación de podcasts educativos o el uso de bitácoras de aprendizaje—, el aula se convierte en un espacio de acogida ética y reconocimiento de las diferentes identidades culturales que coexisten, lo cual, permite abordar fenómenos socio-culturales complejos, como la migración, y promover vivencias de los estudiantes en el centro de la construcción de los distintos saberes.

Como colectivo de profesionales, hemos tenido el privilegio de acompañar y ser parte de los procesos de análisis y construcción desarrollados por las y los docentes durante los cursos de verano 2026 de la UMCE.

Esta experiencia reafirma una convicción de nuestro propio proceso formativo: antes de intervenir pedagógicamente, necesitamos comprender la realidad que habitamos. En contextos educativos

atravesados por transformaciones sociales, culturales y políticas cada vez más rápidas, buscar respuestas inmediatas puede resultar tentador; sin embargo, aprendimos que comprender exige detenernos, interrogar nuestras prácticas y reconocer las condiciones estructurales, institucionales y socioculturales que las configuran.

Desde allí, la diversidad deja de constituir una excepción que requiere respuestas particulares y comienza a comprenderse como una condición permanente de nuestras comunidades. Del mismo modo, la evaluación puede dejar de operar únicamente como mecanismo de medición, para convertirse en una oportunidad de observar, cuestionar y resignificar aquello que hemos naturalizado acerca del aprendizaje, la participación y la diferencia.

Esta experiencia también transforma nuestra propia comprensión de lo que significa formar a otras y otros docentes. La formación continua difícilmente puede reducirse a transmitir contenidos o entregar respuestas construidas externamente para realidades imaginadas por otros. Formar implica generar condiciones para que la experiencia pueda ser puesta en palabras, interrogada, contrastada con otros saberes y reconstruida colectivamente.

Es en este proceso donde las y los docentes dejan de posicionarse únicamente como receptores de conocimiento, para reconocerse como sujetos históricos capaces de producir saber pedagógico a partir de las preguntas, tensiones y aprendizajes que emergen de sus propios territorios.

Para finalizar, como formadoras/es, significa reconocer que no tenemos todo el conocimiento y todas las respuestas. El desempeño profesional se construye en el encuentro con otros y otras, aprendiendo, pero también desaprendiendo certezas y revisando aquello que hemos naturalizado en nuestras propias prácticas.

Anexos

Anexo 1

Colectivo pedagógico para la transformación socio-educativa

Este colectivo surge al alero del Departamento de Formación Pedagógica (DFP) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), consolidando desde 2022 una sostenida trayectoria de docencia, capacitación, investigación y vinculación territorial.

Su sello distintivo radica en su composición multigeneracional y multidisciplinaria, articulando la experiencia de académicas y académicos de amplia trayectoria, con la vitalidad e innovación de estudiantes jóvenes y recién egresadas y egresados de diversas disciplinas pedagógicas (educación diferencial, artes visuales, castellano, inglés).

Fundamentado en un paradigma crítico-emergente, el colectivo entreteje la Teoría de la Complejidad, la Teoría Crítica, la Pedagogía de la Liberación y el Pensamiento Decolonial. A través de la investigación-acción, concibe la educación como una praxis relacional, situada e interdisciplinaria donde el territorio opera como aula expandida y la metacognición como motor de autorreflexión.

Mediante acciones formativas centradas en la inclusión, la evaluación crítica y el bienestar socioemocional, el colectivo busca desnaturalizar las desigualdades escolares y empoderar al profesorado como intelectuales reflexivos comprometidos con la justicia social y la emancipación de las comunidades educativas.

Integrantes del colectivo pedagógico para la transformación socio-educativa

Jorge Fabres Campos

Profesor de Estado, Educación General Básica. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso. Licenciado en Ciencias de la Educación. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Magíster en Educación. m/ Curriculum. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Master Sciences de l'Education. Université Paris V, Doctor en Educación. Universidad de Burgos. España Académico e investigador del Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE. Líneas de investigación: Pedagogía crítica. Evaluación crítica en contextos diversos. Ambiente emocional en la práctica pedagógica. Desarrollo de habilidades socioemocionales. Correo: jorge.fabres@umce.cl

Luis Pincheira Muñoz

Profesor de Educación Diferencial Mención Audición y Lenguaje. Universidad Austral de Chile. Magíster en Educación, mención Escuela y Comunidad, Universidad Arcis. Doctor en Educación, Universidad Academia Humanismo Cristiano. Educador popular (CIDE). Investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) Chile. Investigador del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (Chile) y miembro titular de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica, línea de investigación Perspectivas Decoloniales: otros saberes, sentires y pensares desde el ABA YALA.
Correo: pincheira.luis@gmail.com

Milton César Merino Guerrero

Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Sevilla (España), Magíster en Administración y Gestión Educacional por la Universidad Mayor y profesor de Castellano para Educación Media por la UMCE. Su trayectoria académica y profesional supera los veinticinco años, combinando docencia universitaria, investigación, gestión educativa y formación de docentes.

Actualmente, es académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), donde desarrolla docencia en pregrado y posgrado en áreas como investigación educacional, sociología de la educación, política educacional, pedagogía crítica y habilidades comunicativas, además de desempeñarse como profesor guía de tesis de grado y posgrado. Ha participado en procesos de innovación curricular, acreditación universitaria y desarrollo de competencias transversales para la formación inicial docente.
Correo: milton.merino@umce.cl

Patricia Sáez Merino

Licenciada en Educación con mención en inglés y profesora de inglés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza del inglés desde perspectivas críticas e inclusivas, la recontextualización curricular, la evaluación auténtica y el desarrollo profesional docente en contextos de diversidad. Ha participado en el diseño e implementación de programas de formación continua para docentes y en el desarrollo curricular de iniciativas de Educación Continua de la UMCE y SENADIS. Posee formación complementaria en educación emocional, neurociencia, evaluación crítica e inclusiva, interculturalidad e inteligencia artificial aplicada a la educación. Ha expuesto sus investigaciones en encuentros y congresos nacionales e internacionales sobre pedagogía crítica, innovación educativa y enseñanza de lenguas.
Correo: patricia.saez@umce.cl

Carlos Apablaza Baschmann

Licenciado en Educación y Pedagogía en Artes Visuales por la UMCE, con estudios complementarios en Grabado (P. Universidad Católica) y en enseñanza socioconstructivista. Desde 2014 se ha desempeñado como artista educador en el Programa Acciona Escuelas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, trabajando en establecimientos públicos de alta vulnerabilidad social en la Región Metropolitana, Aysén, Maule y Araucanía. Ha ejercido también como coordinador técnico artístico pedagógico y formador de artistas educadores y educadoras de párvulos en distintas regiones del país. Es profesor colaborador del equipo de Educación Crítica del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, donde participa en cursos de formación docente continua (2024-2026). Su trabajo articula la mediación cultural, la educación artística en primera infancia y las metodologías participativas centradas en derechos de la infancia y bienestar emocional en el aula. Correo: carlos.apablaza2022@umce.cl

Isabel Galindo Huentuleo

Profesora de Castellano y licenciada en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). En su tesis de pregrado investigó la relación entre la pedagogía de la memoria y la didáctica en el área de lengua y literatura del sistema educativo. Actualmente, se desempeña como docente en iniciativas de acceso y acompañamiento educativo en Propedéutico Pedagógico (UMCE) y PACE (USACH). Durante su formación realizó una experiencia de intercambio académico en la Universidad Pública de Navarra (UPNA), España. Se ha desarrollado en los ámbitos de la educación, la formación docente y la investigación educativa, por medio de la participación en proyectos vinculados con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Sus principales intereses se sitúan en la formación e identidad docente, la lingüística y la enseñanza de la lengua y la literatura.
Correo: isabel.galindo2021@umce.cl

Josefa Covarrubias Ramírez.

Profesora de Educación Especial con especialidad en Aprendizaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Actualmente, se desempeña como Encargada Académica del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de dicha universidad, participando en la coordinación y desarrollo de estrategias para favorecer las trayectorias educativas. Sus líneas de trabajo se centran en la educación inclusiva, la discapacidad y la diversidad desde un enfoque de derechos, la emocionalidad y la generación de condiciones que favorezcan la participación y el aprendizaje. Cuenta con experiencia en el diseño e implementación de tutorías, mentorías y recursos pedagógicos accesibles, así como en la articulación de apoyos para estudiantes con discapacidad. Asimismo, ha participado en el diseño y desarrollo de propuestas de Educación Continua de la UMCE y SENADIS, abordando temáticas vinculadas con inclusión, diversidad, convivencia educativa, accesibilidad y desarrollo socioemocional.
Correo: josefa.covarrubias2021@umce.cl

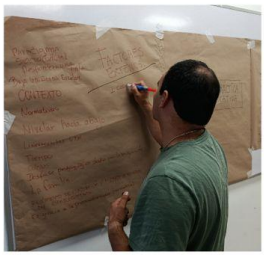
Alexander Seguel Vargas

Licenciado en Educación con mención en Castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (ex Pedagógico) y educador popular. Actualmente, se desempeña como coordinador académico de las seis sedes del Preuniversitario Popular Víctor Jara, donde articula y acompaña el trabajo de las distintas áreas académicas. Su labor se orienta a la construcción de prácticas educativas críticas, participativas y comprometidas con la transformación social. Asimismo, desarrolla y facilita espacios de formación comunitaria junto a diversas organizaciones sociales, promoviendo una educación situada, colectiva y vinculada con las experiencias y saberes de las comunidades.
Correo: alexander.seguel2022@umce.cl

Anexo 2

Registro visual actividad formativa
























CONSTRUYENDO CONFIANZA EMOCIONAL




El trabajo colaborativo como estrategia para promover la diversificación y la educación inclusiva en el aula









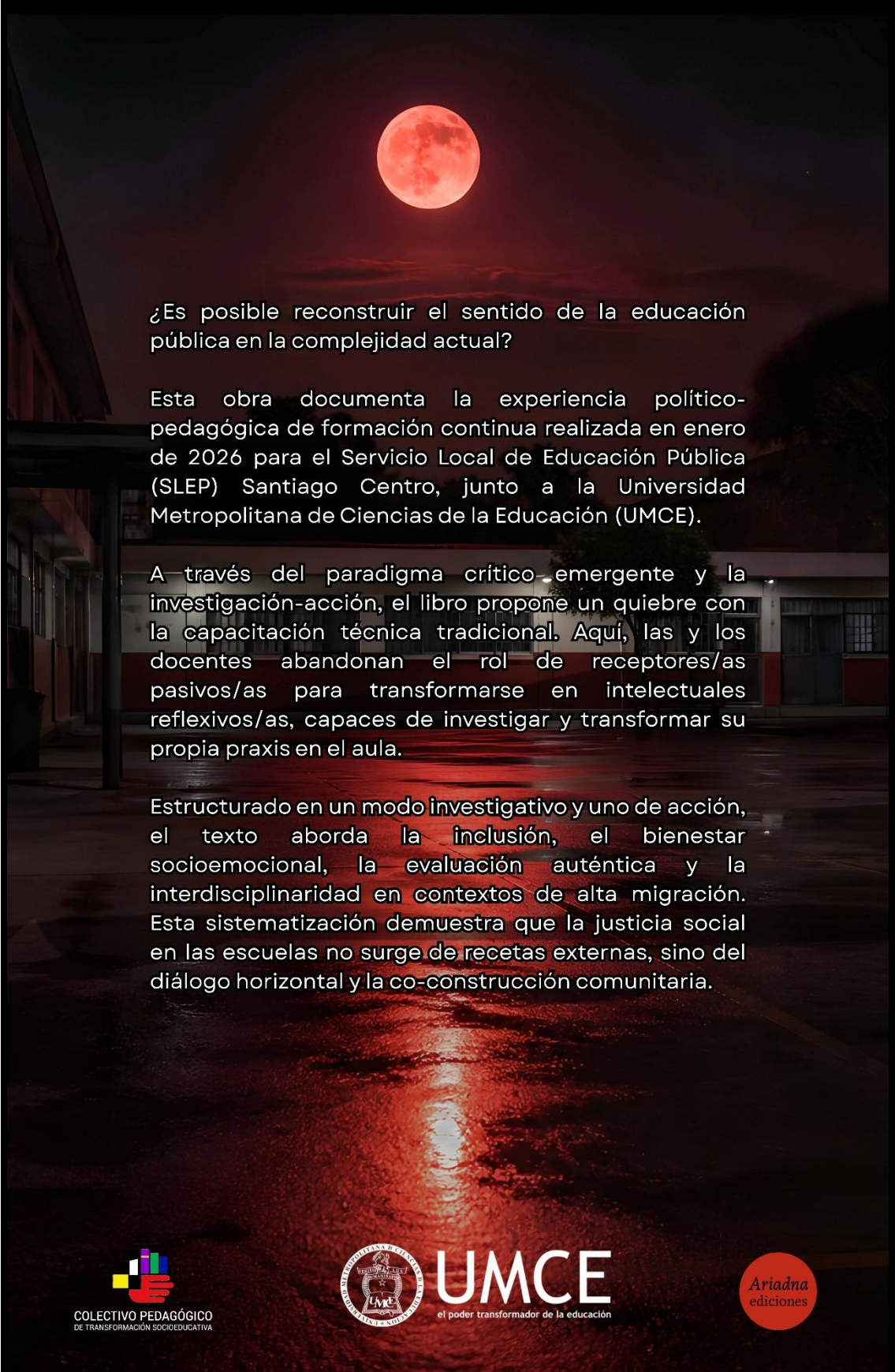







Logotipo desarrollado bajo una síntesis estética de vanguardia que fusiona el trazo, la fuerza cromática y el simbolismo social de la Brigada Ramona Parra con la simplicidad formal y la geometría limpia de la escuela Bauhaus. La variedad de libros y tonos celebra la diversidad cultural y el dinamismo pedagógico del proyecto.

Carlos Apablaza. 10 de noviembre 2026. Santiago de Chile.



¿Es posible reconstruir el sentido de la educación pública en la complejidad actual?

Esta obra documenta la experiencia político-pedagógica de formación continua realizada en enero de 2026 para el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santiago Centro, junto a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

A través del paradigma crítico-emergente y la investigación-acción, el libro propone un quiebre con la capacitación técnica tradicional. Aquí, las y los docentes abandonan el rol de receptores/as pasivos/as para transformarse en intelectuales reflexivos/as, capaces de investigar y transformar su propia praxis en el aula.

Estructurado en un modo investigativo y uno de acción, el texto aborda la inclusión, el bienestar socioemocional, la evaluación auténtica y la interdisciplinaridad en contextos de alta migración. Esta sistematización demuestra que la justicia social en las escuelas no surge de recetas externas, sino del diálogo horizontal y la co-construcción comunitaria.

COLECTIVO PEDAGÓGICO
DE TRANSFORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA

UMCE
el poder transformador de la educación

Ariadna ediciones