

# Desarrollo profesional docente en la provincia Cardenal Caro: guía metodológica desde la experiencia en comunidad de práctica.



Comité Local Desarrollo Profesional Docente  
Provincia Cardenal Caro.

2025

**Sistematización:**

Abelardo Sepúlveda Vargas

**Colaboradores:**

Carolina Mansilla Zárate, Carol Piña Parraguez, Cristian Cabello Osorio, Elisa Navarro Leppe, Jessenia Torres Cornejo, Francisco Loyola Díaz, Humberto López Lara, Marilú Cerda Ríos, Patricia Castro Quitral, Paulina García Toro, Romina Bernalles Figueroa, Sally Reyes Ramos, Sebastián Valencia Lufin.

**Comité Local Desarrollo Profesional Docente Cardenal Caro**  
**2025**

Miembros permanentes

|                              |                                                                |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Sergio Mella Varas           | Jefe Departamento Provincial de Educación Cardenal Caro        |
| Natalia Trujillo Pino        | Coordinadora regional Desarrollo Profesional Docente           |
| Abelardo Sepúlveda Vargas    | Secretario Técnico Comité Desarrollo Profesional Docente       |
| Cristian Cabello Osorio      | Director académico Colegio de la Preciosa Sangre. Pichilemu    |
| Daniela Sepúlveda Vargas     | Directora Colegio Divino Maestro. Pichilemu                    |
| Patricio Muená Palma         | Jefe Daem Pichilemu                                            |
| Matías Aguilera Pérez-Barros | Jefe Daem Paredones                                            |
| Paula Navarro Ariola         | Jefa Técnica Macrozona Centro Norte Agencia de la Calidad      |
| Hernán Castro Monardes       | Coordinador vinculación con el medio Universidad de O' Higgins |
| Sergio Reyes Moore           | Fundación María Jose Reyes                                     |

## **Presentación**

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado por la Ley N° 20.903 del 2016 y recientemente fortalecido por la Ley N°21.625, constituye una política pública estructural y estratégica, orientada a reconocer, valorar y acompañar la trayectoria profesional de docentes y educadores.

Precisamente desde el Comité Local de Desarrollo Profesional Docente de la provincia Cardenal Caro, se realizó una invitación amplia a profesores/as, educadoras y profesionales de apoyo a construir conocimiento desde la experiencia docente, con la finalidad de contribuir al cambio cultural que significa desarrollar comunidades de aprendizaje y consolidar una cultura de colaboración con sus pares.

Vaya desde ya nuestro agradecimiento a quienes generosamente acudieron al llamado, plasmando en cada artículo su conocimiento desde la práctica, aportando con estrategias pertinentes a las necesidades de formación docente en la provincia.

Indudablemente este documento es la expresión del compromiso de la política pública con la construcción de comunidades que aprenden y que reconocen el saber pedagógico desde la práctica.

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'S' followed by 'M' and 'V' and a long horizontal stroke.

**Sergio Mella Varas**

**Jefe Departamento Provincial de Educación**

**Cardenal Caro**

## Introducción



**Comunas de la provincia de Cardenal Caro**

El Comité Local de Desarrollo Profesional Docente, tiene por finalidad “colaborar en la definición e implementación de los planes de formación para el desarrollo profesional, de acuerdo con las prioridades de la política pública establecida y las necesidades territoriales, a través de la participación de la comunidad local” (artículo N° 2).

En consecuencia, el Comité Local de la Provincia Cardenal Caro desarrolla e implementa un plan de acción, desde el diagnóstico provincial de necesidades profesionales provenientes desde el análisis

disponible de información y datos del sistema de reconocimiento y promoción docente, así como también de los resultados provinciales en evaluación docente.

Una de las prioridades del plan contempló sistematizar innovaciones y experiencias pedagógicas exitosas e igualmente contribuciones desde la experiencia pedagógica a través del trabajo con la red de maestros de maestros y docentes expertos para la publicación y sistematización de guía metodológica que oriente el trabajo de los docentes.

En esta línea se realizó una convocatoria amplia a docentes y directivos de la provincia, en la lógica de sumar esfuerzos y especialmente construir conocimiento desde la experiencia como comunidad de aprendizaje. La finalidad del trabajo realizado tiene como destinatarios a los/as docentes que están iniciando su carrera, quienes no han logrado avanzar en su evaluación docente y finalmente ser un mensaje de aliento para quienes día a día entregan su mejor esfuerzo por cambiar vidas.

**Abelardo Sepúlveda Vargas**

**Secretario Técnico Comité Desarrollo Profesional Docente  
Cardenal Caro**



Ser profesor es mi elemento, jamás traicionaría mi esencia comunicando a otros que no estudien ni abracen esta carrera. No importa en el lugar donde estes, en aula, en un equipo directivo o formando a otros docentes, no dejas de profesar.

Siempre estaremos viviendo como profesores una disyuntiva: nos quejamos sobre el sistema o bien intentamos cambiarlo, prefiero indudablemente estar en la segunda opción. Si bien estamos condenados siempre a estar en segundo plano, porque alentamos y formamos a otros para que logren sus metas. Nadie nos quita el orgullo secreto, cada vez que estrechamos una mano o un abrazo de quienes han logrado superar el círculo de la pobreza o simplemente son seres humanos que saben ser felices.

## **Fundamentos de las bases curriculares**

Abelardo Sepúlveda Vargas

Secretario Técnico Comité local DPD Cardenal Caro

Ante la necesidad sistémica y el nuevo contexto, la Ley General de Educación en el año 2009 generó nuevos requerimientos al curriculum nacional que derivó en una nueva estructura para el ciclo escolar, nuevos objetivos generales para educación, modificación de las categorías de prescripción curricular y la exigencia de salvaguardar el tiempo de libre disposición. Precisamente en términos de prescripción la redacción de nuevas Bases Curriculares en objetivos de aprendizaje fue normada por la Ley General de Educación en el art. 31. Apoyándose en evidencia internacional el Mineduc buscó avanzar en una redacción curricular que focalizara más la profundidad que la cobertura in extenso del curriculum, especialmente en torno a las habilidades del pensamiento. El concepto de base curricular enfatiza su significado de apoyo o cimiento sobre el cual se construyen nuevos aprendizajes.

Las raíces de las bases curriculares son el aprendizaje significativo y aprendizaje profundo. En el primero esencialmente promueve que los /as docentes relacionen junto a sus estudiantes las experiencias previas con nueva información, basados primariamente en la motivación y la construcción de nuevos significados claros y específicos. Por su parte el aprendizaje profundo hace visible el pensamiento y aprendizaje de los estudiantes, fundado en los desempeños (entendido como un conjunto de actividades variadas y crecientes en complejidad que permiten a los profesores visualizar que han comprendido) y la flexibilidad como

capacidad de efectuar múltiples operaciones mentales con un mismo contenido (explicar, definir, argumentar).

Luego el foco de las bases se sitúa en lo que los estudiantes deben aprender, en términos de habilidades, actitudes y conocimientos. Define una progresión de los aprendizajes, admite profundizar y ampliar los aprendizajes a partir de la base lograda.

Dada la necesidad de enseñar el pensamiento en forma explícita (3) (Beas y otros, 2000), las bases curriculares detallan en forma explícita las habilidades y actitudes a desarrollar en cada nivel, de tal manera que faciliten el trabajo docente y sean visibles desde el conocimiento que se desarrolla. En consecuencia, cabe interrogarse: ¿Qué son las habilidades del pensamiento?; ¿Cómo se trabajan metodológicamente?; ¿Cómo se debe evaluar en el nuevo contexto? Igualmente ¿por qué se intenciona la evaluación formativa?, ¿cuál es su función principal?, ¿por qué es necesario referirse a logros más que a resultados y calificaciones? Precisamente Marc Prensky (2005) ilustra que aquellos alumnos y alumnas que obtienen buenos resultados y calificaciones en la escuela no necesariamente son quienes obtienen mejores logros.

### **Competencias y habilidades en las bases curriculares**

Desde la Ley General de Educación se generó un perfil de capacidades que sirven de marco y contexto para el desarrollo específico de habilidades en las bases curriculares:

#### **INQUISITIVOS**

Investigan y exploran el medio, conceptos, ideas y problemas significativos y adecuados para la edad utilizando variadas fuentes y las tecnologías de la información entre otros. Desarrollan un entendimiento interdisciplinario, que les permite entender y actuar en el mundo.

## **COMUNICADORES**

Entienden y expresan ideas y reflexiones e información con seguridad, eficacia y en forma creativa, en lengua castellana e indígena si es el caso y en uno o más idiomas extranjeros y en distintos modos de comunicación.

## **REFLEXIVOS**

Se dan tiempo para pensar y aprender de sus propios procesos y experiencias. Son capaces de evaluar y entender sus fortalezas y limitaciones para apoyar su aprendizaje y desarrollo personal

## **ABIERTOS DE MENTE**

Entienden y aprecian su propia cultura, y sus historias personales, valorando el pertenecer a la nación chilena. Conocen y son abiertos a otras culturas, religiones, etnias y puntos de vista, valores y tradiciones de otras personas y comunidades.

## **INTEGROS Y VALORAN LA VIDA DEMOCRÁTICA**

Comprenden los principios del razonamiento moral, desarrollan su espiritualidad, tienen integridad y sentido de la justicia y valoran la vida democrática.

## **PENSADORES**

Piensan en forma reflexiva, crítica y creativa, evaluando y utilizando información y conocimientos de forma sistemática y metódica para reconocer y enfrentar problemas simples, para la formulación de proyectos y para tomar decisiones razonadas y éticas.

## **SE EXPRESAN DE DIVERSAS FORMAS**

Practican hábitos de práctica de Educación Física y salud frecuente en su vida cotidiana de acuerdo a su edad e intereses Conocen y aprecian expresiones artísticas en el arte y la música, en el entorno natural y sus recursos para lograr el bienestar propio y de los demás.

## **AUDACES y CON INICIATIVA**

tienen iniciativa personal, una autoestima positiva y confianza en sí mismos para explorar nuevas ideas y oportunidades

## **RESPETUOSOS Y SOLIDARIOS**

Muestran empatía, compasión y respeto hacia las necesidades y sentimientos de otros. Reconocen los deberes y derechos y sus responsabilidades. Son comprometidos con servir y ejecutivos para lograr hacer una diferencia positiva en la vida de otros y en el entorno.

## **ESFORZADOS Y PERSEVERANTES EN EL TRABAJO**

Trabajan efectivamente, con esfuerzo, perseverancia responsabilidad, tolerancia a la frustración, de buen grado individualmente o en colaboración con otros.

Los conocimientos, habilidades y actitudes se abordan en las Bases Curriculares de forma integrada. A la vez, para cada asignatura se destaca una secuencia sobre las habilidades que son propias y las actitudes y valores que se relacionan en ese contexto.

Según el decreto 439 (23/12/2011): Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad.

Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, sicomotriz, afectivo y/o social.

En las bases curriculares las habilidades no solo se visibilizan, sino que se identifican, definen y progresan de forma explícita, ampliando las posibilidades de desarrollarse a través de los contenidos prescritos en los objetivos de aprendizaje como en aquellos que las escuelas y los docentes consideren necesarios. Aún más se detallan en forma explícita junto a las actitudes para que sean fácilmente observables por parte de los y las docentes.

Si se estructura a nivel macro el desglose desde el perfil de competencias descrito, los tres grandes grupos de habilidades que las describen y desarrollan en las bases curriculares son : pensamiento crítico , pensamiento creativo y metacognición:

### **¿Qué es el pensamiento crítico?**

Capacidad de procesar y reelaborar la información que recibe, de modo de disponer de una base de sustentación de sus propias creencias (Beas, Santa Cruz, Thomsen &Utreras, 2001, p. 17), posibilitando una actividad intelectual tal, que nos permita conseguir nuestros fines de manera eficaz (Saiz & Nieto, 2002), no tan sólo en el ámbito académico sino también los de la vida diaria. Lo anterior se particulariza en la utilización de unas ciertas habilidades fundamentales, a saber, el razonamiento (Saiz, 2002b, c y d), la resolución de problemas (Saiz, 2002e) y la toma de decisiones (Nieto, 2002).

| <b>Habilidades de pensamiento crítico</b> |                       |             |
|-------------------------------------------|-----------------------|-------------|
| Aclamar<br>Analizar                       | Decidir<br>Determinar | Hipotetizar |

|                |             |             |
|----------------|-------------|-------------|
| Anular         | Discriminar | Justificar  |
| Apoyar         | Discutir    | Juzgar      |
| Apreciar       | Elegir      | Pedir       |
| Aprobar        | Enjuiciar   | Preferir    |
| Argumentar     | Escoger     | Probar      |
| Asignar puntos | Exponer     | Pronosticar |
| Asignar valor  | Extrapolar  | Proponer    |
| Cambiar        | Esbozar     | Recomendar  |
| Calificar      | Especular   | Rechazar    |
| Comentar       | Establecer  | Seleccionar |
| Concluir       | Evaluar     | Señalar     |
| Convencer      | Expresar    | Suponer     |
| Criticar       | Fundamentar | Tipificar   |
| Cuestionar     | Generalizar | Teorizar    |
| Debatir        |             | Valorar     |

### **¿Qué es el pensamiento creativo?**

Capacidad para generar ideas alternativas, de soluciones nuevas y originales (Beas; Santa Cruz; Thomsen & Utreras, 2001, p. 17). Lo anterior es importante desde una perspectiva constructivista puesto que, de alguna manera, comprender es inventar (Piaget, 1971, p. 27), establecer nuevas y personales conexiones entre lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a una configuración del conocimiento de carácter significativo. Así, el pensamiento creativo, íntimamente ligado al pensamiento crítico y que normalmente implica procesos analógicos, puede verse favorecido a través de la adquisición

de estrategias de procesamiento analógico ayudando de esta manera al alumno a adquirir estrategias para generar nuevas ideas (Alexander & Murphy, 1999; Halpern, 2003. Véase también, González,1997; Saiz, 2002b).

| <b>Habilidades de pensamiento creativo</b> |             |             |
|--------------------------------------------|-------------|-------------|
| Concebir                                   | Inventar    | Reescribir  |
| Componer                                   | Imaginar    | Reformular  |
| Construir                                  | Modificar   | Transformar |
| Crear                                      | Predecir    |             |
| Descubrir                                  | Producir    |             |
| Desarrollar                                | Proponer    |             |
| Diagramar                                  | Proyectar   |             |
| Diseñar                                    | Reacomodar  |             |
| Elaborar                                   | Reconstruir |             |
| Fomentar                                   | Reordenar   |             |
| Formular                                   | Reorganizar |             |
| Idear                                      | Rediseñar   |             |

### **¿Qué es el Pensamiento Metacognitivo?**

Capacidad para reflexionar sobre sí mismo, para descubrir sus propios procesos de pensamiento como objeto de examen (Beas; Santa Cruz; Thomsen & Utreras, 2001, p. 17). Por lo anterior, con el término

metacognición hacemos referencia al conocimiento acerca del propio conocimiento, procesos, estados cognitivos y afectivos y a la habilidad para, consciente y deliberadamente, monitorear y regularlos (Hacker,1998. Ver también, Nelson & Narens, 1990). Estos conocimientos y creencias acerca del pensamiento y de los factores que afectan al pensamiento, son la pieza clave para regular las estrategias de conocimiento (Pressley et al., 1998) a través de los procesos de monitoreo y control (Nelson & Narens, 1990. Ver también, Mateos, 2001; Perfect & Schwartz, 2002).

| Habilidades de Pensamiento Metacognitivo |              |              |
|------------------------------------------|--------------|--------------|
| Aplicar                                  | Desmenuzar   | Ilustrar     |
| Asociar                                  | Desarmar     | Inspeccionar |
| Calcular                                 | Detectar     | Interpretar  |
| Catalogar                                | Diferenciar  | Jerarquizar  |
| Categorizar                              | Distinguir   | Juntar       |
| Clasificar                               | Ejemplificar | Localizar    |
| Coleccionar                              | Enfocar      | Mostrar      |
| Comparar                                 | Estimar      | Manejar      |
| Compilar                                 | Esquematizar | Ordenar      |
| Comprender                               | Examinar     | Organizar    |
| Comprobar                                | Explicar     | Programar    |
| Conceptualizar                           | Extraer      | Reconocer    |
| Considerar                               | Fijar        | Representar  |
| Constituir                               | Generalizar  | Relacionar   |

|                                     |                                    |                     |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| Constatar<br>Deducir<br>Descomponer | Identificar<br>Inferir<br>Informar | Revisar<br>Traducir |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------|

Contextualmente esta base de competencias y habilidades son el soporte para el enfoque y propósito de cada asignatura, que a su vez lo desglosan en objetivos de aprendizaje.

### **Objetivos de Aprendizaje**

Desde la Ley General de Educación se establece que la categoría de prescripción son los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

La definición normativa se encuentra en el decreto N°439 del 23 de diciembre de 2011:

Son Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura aquellos que definen los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Los Objetivos de Aprendizaje se refieren a Habilidades, actitudes y conocimientos que buscan favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos se ordenan en torno a los objetivos generales que establece la Ley General de Educación en el ámbito del conocimiento y la cultura.

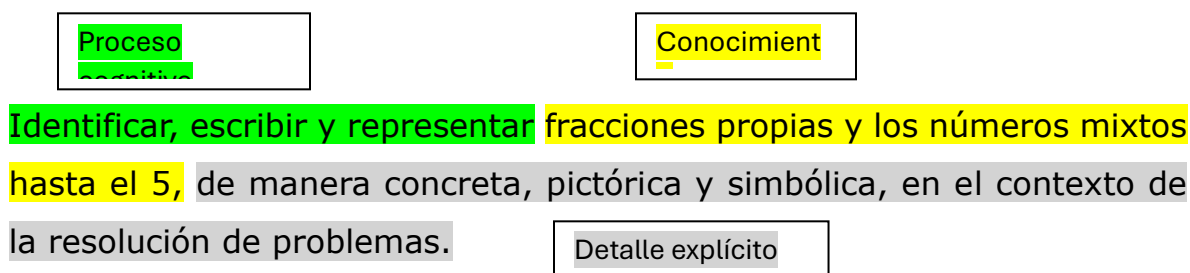
Son Objetivos Transversales (OAT) aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello tienen un carácter más amplio y general; se considera que corresponden a la trayectoria escolar completa de los y las estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

Una consideración importante es que los objetivos de aprendizaje en las bases curriculares están contruidos desde la perspectiva de como aprenden los estudiantes y con una dimensión temporal anual. Bajo la primera premisa se utilizó el concepto de “lo que se quiere que se aprenda como resultado de la enseñanza (Anderson y Krathwohl, 2001) o bien “una descripción explícita acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer como resultado del aprendizaje” (Bingham, 1999 cit. En Kennedy, 2007).

Los objetivos de aprendizaje fueron contruidos bajo la Taxonomía de Bloom (1956) y sus posteriores revisiones de Anderson y Krathwohl (2001) y Churches (2008). De las revisiones se rescata los referentes al proceso cognitivo (cognitive process dimensión) y al conocimiento propiamente tal (knowledge dimension) estos conforman la estructura básica de los objetivos de aprendizaje.

La explicitación del conocimiento requiere adquirir el desarrollo de habilidades que deben ser ajustadas en niveles de precisión, de tal manera que él o la docente cuente con elementos que los apoyen para observar logros de aprendizaje y evaluarlos.

Ejemplo :



La indicación para el docente en el proceso cognitivo radica en que el estudiante debe lograr identificar en base a material concreto y representar en forma simbólica a través de numerales. En el conocimiento se detalla el ámbito numérico y en el detalle explícito como desarrollar el desempeño y observar su logro.

### Experiencias de aprendizaje

*"En cierto modo hemos olvidado que lo bueno de la educación está en realidad en la experiencia, en el momento, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de tener una pregunta y poder buscar una respuesta y no necesariamente en la propia respuesta. Creo que muchos niños y muchos profesores en el sistema educativo se sienten frustrados porque por culpa de la presión y la obsesión por los resultados la magia del viaje se ha disipado, me parece que este es el motivo por el que cada vez hay más niños que abandonan los estudios en seguida que pueden, porque no ven en ellos ninguna pasión ninguna emoción y es a raíz de esta fijación con el destino final que ignoran la alegría de lo que pasa en el camino"*

(Richard Gerver: programa REDES N°87).

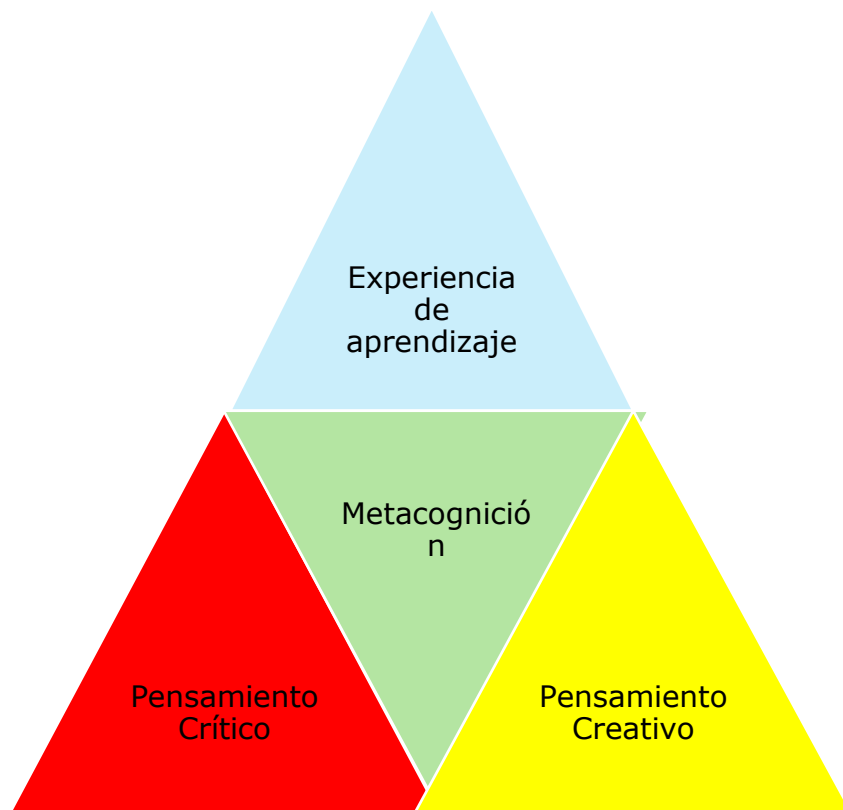
Experimentar el aprendizaje junto sus alumnos (as) es quizás el gran desafío que le plantean las Bases Curriculares a los y las docentes. La evidencia internacional ha demostrado latamente que los niños y niñas del siglo XXI ya no aprenden bajo la lógica de la revolución industrial, sino que lo realizan haciendo, cometiendo errores, desarrollando la curiosidad, explorando e indagando en su contexto a través de la estimulación progresiva de su pensamiento crítico y creativo.

Ya en 1969 Dale daba cuenta de que se aprende al decir y hacer, no escuchando pasivamente a un interlocutor y repitiendo literalmente lo que transmite. Experimentar es una facultad del ser humano, descubrir y crear soluciones a los desafíos que a cada momento surgen, son la piedra angular para producir nuevos conocimientos y tensionar creativamente una y otra vez el aprendizaje:



El Mineduc (2018) define las experiencias de aprendizaje como un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes, con un sentido y significado de lo aprendido como una experiencia que es parte del cotidiano de la y el estudiante.

Según lo planteado anteriormente las experiencias de aprendizaje generan desde su estructura tres dimensiones en el desarrollo de las habilidades:

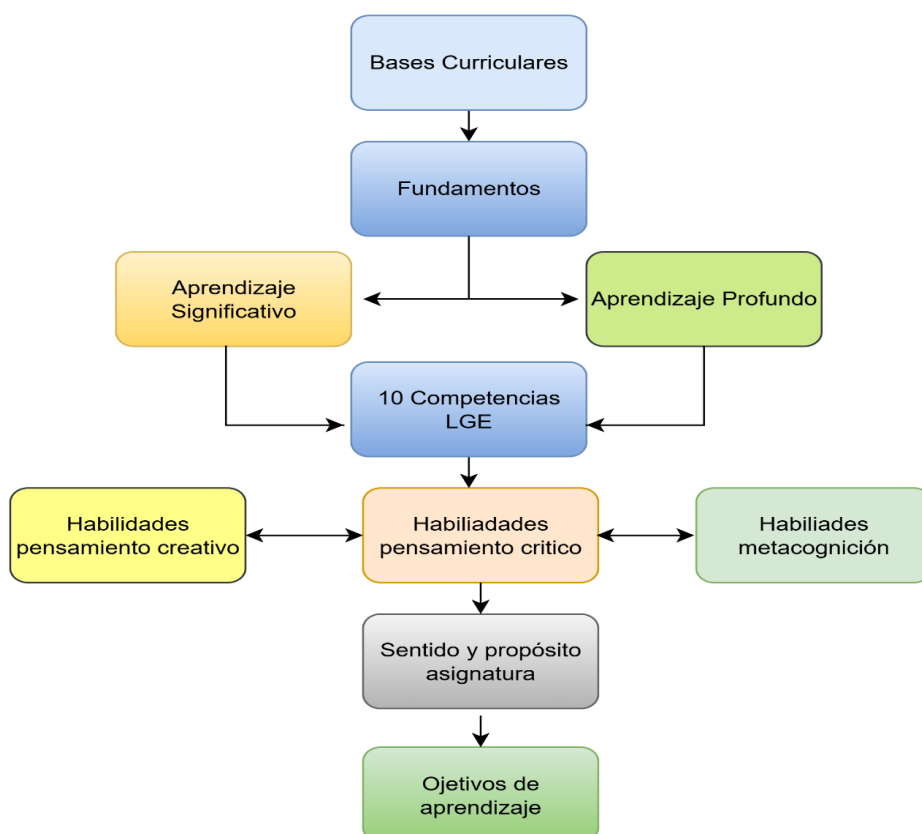


Finalmente en el nuevo contexto y escenario al cual responden las bases curriculares, tensionaron la necesidad de generar una política de fortalecimiento de la evaluación en aula. No es posible disociar entre enseñanza y evaluación, por lo tanto, la política promueve el sentido pedagógico de la evaluación, precisándola como una herramienta central para el aprendizaje, reflexión y el repensar continuo de la enseñanza. Asimismo, exige de la docencia la capacidad de emitir juicios fundados sobre el progreso de sus estudiantes a partir de evidencia generada y la posibilidad de ajustar sus procesos desde la interpretación de las evidencias que se generan en la interacción constante en el aula.

Por parte de los estudiantes les asiste el derecho de conocer cuáles son los aprendizajes que deben experimentar y la progresión de los mismos desde el trabajo colaborativo con sus pares. Igualmente, a los padres y apoderados los aprendizajes alcanzados y como orientar y apoyar la consecución de los mismos.

El desafío planteado por la política de fortalecimiento de la evaluación en aula es un cambio cultural que atiende las necesidades de los y las estudiantes del siglo XXI, en el cual la diversidad e inclusión son el motor principal que impulsa los cambios.

En síntesis:



## **Bibliografía**

Beas,J.(1994).¿Qué es un pensamiento de buena calidad?.Estado de avance de la discusión.En: Pensamiento Educativo N°15, pp.13-28.

Beas,J.,Manterola,M.,Santa Cruz,J.,Carranza,G.y Arredondo,D.(1997): Enseñar para la comprensión profunda: diseño y contratación de un modelo centrado en el aprendizaje y el pensamiento. Informe final Proyecto Fondecyt N° 1950805.Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beas, J.,Manterola,M.,Santa Cruz,J.(1996). Capacitar monitores para enseñar a pensar problemas y desafíos.En: tercer encuentro nacional sobre enfoques cognitivos actuales en educación,pp. 57-58.Santiago.Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beas,J.,Santa Cruz,j.,Thomsen,P.,Utrera,G.(2003). Enseñar a pensar para aprender mejor.Ediciones UC.Tercera Edición.Santiago de Chile.

Forster, M. (2002). Estándares de aprendizaje. Unidad de Currículum y Evaluación. Transcripción de la presentación de Margaret Forster en el edificio Telefónica. Santiago.Mineduc.

Forster, M. (2007). Los argumentos a favor de los mapas de progreso en Chile.9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo, 11,12 y 13 de septiembre.

Ministerio de Educación (2003). Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad.Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2005). Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Unidad de currículum y Evaluación.Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2012). Base Curriculares para la Educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Bases Curriculares para la educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Bases Curriculares. Formación Técnico profesional. Especialidades y Perfiles de Egreso. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. División de Educación General. Unidad Currículum Y Evaluación. Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile. Decreto N°439: Establece Bases Curriculares para la Educación Básica. Fecha de publicación 08 de enero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2016). Propuesta de orientaciones técnicas para la diversificación de la enseñanza en el marco del decreto N°83/2015. Documento de trabajo. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. 02 de agosto de 2016.

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. PAIDÓS. Barcelona

## **Carolina Mansilla Zárate**

*Profesional de revinculación y asistencia educativa Departamento provincial de educación Cardenal Caro. Programa de las naciones unidas para el desarrollo Chile.*



Agradezco profundamente a cada persona que ha llegado hasta aquí y, en especial, a las y los docentes por la enorme tarea que realizan cada día. Ustedes pueden transformar la vida de niñas, niños y adolescentes con su vocación, profesionalismo y calidez humana. En mi camino como profesional de revinculación, he conocido equipos y profesores que inspiran: gracias por impulsar la revinculación desde el corazón y desde la evidencia, por mostrar a las familias que sus hijas e hijos sí pueden, por sostener desde la empatía el derecho a aprender aun en contextos complejos.

La emoción y compromiso que se observa en un docente, cuando un estudiante necesita apoyo habla de su resiliencia y del valor de su trabajo. Ustedes nos recuerdan, cada día, que revincular es tejer redes: es reconstruir en conjunto con la escuela, la familia, la comunidad y los distintos actores del territorio. Nada de esto sería posible sin el protagonismo docente en la vida de cada estudiante.

Que estas páginas acompañen su labor y refuercen la esperanza con la que enseñan. Gracias por inspirarnos a muchas y muchos a hacer nuestro trabajo de la mejor manera posible.

## **"Tejiendo redes en el territorio desde la revinculación y asistencia educativa Mineduc-Pnud".**

**Carolina Mansilla Zárate**

*Licenciada en trabajo social mención desarrollo familiar social, Universidad Católica de Temuco.*

*Profesional de revinculación y asistencia educativa Departamento provincial de educación Cardenal Caro. Programa de las naciones unidas para el desarrollo Chile.*

### **Resumen**

*La interrupción de trayectorias educativas durante y después de la pandemia visibilizó la necesidad de políticas públicas y prácticas que aseguren el derecho a aprender en contextos de diversidad en un amplio espectro de dimensiones. Este artículo organiza una revisión bibliográfica que integra marcos internacionales marcos internacionales como parte de los objetivos de desarrollo sostenible ligados a educación, lineamientos del plan de reactivación educativa, su nueva plataforma Chile presente: sistema de protección de trayectorias educativas, conceptualización de trayectorias educativas, factores de riesgo, trabajo en redes, para proponer practicas aplicables en el territorio.*

*Palabras clave: revinculación; asistencia escolar; trayectorias educativas; ODS 4; redes educativas; Chile.*

### **Método de revisión bibliográfica**

Se realizó una revisión narrativa con enfoque temático. Criterios de inclusión: publicaciones entre 2017 y 2025; pertinencia directa con ODS 4, asistencia y revinculación, trayectorias y redes; documentos de política pública nacional y reportes técnicos con aplicación educativa. Fuentes: artículos académicos, notas técnicas, orientaciones del Mineduc y

organismos internacionales. Se efectuó una codificación inicial de temas y una síntesis por ejes.

### 1. El marco internacional y políticas nacionales.

Según la UNESCO (2017), la educación es un derecho humano esencial y constituye la base para la paz y el desarrollo sostenible. Como organismo especializado en este ámbito, impulsa políticas que fortalecen los sistemas educativos y responden a los desafíos actuales, con énfasis en la equidad y la inclusión.

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incorpora 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como desafíos universales, transformadores e inclusivos para la humanidad. Para su cumplimiento, los gobiernos, el sector privado, la sociedad civil y cada persona deben asumir un rol activo, generando marcos y políticas que aseguren la implementación de estos compromisos (UNESCO, 2017).

En este marco, el ODS 4 plantea el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017). Su relevancia se hace evidente en el ámbito de la revinculación y asistencia educativa, donde la permanencia de niños, niñas y adolescentes en la escuela depende no solo del compromiso individual, sino también de políticas públicas, normativas y acciones intersectoriales que garanticen trayectorias educativas continuas y sostenibles.

La educación para el desarrollo sostenible propone que los procesos pedagógicos trasciendan la mera transmisión de contenidos, empoderando a los estudiantes como ciudadanos críticos, activos y capaces de transformar su entorno (UNESCO, 2017). Esto exige estrategias que sitúen al alumno en el centro, promuevan aprendizajes

significativos y se adapten a la diversidad de contextos, edades y necesidades individuales. En esta perspectiva, el vínculo pedagógico se convierte en una herramienta clave para impulsar la participación y asegurar la permanencia en el sistema educativo.

Asimismo, la educación para la sostenibilidad busca desarrollar competencias que integren saberes, habilidades y valores. Entre ellas, la competencia social y ciudadana ocupa un lugar central, al fomentar la empatía, el respeto a la diversidad y la participación comunitaria. Estas competencias preparan a los estudiantes para resolver conflictos de manera pacífica, actuar éticamente frente a los desafíos globales y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades (Martín, s.f.).

La educación para el desarrollo sostenible (ODS 4) enfatiza inclusión, equidad y aprendizaje a lo largo de la vida. En Chile, el Plan de Reactivación Educativa estructura acciones en convivencia y salud mental, fortalecimiento de aprendizajes y asistencia y revinculación, con énfasis en sistemas de alerta, gestión de casos e intersectorialidad.

En sintonía con este marco global, en Chile desde el 2022 se implementa el Plan de Reactivación Educativa, cuyo objetivo general es impulsar una respuesta integral y estratégica para la recuperación y mejora del sistema educativo tras los efectos del cierre prolongado de los establecimientos debido a la pandemia de COVID-19. El Plan de Reactivación Educativa orienta y estructura las acciones del Mineduc en educación inicial y escolar en tres ejes, buscando dar una respuesta integral a los desafíos de manera organizada en tres líneas principales: convivencia y salud mental, fortalecimiento de aprendizajes y asistencia y revinculación educativa (Mineduc, 2025).

Desde el eje de revinculación y asistencia, se ha trabajado con estrategias que tienen como propósito resguardar integralmente las trayectorias

educativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en todos los niveles educativos, contextos y territorios, fortaleciendo el trabajo de las comunidades educativas y sostenedores. Este eje contempla la articulación de estrategias intersectoriales para la identificación, búsqueda y atención a los factores de riesgo de niños, niñas y adolescentes excluidos, el desarrollo de sistemas de monitoreo y alerta temprana, y el fortalecimiento de equipos escolares y de nivel intermedio local para la revinculación y permanencia de estudiantes (Mineduc, 2025).

Dentro de las múltiples consecuencias que dejó la pandemia, se encuentran los impactos en la salud y los ingresos de estudiantes, familias y docentes. Si bien se han alcanzado avances significativos, persisten enormes desafíos. Al mismo tiempo, la crisis abrió escenarios inéditos, como la flexibilización temporal de ciertas normas y rutinas, lo que posibilitó espacios de innovación educativa, fundamentales para la recuperación y el fortalecimiento del sistema. El reto no consiste únicamente en restituir el nivel de funcionamiento previo a la pandemia, sino en avanzar hacia mayores grados de eficacia y pertinencia (Reimers, 2024, citado en Mineduc, 2024).

En este escenario, resulta imprescindible reconocer el esfuerzo desplegado por miles de docentes, educadores de párvulos, asistentes de la educación, equipos directivos y familias, quienes sostuvieron los procesos formativos durante el confinamiento, el cierre de escuelas y el posterior retorno a la presencialidad (Mineduc, 2024).

En Chile, la implementación del Eje de Asistencia y Revinculación del Plan de Reactivación Educativa se ha fortalecido mediante la colaboración con organismos internacionales, siendo el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) quien ejecuta, en conjunto con el Mineduc, el Programa de Revinculación y Asistencia Educativa en los Departamentos

Provinciales a lo largo del país. En este marco, se integran los equipos territoriales que trabajan con los establecimientos educativos municipales, en coordinación con DAEM, corporaciones municipales y los establecimientos de los SLEP. Este programa busca asegurar el acceso, permanencia y egreso de niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar, promoviendo la protección de sus trayectorias educativas visibles e informadas y articulando acciones con las redes de apoyo en conjunto con la plataforma Chile Presente y el ciclo de gestión de casos.

De acuerdo con las orientaciones técnicas publicadas por la División de Educación General (2025), el MINEDUC ha implementado el sistema "Chile Presente", concebido como el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Su objetivo fundamental es articular un conjunto de políticas, programas y normativas para promover trayectorias educativas que sean pertinentes, continuas, inclusivas y de calidad en el sistema escolar. La plataforma digital del sistema permite visibilizar y seguir las trayectorias a nivel individual y agregado (curso, establecimiento, sostenedor y territorio), habilitando análisis y decisiones oportunas. Esta plataforma, tiene acceso diferenciado para docentes, directivos, sostenedores y funcionarios ministeriales, incluye funcionalidades como la emisión de alertas preventivas y el registro de acciones, lo que habilita una gestión de casos efectiva.

Para esta gestión, las orientaciones técnicas de la división general de educación (2025), propone un ciclo metodológico de seis fases, basado en la evidencia para mejorar la asistencia y permanencia que se detallan a continuación:

1. Identificación de casos: Mediante la plataforma y otras fuentes de información.

2. Caracterización: Recabando datos complementarios a través de las vistas de "Caracterización" y "Bitácora".
  3. Interpretación: Análisis de factores individuales, contextuales y simbólicos que inciden en la trayectoria.
  4. Toma de decisiones: Definición de líneas de acción, nivel de intervención y metas específicas.
  5. Implementación: Ejecución de estrategias y articulación con la red de apoyo disponible.
  6. Monitoreo y evaluación: Seguimiento de las acciones y evaluación de los indicadores de resultado.
2. Trayectorias educativas teórica y reales.

En el marco de la implementación del eje, la desvinculación, la inasistencia crítica y grave se comprenden mejor desde el enfoque de protección de las trayectorias educativas, pues permiten analizar los niveles de inclusión o exclusión en el sistema y orientar políticas que favorezcan la permanencia (Mineduc, 2025).

Según Terigi (2009), las trayectorias educativas representan el recorrido que realizan los estudiantes dentro del sistema escolar y pueden distinguirse en dos tipos. Por una parte, la trayectoria teórica, entendida como el recorrido lineal y esperado de acuerdo con la edad y el nivel escolar correspondiente; y por otra, la trayectoria real, que se caracteriza por interrupciones tales como repitencias, ausencias prolongadas o periodos de desvinculación. Como bien señala la teoría de Terigi (2009), la brecha entre la "trayectoria teórica" y la "trayectoria real" se convirtió, durante la pandemia, en un abismo para miles de estudiantes. Reconocer esta diferencia resulta fundamental para diseñar estrategias que aseguren la continuidad de los procesos formativos y la generación de aprendizajes

significativos, permitiendo además identificar de manera temprana los contextos en los que influyen factores tanto intraescolares como extraescolares.

Desde esta perspectiva, las Trayectorias Educativas Reales (TER) permiten visibilizar las diversas posibilidades que se presentan a lo largo del tiempo: estudiantes que no ingresan al sistema escolar o lo hacen de manera tardía, quienes tras su ingreso no logran mantenerse, aquellos que repiten uno o más cursos o quienes interrumpen temporalmente su escolaridad. Esta conceptualización evidencia que las interrupciones en la trayectoria no obedecen a un único motivo, sino que se relacionan con una multiplicidad de factores sociales, familiares, comunitarios y escolares que inciden en la permanencia educativa.

### 3. Factores de riesgo y vínculo pedagógico

Los factores de riesgo a nivel individual, familiar y escolar, detallados por Educar Chile (2021), post pandemia, se exacerbaban, haciendo de la desvinculación un fenómeno masivo y multifacético. Estos factores que influyen en la permanencia o desvinculación escolar pueden analizarse en distintos niveles. A nivel individual, destacan variables como la reprobación de cursos, la asistencia y el desempeño académico, así como la motivación intrínseca, el compromiso del estudiante y las expectativas respecto de su proceso formativo. También resulta clave el vínculo que logran establecer con la escuela y el modo en que utilizan su tiempo libre. En el plano familiar, la literatura resalta la importancia del involucramiento de padres, madres o adultos responsables en los aprendizajes, junto con condiciones sociodemográficas que inciden directamente en la trayectoria escolar. Entre ellas, el nivel socioeconómico del hogar, que influye en el barrio de residencia, el acceso a servicios básicos, áreas verdes, transporte o educación, el nivel educativo de los padres o tutores, la

presencia de desempleo en la jefatura del hogar y, en algunos casos, la necesidad de que los propios jóvenes asuman roles de sostenimiento económico. Finalmente, en lo que respecta al sistema escolar, factores como el tipo de establecimiento y los recursos disponibles, la relación entre docentes y estudiantes, la pertinencia y amplitud de la oferta curricular, así como las características del entorno comunitario, se configuran como determinantes que pueden favorecer la permanencia o, por el contrario, propiciar procesos de exclusión. La distinción entre trayectorias teóricas y reales permite identificar brechas producidas por ausentismo y desvinculación. El seguimiento con datos y la detección temprana habilitan decisiones oportunas y apoyos diferenciados.

Según Alfaro (2024), el conocimiento de estos factores debe permitir realizar un seguimiento de las trayectorias educativas mediante un sistema integrado de información, donde concurra la información de la mayor cantidad de organismos públicos y privados posible, permitiendo un monitoreo permanente y el desarrollo de acciones oportunas.

La experiencia del Programa de Revinculación y Asistencia Educativa confirma lo señalado por Gajardo (2023), quien advierte que “difícilmente la escuela tradicional volverá a ser lo que era en los escenarios de la post pandemia”. Efectivamente, las medidas de seguridad y distanciamiento social implementadas durante el retorno a la presencialidad transformaron profundamente las relaciones pedagógicas, afectando especialmente a aquellos estudiantes que ya presentaban trayectorias educativas interrumpidas.

Frente a este escenario, el eje 3 de revinculación y asistencia educativa del Plan de Reactivación Educativa se alinea con la necesidad identificada por Gajardo (2023) de “fortalecer lazos con los padres de familia y apoyar el desarrollo de capacidades profesionales de los maestros en la creación

de climas y condiciones para facilitar los procesos de enseñanza”. En coherencia con esto, es preciso señalar que se desprende la importancia de realizar un trabajo colaborativo con equipos docentes para reconstruir vínculos pedagógicos basados en la confianza y el acompañamiento personalizado. Por otro lado, la articulación con familias a través de estrategias de proximidad que permitan recomponer la alianza familia-escuela. Y por último el desarrollo de competencias socioemocionales en los equipos educativos para gestionar climas escolares inclusivos que favorezcan la permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Saracostti, Santana y Lara (2019) realizan una revisión documental en la que contextualizan que en Chile, una relación colaborativa y respetuosa familia-escuela evidencia una mejora el rendimiento, el clima escolar y actúa como factor protector de las trayectorias, especialmente en contextos de vulnerabilidad; por ello, es estratégica para la revinculación y el fortalecimiento de la asistencia. Desde un enfoque ecosistémico y de esferas superpuestas, respaldan intervenciones que integran escuela, familia y comunidad, con efectos positivos en indicadores académicos y psicosociales cuando son sostenidas y multianuales. A nivel práctico, el texto sistematiza cinco desafíos derivados de Christenson y Sheridan (2001, como se citó en Saracostti, Santana y Lara, 2019): (1) pasar de las “culpas cruzadas” a la confianza y el diálogo; (2) integrar la diversidad de familias en las prácticas escolares; (3) abrir oportunidades reales de involucramiento desde sus fortalezas; (4) asegurar comunicación pertinente y efectiva; y (5) diversificar estrategias según el contexto. Estas orientaciones convergen con la lógica de revinculación y asistencia, pues permiten detectar riesgos tempranos, codiseñar apoyos con las familias y sostener la continuidad educativa.

Los desafíos propuestos anteriormente por los autores nos dan cuenta de acciones que se pueden orientar en el trabajo con las familias, sin

embargo es necesario considerar que para que esto sea efectivo en revinculación y asistencia, deben realizarse ajustes en el diseño que den cuenta de la intervención tales como : acuerdos formales del abordaje del caso, reglas de comunicación, roles familiares acotados, apoyos intersectoriales coordinados y uso del ciclo de gestión para probar y ajustar acciones con datos. Con esa traducción operativa y resguardos de derechos, los desafíos dejan de ser normativos y se convierten en prácticas medibles que impactan la asistencia y la permanencia.

Como señala la autora, “escuelas con liderazgo efectivo, lazos fuertes con los padres y maestros que crean comunidades escolares favorecen la calidad de los aprendizajes, especialmente en sectores socialmente vulnerables” (Gajardo, 2023). Esta afirmación refuerza la importancia del trabajo en red y el fortalecimiento del capital social como estrategias fundamentales para asegurar la sostenibilidad de las trayectorias educativas.

#### 4. Redes educativas y liderazgo para el aprendizaje.

Los hallazgos de la investigación de Pino-Yancovic (2024) sobre el funcionamiento de las redes educativas en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) revelan un panorama matizado que invita a reflexionar sobre la ejecución de estas estrategias colaborativas. El estudio, que analizó 59 redes de seis SLEP, donde se identificó un progreso significativo donde las redes han logrado establecer propósitos comunes coherentes para sus participantes y emplean una metodología diversa donde el análisis de datos se utiliza para diseñar estrategias frente a desafíos educativos concretos. Esto indica que se están consolidando como espacios válidos para la reflexión informada y la acción basada en evidencia. Sin embargo, el mismo estudio señala desafíos profundos que limitan su potencial transformador. Por una

parte, los propósitos compartidos suelen ser aún excesivamente genéricos, lo que dificulta medir su impacto y afinar las acciones colectivas.

Pino-Yancovic (2024) identifica uno de los hallazgos más reveladores y que representa una barrera cultural clave es la escasa práctica de compartir experiencias no exitosas, la actividad menos frecuente en las reuniones de red. Esta reticencia a visibilizar los errores o dificultades refleja una confianza profesional incipiente y una cultura escolar donde el fracaso aún no es percibido como una fuente legítima de aprendizaje colectivo. Según señala Pino-Yancovic (2024), superar esta barrera es fundamental para transitar de redes que socializan principalmente “éxitos” a comunidades que hacen indagación desde sus propias experiencias en vías de una mejora continua. Estos hallazgos subrayan, a su vez, la urgencia de fortalecer un aprendizaje colaborativo entre los propios SLEP, de modo que las estrategias efectivas identificadas en algunos territorios puedan ser movilizadas y adaptadas a otros, cerrando brechas de implementación y avanzando hacia un verdadero mejoramiento sistémico. El desafío que propone el autor es el de mejorar la forma en que los integrantes de las redes educativas se involucran en su trabajo implica que sus miembros tengan mayor agencia en la definición de sus propósitos, donde puedan negociar o construir en conjunto el sentido y objetivos de trabajar colaborativamente en red. Generar relaciones de confianza entre los profesionales de las redes educativas requerirá una metodología tenaz que permita propiciar un cambio cultural y social, donde el error sea fuente de aprendizaje.

La nota técnica de Bustos, de Ferrari, Correa y Barría (2024) propone un modelo práctico para acompañar y fortalecer redes educativas basado en *Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR)*. El enfoque se organiza en tres pasos: el primer paso es la preparación con diagnóstico y monitoreo

del funcionamiento de la red (cuestionario, mapa sistémico, observaciones, mapeo de relaciones y uso de Data Wise); el segundo paso es la implementación de estrategias (revisión del propósito nuclear, indagación colaborativa, resolución de problemas de práctica y escuelas hermanas); y el tercer paso es el de aprendizajes y proyección para asegurar sustentabilidad e impacto en las prácticas escolares y condiciones territoriales.

Oyarzún et al. (2020), documentan una red autogestionada de mejoramiento surgida en 2017 entre cinco directoras de escuelas municipales con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE), sistematizada a partir de sus reuniones y con apoyo metodológico externo. La red nace por motivaciones concretas: compensar soporte técnico, sostener apoyo emocional, aplicar conocimientos y lograr mejora educativa en sus establecimientos. Sus prácticas centrales son las reuniones de reflexión entre directivos y las pasantías docentes entre establecimientos. Como condiciones habilitantes, destacan el liderazgo directivo colaborativo y la confianza para compartir problemas y soluciones; el contexto chileno de competencia entre escuelas aparece como obstáculo para la colaboración sostenida. El artículo aporta una mirada situada sobre cómo las redes entre pares pueden operar sin inducción externa, reforzando capacidades locales y proyectando aprendizajes para la gestión escolar.

##### 5. ¿Cómo se articula la red en revinculación y asistencia educativa?

Como plantea Kaplan (2022), revincular no es comenzar de cero, sino reconstruir un lazo previo: reconstituir una trama que ya existía entre escuela, estudiantes y familias. Salvo en situaciones de ruptura extrema, muchas escuelas lograron mantener puentes aún bajo distanciamiento físico, demostrando que la cercanía afectiva puede sostenerse más allá de la presencia corporal inmediata, dado que el lazo escolar es a la vez

material y simbólico (Kaplan, 2022). De allí que la revinculación deba comprenderse como proceso, no como estado, con temporalidades objetivas con calendarios, procedimientos, hitos y subjetivas que tiene que ver con ritmos, experiencias, y disposición de los actores involucrados.

Desde esta base, motivar el retorno y sostener la permanencia requiere, simultáneamente, fortalecer el vínculo pedagógico y articular apoyos con la familia y el territorio. En esta línea, la gestión con la red local de apoyo intersectorial, entendida como práctica histórica mediante la cual las comunidades educativas se vinculan con su entorno y recursos profesionales disponibles para responder a necesidades biopsicosociales que exceden el ámbito escolar— es un dispositivo clave para resguardar trayectorias (Mineduc, 2024). Importa subrayar que articular una red no equivale a “derivar y soltar”: supone roles definidos, compromisos explícitos, coordinación sostenida y seguimiento del caso, con verificadores que permitan evaluar la pertinencia y oportunidad de las acciones.

En la práctica, estrategias como las visitas domiciliarias, entrevistas con estudiantes y familias e incluso con informantes comunitarios, y reuniones en el establecimiento con duplas psicosociales y equipos multidisciplinarios resultan instancias esenciales para comprender dinámicas familiares, situaciones críticas de salud, consumo de sustancias, y diversas condiciones socioculturales que inciden en la asistencia y la continuidad. Identificados los factores, la intervención puede organizarse por roles y etapas, enlazando acciones entre programas e instituciones que se encuentren trabajando en el caso y/o que puedan ser incorporadas a la articulación de red presentes en el territorio, tales como educación, salud, servicio de protección especializada, Sename, municipio, entre otras, cuidando evitar la sobre

intervención y priorizando el acompañamiento como estrategia central para proteger trayectorias.

#### Protocolo operativo para la articulación de la red en revinculación y asistencia educativa

1. Convocatoria inicial y levantamiento de antecedentes  
En una primera instancia, al menos dos profesionales convocan una reunión técnica para socializar el estado actual del caso (antecedentes escolares, sociofamiliares y de salud disponibles), identificar iniciativas y programas que ya estén interviniendo y invitar a los actores pertinentes a conformar una red de caso.

2. Sesión de instalación de la red y definición de roles:  
En la primera sesión, los equipos participantes (establecimiento educacional, DAEM/SLEP o corporación, DEPROV y otros servicios e instituciones) aclaran mandatos y competencias, y asignan roles y responsabilidades según la función de cada organismo y su aporte disciplinar. Se acuerda operar bajo un ciclo de gestión de casos, con etapas explícitas de detección, caracterización, toma de decisiones, implementación, monitoreo y evaluación.

3. Plan de intervención y cronograma: La red elabora un plan de intervención con ruta de acciones definida, responsables, plazos de ejecución y tiempos máximos de respuesta para cada derivación o apoyo comprometido. Se establecen criterios de éxito intermedios y un criterio de cierre del caso, junto con los mecanismos de registro y resguardo de información.

4. Coordinación con la familia y dispositivos de apoyo:  
Previo al primer encuentro con la familia, la red acuerda una estrategia de abordaje coherente con la necesidad priorizada. Según corresponda, las acciones pueden incluir: fortalecimiento del vínculo pedagógico

(tutorías, adecuaciones curriculares y/o horarias), gestión de ayudas sociales, derivaciones a especialistas (p. ej., neurología para diagnósticos que habiliten apoyos PIE), salud mental y articulación con los programas e instituciones del territorio. En el encuentro familia-escuela-redes, se explican los apoyos, se acuerdan protocolos de comunicación (visitas domiciliarias, contactos telefónicos, reuniones periódicas y compromisos específicos del adulto responsable), dejando constancia en una carta de compromiso. Cuando corresponda, se informa que se realizará la derivación a organismos de protección de la niñez y adolescencia, asegurando haber informado previamente respecto de las implicancias del resguardo del derecho a la educación.

5. Seguimiento evaluación y cierre: Se agenda una reunión de seguimiento y se mantiene comunicación intermedia (p. ej., vía correo electrónico) para notificar avances, ajustar el plan y actualizar registros. Verificada la meta de asistencia y el cumplimiento de los objetivos de intervención, la red acuerda el cierre del caso y se realiza una retroalimentación final, promoviendo la sistematización de aprendizajes para ciclos posteriores.

A partir de este trabajo en red, se busca no solo diagnosticar, sino también fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia, conectar a los actores con las redes de apoyo territoriales disponibles, y diseñar intervenciones coordinadas y sostenibles en el tiempo, que respondan a la complejidad de los sistemas en los que los estudiantes se desenvuelven, hablamos de una gestión intersectorial que expande las capacidades de la escuela para responder oportunamente a factores extraescolares que afectan la permanencia.

Conclusiones

Esta revisión bibliográfica, de carácter narrativo, integra fuentes seleccionadas por su pertinencia para comprender la revinculación y la asistencia educativa en el contexto chileno postpandemia. Sus hallazgos convergen en que el ODS 4, los lineamientos nacionales y la evidencia reciente respaldan una agenda centrada en tres ejes: trayectorias educativas, vínculo pedagógico y trabajo en redes con uso sistemático de datos. En este marco, el Plan de Reactivación Educativa y en particular su Eje de Revinculación y asistencia surge como respuesta estatal necesaria ante brechas de aprendizaje, desmotivación y riesgos de desvinculación que afectaron de modo desigual a estudiantes y comunidades.

A nivel escolar, el fortalecimiento de capacidades docentes, la gestión intersectorial con rutas claras de derivación y el seguimiento con datos aparecen como condiciones habilitantes para mejorar de manera sostenible la asistencia y la permanencia. La experiencia reciente muestra, además, que el sistema se sostiene en el vínculo pedagógico: las y los docentes, desde el aula y en coordinación con las familias y redes territoriales, son agentes claves para la detección temprana, la prevención y el acompañamiento significativo que resguarda el derecho a aprender.

Al mismo tiempo, este artículo abre un camino para profundizar la teoría con evidencia situada. Se proyecta a futuro complementar la revisión con sistematizaciones de experiencias y estudios de caso que documenten la aplicación de lineamientos técnicos y prácticas en terreno, generando aprendizajes transferibles y criterios de efectividad contextualizados.

En síntesis, proteger trayectorias es una tarea compartida que comienza, pero no termina en la labor docente. Educar también es proteger: cada interacción que valida escucha y adapta la enseñanza refuerza el sentido de pertenencia del estudiante y reconstruye, paso a paso, su continuidad educativa.

## Bibliografía

Alfaro, P. (2024). La desvinculación escolar en Chile: una aproximación desde los datos administrativos. *Revista Chilena de Estudios Educativos (RCHES)*, 18(1), 29–52. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Bustos, N., de Ferrari, J., Correa, F., & Barría, C. (2024). Nota técnica: Estrategias y habilidades para potenciar redes educativas: Compendio de experiencias chilenas. C Líder. [https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2024/11/NT\\_NB\\_Estrategias-y-habilidades-para-potenciar-redes-educativas.pdf](https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2024/11/NT_NB_Estrategias-y-habilidades-para-potenciar-redes-educativas.pdf)

División de Educación General, 2025. Ministerio de Educación de Chile. Chile Presente. Sistema de Protección de Trayectorias Educativas: Orientaciones para el acompañamiento técnico a establecimientos educativos.

Educarchile, (2021). Prevenir la exclusión escolar con perspectiva de género para una reactivación sostenible [Boletín 49].

Gajardo, M. (2023). *El cambio educativo después de la pandemia: Tendencias que incidirán en la transformación de la educación y la enseñanza en América Latina*. FLACSO-Chile.

Kaplan, C. V. (2022, agosto). *La escuela como escenario de emociones públicas*. Aulas y Andamios, (36), 8–12. Fundación UOCRA.

Martín, H. (s.f.). *ODS: Agenda 2030*. Asociación de funcionarios de Organismos de Educación (AFOE). [https://www.afoe.org/ods-agenda-2030/#elementor-toc\\_heading-anchor-6](https://www.afoe.org/ods-agenda-2030/#elementor-toc_heading-anchor-6)

Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Cartilla 12. Gestión de redes territoriales para la transformación continua de la convivencia educativa*.

Convivencia para la Ciudadanía.  
<https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>

Ministerio de Educación de Chile. (2025). Plan de Reactivación Educativa 2025. Santiago de Chile.

Oyarzún Maldonado, C., González Gutiérrez, M. de los Á., Soto González, R., Merino Gutiérrez, V., Morales Sala, M., Toro Caro, M.-E., & Urzúa Bustos, A. (2020). *Liderazgo y colaboración entre escuelas: la experiencia de una red autogestionada de mejoramiento escolar en contextos vulnerables*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19(41), 427–446.

Pino-Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. *Páginas de Educación*, 17(1), e3735.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.  
<https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>

## **Carol Piña Parraguez**

Profesora Educación General Básica

Escuela Ciruelos. Pichilemu



¿Cómo es la docencia, la carrera de una profesora, el camino de la enseñanza aprendizaje?, ¿Cuál es el camino a seguir?, ¿Qué consejos podría dar?, ¿Qué experiencias me han sido complejas o más difícil de llevar? Tantas preguntas que tienen muchas respuestas posibles.

Primero, soy profesora hace ya 16 años , inicié este camino estudiando Educación Párvularia, pero luego me retire y finalmente retomé y llegué a ser docente estudiando con 2 hijos que me esperaban en casa, no fue de la forma tradicional (por decirlo así ), sino que después de ser madre , sentí la necesidad de retomar mis estudios de educación superior para lograr obtener mi título profesional y más oportunidades, como fue mi postítulo en matemática. Hoy hago clases de ciencias de 1° a 8°. Decir que este no es un camino fácil, tiene altos y bajos y hay que trabajar a diario con niños y niñas de diferentes edades y necesidades, pero eso es

lo más fácil, también tenemos que trabajar con los padres y apoderados, con los colegas, directivos y jefes, son muchas personas con las que convivimos en esta labor y eso no siempre es fácil de sobrellevar. Hay muchas cosas con las que tenemos que lidiar en la docencia, cosas que no se enseñan en la universidad, que quizás nadie nos dijo, el valor que se le da a las y los profesores, las exigencias tecnológicas a las que nos enfrentamos y los cambios que siempre se aplican antes de que estemos preparados para ellos.

Ser profesora es una experiencia maravillosa , hay que tener vocación y querer lo que haces , es un trabajo arduo , que requiere dedicación , empatía , estudio, actualizarse , creatividad y ser más que profesora, además a veces somos mamá, enfermera, psicóloga, amiga y más , mucho tiempo horas extras no pagadas , pero a pesar de todo siempre la mejor retribución o reconocimiento es el que te entregan los y las niñas, con una respuesta creativa , una idea , una cartita de agradecimiento , un gesto una sonrisa, más que entregar que conocimiento , lo que dejas es aquello que te define como docente.

## **Experiencias de aprendizaje para el desarrollo habilidades concretas y abstractas en primer y segundo ciclo básico desde la experiencia.**

Carol Piña Parraguez

Profesora Educación General Básica

Escuela Ciruelos. Pichilemu

Experta I

Quizás el problema más complejo que asumimos como profesores en la actualidad es como nuestros niños y niñas logran visibilizar que los aprendizajes que desarrollan en la escuela tienen sentido en su vida diaria. Antes la educación era unidireccional y el docente entregaba la disciplina, el conocimiento, la teoría que estaba dado en el currículo claramente y se transmitía, hoy la tecnología nos presenta desafíos a diario ya que la información está dada, todo a la mano al minuto. Tal como lo señala Prensky (2015) existe una nueva forma de pensar, la tecnología no consiste en "cosas nuevas", ni se trata de smartphones, portátiles o software ni tampoco a formas nuevas de hacer las cosas. Más bien la tecnología es una nueva forma de pensamiento y es la solución que el ser humano creó para el nuevo contexto de incertidumbre, variabilidad y ambigüedad en la que se vive actualmente.

En consecuencia y al instante entonces lo que digas o hagas puede ser visualizado rápidamente lo que es positivo y negativo a la vez , es decir , se puede convertir en una gran barrera para el desarrollo de aprendizajes o bien en una gran ventaja. No es una tarea fácil, pero es un desafío que sólo quienes aman la pedagogía pueden comprender.

Desde la experiencia , una de las claves está en el trabajo colaborativo que podemos desarrollar junto a otros docentes, porque de ahí nacen creativamente estrategias concretas de aprendizaje , de las cuales comparto algunas que son parte de mi acción docente en aula:

**-Operaciones matemáticas en nivel inicial:** realizar algo práctico, una manualidad , un experimento relacionándolo con el objetivo, le dan un sentido concreto a los y las estudiantes, como por ejemplo para las operaciones matemáticas en nivel inicial, el trabajo con la caja mackinder los acerca al pensamiento más abstracto al simbólico desde lo práctico, y eso le dan sentido al aprendizaje y pueden relacionarlo a algo concreto y observable, que pueden manipular y comprender para luego llevarlo a la operatoria con cualquier elemento de su vida diaria.

**-Aula abierta:** Tal como lo define la política nacional de evaluación, aula es cualquier espacio donde interaccionan estudiantes junto a sus profesores. Trabajar en contacto con la naturaleza permite relacionar el contenido o disciplina con su entorno cercano en diferentes áreas, ya sea con ejemplos o trabajos prácticos usando el entorno. Esto les resulta motivador y desafiante, en otras ocasiones donde demuestran mayor motivación por hacer y participar de una actividad, es cuando conectamos con sus intereses personales, ya sea un deporte, un animal, un juego o con sus emociones o sensaciones eso los acerca y motiva al aprendizaje. Un aspecto importante, es que el trabajo en espacios abiertos debe ser cuidadosamente planificado y puede ser trabajado colaborativamente por dos o más asignaturas.

**-Conocimientos previos y construcción de nuevos significados:** Para la activación de conocimientos previos y diagnóstico por ejemplo, utilizar videos explicativos simples, existen algunos videos que tiene disponible el Mineduc, un sinfín que puede encontrar en línea. Por

ejemplo, videos muy entretenidos y lúdicos para la enseñanza de las matemáticas que pueden servir en las diferentes unidades para acercar el contenido, son los videos de Troncho y Poncho:

(<https://www.youtube.com/watch?v=dAk3iD93BBE&list=PL2675A19FDDFAE573&index=5> ) son videos explicativos de una forma lúdica y cercana a su lenguaje, mis estudiantes me los pedían a diario, antes o al final de la clase que se los repitiera, entonces es una herramienta facilitadora y motivadora.

**-Coenseñanza:** Involucrar a los estudiantes en sus procesos de trabajo en aula es esencial. Por ejemplo: cuando trabajan entre pares, desarrollo trabajos prácticos, o son ayudantes del profesor(a), permite ser monitores de sus pares y responsabilizarlos en sus experiencias de aprendizaje. A partir de esta simple estrategia ellos pueden reforzar sus aprendizajes y apoyar a los demás y a su vez mejoran sus relaciones interpersonales y su autoestima.

**-Inclusión es participación y diversidad:** inclusión no es integrar ni sumar a alguien a un grupo, es participación y reconocimiento de las diferencias, no solo de las necesidades educativas especiales, sino en todo ámbito de formación de nuestros estudiantes. Por ejemplo: cuando trabajamos sexualidad tenemos un buzón de preguntas que la utilizo como una herramienta que ha sido eficaz que funciona para que los y las estudiantes sientan confianza de preguntar sin temor al ridículo o vergüenza por algo que supuestamente no se dice. Si logramos observar que hay interés de su parte por conocer más de una etapa por la que están viviendo y experimentando y es ahí cuando se presenta una interesante oportunidad de aprendizaje.

**-Las manualidades no están obsoletas:** en una sociedad cada vez más virtual e intangible, nuestros estudiantes necesitan mantener una relación

concreta con su medio y con quienes interactúan. El uso de material concreto es muy efectivo, trabajar con manualidades les encanta a mis estudiantes .Nuestro desafío es saber aprovechar esto, demostrar en conjunto que su aprendizaje tiene sentido concreto. El reciclaje de objetos dándoles nuevo uso, modelar la madera, crear un circuito etc. Permiten visibilizar la funcionalidad que tiene el medioambiente y la importancia de responsabilizarse por su cuidado.

**Trabajar por logros y no solo resultados:** Tal como lo plantea Prensky, la importancia de la educación está en los logros, mas que en los resultados. La esencia del ser humano está en lo que consigue trabajando junto a otros, es decir, lo que logra cooperativamente más que en una calificación que lo encasilla y muchas veces subvalora. En consecuencia , el trabajo en base a proyectos articulados o propios y que entreguen estímulos positivos cumpliendo metas cortas y alcanzables rápidamente para que cada uno vaya evaluando sus logros les resulta muy motivador.

**-Evaluar para aprender:** respecto a la evaluación los docentes tenemos dos caminos: convertirla en un procedimiento más de certificación o bien ser una gran ventaja para el desarrollo de aprendizaje. En la implementación en aula es muy importante comunicar a nuestros estudiantes claramente los objetivos o metas de aprendizaje, porque así comprenden que se espera de ellos. La coevaluación es quizá la estrategia que ha reportado en la práctica mejores desempeños, porque ha fomentado la reflexión y el pensamiento crítico, visibiliza debilidades y fortalezas y permite en conjunto con los estudiantes ajustar los procesos.

Finalmente plantear que nuestros estudiantes requieren aprender de otra manera, necesitan constatar que lo aprendido tiene aplicación práctica y concreta con las experiencias que viven diariamente. A mi juicio el desafío

más importante es que aprendan a tolerar la frustración, detectar sus errores y corregirlos oportunamente. Esto solo se consigue trabajando e interactuando con otros, recuperando habilidades como la cooperación y la creatividad y la reflexión.

Hay cosas muy positivas que te hacen crecer como profesional y como persona, que enriquecen tu espíritu y al final del día de trabajo queda la tranquilidad, no tiene que ver con el dinero evidentemente, ni con los colegas ni con los jefes sino el reconocimiento que viene de los y las niñas que te entregan su cariño, sus temores, sus historias y sus sueños.

### **Bibliografía**

**Mineduc (2017):** Política para el fortalecimiento de la evaluación en aula. Mineduc.

**Prensky, M.(2010):** Enseñar a nativos digitales: una propuesta pedagógica. Editorial SM.

**Perkins,D. (2010).** El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. PAIDÓS.

**Santos Guerra, M. (2014):** Evaluar es comprender. Ed. Lumen América.

## **Cristian Cabello Osorio**

Director académico

Colegio de la Preciosa Sangre. Pichilemu

Red de maestros Cardenal Caro



Ser docente es una verdadera vocación de servicio. Enseñar me conecta con un profundo cariño y respeto por cada uno de mis estudiantes, con sus historias, sus ritmos y sus sueños. Valoro la diversidad que habita en el aula, porque en ella encuentro el reflejo de nuestra sociedad, de nuestro contexto local y es una oportunidad de crecimiento diaria, el aprender junto a ellos. Mi mayor anhelo es contribuir a construir un futuro mejor para mis estudiantes, no solo en lo académico, sino también en su formación integral, en sus valores y en aquellos aprendizajes que los acompañarán para toda la vida.

# **Evaluar para crecer: “Una invitación al desarrollo Profesional Docente”**

**Cristian Cabello Osorio**

**Director Académico**

**Colegio de la Preciosa Sangre de Pichilemu**

**Red de maestros Cardenal Caro**

## **Introducción**

La profesión docente es sin duda y ante todo una labor profundamente humana, Cada clase y encuentro con los estudiantes abre la posibilidad real de guiarlos en la construcción de sus trayectorias de vida, de despertar su curiosidad y de motivarlos en el esfuerzo de aprender y desarrollar habilidades, conocimientos y aptitudes para su vida inmediata y futura.

Este compromiso como ya se ha señalado va mucho más allá de la simple transmisión de contenidos puesto que este aspecto funcional debe ser complementado por el cuidado, la esperanza y una ética profesional basada en el derecho de los estudiantes de aprender de manera justa y sin limitaciones. En nuestro país este compromiso está respaldado por políticas públicas que han sido creadas para fortalecer la profesión docente (Ávalos, 2019), entre ellas la Ley 20.903 (Ministerio de Educación de Chile, 2016; Cox, 2018), que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Vivir procesos evaluativos (García-Huidobro, 2017) naturalmente puede generar preocupación y/o inquietud. Es comprensible que ante la

exposición de la propia práctica laboral surjan dudas, incertidumbres o temores. Sin embargo, cuando estos procesos evaluativos (García-Huidobro, 2017) son comprendidos de manera formativa, esta incertidumbre se transforma en una oportunidad concreta para observar con mayor visión y claridad el futuro profesional, recibir retroalimentación específica y tomar decisiones con argumentos y sentido ético profesional. Desde este enfoque la evaluación Docente no clausura trayectorias, sino que las abre.

Este artículo busca invitar a docentes noveles (Ávalos & Matus, 2010) y a docentes que ya se han evaluado previamente sin lograr los resultados esperados, a mirar la evaluación como una oportunidad legítima y muy valiosa en su crecimiento y desarrollo profesional.

Para ello, integra marcos conceptuales sobre aprendizaje experiencial, reflexión docente, trabajo colaborativo y ciencia del aprendizaje, junto con relevar el rol determinante de los equipos directivos y la necesaria articulación entre los Planes de Desarrollo Profesional Docente (CPEIP, 2017) (PDPD) y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018) (PME).

El objetivo de este escrito tiene una doble intención, Por una parte, ofrecer fundamentos y sugerencias técnicas para que cada docente enfrente su proceso evaluativo con tranquilidad, confianza y se prepare estratégicamente y por otra parte, motivar en los equipos directivos una visión que integre el desarrollo profesional una como una prioridad en la gestión, con la finalidad que todas las acciones pedagógicas individuales se articulen con los propósitos institucionales mediante un PDPD participativo, en contexto con las necesidades reales de perfeccionamiento del establecimiento y que se sostenga en el tiempo.

La ley 20.903 y el sistema de Desarrollo Profesional Docente

La ley 20.903, promulgada en 2016, establece definiciones al desarrollo profesional para los docentes las cuales reconocen progresivamente la experiencia, las competencias técnico-pedagógicas y la formación profesional a través de tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I, Experto II (Ministerio de Educación de Chile, 2016). El diseño de la Ley instala una mirada de trayectoria y no de momentos aislados lo que permite y facilita alinear expectativas, apoyos y oportunidades de crecimiento a lo largo de la carrera profesional. Es muy relevante como docentes profundizar en el contenido de la Ley y siempre estar contextualizados en sus definiciones y utilidades a fin de actuar con la información necesaria para tomar decisiones de manera consciente y en el momento justo.

La progresión en los tramos se relaciona con evaluaciones que consideran variadas evidencias pedagógicas, centradas en dos insumos: el Portafolio y la prueba de conocimientos específicos, estos instrumentos y evidencias entregan datos fundamentales que hacen visible el juicio profesional que ocurre en la cotidianidad del aula, de la relación docente-estudiante, y es por ello que pueden orientar significativamente la decisiones formativas para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la forma en que los docentes pueden diseñar e implementar sus acciones pedagógicas en articulación directa con los estándares de desempeño docente contenidos en el Marco de la Buena Enseñanza, según el Ministerio de Educación de Chile (2021), El Marco de la Buena Enseñanza busca guiar el desarrollo profesional y la calidad educativa. Sumado a lo anterior La gestión del tiempo no lectivo, es clave a la hora de alcanzar los resultados esperados. Importante considerar que hay un tiempo resguardado para este trabajo, el cual se encuentra definido bajo el alero de la ley 20.903.

Bolívar (2010) explica que las políticas públicas no se implementan en el vacío, sino que requieren liderazgo pedagógico y capacidades organizacionales. La ley 20.903 diseña las condiciones que habilitan los procesos de cambio pero es tarea de cada establecimiento traducirlo en rutinas, usos efectivos del tiempo no lectivo y apoyos concretos al trabajo docente mediante espacios significativos para el trabajo colaborativo (Pardo & Opazo, 2019) y la reflexión pedagógica (uso efectivo del tiempo no lectivo). Esa “puesta en práctica” es el punto justo donde la evaluación docente (Bellei, 2020) se vuelve una experiencia significativa que se nutre con las metas de aprendizaje y con las metas institucionales de acuerdo a las definiciones de cada PEI.

#### La Evaluación docente como herramienta de crecimiento

Cuando la evaluación docente (Bellei, 2020) se entiende verdaderamente como un proceso formativo de reconocimiento profesional se moviliza y valida la reflexión basada en datos para comprender su operacionalidad, por que funciona y como mejorarlo. Imbernón (2017) subraya la importancia de la formación situada y colaborativa, donde la retroalimentación y el análisis de la práctica se integran al trabajo cotidiano en la escuela.

Desde este enfoque la evaluación docente para la institución educativa:

- 1) Ayuda a identificar fortalezas que es necesario resguardar y expandir
- 2) Hace ver necesidades formativas que requieren atención urgente
- 3) Sugiere rutas realizables de mejora. Especialmente para los docentes que necesitan apoyos para mejorar sus resultados, esta lectura evita interpretaciones punitivas y habilita conversaciones centradas en el avance del aprendizaje profesional (Vaillant & Marcelo, 2015). Todo lo anterior en un círculo virtuoso de altas expectativas profesionales.

En síntesis, evaluar no es concluir, sino abrir posibilidades. Un establecimiento educacional que conversa con transparencia sobre evidencia evaluativa y que resguarda a sus docentes en dichos procesos instala una cultura y clima organizacional donde el aprender para la mejora es un acto cotidiano para todos los funcionarios y en especial para el equipo docente.

### **Docentes Noveles: Desafíos y oportunidades**

Los primeros años de ejercicio profesional concentran expectativas, entusiasmo, ímpetu, constantes búsquedas y también incertidumbres. Marcelo (2009) explica que es un proceso de transición identitaria, durante la cual es muy importante el andamiaje de las mentorías, la retroalimentación sistemática y la explicación de criterios de calidad para monitorear los avances pedagógicos. Para los docentes noveles (Ávalos & Matus, 2010) este es el momento donde la evaluación es una oportunidad de convertir intuiciones pedagógicas en decisiones realmente fundamentadas para la mejora continua de las prácticas profesionales.

Se espera que para los docentes noveles (Ávalos & Matus, 2010) preparar un portafolio (CPEIP, 2018) o analizar evidencias de aprendizaje no sea solo cumplir con un requisito normativo, sino que signifique aprender a mirar la enseñanza con profundidad, con lupa, a relacionar ideas, intenciones, acciones y resultados. Cuando este proceso se acompaña institucionalmente y se dan tiempos protegidos para el trabajo colaborativo (Pardo & Opazo, 2019), se reduce la ansiedad y soledad de la sala de clases y se potencia y fortalece la confianza profesional.

El comenzar la carrera docente viviendo los procesos evaluativos (García-Huidobro, 2017) del sistema de reconocimiento profesional permite ordenar prioridades, proyectarse al futuro profesional y activar a tiempo los apoyos necesarios para cumplir con las expectativas planteadas al

iniciar la labor docente. Este enfoque suele marcar una diferencia decisiva en la motivación y por ende en la permanencia en la profesión a lo largo de los años.

### **Docentes con resultados insuficientes: volver a intentarlo**

Sin duda los bajos resultados duelen, pero no definen necesariamente el futuro profesional. Estos resultados deben leerse como fotografías parciales que invitan a mirar con otros ojos el proceso completo. Vaillant & Marcelo (2015) muestran que la resiliencia profesional se cultiva cuando existen fines claros, metas realizables, apoyos pertinentes y un clima organizacional que reconoce el esfuerzo por mejorar. Reintentarlo es una forma de superación personal, una manera de reafirmar la vocación y de incentivar incluso en los estudiantes una actitud de aprendizaje permanente.

El Reintentarlo cobra aun mayor sentido cuando se planifica de manera estratégica mediante un plan de trabajo: delimitar brechas específicas, definir con claridad fortalezas y debilidades para la mejora, seleccionar un foco acotado, practicar nuevas estrategias, observar en terreno practico sus efectos y ajustar. Este ciclo, sistematizado con acompañamiento, retroalimentación y evidencia en datos cualitativos y cuantitativos sobre los resultados suele producir avances perdurables y sostenidos. Se trata entonces de pasar del “que salió mal” al “que hare distinto en esta nueva oportunidad y como lo mediré”

Como se ha señalado anteriormente en esa ruta para la mejora la retroalimentación precisa y oportuna es un recurso central y fundamental. Importante situar que el docente que vuelve a intentar evaluarse no parte de cero: parte con experiencias previas, con dudas ya resueltas, con

preguntas precisas y afinadas, con focos de mejora más acotados y con una comunidad educativa que ya conoce y que lo reconoce.

### **El aprendizaje experiencial como base del desarrollo docente**

El enfoque experiencial se basa en que el conocimiento profesional se construye al articular la acción y reflexión, en un dialogo constante, circular, entre lo que se hace y lo que se aprende al hacerlo. Gómez Pawelke (2021) plantea esta idea destacando que la experiencia, cuando se analiza sistemáticamente, se transforma en fuente de teoría práctica, útil y transferible.

En sentido evaluativo, el portafolio (CPEIP, 2018), la planificación estratégica por unidad y el análisis técnico de resultados son sin duda instancias excepcionales de aprendizaje experiencial. Al planificar, desarrollar, justificar y contrastar decisiones con evidencia empírica, el docente convierte la práctica superflua en práctica fundamentada. Este tránsito fortalece la autonomía, la gestión profesional proactiva y la coherencia pedagógica.

### **La reflexión crítica como motor de transformación docente**

Reflexionar críticamente va mucho más allá de describir lo ocurrido en el aula, es interrogar supuestos, analizar creencias, analizar la cultura escolar y explorar las alternativas que sean coherentes con el contexto y con las necesidades y propósitos formativos en términos institucionales. Venegas y Fuentealba (2019) sostienen que esta reflexión semienta saberes y habilita cambios con sentido profundo, cambios sostenibles en el tiempo.

Tras un proceso evaluativo La reflexión crítica puede perfilarse con preguntas orientadoras: ¿Qué practicas se correlacionan con mejores aprendizajes y resultados? ¿Qué obstáculos a nivel institucional inciden

en los resultados? ¿Qué apoyos técnicos y administrativos necesita el docente para avanzar? Transformar cada respuesta en acción evidenciable acerca la evaluación docente (Bellei, 2020) a la mejora concreta.

El trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje

A lo largo del tiempo el trabajo colaborativo (Pardo & Opazo, 2019) a través de las comunidades de aprendizaje profesional ha mostrado efectos significativos en la mejora de la planificación y ejecución de la enseñanza. El trabajo colaborativo evita el aislamiento profesional e incentiva el liderazgo distribuido, promoviendo la responsabilidad compartida por el aprendizaje. En un ambiente laboral así, la evaluación docente (Bellei, 2020) deja de vivirse en soledad.

Una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) es un grupo de docentes que se reúne de forma periódica y organizada a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula de acuerdo al contexto y las necesidades propias del establecimiento educacional. De acuerdo a lo señalado anteriormente importante reafirmar que las CAP pueden trabajar distintas áreas del aprendizaje y la convivencia educativa, entre otras temáticas, y no se limita a una forma en particular. En estos encuentros, los profesores y profesoras discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes para luego llegar a acuerdos, que posteriormente se implementan al interior de la sala de clases bajo un sistema de monitoreo continuo el logro de los objetivos planteados. Se trata de un buen ejemplo de cómo los docentes pueden aprender a partir de la reflexión de su propia práctica.

Cuando estas prácticas se instalan y luego se sistematizan como rutinas, el colegio se convierte en un lugar donde docentes y estudiantes aprenden mutuamente con otros y de otros.

Bolivar, Domingo y Fernández (2001) describen que el aprendizaje entre pares es especialmente efectivo porque se basa en problemas reales de la práctica profesional y en soluciones atendibles al contexto propio de la institución. El acompañamiento de clases entre pares, la co-planificación, la co-docencia, los estudios de clase y el análisis de trabajos y evaluaciones de estudiantes son cuatro ejemplos de prácticas potentes y factibles de llevar a la práctica y sostener en tiempo.

### **La ciencia del aprendizaje y la mejora pedagógica**

La psicología cognitiva y las ciencias del aprendizaje establecen fuertes principios para diseñar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen diversos hallazgos de la neurociencia sobre atención, memoria y practica que pueden traducirse en decisiones didácticas concretas: activar conocimientos previos, distribuir y secuenciar los procesos prácticos de enseñanza y aprendizaje, promover la recuperación activa, el aprendizaje desde el error, ofrecer retroalimentación específica y dinámica. Todo lo anterior en un orden que secuencie estratégicamente el andamiaje pedagógico.

Cuando el docente alinea su planificación y su evaluación bajo estos principios, incrementa directamente la probabilidad de generar aprendizajes duraderos y trasferibles. La evaluación docente (Bellei, 2020), por su parte, debe incluir evidencias en este sentido y enfoque, reforzando el vínculo entre desempeño profesional y resultados de aprendizaje.

### **Principios orientadores para un proceso de evaluación docente con sentido**

Con la finalidad de acercar y humanizar la evaluación docente (Bellei, 2020) sin perder rigurosidad es pertinente explicitar algunos principios orientadores que sirvan de modelo a equipos directivos y docentes:

1) Centralidad del aprendizaje en el estudiante: toda evidencia y objetivos profesionales deben vincularse con mejoras observables en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes y en los instrumentos aplicados para ello. 2) Claridad en el foco de intervención y Objetivo de aprendizaje trabajado: es preferible avanzar de a poco pero con profundidad que intentar abarcarlo todo sin la capacidad de análisis necesaria.

3) Temporalidad realista: los cambios requieren de planificación temporal, tiempo de implementación guiada y un tiempo de evaluación 4) Procesos de Retroalimentación y Autoevaluación pertinentes y útiles al contexto: concreta, específica y oportuna 5) Cuidado del clima profesional y organizacional: las personas aprenden mejor cuando se sienten validadas y seguras.

Estos principios son facilitadores de reflexiones pedagógicas ya que combinan evidencia, juicio profesional y una ética del cuidado y la transparencia, condiciones indispensables para que la evaluación contribuya realmente al desarrollo profesional docente.

### **Planificación anual y seguimiento del desarrollo profesional**

Una forma operativa para institucionalizar el desarrollo profesional docente y generar desde aquí los aprendizajes que apoyen con claridad el proceso de evaluación docente (Bellei, 2020) se basa en planificar estratégicamente el año en ciclos de mejora situados en una planificación anual que contenga 1) Diagnostico participativo de necesidades y fortalezas mediante diversos instrumentos y evidencias internas y externas en base a datos, resultados previos, resultados de observación y acompañamiento al aula; definición de foco de intervención pedagógica y metas verificables para su mejora; diseño de plan de trabajo y acompañamiento al proceso 2) Implementación guiada del plan de trabajo, observaciones sistematizadas al desarrollo del plan,

retroalimentación inmediata y co-planificación 3) Profundización del foco de intervención y seguimiento de resultados, ajustes específicos mediante análisis de datos 4) síntesis de aprendizajes, evaluación del proceso y actualización del plan de trabajo para el siguiente ciclo de mejora (año siguiente). Este ciclo convierte el desarrollo profesional en una práctica cotidiana y reduce la ansiedad asociada a momentos únicos o decisivos (Imbernón, 2017).

El seguimiento al proceso mediante el desarrollo del plan de trabajo requiere de roles claros: Equipos directivos que sean facilitadores del proceso, líderes pedagógicos en acción que coordinen y participen en un rol activo y determinante, docentes mentores que acompañen y lideren el proceso. Complementariamente se requieren instrumentos de gestión prácticos y útiles para medir los avances y tomar decisiones en los momentos pertinentes.

### **Articulación entre planes de desarrollo profesional Docente (PDPD) y Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME)**

El ministerio de educación (2016) solicita que los PDPD se articulen directamente con los PME, con la finalidad que la formación docente responda a las necesidades prioritarias del establecimiento, sus acciones sean financiables y contribuyan de manera directa al cumplimiento de las metas institucionales. Esta coherencia evita la difusión de esfuerzos y favorece la sostenibilidad de las acciones al insertarlas en el PME.

En términos prácticos la articulación implica: 1) Un diagnóstico que articule y cruce datos de aprendizaje y resultados de evaluación docente 2) Metas y acciones vinculadas a indicadores del PME 3) acciones formativas y capacitación permanente 4) asignación de tiempo no lectivo en acciones acorde a los requerimientos de la ley 20903 5) responsables

y tiempos definidos 6) mecanismos e instrumentos de seguimiento y verificación de evidencia permanente.

Bolivar (2010) subraya que el liderazgo directivo debe asegurar recursos, tiempos protegidos y reconocimiento del trabajo profesional docente. Cuando el colegio/escuela alinea el PDPD y PME, cada avance individual suma a lo colectivo y la evaluación docente (Bellei, 2020) se transforma en una herramienta para liderar la mejora.

### **Condiciones habilitantes para sostener la mejora**

Hay ciertas condiciones que facilitan la implementación de la evaluación docente y del desarrollo profesional y que son de responsabilidad de los equipos directivos: entre ellas el acceso a asesoría experta, una adecuada gestión del tiempo, detectar en tiempo real las necesidades de capacitaciones y perfeccionamientos del equipo y una cultura de apertura a la observación y retroalimentación.

De forma paralela es crucial proteger el equilibrio en la carga laboral, evitando el exceso de solicitudes administrativas que sean innecesarias, los instrumentos solicitados a los docentes deben ser realmente significativos y acotados en su extensión, con información precisa, útil para el análisis pedagógico. Determinar estas decisiones expresan a la comunidad educativa que la organización valora el aprendizaje y tiempo de sus docentes y que la evaluación es un proceso determinante para el logro de ese fin (Imbernón, 2017)

Por otra parte siempre es relevante instalar prácticas y acciones que refuercen la identidad profesional en armonía con el compromiso institucional: Acciones de autocuidado, capacitación docente interna y/o externa, reconocimiento a las buenas prácticas docentes, en fin ver la forma en que se celebra y visibiliza lo que funciona de manera correcta y reconocer los esfuerzo tras ello.

## **Indicadores de avance y monitoreo formativo del PDPD**

Para medir los avances del PDPD se requiere de indicadores simples y pertinentes. A nivel de aula: Claridad en la construcción y aplicación de los objetivos, evidenciar conocimientos previos, generar oportunidades constantes de prácticas de retroalimentación y calidad de las evaluaciones tanto formativas como sumativas. A nivel de equipo docente: sistematización de acompañamientos al aula, fortalecimiento del acompañamiento entre pares, calidad de instrumentos que organicen la retroalimentación, Gestión efectiva del tiempo no lectivo mediante por ejemplo con la instalación comunidades de aprendizaje y coherencia entre lo planificado, lo ejecutado y los resultados.

El seguimiento y monitoreo del proceso formativo requiere un dialogo sobre la evidencia recogida de forma específica y focalizada por parte del equipo directivo, evitando formas de control punitivos o sancionatorios. Lo relevante no es saber solo si ¿se cumplió? sino ¿que aprendimos y que haremos distinto?

## **Conclusión y llamado a la acción**

Cuando la evaluación docente se vive con sentido crítico y se acompaña de forma institucional se convierte en una vía de crecimiento profesional. Para los docentes que por primera vez se avalúan es el inicio de una ruta de crecimiento y reconocimiento profesional con propósito, para los docentes que vuelven a intentarlo es una oportunidad de demostrar capacidad de resiliencia y reafirmar la vocación docente amparada en la búsqueda de la excelencia, se trata de creer en el propio potencial y en él los demás a fin de que predomine siempre la convicción por mejorar.

Con liderazgo pedagógico, trabajo colaborativo más una alineación estratégica entre los instrumentos de gestión que rigen la sistematización de los procesos educativos, la evaluación docente se vuelve el motor de

cambio sobre las prácticas educativas y el centro de la acción pedagógica. Evaluarse pasa a ser en definitiva un acto de responsabilidad con la profesión y a la vez un acto de confianza en la capacidad de los estudiantes para aprender con mejores estándares y oportunidades.

### **Referencias bibliográficas**

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Educativos*. Santiago de Chile.

Bellei, C. (2020). *La evaluación docente en Chile: Balance y perspectivas*. Revista Estudios Pedagógicos, 46(2), 35-58.

Bolívar, A. (2010). *El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4), 31-48.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La formación permanente del profesorado: Nuevos enfoques*. Madrid: Síntesis.

Cox, C. (2018). *Trayectorias de la profesión docente en Chile: reformas y aprendizajes*. Revista Pensamiento Educativo, 55(2), 15-34.

CPEIP. (2017). Orientaciones para la elaboración de Planes de Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación de Chile.

CPEIP. (2018). Guía del Portafolio Docente. Ministerio de Educación de Chile.

García-Huidobro, J. E. (2017). Evaluación y justicia educativa en Chile. Revista de Educación, 375, 57-80.

Gómez Pawelke, J. (2021). *El aprendizaje experiencial: una vía para el desarrollo de competencias docentes*. Revista de Educación y Pedagogía, 33(85), 55–72.

Imbernón, F. (2017). *Formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente: pasado y futuro*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13(1), 1–15.

MINEDUC. (2019). Bases curriculares y aprendizaje profundo. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). *Orientaciones para la elaboración de Planes de Desarrollo Profesional Docente (CPEIP, 2017)*. Santiago: CPEIP.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley 20.903 (Ministerio de Educación de Chile, 2016; Cox, 2018): Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El desarrollo profesional docente: desafíos y propuestas*. Madrid: Narcea.

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, R. (2019). *Reflexión docente crítica y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. Revista Electrónica Educare, 23(2), 1–20.

Ávalos, B. (2019). *El desarrollo profesional docente en Chile: Avances y desafíos*. Revista Calidad en la Educación, (51), 19-45.

Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *Políticas de inducción al inicio de la docencia en Chile*. Revista Pensamiento Educativo, 47(1), 5-24.

## **Elisa Navarro Leppe - Jessenia Torres Cornejo**

Unidad Técnico-Pedagógica

Colegio Divino Maestro. Pichilemu



Este es un camino de incontables experiencias, emociones, sentimientos y aprendizajes, que nos insta a mirar la pedagogía desde un enfoque holístico, cómo formadores de seres que muchas veces sólo cuentan con nuestro apoyo. Una profesión que realmente enamora y nos cambia la vida, los invitamos a continuar creciendo tanto en lo cognitivo como en lo emocional, y de esta forma entregar la mejor versión de cada uno para nuestros estudiantes.

## **Evaluar para aprender, una experiencia de transformación pedagógica holística.**

Elisa Navarro Leppe - Jessenia Torres Cornejo

Unidad Técnico-Pedagógica

Colegio Divino Maestro. Pichilemu

Expertas I

### **INTRODUCCIÓN**

Evaluar es más que sólo calificar; evaluar es acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, evidenciando su proceso cognitivo, afectivo y social. La evaluación para el aprendizaje (EPA) sienta sus bases en la concepción de otorgarle sentido al proceso evaluativo, guiando un aprendizaje auténtico, participativo, formativo y criterial. Este tipo de evaluación genera un impacto emocional incidiendo de manera positiva en la motivación de quienes están aprendiendo; evoca algo tan sencillo pero relevante que permite a los estudiantes darse cuenta de cómo aprenden y cómo deben mejorar, haciéndose partícipe de su proceso de aprendizaje.

Es importante plantear el concepto de integración entre la cognición y la emoción, haciendo hincapié en la percepción, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el pensamiento, todas habilidades cognitivas que se relacionan con las emociones; influyendo en cómo interpretamos los estímulos, guiando las preferencias y juicios y facilitando u obstaculizando el razonamiento; relacionándose directamente con el aprendizaje.

Es por lo antes mencionado que la evaluación para el aprendizaje toma un realce significativo y profundo, haciendo necesario que la observemos como un proceso integral, donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales y motivacionales. Y de la misma forma, dónde los docentes puedan desplegar todas sus competencias para desarrollar en ellos un proceso integral, otorgándoles evidencia de cómo y dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje.

La colaboración y el aprendizaje cooperativo, se suman a esta nueva mirada de evaluación, que no es un mero trámite de cambio de calificación por símbolos o letras, sino más bien un cambio de paradigma en las comunidades de aprendizaje, que incluye modificar prácticas evaluativas, metodológicas y conceptuales; donde los distintos actores deben hacer vida esta nueva mirada del proceso enseñanza aprendizaje y cómo la evaluación toma un lugar central dentro del proceso.

La evaluación es una instancia primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, nos evidencia los logros y las oportunidades de mejora de los aprendices. En los últimos años, se ha fortalecido el concepto de evaluación para el aprendizaje (EPA), potenciando experiencias de aprendizaje que abordan este enfoque, el cual visibiliza un proceso mucho más integrador para las comunidades, pues releva la importancia entre lo que aprenden, cómo lo aprenden y cual es su proceso y significancia.

*(...) hoy día la concepción de evaluación que tienen los docentes (...) es, entenderla como evaluación del y para el aprendizaje y que, por tanto, se requiere dominio de la **evaluación formativa**, la **retroalimentación efectiva** y la **evaluación sumativa** como componentes claves en el aula para monitorear y certificar aprendizajes, pero también hacer uso y estar dispuestos a trabajar con las pruebas estandarizadas, negociando así las*

*tensiones y demandas en términos evaluativos, que son cada vez más complejas. (Carla E. Forester, 2017, p.17).*

La evaluación para el aprendizaje a diferencia de la evaluación tradicional, promueve una función pedagógica más que una función social centrada en el producto para el control y la clasificación; por el contrario, abandona el enfoque tradicional y lo focaliza en el proceso para el aprendizaje, donde el docente es capaz de observar y evidenciar en qué etapa del proceso se encuentra el estudiante. En este sentido, se deja de utilizar la evaluación como un mecanismo de control o con una función punitiva; pasando a ser una herramienta de mejora continua en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar, que la EPA concentra elementos fundamentales para su ejecución y que ponen a prueba las responsabilidades profesionales de los docentes y comunidad educativa. La evaluación para el aprendizaje es parte de una planificación efectiva, sugerentemente planificación invertida, la cual considera desde el inicio la evaluación como parte central del proceso; es central en la actividad de aula. Así lo plantea el decreto 67 de evaluación, donde también se alinean elementos de este enfoque, como entregar retroalimentación oportuna y pertinente para obtener evidencias de aprendizaje, analizarlas y utilizarlas para ajustar la enseñanza y disminuir la brecha de aprendizaje en los estudiantes.

A continuación se detallan los principales elementos que componen la evaluación para el aprendizaje:

### **Elemento n° 1: Criterios compartidos**

Claridad en los objetivos de aprendizaje y criterios explícitos, esto hace referencia a que los estudiantes deben estar informados sobre lo que se espera de ellos.

*"Se deben establecer expectativas explícitas y públicas, con criterios y estándares compartidos y con claros niveles de desempeño esperado para el estudiante" (Ministerio de Educación de Chile, 2020, p. 12).*

Es importante que los estudiantes conozcan los objetivos, metas o instrumentos a trabajar; esto genera criterios compartidos y comprendidos por todos los actores del proceso evaluativo; fomentando la corresponsabilidad e incrementando la motivación del estudiante para alcanzar los objetivos planteados; A su vez a los docentes les permite diseñar estrategias pedagógicas consensuadas con sus estudiantes, convirtiendo la evaluación en un recurso pedagógico que orienta y favorece la autorregulación de lo que aprenden.

## **Elemento n° 2: Autorregulación del aprendizaje**

En la evaluación para el aprendizaje se promueve con fuerza la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, es por ello que se sugiere practicar más la autoevaluación y la coevaluación por sobre la heteroevaluación. Otorgándole la oportunidad al estudiante de reflexionar sobre su aprendizaje y ser conocedor de su desempeño, ya sea un logrado o un por lograr.

*"Crea conciencia de los logros y de las dificultades, permite la reflexión y la mejora del desempeño" (Ministerio de Educación de Chile, 2020, p. 23).*

De esta forma los estudiantes desarrollan la capacidad de gestionar de manera autónoma su propio proceso de aprendizaje, siendo capaces de notar sus progresos y reflexionar al respecto creando una conciencia metacognitiva.

### **Elemento n°3: Retroalimentación**

Este enfoque se centra en la importancia de retroalimentar de forma real el proceso formativo de los estudiantes, entregando información precisa y objetiva, que nos permite ajustar las prácticas pedagógicas, como también entregar nuevas oportunidades de mejora al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que sean conscientes de sus errores y de cómo enmendarlos, antes de certificar lo logrado.

*"La retroalimentación es una acción permanente, continua, ligada al proceso de evaluación y, en este contexto, es formativa, es alentadora, motivante, crea conciencia de los logros y de las dificultades, permite la reflexión y la mejora del desempeño."*(Ministerio de Educación de Chile, 2020, p. 23).

Es importante que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes, sus fortalezas y debilidades; sobre cómo estas pueden ser transformadas en oportunidades de mejora para su propio proceso educativo, desde una mirada cognitiva, emocional y motivacional; reconociendo que cada estudiante es diferente en la manera de aprender, algunos inclinados hacia un procesamiento cognitivo, otros afectivos y otros con una mixtura entre ambos. Es por esto, que deben existir diferentes estrategias evaluativas, que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

### **Elemento n° 4: Participación activa del estudiante**

*"Implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo ... a través de estándares y criterios claros, a través del uso de técnicas de autoevaluación y evaluación por compañeros"* (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 7)

Los estudiantes no solo recibirán una retroalimentación por parte del docente o sus compañeros, sino que también se involucrarán en la comprensión de los objetivos y criterios propuestos. Su participación activa dentro del proceso evaluativo, favoreciendo así un aprendizaje más profundo y significativo.

### **Elemento n° 5: Recopilación sistemática de evidencias**

*"Las tareas de evaluación se deben considerar también como tareas de aprendizaje ... deben contener tareas productivas que requieran de la demostración de su capacidad de poner en acción el conocimiento"* (Padilla & Gil, 2008, citado en *Evaluación para el Aprendizaje*, p. 5).

Es necesario entender la evaluación como un proceso, que involucre el desarrollo de diversas tareas que van en función de un aprendizaje integral, donde los estudiantes no sólo demuestren sus conocimientos, sino más bien reflejen el desarrollo de sus saberes, habilidades metacognitivas y actitudes. En este sentido la recopilación de evidencias es la herramienta que visibiliza este importante proceso de aprendizaje.

### **Elemento n°6: Ajuste de la enseñanza**

Uno de los propósitos de la EPA es recoger evidencia detallada que permita al docente saber en qué parte del proceso pedagógico se encuentran sus estudiantes, con la intención de apoyar el aprendizaje y disminuir la brecha, a través de la toma de decisiones oportunas y ajuste de la enseñanza. Convirtiéndose, así, en una función formadora integradora del proceso de enseñanza- aprendizaje.

*"La literatura rara vez cuestiona el efecto positivo de la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), entendida como el proceso de buscar e interpretar ... evidencia para decidir dónde están los estudiantes en su aprendizaje,*

*a dónde deben ir y la mejor manera de llegar allí” (Marambio Labraña, 2019, p. 23)*

## **Experiencia**

Comenzamos este proceso de cambio de metodología evaluativa en el año 2018, al conocer que se aproximaba la implementación del decreto 67 en evaluación. Iniciamos este camino participando de varios seminarios de la fundación futuro y la Universidad de Chile, que tenía relación con el cambio en el sentido metodológico y evaluativo, lo que nos empezó a dar las primeras luces de este gran cambio pedagógico. Luego de esto, participamos de una pasantía en el Liceo Manuel de Salas, en la que pudimos observar cómo se llevaban a cabo las clases, lo que concluyó en una mesa de diálogo en la que se compartieron experiencias metodológicas en relación a la implementación del decreto 67.

Cómo establecimiento comenzamos una serie de reuniones con el cuerpo de profesores, analizando nuestro reglamento de evaluación y cuáles tendrían que ser las primeras modificaciones alineadas a esta nueva mirada evaluativa. Posteriormente, se elaboró un plan de implementación del decreto 67, donde establecimos que sólo iniciaríamos con 1ero básico.

En este sentido y a comienzos del año 2019 iniciamos la implementación del proyecto sin notas en primer año básico, donde se diseñaron rúbricas, dimensiones de aprendizaje, planillas de observación, consenso en criterios, escenarios evaluativos y otros instrumentos cualitativos que nos entregaban información del desempeño de los estudiantes; junto con esto se realizaron reuniones con los apoderados del curso, donde se informó de este cambio metodológico y evaluativo, se presentaron los

instrumentos de evaluación y se explicitó cuál sería el sentido evaluativo que tendría el colegio en este proceso de cambios pedagógicos.

A partir de esta experiencia y queriendo continuar con este aprendizaje, generamos una vinculación con la Universidad de Chile, la que nos hizo ser pioneros de la red de colegios sin notas, donde se incluyó a la totalidad de los docentes en un plan de tutorías por parte de la universidad, talleres por niveles y plenarias a nivel nacional con diversos colegios del país.

Este proceso de cambios ha sido gradual, avanzando año a año con un curso, ya a la fecha nos encontramos en 5to básico.

Todos estos cambios, nos hicieron reflexionar en cómo estábamos enseñando, de qué manera aprenden nuestros estudiantes y cuáles eran los escenarios más recomendables para generar aprendizajes significativos y profundos; Estos análisis nos han llevado a modificar nuestras metodologías, didácticas y a replantear nuestra labor pedagógica y formadora.

## **BARRERAS Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN**

En lo referente a los obstáculos que enfrentamos como establecimiento durante la implementación de esta metodología, podemos declarar que como en cualquier cambio de paradigma, tuvimos resistencia al cambio tanto de apoderados como de algunos docentes. Por un lado, los apoderados exponían sus dudas frente a una metodología desconocida por ellos y que los invitaba a estudiar conceptos nuevos y entender esta nueva forma de evaluar. Por otro lado, los docentes manifestaban su malestar respecto de no entregar calificaciones a sus estudiantes y cómo esto podía afectar el compromiso de los aprendices frente al aprendizaje, pues, no podrían ser condicionados a aprender por una nota. Tras varias

reuniones de trabajo con docentes, de capacitaciones por parte de la Universidad de Chile , y de reuniones de apoderados logramos develar la riqueza y beneficios de la EPA. En donde los docentes debieron desplegar sus competencias profesionales para darle sentido al aprendizaje y que los estudiantes desarrollaran motivación intrínseca hacia su proceso. Los apoderados, por otra parte, se vieron en la obligación de tomar responsabilidad en el aprendizaje de sus hijos e hijas, más aún cuando los profesores les facilitaban recomendaciones con los contenidos y habilidades que se encontraban en proceso de logro y que debían reforzar en casa. Juntos logramos derribar barreras y cambiar el paradigma y valor sobre la nota.

## **CONCLUSIÓN**

Para concluir, podemos manifestar que el trabajo de estos siete años respecto de la metodología de evaluación para el aprendizaje, nos ha reforzado la idea de que es posible despertar la curiosidad por aprender en los estudiantes, a pesar de que en la actualidad luchamos a la par con problemas sociales, de conducta, gestión de emociones y un sin fin de otros. Recalcamos, la idea de que los estudiantes pueden ser movilizados hacia una cultura de aprendizaje auténtico, donde la responsabilidad de mejorar para aprender y no para obtener una calificación, recae en ellos. Para lograrlo, siempre apelamos a lo socioemocional y a las altas expectativas sobre lo que pueden alcanzar, sobre todo cuando los hacemos conscientes de que en esta metodología de evaluación existe un espacio importante para que ellos puedan mejorar antes de la certificación. Asimismo, destacamos el ímpetu de los docentes que en este largo recorrido han encontrado la necesidad de seguir capacitándose y

reflexionando sobre metodologías evaluativas lo que nos incentiva a sostener la innovación en el tiempo.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos profundamente la colaboración de la directora de nuestro establecimiento Sra. Daniela Sepúlveda Vargas por dirigir la implementación de esta innovación en nuestra comunidad educativa, por otorgarnos los tiempos y espacios para desarrollar pasantías, talleres y reuniones de trabajo para el fortalecimiento de esta metodología. También, agradecemos a los docentes de la comunidad Divino Maestro, por dar cabida a un cambio en la evaluación, a su esfuerzo incansable y trabajo constante en el aula.

Para finalizar y no menos importante, agradecer a nuestros estudiantes, de los que aprendemos a diario y nos reafirman tan importante decisión que tomamos al comienzo de esta carrera docente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Cuadernillo 1: Evaluación formativa con sentido pedagógico: Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19475>

Förester, Carla E. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Cuadernillo 1: Evaluación formativa con sentido pedagógico: Fortaleciendo la retroalimentación en

el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19475>

Padilla, M., & Gil, A. (2008). En *Evaluación para el Aprendizaje*. Ministerio de Educación de Chile. [https://ftp.e-mineduc.cl/cursoscpeip/Manuales/Evaluacion\\_para\\_el\\_Aprendizaje\\_IPSM.pdf](https://ftp.e-mineduc.cl/cursoscpeip/Manuales/Evaluacion_para_el_Aprendizaje_IPSM.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Cuadernillo 1: Evaluación formativa con sentido pedagógico: Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19475>

Marambio Labraña, P. P. (2019). *Influencia de la retroalimentación entre pares en el desarrollo de la competencia de la explicación científica* (Seminario de Título). Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187917/Influencia-de-la-retroalimentacion-entre-pares.pdf?sequence=1>

Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Cuadernillo 1: Evaluación formativa con sentido pedagógico: Fortaleciendo la retroalimentación en el aula: orientaciones para la práctica pedagógica y la participación de estudiantes*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/19475>

## Francisco Loyola Díaz

Unidad Técnico Pedagógica  
Departamento Educación municipalidad de Pichilemu



Ser profesor ha sido, para mí, un viaje profundo de autoconocimiento y encuentro con los demás. Cada aula, cada historia, cada mirada de mis estudiantes me recuerda que enseñar no es solo transmitir saberes, sino acompañar procesos de vida. He aprendido que nuestra tarea es integrar lo diverso: las alegrías y las penas, los logros y los tropiezos, las certezas y las dudas, para ayudar a que cada niño y joven descubra su propio equilibrio.

A quienes hoy estudian o comienzan la carrera de pedagogía, quiero decirles que esta profesión es un acto constante de esperanza. Enseñar es creer en la fuerza interior de cada estudiante, incluso cuando ellos aún no la reconocen. Es sostenerles mientras encuentran su voz, celebrar sus avances, reparar junto a ellos sus quiebres, y mostrarles que, como en el arte del *kintsugi*, las cicatrices también pueden ser fuente de belleza y aprendizaje.

Ser docente es comprometerse con la formación de personas plenas, capaces de aceptar su imperfección, perseverar ante la adversidad y mirar el mundo con sensibilidad y respeto. Quienes eligen este camino tienen en sus manos la posibilidad de sembrar luz y confianza en las vidas de otros, y eso es, sin duda, uno de los mayores privilegios que puede regalar la vida

## **Nagomi: una perspectiva japonesa sobre la educación emocional**

Francisco Loyola Díaz

Unidad Técnico Pedagógica

Departamento Educación municipalidad de Pichilemu

El nagomi, según Ken Mogi (2023), es una filosofía japonesa que invita a la realización personal y al bienestar mediante la integración y armonización de elementos diversos, incluso aquellos que parecen opuestos. No es un estado fijo, sino un camino dinámico que anima a soltar rigideces y dogmas, abrirse a nuevas perspectivas y cultivar la creatividad y la innovación. Presente en ámbitos tan variados como las relaciones, el aprendizaje, la gastronomía, la salud o el vínculo con la naturaleza, el nagomi refleja la capacidad de la cultura japonesa para absorber influencias externas y apreciar lo efímero, favoreciendo así un equilibrio que conduce a la calma, el bienestar y la serenidad interior.

Hace un tiempo, una de mis estudiantes de octavo básico vivió la muerte de su madre. Producto de problemas de adicción, conflictos conyugales y un deterioro físico severo de su progenitora, no tenían ya una relación regular y menos aún alegre. Sin embargo, imagino que luchando de una manera heroica contra la tristeza de su pérdida, tuve la oportunidad de verla en reiteradas ocasiones participando de la banda musical del colegio, en presentaciones públicas dentro y fuera del establecimiento e incluso en competencias interescolares frente a cientos de personas extrañas.

Cada vez que la vi, me llamó la atención y me conmovió la entrega y la sensación de plenitud que ella transmitía al cantar, cerrando los ojos y alcanzando una interpretación única y contagiosa. Sin duda la música era

un factor importante, así como lo es para una inmensidad de personas, que encuentran en esta el refugio o el canal necesario para expresarse y disfrutar, de aquello que el budismo zen define como “hacerse uno con lo que te rodea” y que el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi, posteriormente, bautizó como “flow” o flujo (1975); estado mental en que nos sumergimos completamente en un actividad y en el que nos inunda una sensación de placer, producto de enfocar nuestra energía y de implicarnos plena y creativamente en una tarea.

Obviamente este estado de plenitud se trata más bien de algo transitorio, pero resulta relevante considerarlo, como punto de partida para una reflexión sobre el nagomi en la educación chilena, un ejemplo como este, donde una niña logra alcanzar un estado de plenitud, aún superando los obstáculos y la adversidad con que la vida la golpea.

Para comenzar a explorar esta dimensión del nagomi, resulta importante cuestionarnos respecto a cuán fácil o difícil resulta para nuestros estudiantes sentirse plenos consigo mismos. Preguntarnos cómo ha sido nuestra propia vida en cuanto a la realización personal. Sin duda, esta respuesta estará atravesada por una multiplicidad de factores, ya que tanto el ambiente físico como social, así como nuestras propias características psicológicas y emocionales (y la interacción entre ambas) determinan de una u otra manera, en mayor o menor medida, la manera en que nos auto-percibimos en relación a esta pregunta.

Uno de estos factores que influye innegablemente en la plenitud del ser humano es la libertad. El filósofo Fernando Savater, entre otras ideas, describe la libertad como la facultad del ser humano para poder decidir frente a la realidad. Sin embargo, también indica que dicha libertad se puede ver restringida o potenciada de acuerdo a la cantidad de posibilidades de elección y a la conciencia que tenga el individuo frente a

dicha realidad. Por ejemplo, las posibilidades de decidir qué comer, cómo trasladarme de un lugar a otro, qué o dónde estudiar o trabajar, cómo puedo vestirme, qué música puedo escuchar, cómo debo expresarme e incluso llegar a sentirme, se verá determinado tanto por las alternativas materiales y simbólicas que el entorno me ofrezca y la conciencia que yo tenga frente a ellas. De aquí que las diferentes teorías y proyectos político-económicos de las sociedades influyan inevitablemente en la posibilidad de elección de las personas y, en consecuencia, en su sensación de libertad.

Savater nos dice que la libertad es el ejercicio de la capacidad de reflexionar y elegir que tenemos todos los seres humanos, dentro de las condiciones o circunstancias que no hemos elegido, como nuestro cuerpo, el idioma, el momento histórico, etc. Escoger dentro de los espacios que nos ofrece el medio, puede hacernos sentir un poco más plenos o realizados, pero tiene el riesgo de no permitirnos superar las determinaciones del inconsciente, de aquellos valores (o fantasmas) simbólicos impuestos por el colectivo social en el que vivimos, por la familia en la que nos formamos e incluso por el cuerpo con el que existimos.

Hace poco tuve la oportunidad de leer una entrevista a Florencio Serrano, el presidente de la Federación de Comunidades Budistas de España, donde define el llegar a conocernos a nosotros mismos como una de las esencias del budismo: "El conocimiento de uno mismo permite que se libere de todo el sufrimiento mental que ocasionan el estrés, las preocupaciones o los miedos. Pero también da la libertad de pensar, de cuestionar, contrastar, elegir o desechar enseñanzas". Y es precisamente esto lo que se podría indicar como el pilar fundamental para el nagomi del yo, puesto que, a diferencia de Savater y gran parte de la filosofía occidental, que apunta a liberarnos desde la elección puramente racional; el nagomi nos

lleva hacia esa plenitud desde el conocimiento y la comprensión de nosotros mismos, de nuestras luces y sombras, de nuestras características más profundas del ser y el sentir, desde la misma comprensión de nuestros dolores, temores y angustias.

Entonces, promover un nagomi del yo en el ámbito educativo chileno podría tener que ver principalmente con el hecho de ayudar a niños, niñas y jóvenes a sentirse libres, pero no solo en el sentido simple de poder elegir en un espacio que los constriñe y limita permanentemente y tampoco en el de poder hacer lo que quieran, sin importar lo que afecte o no a los demás. Si no más bien en el sentido de avanzar hacia un conocimiento de sí mismos, de trascender aquellos hábitos vacíos, la superficialidad y la vaguedad que generalmente los consumen y desvían de su creatividad y de su potencial de desarrollo personal, para que desde ahí puedan reflexionar y decidir de manera más plena.

Para Ken Mogi, el primer paso para acercarse al nagomi es la autoaceptación. Cuestión que sin duda no es fácil para todos. Las diferentes circunstancias en las que nacemos, configuraciones familiares, roles parentales bien o precariamente constituidos, la presencia o no de amor y apoyo durante la infancia, influyen en la vida de las personas. Sin embargo, no necesariamente deben determinar y dominar nuestro bienestar en la vida adulta. Se puede ser más o menos afortunado durante la infancia, sin embargo eso no determina espontáneamente la presencia o ausencia del nagomi en tu vida.

Es sumamente importante transmitir esto a los estudiantes. Ayudarlos a conocerse ellos mismos y sus circunstancias, de modo que puedan comprender mejor su situación en el mundo y así comenzar este camino no solo hacia el autoconocimiento, sino también hacia su autoaceptación. Sobre todo en tiempos donde la imagen, los medios masivos de

comunicación, el internet y la explosión de las redes sociales ha ampliado infinitamente el horizonte de comparación de las personas. Hoy en día plataformas como Tik tok, Instagram, Facebook llevan a la gran mayoría de jóvenes a exhibirse y autopromocionarse como una manera de reafirmar su ego y su autoestima, con la ilusión de la masividad de decenas, cientos, miles o millones de espectadores.

Es relevante ayudarles a comprender que tampoco existen los factores únicos de felicidad y autorrealización. Puedes tener mucho dinero y no sentirte apuesto, ser una persona atractiva físicamente y haber tenido una infancia infeliz, alguien naturalmente inteligente pudo no haber tenido un acceso a una educación adecuada a su potencial: "Rara vez alguien tiene suficiente suerte en todos los elementos que contribuyen a una buena vida. La clave es llegar a un nagomi con las circunstancias particulares con las que se nace", dice Mogi. Ayudarles a comprender que "lo esencial es dar más importancia a lo que eres y no a lo que tienes, lo que ayuda a estar más en paz y feliz, a ser más independiente de las circunstancias externas sociales. Pero esto no significa vivir aislados, sino tener una visión en perspectiva de los problemas, lo que permite actuar con más eficiencia ante ellos." A Albert Einstein se le atribuye la frase "esfuérzate no para ser un éxito, sino para ser alguien valioso".

Precisamente, Mogi plantea que el nagomi del yo se puede alcanzar cuando comprendemos que no existe una "bala de plata", sino que entendemos que lo que debemos buscar es una combinación de varios elementos o factores que nos acerquen a sentirnos más felices, que nos ayuden a deslizarnos entre las dificultades, los obstáculos, y la carencia, a surfear las enfermedades, la pérdida y el dolor. Enseñar a los jóvenes que las relaciones familiares, de amistad, de pareja, tu estudio o trabajo, tu estilo de vida, tus pasatiempos, etc. son aspectos a los que deberíamos poner más atención, hacerlos más conscientes, de modo que podamos

reflexionarlos críticamente y así modificarlos o fortalecerlos cuando sintamos necesario hacerlo.

El autoconocimiento, la autoaceptación, la autoestima y la autoconfianza son distintas aristas del camino del nagomi, que pueden ser guiadas y deben ser desarrolladas en equilibrio. Conocer y aceptar su verdadero yo, sus luces y sombras, sus virtudes y defectos hará a los estudiantes más libres y plenos. Mogi dice que "si aceptas quién eres, nadie puede hacerte sentir mal contigo mismo". En tiempos donde el bullying escolar arrecia, donde la burla está a la orden del día, la enseñanza y el fortalecimiento de estos aspectos en el ámbito educativo resulta fundamental.

El nagomi es equilibrio. Por ende, implica también guiar a niños, niñas y jóvenes en la comprensión de que tanto la autoestima como la autoconfianza, tengan la moderación necesaria para que el ego no se sobrepase a sí mismo. Un exceso de confianza puede conducir a la soberbia e incluso hacia el narcisismo, que no solo nos aleja de la compasión y la humildad necesarias para cultivar y mantener vínculos sanos en todos los ámbitos, como la amistad, la familia, el colegio, el trabajo o la vida en pareja; sino que también nos puede llevar a querer escucharnos solo a nosotros mismos, a no reconocer y valorar al otro, ni considerar su horizonte de experiencias, la propia sabiduría vital que le ha dado el existir y, por ende, subestimar a quien, tal vez, solo no tiene la misma confianza que tú.

Todo esto, por supuesto, no puede ser únicamente guiado por los docentes y el equipo que trabaja en una escuela, sino que también debe ser un trabajo desarrollado por padres, madres y cuidadores, puesto que son ellos quienes tienen la oportunidad de acompañar a los niños, niñas y jóvenes de una manera más personal, íntima y significativa. Para ello la alianza familia-escuela que desde hace décadas se viene enfatizando en

el sistema educacional chileno, a través de los consejos escolares, las escuelas para padres y otras iniciativas que buscan incluir y entregar estrategias para el apoyo de los estudiantes, deben verse fortalecidas con la entrega de herramientas para acompañarlos en el camino del autoconocimiento, la autoaceptación, la autoestima y la autoconfianza, en fin, en el camino del nagomi.

Otra vía para alcanzar el nagomi del yo, igualmente está vinculada a un proceso de autoconocimiento y autoaceptación, pero es complementario desde otro ámbito, al autogenerar la energía que nos permite principalmente resistir y, a la vez, seguir luchando o trabajando por lo que buscas. Soportar las dificultades, los dolores, la frustración, inclusive la tragedia y, a la vez imaginar, crear y construir tus proyectos, sueños y también aquellas pequeñas metas cotidianas, como levantarse temprano, cumplir horarios y hacer ejercicios y tareas, con la mirada en lograr un objetivo que puede estar muy lejos, pero que moldeas con tu imaginación y tu deseo.

Se trata del gaman, concepto japonés relacionado con la perseverancia y que Mogi insinúa como la posible ética del siglo XXI. Para un estudiante resulta fundamental entender que tenemos la capacidad para adaptarnos a aquellas condiciones que nos rodean y que no podemos modificar, no porque sean totalmente imposibles, sino porque debemos entender y asumir que no podemos construir el mundo perfecto (y que solo nosotros podemos creer así), pero si podemos, como dice Mogi, “lograr un nagomi con el mundo imperfecto en el que vivimos”.

En Chile, el valor de la perseverancia y del esfuerzo se encuentra bastante difundido. Desde que yo era pequeño, recuerdo que uno de los reconocimientos que se otorgaban en los colegios era el del esfuerzo y hoy se sigue entregando a aquellos estudiantes que se destacan del resto,

por su capacidad para sobreponerse al fracaso y las dificultades del mundo escolar. También podemos ver frecuentemente resaltado el valor del esfuerzo y la perseverancia en diferentes discursos públicos, en la publicidad e incluso en el realce que constantemente se hace de ciertas figuras públicas como deportistas o cantantes, que se han destacado por superar sus dificultades vitales y lograr sus metas y sueños. De hecho, muchas de estas figuras son ídolos juveniles, lo cual se puede utilizar, educativamente, resaltando ese aspecto nagomi de la superación, el esfuerzo y la perseverancia como vías útiles y necesarias para alcanzar un mayor y mejor equilibrio y plenitud.

Todos los niños, niñas y jóvenes pueden tener dificultades cognitivas, familiares, sociales, culturales, económicas o emocionales, de las más diversas índoles, que afecten su desempeño, sin embargo no todos siempre son capaces de enfrentar dichos obstáculos con la fuerza y la convicción necesarias para revertirlos. Muchos estudiantes fracasan en ese intento. Entonces la pregunta es ¿Qué hay detrás de alguien que persevera, lucha y persiste frente a la adversidad? ¿Qué le permite mantenerse de pie a pesar de la tormenta que arrecia incesante? ¿Qué hay detrás de mi estudiante, que persevera después de la pérdida de su madre y una configuración familiar en crisis?

Creer en el esfuerzo y la perseverancia implica, en cierta forma, un acto de fe, un impulso alimentado primero por los ejemplos y discursos de aquellas personas cercanas que nos rodean y luego reafirmado por pequeños logros personales a través de la vida, que nos demuestran cómo la paciencia y la constancia traen sus recompensas.

Nuestros estudiantes no tienen porqué ser los mejores en todo, pero sí pueden tener la posibilidad de superar las dificultades, si se proponemos

aquello y se esfuerzan por conseguirlo. Enseñarles esto puede ser una lección que les cambie la vida.

En este punto surge necesariamente un tercer pilar importante para la consecución del nagomi del yo y sobre todo un paso necesario para el desarrollo y el fortalecimiento del gaman del esfuerzo y la perseverancia. Se trata del kintsugi, un milenario arte japonés que consiste en reparar con oro los objetos de cerámica que se han roto y simbólicamente, no solo devolverles su integridad, sino también la belleza. Se trata de una práctica que constituye una metáfora de la existencia humana, encerrando un profundo valor filosófico e incluso terapéutico.

El kintsugi conecta esencialmente con la capacidad humana que la psicología ha definido como resiliencia, y que nos permite superar circunstancias traumáticas como la muerte de un ser querido o un accidente, aunque también es la que nos permite enfrentar cotidianamente los fracasos o las circunstancias no deseadas. Se trata fundamentalmente de una manera de adaptarse positivamente a las situaciones adversas.

Como resulta evidente, todo esto es fundamental para el desarrollo de niños, niñas y jóvenes y se convierte en parte necesaria del trabajo formativo que debe ser intencionado desde las instituciones educativas y sus equipos docentes, puesto que los estudiantes no solo enfrentan obstáculos o situaciones adversas en sus entornos familiares y sociales, sino que también los experimentan en los propios espacios educativos en los que se desenvuelven. De hecho, la propia experiencia educativa y de aprendizaje los expone, permanentemente, a situaciones de dificultad e incluso fracaso.

Hablar de fracaso en el ámbito escolar puede sonar duro, pero lamentablemente todavía nuestro sistema educativo no supera

completamente el paradigma cultural que asigna más importancia al resultado que al proceso y a la calificación por sobre el aprendizaje. Como veremos más adelante, avanzar hacia la inclusión de la resiliencia del kintsugi en el ámbito educativo podría traer, como consecuencia, una mejor capacidad de los estudiantes para enfrentar los obstáculos que les impone la realidad, tanto externa como interna y, en definitiva, ayudarlos a tener las herramientas y encontrar la fuerza para curar sus propias heridas.

A quién no le ha pasado que haya roto algo por accidente: una taza, un vaso, un plato, etc. Sin embargo, producto de una sociedad que ha transformado el consumismo y la desechabilidad como valor intrínseco de nuestra cultura, la tendencia automática es la de barrer y tirar los trozos a la basura. Hoy en día es normal que reaccionemos así, pero la mirada del kintsugi ofrece una perspectiva distinta.

Cuando lo que se rompe es nuestra emocionalidad o nuestro ego, producto de un fracaso académico, profesional o amoroso, un conflicto familiar o la pérdida de un ser querido, lo más fácil es intentar enterrar los fragmentos de nuestro dolor, esconderlos bajo la alfombra negadora de la rutina, las preocupaciones diarias y la superficialidad de la vida material, tal vez con la esperanza de sentir y sufrir menos dicha herida. Pero el dolor no desaparece así, solo conseguimos encerrarlo en nuestro interior, intentando ahogarlo y enmudecerlo, a la vez que lo transformamos en un peso, en una carga emocional que genera ansiedad, estrés y, a la larga, depresión; ya que nuestra alma no resuelve ni se libera del conflicto que lo afecta, sino más bien lo eterniza haciéndolo cada vez más denso, oscuro y complejo.

Por el contrario, el nagomi del kintsugi ofrece la oportunidad de que podamos abordar y hacernos cargo de manera sana de aquellos quiebres,

dolores, pérdidas y fracasos, elaborándolos y reelaborándolos en la reparación y la restitución de su integridad, además de otorgarle un nuevo valor. Puesto que el kintsugi añade un elemento particular al concepto occidental de resiliencia.

El hecho de que la técnica de la reparación de los objetos sea con oro, le da la connotación de que, no solo vuelves a rearmar aquello que se acaba de romper, sin disimular las marcas de dicha restauración, sino que además lo haces con un material que busca brillar y lucir, implicando así una revaloración del objeto. Metafóricamente, podemos leer allí la idea de que el reparar tiene tanto o más valor que el objeto original y, por ende, que las marcas de esa reparación, las cicatrices que cargamos y que son producto de nuestro paso por esta existencia, son valiosas y bellas porque, precisamente, resignifican profundamente nuestra vida, haciéndonos más sensibles, empáticos, sabios y fuertes. El desafío, para todos, es cómo mantenemos nuestras piezas emocionales, mentales y espirituales unidas en el transcurso de la vida, cómo a pesar de las experiencias dolorosas somos capaces de levantarnos para sostener nuestra integridad y enorgullecernos de hacerlo de manera sana y plena.

Para un estudiante que recién comienza su recorrido por esta existencia y que, inevitablemente, experimentará el dolor, la frustración y la pérdida, desarrollar el nagomi del kintsugi puede ayudarlo a tener una perspectiva positiva profunda de la vida, comprender que ésta se compone tanto de momentos placenteros como dolorosos, tanto de felicidad como de tristeza, de triunfos y fracasos, pero que dichos momentos de tristeza, frustración, dolor y sufrimiento nos dan la oportunidad de aprender, crecer y fortalecernos, además de ser conscientes y sentirnos orgullosos de ello.

Esta mirada integradora de la realidad, que comprende el carácter, en apariencia, contradictorio de la vida se emparenta estrechamente con otra

idea profunda, propia de la filosofía japonesa, denominada wabi sabi. Esta se basa en la concepción imperfecta y perecedera del mundo, de que nada es eterno y todo está incompleto y es la que, si la trabajamos, nos permitirá aprender a aceptar la imperfección e incluso valorarla como la verdadera belleza. Lo importante es aprender a distinguir entre lo que escapa de nuestro control y aquello en lo cual podemos actuar y contribuir.

En el ámbito educativo tradicional, la idea de lo correcto e incorrecto, de lo logrado o no logrado sigue predominando. Tanto estudiantes como docentes e incluso madres y padres funcionan y se relacionan con la escuela y sus procesos de aprendizaje, a través de ese prisma. En este sentido, resulta necesario que instituciones y docentes transitemos hacia concepciones y prácticas pedagógicas que utilicen nuevas escalas valóricas y que permitan a los estudiantes acercarse al wabi sabi de la transitoriedad de las cosas, a comprender que detrás del error o la imperfección se esconde la belleza de un proceso de resiliencia, esfuerzo, aprendizaje y crecimiento. Los equipos docentes deben intentar guiar a niños, niñas y jóvenes hacia una concepción positiva de la imperfección, hacia la aceptación de la equivocación y el fallo como parte inevitable, pero más plena, de este recorrer de la existencia y también como una manera más honesta y genuina de reconocerse a sí mismos.

Hace algunos años en Chile se estableció el llamado “decreto 67”, que principalmente fortalece y promueve la evaluación como un aspecto intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, como una instancia cuyo objetivo fundamental es la mejora del estudiante y no simplemente su calificación. En este sentido, la evaluación formativa, que adquiere el protagonismo, está concebida más como una etapa del proceso, que como un fin en sí misma, lo cual representa un avance significativo en relación a la concepción tradicional, al promover la evaluación como una oportunidad para reconocer tus errores y fortalezas

y desde ahí (re)construir el aprendizaje. Se trata sin duda de un acercamiento al nagomi del gaman y el wabi sabi en el ámbito educativo, pero que aún está lejos de transformarse en una filosofía pedagógica que permita a los estudiantes conocerse y valorarse de manera plena, con su belleza imperfecta.

Para un estudiante todo esto significa un aprendizaje profundo en cuanto a tolerar la incertidumbre y desarrollar la paciencia y, como ocurre en la filosofía japonesa, puede constituir uno de los elementos esenciales para el acercamiento entre el individuo, la naturaleza e incluso su entorno social, puesto que es lo que nos permitiría vivir con la conciencia de que somos parte de algo más amplio, de un tejido social y natural en el que todos estamos, de una u otra manera, con mayor o menor conciencia, conectados.

La aceptación de esta imperfección implica también, para niños/as y jóvenes, la idea de que la belleza, más que un arquetipo externo al individuo, corresponde a su capacidad subjetiva para dar sentido y valor hacia cualquier cosa que emocionalmente sienta necesario hacerlo. La belleza se puede encontrar también en pequeños detalles, en cosas que no necesariamente son evidentes a la vista y al "sentido común". Emocionarnos con la escena de una película, con el gesto de una persona, o un aroma que nos recuerda a algún ser querido, pueden ser manifestaciones de belleza en el horizonte de expectativas de un individuo y esa sensibilidad puede ser enseñada y cultivada en nuestros estudiantes.

Aceptar la imperfección tanto dentro como fuera de nosotros, puede ayudar a nuestros estudiantes no solo a conocerse y reconocerse, sino también a valorarse y quererse en dicha imperfección y en la posibilidad que les puede otorgar el tener conciencia, de que la realidad también es

imperfecta y aún así nos ofrece espacios y experiencias de plenitud. Todos somos, en conjunto con el mundo, imperfectamente bellos.

A partir de todo esto, es posible concluir que el autoconocimiento, la autoaceptación, la autoestima, la autoconfianza, el aceptar la imperfección, son claves para desarrollar la perseverancia frente a la adversidad y el pesimismo y también para afrontar aquellos moldes, que nos auto imponemos a partir de juicios ajenos, que no reconocen nuestro mundo interior y con los cuales nos sobre exigimos, en dimensiones que no nos pertenecen ni son respetuosas con nuestra identidad.

Hace unos días, mi estudiante quedó primera en la formación para entrar al aula (Chile aún es un país bastante tradicional en el ámbito educativo) y cuando le pregunté cómo estaba, me dijo "más o menos", dejando entrever que en realidad algo la tenía triste. Permití que el resto del curso entrara y cuando estuvimos solos la invité a compartir lo que la afectaba. Me dijo que ese día se cumplía un aniversario de la muerte de su madre. Le pregunté si aún cantaba. Me respondió que sí.

**Humberto López Lara**

**Profesor de matemáticas**

**Red de maestros**

**Liceo Agustín Ross Edwards**



Un aula es una empresa, un teatro, una calle y un sueño, en ella los empresarios, los actores y los hombres que caminarán por las calles del futuro esperan cumplir cada uno su sueño, que nuestra labor ayude a ver ese cielo de estrellas en donde nuestros estudiantes cumplan sus sueños

## **Acercamiento conceptual a la isometría: un experiencia de aprendizaje**

Humberto López Lara

Profesor de Matemáticas.

Liceo Agustín Ross Edwards. Pichilemu

Red de Maestros Cardenal Caro

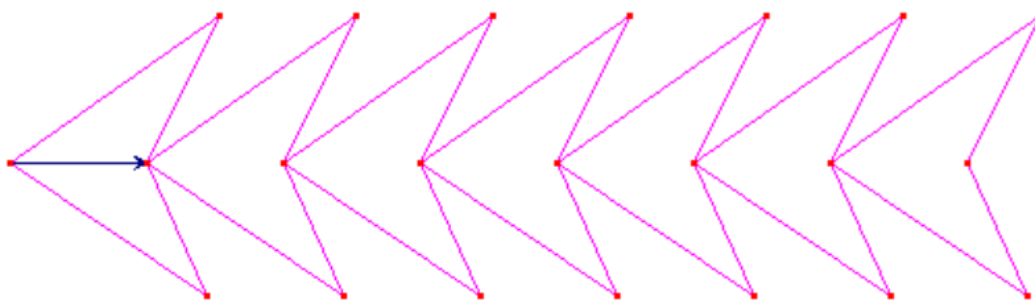
La idea principal de esta planificación-ejecución-evaluación fue el acercamiento conceptual de los estudiantes a la idea de isometría.

Para su ejecución se considero la herramienta Cabri Geometre II, programa que permite manipular, construir y realizar procesos llamados Macros desde el punto de vista informático. El programa fue instalado hace algunos años en los establecimientos educativos con licencia de los autores y gestionado en su época por el Mineduc.

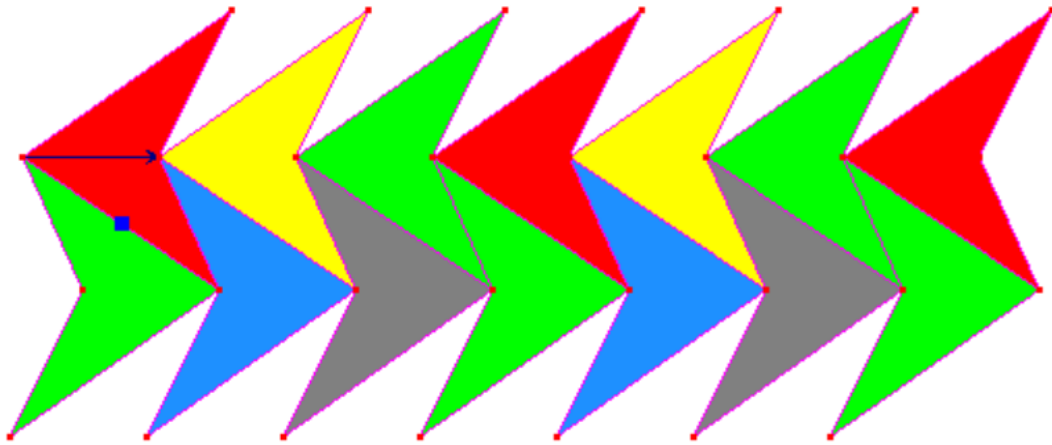
Este trabajo lo realizaron los estudiantes del curso de geometría 3d el año 2023, basados en el concepto de isometrías, contenido incluido en los planes y programas del curso y en el plan de estudios en séptimo y octavo de enseñanza básica.

### **Estructura Principal**

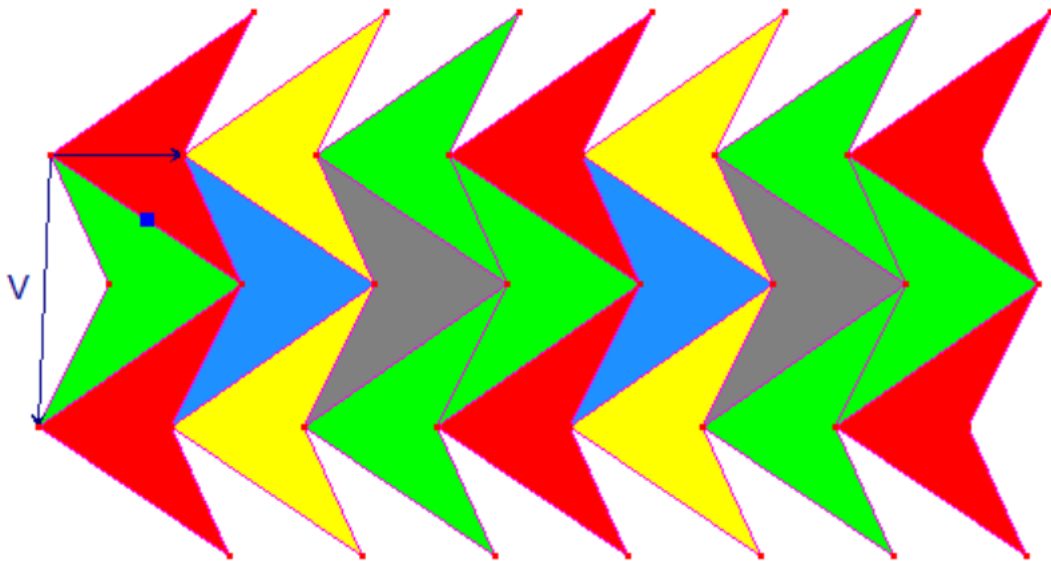
Para el desarrollo de la actividad, lo primero es la aplicación del concepto de traslación:



**Proceso de pintado y de simetría respecto del punto azul.**



**La segunda traslación es según el vector  $v$**



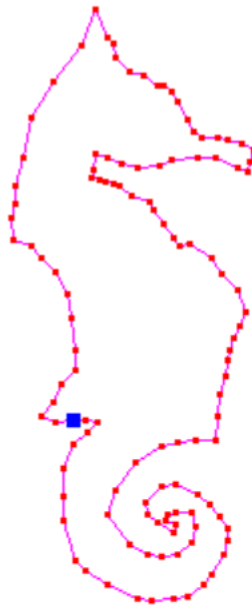
De esta manera se puede embaldosar el plano considerando:

1. Un polígono cóncavo.
2. Un vector traslación.
3. Un punto de simetría.
4. Un segundo vector  $V$

En el aspecto de poder asociar las isometrías con el arte, se consideró una obra de MC. Escher:

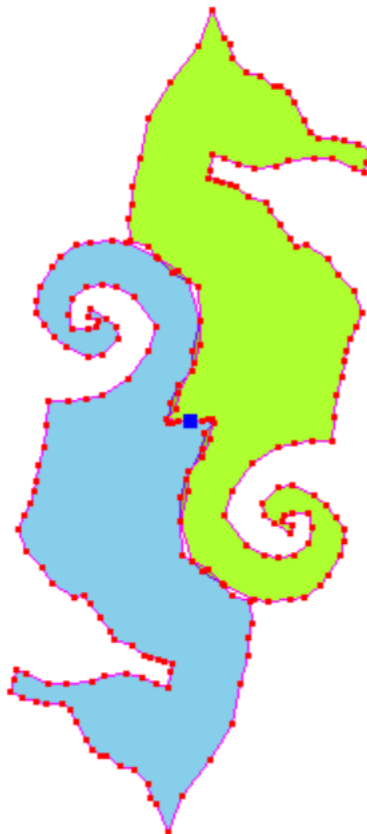


La primera actividad fue determinar aquellos elementos que generan uno de los caballos la obra de MC. Escher.



El punto azul es aquel que en la construcción podrá ser el punto de simetría central de toda la figura.

Al aplicar la isometría resulta:

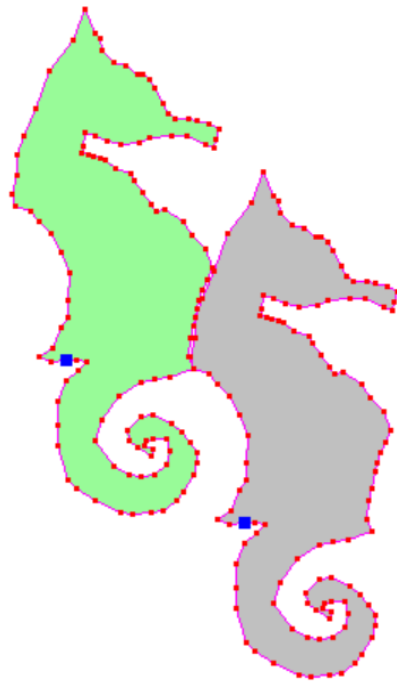


**Las isometrías involucradas se visualizan en:**



Las posibilidades de los vectores de colores son la propuesta para que los estudiantes elaboren una respuesta sin la aplicación del software, lo que conlleva a que la argumentación se fundamente desde el punto de vista geométrico.

Continuación de la construcción, traslación:



Sigue la simetría:



Y la composición de ambas:



Presentación del trabajo final:

La actividad se procede a desarrollar en forma secuencial teniendo como referencia los aspectos que señale para la construcción.

El trabajo de un grupo lo representa en la imagen:



### **Conclusiones:**

1. Desde la estructura de la propuesta curricular se establece un principio que considera las habilidades de resolver problemas, modelar, representar y argumentar están presentes en la ejecución de la actividad.
2. Desde lo actitudinal establecido en la página 28 de las bases curriculares está en forma explícita las habilidades del siglo 21 referidas a la implementación de procesos tecnológicos o uso de la tecnología, se suma la rigurosidad y el cumplimiento de plazos establecidos.

3. Desde el aula resulta un trabajo distinto donde el desorden se convierte en un orden estructurado individual y grupal pues se presentan dificultades tales como:



4. Si bien es cierto desde lo personal pareciera que esta descripción es exitosa, la imagen anterior es una de muchas en las cuales los errores se presentaron con una frecuencia reiterada, los aciertos fueron menos, los que nos llevo a valorar el tiempo y la dedicación para el producto final.

## **Marilú Cerda Ríos**

Educadora Diferencial

Escuela Cardenal Raúl Silva Henríquez. Litueche



¿Que significa ser profesora?:Creo que la educación es el arma más poderosa, no existe otra forma de cambiar el mundo.

Tengo la certeza de que todas las personas pueden aprender, mi desafío diario es buscar la forma para que mi certeza se vuelva realidad.

## **¿Para qué una Adecuación Curricular?**

Marilú Cerda Ríos

Educadora Diferencial

Escuela Cardenal Silva Henríquez. Litueche

Creo que esta es una de las preguntas más recurrentes entre docentes: ¿para qué y por qué hacer una adecuación curricular? La respuesta a esta pregunta puede variar, ya que abarca tanto aspectos legales como otros más complejos e individuales que se relacionan más directamente con la forma en que una persona percibe el mundo.

En cuanto a lo legal, existe una normativa que rige a todos los establecimientos educativos de nuestro país: el DECRETO N° 83 de 2015. En él se definen conceptos como: diversificación de la enseñanza, adecuación curricular, adecuación de acceso y las necesidades educativas, tanto transitorias como permanentes. Respecto a este último punto, quisiera recordar que las necesidades educativas pueden ser de carácter permanente. Esto se refiere a que los y las estudiantes enfrentan barreras para aprender y participar durante toda su trayectoria escolar (por ejemplo, discapacidad visual, auditiva, trastornos motores, etc.). En este ítem, me gustaría dejar de lado al déficit cognitivo, porque este puede variar, como afirma el profesor Reuven Feuerstein en su teoría de la modificabilidad cognitiva a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

Por otra parte, están las necesidades educativas de carácter transitorio, que como lo indica la palabra, corresponden a dificultades o barreras que los estudiantes presentan en un momento determinado de su trayectoria escolar.

Una vez revisados estos conceptos, podemos afirmar que las aulas de hoy son muy diferentes a las de antaño. Antes eran más homogéneas, y ahora nos enfrentamos a una gran heterogeneidad, para la cual no siempre estábamos preparados. Esto nos plantea una nueva pregunta: ¿cómo abordamos esta heterogeneidad?

Para responder a esta pregunta, lo primero que debemos recordar es que, de acuerdo con las neurociencias, no existen dos cerebros iguales. Está científicamente comprobado que no todos aprendemos de la misma forma, por lo que como docentes debemos revisar y redefinir la idea de diversificación de la enseñanza. En pocas palabras, esta consiste en ofrecer a nuestros estudiantes experiencias de aprendizaje variadas y flexibles, de modo que todos puedan acceder a los conocimientos propuestos.

Dicho esto, surge otra pregunta: ¿cómo abordo esta diversidad? El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es el sustento teórico que nos permite responder a esta pregunta, ya que es una estrategia que facilita la enseñanza a la diversidad y aumenta las oportunidades de aprendizaje. Esta estrategia principalmente apunta a una flexibilización del currículo con el fin de disminuir las barreras a las que se enfrentan nuestros y nuestras estudiantes.

Respecto a las denominadas "barreras" es importante señalar que este concepto es inclusivo porque señala que las dificultades que presentan los y las estudiantes no surgen de ellos, sino más bien del contexto escolar. A modo de ejemplo: si un estudiante ciego tiene que leer un libro para la asignatura de lenguaje, la barrera que enfrenta no es su ceguera en sí misma, sino la falta de textos en braille es eso lo que le impide acceder al contenido de aprendizaje.

¿Cómo disminuir al máximo estas barreras? Es aquí donde surgen las adecuaciones curriculares que pueden ser de acceso y en ese caso se relacionan directamente con todas las modificaciones del entorno para facilitar un aprendizaje. Estos elementos pueden ser: cambio del tamaño de la letra de un texto, presentar textos en braille, uso de lengua de señas, presentación de la información con apoyo de TISC, cambiar el horario de una evaluación o dividirla en dos partes, etc. Aquí no se modifica el currículo, solo se plantean variadas formas para acceder y participar de este.

Por otra parte, nos encontramos con las adecuaciones curriculares significativas, en mi experiencia profesional este es el mayor reto al que nos enfrentamos hoy los y las docentes. Para determinar si es pertinente o no, esta estrategia requiere inicialmente de un diagnóstico psicopedagógico certero, es ahí donde obtenemos los insumos necesarios para por una parte tener la claridad de los aprendizajes que ha alcanzado el/la estudiante y a partir de estos seleccionar, priorizar o eliminar algunos objetivos de aprendizaje.

En nuestros planes y programas de enseñanza hay una progresión de aprendizajes, es decir cada año se van volviendo más complejos los objetivos a lograr, esto es muy útil al momento de elaborar una adecuación del currículo porque plantea en forma implícita un aprendizaje en espiral. Nuestra tarea como docentes es determinar en qué parte de esta espiral se encuentra nuestro(a) estudiante y al mismo determinar la ruta a seguir y junto con esto señalar la meta que queremos alcanzar que, es decir determinar a qué parte de la espiral es la que queremos llegar. Para poder hacer esta adecuación del currículo no podemos olvidar señalar: el cómo lo haremos, con qué lo haremos (recursos materiales y humanos) y el período en que lo ejecutaremos, si no respondemos a estas interrogantes al inicio del proceso, nuestra carta de navegación quedará

coja. Otra interrogante no menor es: ¿Quién elabora la adecuación curricular? Mi respuesta es: la maravillosa dupla colaborativa que se forma entre el/la docente de la asignatura y el/la de educación diferencial.

Los seres humanos estamos en permanente cambio, por lo que una adecuación curricular es inherentemente flexible, se puede modificar ya sea porque los nuevos aprendizajes propuestos se lograron antes del tiempo establecido o por el contrario no se lograron en los tiempos esperados, en ambos casos se requiere realizar un ajuste.

Es en esta adecuación curricular donde están establecidos los objetivos de aprendizaje y desde ahí se desprenden los criterios para la evaluación y la promoción de curso. Esta adecuación curricular debe ser formalizada en un documento escrito, se le debe informar al apoderado(a) para que tenga pleno conocimiento de que es lo que se espera del/la estudiante y para que conozca lo que llamo la "ruta de navegación" del año escolar en curso.

A continuación, explicaré en forma resumida la forma de elaborar una adecuación curricular:

En una escuela hay una estudiante que llamaremos Clara, ella es una niña que tiene 9 años, está en 3° básico y presenta necesidades educativas de carácter permanente.

En relación a sus aprendizajes actuales, es decir lo que la estudiante sabe al inicio del año escolar: Clara escribe palabras y frases con casi todos los fonemas, presenta algunas dificultades con los dífonos consonánticos que aún no están completamente adquiridos. En relación a su lectura en voz alta esta es poco fluida, presenta buen nivel explícito de comprensión lectora de textos de breve extensión. Su lenguaje oral es acorde a su edad.

En relación a la asignatura de matemáticas, Clara maneja ámbito numérico 0-49. Resuelve ejercicios de adición y sustracción con y sin canjee en el ámbito de las decenas, presenta dificultades para reconocer el algoritmo a utilizar en la resolución de problemas.

Esta es nuestra estudiante al inicio del año escolar, ahora vamos a elaborar la adecuación curricular.

Asignatura: LENGUAJE Y COMUNICACION

| <b>LECTURA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OA 1 Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi ( 1º Básico)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| OA 5 Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez: • pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en algunas ocasiones • respetando el punto seguido y el punto aparte • leyendo palabra a palabra ( 2º Básico)                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| OA5 Demostrar comprensión de las narraciones leídas: • extrayendo información explícita e implícita • reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia • identificando y describiendo las características físicas y sentimientos de los distintos personajes • recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción • estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias • emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura (2º Básico) |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>ESCRITURA</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

OA12 Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc.(2° Básico)

OA16 Planificar la escritura, generando ideas a partir de: • observación de imágenes • conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas(2° Básico)

OA17 Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso: • organizan las ideas en oraciones que comienzan con mayúscula y terminan con punto • utilizan un vocabulario variado • mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente • corrigen la concordancia de género y número, la ortografía y la presentación( 2° Basico)

## **COMUNICACIÓN ORAL**

SE TRABAJARAN TODOS LOS O.A QUE CORRESPONDEN A 3° BASICO.

Asignatura: MATEMATICAS

## **NUMEROS Y OPERACIONES**

OA2 Leer números del 0 al 100 y representarlos en forma concreta, pictórica y simbólica.(2° Básico)

OA3 Comparar y ordenar números del 0 al 100 de menor a mayor y viceversa, usando material concreto y monedas nacionales de manera manual y/o por medio de software educativo.(2° Básico)

OA11 Demostrar que comprende la multiplicación: • usando representaciones concretas y pictóricas • expresando una multiplicación como una adición de sumandos iguales • usando la

|                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| distributividad como estrategia para construir las tablas del 2, del 5 y del 10 • resolviendo problemas que involucren las tablas del 2, del 5 y del 10 (2° Básico)                      |
| OA10 Resolver problemas rutinarios en contextos cotidianos, que incluyan dinero e involucren las operaciones conocidas: adición, sustracción y multiplicación (no combinadas). 3° Básico |
|                                                                                                                                                                                          |
| <b>PATRONES Y ALGEBRA</b>                                                                                                                                                                |
| OA12 Crear, representar y continuar una variedad de patrones numéricos y completar los elementos faltantes, de manera manual y/o usando software educativo.                              |
| OA13 Demostrar, explicar y registrar la igualdad y la desigualdad en forma concreta y pictórica del 0 al 20, usando el símbolo igual (=) y los símbolos no igual (>, <).( 2° Básico)     |
|                                                                                                                                                                                          |
| <b>GEOMETRIA</b>                                                                                                                                                                         |
| OA15 Describir, comparar y construir figuras 2D (triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos) con material concreto. (2° Básico)                                                       |
| OA16 Describir, comparar y construir figuras 3D (cubos, paralelepípedos, esferas y conos) con diversos materiales (2° Básico)                                                            |
|                                                                                                                                                                                          |
| <b>MEDICION</b>                                                                                                                                                                          |
| OA19 Determinar la longitud de objetos, usando unidades de medidas no estandarizadas y unidades estandarizadas (cm y m), en el contexto de la resolución de problemas.(2° Básico)        |

|                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                        |
| <b>DATOS Y PROBABILIDADES</b>                                                                                                                                          |
| OA20 Recolectar y registrar datos para responder preguntas estadísticas sobre juegos con monedas y dados, usando bloques y tablas de conteo y pictogramas. (2° Básico) |
| OA22 Construir, leer e interpretar pictogramas con escala y gráficos de barra simple. (2° Básico)                                                                      |

#### Observaciones generales:

- Nuestra estudiante muestra un evidente desfase pedagógico.
- La adecuación curricular inicialmente prevista contempla el período de marzo a diciembre.
- Es fundamental revisar esta adecuación al finalizar el primer semestre, ya que podría ser necesario eliminar algunos Objetivos de Aprendizaje (O.A.) si la estudiante aún no logra alcanzar ciertos aprendizajes, o, en su defecto, incorporar nuevos O.A. para enriquecer su currículo y potenciar su progreso.

Hemos hablado de conceptos y estrategias que aplicamos en educación, no existirían adecuaciones curriculares si no creyéramos en la inclusión educativa, existen muchas definiciones bonitas y elegantes de este concepto, unas más largas que otras, pero lo esencial es muy breve y profundo a la vez: equidad en el acceso, la participación y éxito de todas y todos nuestros estudiantes.

Para finalizar esta reflexión, quiero recordar un comic que considero representa en sólo una imagen la importancia de la diversificación en la

enseñanza. Esta historia ocurre en la selva donde hay varios animales: elefante, jirafa, mono y cocodrilo, ante ellos está un profesor sentado detrás de un escritorio, el docente dice algo así como "que la evaluación será la misma para todos: subir a un árbol".

Dicho esto, solo nos queda por respondernos a nosotros mismos(as): ¿quiero ser ese tipo de docente? o ¿asumiré el reto de la inclusión?

### **Bibliografía**

Ministerio de Educación de Chile (2012). Base Curriculares para la Educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Bases Curriculares para la educación Básica. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2013). Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. División de Educación General. Unidad Currículum Y Evaluación. Mineduc.

Ministerio de Educación de Chile (2016). Propuesta de orientaciones técnicas para la diversificación de la enseñanza en el marco del decreto N°83/2015. Documento de trabajo. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. 02 de agosto de 2016.

## **Patricia Castro Quitral**

Educadora de Párvulos

Escuela Digna Camilo Aguilar. Pichilemu

Red de maestros Cardenal Caro



En mi carrera profesional he vivido tantos momentos gratos que me gustaría compartir algunos consejos a las educadoras de párvulos que están comenzando su quehacer pedagógico.

Siempre mantengan la visión de que los niños y niñas están interesados por conocer el mundo que los rodea y nosotras junto a sus familias somos los encargados de que sus aprendizajes sean significativos.

Conocer el entorno que los rodea y más allá es una de las experiencias más hermosas que me ha tocado compartir con mis alumnos/as. Puedo destacar que vivimos en un entorno hermoso, que debemos cuidar y respetar.

Compartir con las educadoras de párvulos, es una experiencia enriquecedora. La que lideré en la red de Maestros de maestros; la instancia de compartir con equipos pedagógicos es algo que todas las educadoras debemos participar. Nuestra formación nos permite aportar y el contacto con otros profesionales incorporar nuevas experiencias que enriquecen la labor pedagógica.

Atrévase a sistematizar sus experiencias, es una manera de retroalimentar la labor pedagógica; confieso que en un primer momento me daba un poco de temor comenzar a escribir acerca de experiencias que han marcado mi carrera profesional. Una de ella fue la experiencia que tuve por primera vez con un alumno con discapacidad, que me marcó profundamente, en tiempos que no se hablaba de inclusión; mi niño bello se llamaba Carlitos Felipe, hice un cuento con la experiencia vivida con él para compartirlo con la comunidad; desde el cielo siento que me acompañan en cada desafío por aprender juntos mis niños y niñas cada día.

## **Implementación de una estrategia de lectura compartida**

**Patricia Castro Quitral**

Educadora de Párvulos

Escuela Digna Camilo Aguilar. Pichilemu

Red de maestros Cardenal Caro

Fomentar la comunicación, comprensión lectora, iniciación amigable a la lectura, como también el vínculo afectivo entre los participantes de la experiencia; en que adultos y niños/as leen una historia corta que puede ser una receta, poema, noticia, cuento corto o lo que la educadora seleccione. Esta actividad se realiza cada día de una semana a la misma hora de la jornada diaria.

### **Descripción de la experiencia.**

1º día: Hipotetizamos acerca de lo que creen que se trata la lectura considerando claves en imágenes, letras o palabras que les parezcan familiares. Leo modelando por primera vez la lectura, con entonación suave y haciendo inflexiones de voz.

2º día: En esta sesión se incentiva a reconocer, nombrar e indicar letras que reconozcan. También se hacen preguntas para mantener la atención tales como ¿Por qué crees que sucedió esto? Se solicita a niños/as que parafraseen la lectura.

3° día: Leo el texto completo, guiando la lectura con un puntero. Luego pido que los niños/as me ayuden a leer a coro entre líneas con el apoyo necesario.

4° día: Jugamos a leer el texto completo en lectura coral, siguiendo con el puntero. Seleccionan palabras que no conocen su significado y buscamos en el diccionario que significa; escribo en la pizarra, transcriben y así forma parte de cada diccionario personal. Creamos una nueva frase en que podamos aplicar este nuevo concepto.

5° día: Leo el texto siguiendo con el puntero, luego solito que lean a coro en la forma más autónoma posible y les pido que asocien el texto a sus experiencias.

Al finalizar el quinto día los niños/as están completamente familiarizados con el texto; se pueden aplicar diversas estrategias, lo importante es que cada día se lea el texto siguiendo con el puntero hasta que puedan familiarizarse con él.

-Juego por zonas: que es una metodología activa en que a través del juego se fomenta la autonomía, creatividad y el aprendizaje a través de la interacción con los recursos disponibles y con sus compañeros/as. Dividí una salita que estaba desocupada al lado de mi sala de clases, en cuatro zonas:

Zona de construcción: que lo constituye bloques de madera de distintas formas y tamaños, medios de transporte.

Rincón de la lectura: compuesto por cuentos, diversos tipos de libros, juegos de lecto escritura.

Rincón del hogar: en que se disponen elementos de la casita, muñecas, cuna, refrigerador y elementos para cocinar.

Gran parte de los recursos fueron otorgados por un proyecto de Ministerio de educación y Universidad Católica de Chile.

Quise poner mi sello e implementé la zona cultural que denominé "Pichilemu" para fomentar la apropiación cultural de nuestra ciudad.

Un apoderado me apoyó realizando un bote de madera a escala en que pueden ingresar 6 niños/as, la zona está compuesta aparte del bote, peces y otros seres marinos, también elementos del entorno (conchitas, semillas de eucalipto).

El juego en estas zonas se organiza de la siguiente manera:

Inicio: niños/as sentados en semicírculo cada uno/a menciona en voz alta a que zona van a ir y lo que van a realizar.

Desarrollo: Experiencia en las zonas aproximadamente 20 minutos.

Cierre: Cada niño/a comunica a que zona fue y lo que realizó 10 minutos aproximadamente.

Esto se realiza tres veces a la semana.

-Experiencia con las educadoras, en la que lideré como integrante de la red maestro de maestros: Una de tantas experiencias altamente enriquecedora con mis compañeras.

Este proyecto es en relación a compartir las estrategias que usamos en el aula.

Objetivo General: "Aumentar el porcentaje de fortalezas respecto de los resultados iniciales, que presentan las educadoras de párvulos para

implementar el Diseño Universal de estrategias de aprendizaje, en sus prácticas pedagógicas de aula”.

#### Objetivos Específicos:

- Realizar diagnóstico para investigar los conocimientos y experiencias que tienen las Educadoras de Párvulos de las escuelas municipales de Pichilemu respecto de la inclusión y el Diseño Universal de estrategias de aprendizaje en sus prácticas pedagógicas.
- Reflexionar sobre el quehacer pedagógico de las Educadoras de Párvulos de las escuelas municipales de la comuna de Pichilemu y realizar una reflexión acerca del impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Detectar un “problema – dilema” a mejorar, respecto de las prácticas pedagógicas propias de las Educadoras de Párvulos de las escuelas municipales de Pichilemu.
- Diagnosticar el contexto social, familiar, etc., así como las características del grupo de alumnos y alumnas en el cual se desempeñan las Educadoras de Párvulos de las escuelas municipales de la comuna de Pichilemu.
- Vincular el problema detectado con los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza, generando conocimientos que permitan un mejor desarrollo profesional.
- Elaborar un plan de acción de contenidos (capacitación de Red de maestros de maestros) y su correspondiente cronograma.
- Diseñar una investigación-acción que posibilite optimizar la práctica docente a través de talleres de creación de planificaciones de experiencias educativas que consideren la inclusión y Diseño Universal del Aprendizaje.

- Realizar acompañamiento al aula a las Educadoras de Párvulos, para apoyar y retroalimentar el quehacer pedagógico en post de un trabajo colaborativo y una educación inclusiva.
- Reflexionar en relación a los resultados obtenidos.



La evaluación al cierre del proyecto, nos llevó a tomar interesantes e importantes conclusiones tales como:

- En cuanto a la pertinencia del proyecto las educadoras creen que es una buena forma de estar a la vanguardia en estrategias para llevar a cabo, acorde a las necesidades que presentan los/as alumnos y alumnas; es un tema en el que estaban necesitando tener más información porque se deberá aplicar en un futuro próximo a las planificaciones; están entusiasmadas por ser pioneras

en la instalación de las estrategias DUA en las prácticas pedagógicas, ya que se ha tratado la incorporación del diseño universal de aprendizaje en algunos talleres y consejos de

profesores, pero más que nada se destaca la importancia de este con una visión eminentemente teórica. Las educadoras participantes del proyecto observan que en sus comunidades educativas no se lleva a cabo en las prácticas docentes de los profesores de educación básica; por lo que se sienten muy satisfechas de estar implementando esta metodología y más aún de observar lo exitoso que puede resultar en el logro de los aprendizajes esperados en los niños y niñas.

- En cuanto a factibilidad de aplicación a las prácticas pedagógicas creen que se pueden aplicar, pero es importante dedicar tiempo a la planificación y ejecución. Como proyección se toma el acuerdo de incorporar las estrategias DUA durante el año al menos una vez por semana.

- En cuanto a las metodologías utilizadas en las sesiones piensan que son adecuadas y que están organizadas desde lo más simple a lo más complejo; fue un gran desafío ya que paralelamente estaban realizando su evaluación docente y tuvieron que compartir y organizar sus tiempos, valoran las vivencias compartidas porque piensan que son un aporte para desarrollarse más profesionalmente y fue una instancia para complementar su evaluación docente. En cuanto a los recursos piensan que algunos de los documentos presentados para la reflexión fueron poco interesantes, no aptos para reflexiones de las prácticas docentes. Los videos, destacan que fueron muy significativos en el caso puntual de: "Súper Antonio" y

“Ascenso al Everest” que facilitaron un intercambio potente de opiniones.

- Se valora y respeta la experiencia entre todas y es una buena instancia para compartir prácticas pedagógicas que luego se pueden replicar.
- La dinámica del grupo es muy buena, se produce un excelente trabajo colaborativo, en que hay un apoyo mutuo personal y profesional, las sesiones se desarrollaron dentro de un muy buen clima de convivencia, propicio para lograr nuevos aprendizajes.

### **Bibliografía**

Ministerio de Educación de Chile (2005). Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Unidad de currículum y Evaluación. Santiago.

## **Paulina García Toro**

Profesora de Educación Media en Matemáticas



Queridos colegas,

En primer lugar, **¡felicidades!** Felicidades por elegir esta profesión. No lo hace cualquiera. A pesar de lo que a veces se diga, esto no es fácil. Hay caminos mucho más sencillos, pero pocos tan profundamente significativos.

Para ser profesor hay que amar demasiado. Hay que ser fuerte, tener una esperanza inquebrantable en el futuro y una fe colosal en el ser humano. No sé cómo explicarlo bien, pero es algo que solo entendemos nosotros: **los que somos capaces de ver todos los colores del cielo, aunque esté nublado.** Los que buscamos, y encontramos, la belleza incluso en los días grises.

En esta profesión, el amor es nuestra motivación más poderosa. Es el motor que nos impulsa a seguir cuando las fuerzas flaquean. Y créanme,

habrá días en que flaquearán. Días de desgaste, de dudas, de preguntarse si lo que hacemos realmente importa. Es humano. Es normal.

En esos momentos de oscuridad, me acuerdo de una frase que siempre me ha acompañado, de Sirius Black, un personaje de esa saga de libros que tanto amo: **"Todos tenemos luz y oscuridad en nuestro interior. Lo que importa es qué parte decidimos potenciar"**.

Nuestra misión, quizá la más importante, es ayudar a nuestros estudiantes a elegir la luz. A creer en ella, a buscarla incluso en sus momentos más difíciles. Y para hacer eso, debemos intentar ser esa luz para ellos. Sé que es difícil. A veces, ni nosotros mismos la encontramos. Pero he aquí el secreto más bonito de nuestro oficio: **ellos, en su mirada curiosa, en su logro más pequeño, en su gratitud espontánea, son también nuestra luz.**

Ellos nos devuelven la esperanza que nosotros les damos. Nos recuerdan por qué elegimos esto.

Así que, bienvenidos. Bienvenidos a esta profesión hermosa y demandante. No están solos en este camino. Juntos, eligiendo potenciar la luz en nosotros y en los demás, estamos construyendo un futuro no solo con mejores estudiantes, sino con mejores personas.

**Sean esa luz. Porque el mundo necesita más personas que, como ustedes, sean capaces de ver todos los colores.**

## **Matemáticas en el bolsillo: GeoGebra en celulares para comprender funciones**

**Paulina García Toro**

Profesora de educación media en Matemática. Licenciada en Educación. Docente en el Liceo Bicentenario El Rosario de Litueche (2014-2022). Supervisora Técnico-Pedagógica, Departamento Provincial de Educación Cardenal Caro (2023- actualidad). Experto 1, carrera docente.

**Resumen:** El presente artículo describe una experiencia pedagógica implementada entre 2017 y 2022 en el Liceo Bicentenario El Rosario de Litueche, Chile, dirigida a abordar la dificultad en la comprensión de funciones lineales y cuadráticas en estudiantes de enseñanza media. La estrategia consistió en la integración de la aplicación GeoGebra en celulares personales como herramienta de visualización dinámica, transformando dispositivos usualmente considerados distractores en recursos educativos. La metodología combinó trabajo manual en cuaderno con verificación interactiva en la aplicación, enfatizando la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo. La experiencia se vio interrumpida por la pandemia de COVID-19, lo que implicó una adaptación a guías de aprendizaje y clases virtuales, retomándose de manera presencial recién en el segundo semestre de 2021. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la comprensión conceptual, mayor motivación estudiantil y desarrollo de habilidades metacognitivas. La experiencia demuestra que la integración pedagógica de tecnologías móviles de acceso cotidiano puede superar limitaciones de equipamiento y promover equidad educativa, destacando la importancia de repensar las prácticas docentes para transformar los recursos cotidianos en poderosas herramientas de aprendizaje.

**Palabras clave:** GeoGebra. Dispositivos móviles. Funciones matemáticas. Evaluación formativa. Didáctica de la matemática. Aprendizaje visual.

## **Introducción**

Uno de los grandes desafíos al enseñar matemática en enseñanza media es lograr que los estudiantes comprendan conceptos que suelen percibirse como demasiado abstractos. Las funciones lineales y cuadráticas son un buen ejemplo: los estudiantes aprenden a resolver ejercicios, a veces memorizan fórmulas, pero rara vez logran visualizar qué significa realmente que una pendiente sea positiva o negativa, o por qué una parábola tiene una, dos o cero raíces.

Durante mis años trabajando como profesora de matemáticas en el Liceo El Rosario de Litueche, me encontré con este dilema una y otra vez. Veía a mis estudiantes esforzarse con los cálculos, pero frustrarse al momento de graficar. También veía otra realidad: los celulares estaban cada vez más presentes en sus vidas, hasta el punto de que parecía imposible "controlarlos" en clases.

Fue entonces, hacia el año 2017, cuando pensé: ¿y si en lugar de luchar contra los celulares, los usamos a nuestro favor? Así nació un protocolo que llevé a cabo hasta el 2022, en el que transformamos los celulares en verdaderas calculadoras gráficas de bolsillo, usando la aplicación GeoGebra. Esta experiencia se implementó principalmente en los segundos medios, desarrollándose a lo largo de 10 sesiones de 90 minutos cada una. Sin embargo, su continuidad se vio profundamente afectada por la interrupción de las clases presenciales debido a la pandemia en 2020 y gran parte de 2021. Este artículo relata esa experiencia, lo que aprendimos juntos y cómo una herramienta cotidiana se convirtió en un puente entre la abstracción matemática y la comprensión real.

## **El origen de la idea**

El punto de partida fue muy concreto: mis estudiantes tenían grandes dificultades para graficar funciones. Para muchos, la idea de que el plano cartesiano debía estar graduado regularmente no era evidente. Creían que el espacio entre el 1 y el 2 podía ser más grande o más pequeño que el espacio entre el 2 y el 3. Así, sus gráficos no representaban correctamente la realidad. Recuerdo especialmente a un estudiante, Ignacio, que graficaba puntos perfectamente pero luego los unía con líneas que parecían escaleras. Para él, el plano era una cuadrícula donde la distancia numérica no tenía que ver con la distancia gráfica. Ver su gráfico fue el momento que me hizo ver la necesidad de la visualización dinámica.

Al principio intenté mostrarles con mi computador y el proyector cómo debía hacerse, pero eso no los hacía "vivir" la experiencia. Miraban, copiaban, pero no internalizaban. Hasta que decidí pedirles algo diferente: "¿Prestarían su celular para la clase?". La respuesta fue unánime: sí.

Dedicamos una clase completa a instalar GeoGebra y a ayudar a otros a instalarla. Quienes no tenían internet, usaban el mío o el de sus compañeros. Y descubrimos algo clave: la aplicación funciona offline, lo que la hacía ideal para nuestro contexto. Si alguien no tenía celular, trabajaban en pareja. Nadie quedaba fuera.

Desde ese día, el mensaje fue claro: "No importa que no sepas dibujar bonito, lo importante es que entiendas lo que significa la ecuación".

## **La interrupción de la pandemia y la adaptación**

El desarrollo fluido de la experiencia se detuvo abruptamente en marzo de 2020. El desafío ya no era cómo usar los celulares en clase, sino cómo mantener el aprendizaje a distancia en un contexto donde el acceso a la tecnología y la conectividad eran desiguales. La esencia de la experiencia –la verificación inmediata y la guía presencial– se volvió extremadamente difícil.

Durante 2020 y el primer semestre de 2021, la estrategia se transformó. Tuve que basarme en guías de aprendizaje impresas y distribuidas físicamente, complementadas con clases virtuales esporádicas para quienes podían conectarse. La mayor dificultad fue la pérdida de la retroalimentación instantánea. No había manera de saber con certeza si los estudiantes practicaban en GeoGebra desde sus casas o si enfrentaban problemas técnicos. Mi rol se centró en intentar guiarlos a través de instrucciones escritas muy detalladas y en resolver dudas de manera asincrónica, lo que evidentemente no era lo mismo. Fue un período de mucha incertidumbre y esfuerzo, donde el contacto pedagógico directo se resintió notablemente. Recién en el segundo semestre de 2021, con el retorno gradual a la presencialidad, pude reiniciar la experiencia de manera efectiva. Volver al aula y retomar el trabajo colaborativo con los celulares y GeoGebra fue un alivio y una confirmación de la utilidad del método. Los estudiantes que habían tenido un acercamiento previo durante la virtualidad mostraron una curva de reaprendizaje más rápida.

## **Primeros pasos (y nuevos inicios): del cuaderno a la pantalla**

Las primeras sesiones, ya fuera en 2017 o en el segundo semestre de 2021, fueron de exploración. Antes de graficar, practicamos mucho en el cuaderno:

Cómo se construye una tabla de valores.

Cómo graficar a partir de dos puntos.

Cómo levantar una recta conociendo la pendiente y un punto.

Cómo interpretar lo que significa "pendiente positiva" o "pendiente negativa".

Luego, paso a paso, íbamos verificando en GeoGebra si lo que habían calculado a mano coincidía con el gráfico en la pantalla. Un ejemplo concreto de actividad consistía en pedirles que graficaran la función  $f(x) = 2x - 1$  manualmente, predijeran cómo se vería, y luego usaran GeoGebra para verificarlo. Posteriormente, les desafiaba a modificar el valor de la pendiente a  $-2$  y a describir los cambios observados en la gráfica.

La dinámica casi siempre era en parejas. Ellos resolvían el ejercicio, discutían el resultado y después lo contrastaban con el celular. Cuando no coincidía, me llamaban con frustración: "¡Profe, no me resulta!". Yo, en lugar de acercarme a ver la pantalla, les preguntaba desde lejos: "¿Revisaste el signo de la pendiente? ¿Y el valor de  $n$ ?". Este momento se convirtió en la esencia de la evaluación formativa. La cara de sorpresa cuando descubrían que, efectivamente, habían escrito por ejemplo,  $3$  en lugar de  $-3$ , era increíble. El error dejaba de ser un fracaso para transformarse en una oportunidad de aprendizaje inmediato, permitiéndoles autoevaluar y corregir su propio proceso.

Ese cambio de mentalidad fue fundamental. Empezaron a volver sobre sus pasos, a identificar en qué parte se habían equivocado y a corregirse por sí mismos. Yo pasé de ser la persona que daba todas las respuestas a la que guiaba con preguntas: "¿En qué paso crees que se pudo haber desviado tu cálculo?".

### **Avanzando hacia la interpretación**

Con el tiempo, la meta ya no fue solo graficar bien, sino interpretar. Quería que los estudiantes pudieran leer la ecuación y anticipar cómo se vería la

función sin necesidad de dibujarla.

Así, trabajamos preguntas como:

En la recta: ¿qué significa la pendiente ( $m$ )? ¿Es positiva o negativa?

¿Dónde corta al eje  $Y$  ( $n$ )?

En la parábola: ¿es cóncava o convexa? ¿Dónde está el vértice y qué representa (máximo o mínimo)?

En las raíces: ¿cuántas soluciones tiene la ecuación? ¿Por qué a veces no hay intersecciones con el eje  $X$ ?

Recuerdo un ejercicio en particular, donde al calcular el discriminante de una cuadrática, Miguel, un estudiante, obtuvo un número negativo. Al graficar, se sorprendió al ver que la parábola no tocaba el eje  $X$ . Fue la oportunidad perfecta para decirles: "¿Ven? Por eso el discriminante negativo significa que no hay soluciones reales". El momento fue revelador: dejaron de memorizar la "fórmula del discriminante" y empezaron a comprenderla visualmente.

### **Lo que observé en los estudiantes**

Los resultados fueron claros:

- Mayor comprensión conceptual: dejaron de ver la matemática como un conjunto de pasos mecánicos. Podían explicar con sus propias palabras qué pasaba en una gráfica.
- Motivación renovada: varios estudiantes me dijeron que "por fin entendían" algo que siempre les parecía imposible. Recuerdo a Camila, una estudiante usualmente muy tranquila, decirme con una sonrisa enorme: "Profe, ¡es que ahora lo veo!". Esa frase, "ahora lo veo", se repitió tanto que se convirtió en nuestro lema.
- Inclusión real: al usar los celulares personales, no dependíamos del limitado laboratorio de computación. Siempre encontrábamos soluciones colaborativas.

- Autonomía creciente y metacognición: el proceso fomentó la evaluación para el aprendizaje de manera natural. La retroalimentación instantánea de GeoGebra les permitió desarrollar la capacidad de monitorear su propio entendimiento. De depender de mi validación, pasaron a ser capaces de detectar, diagnosticar y corregir sus errores de forma autónoma, un objetivo fundamental de cualquier estrategia evaluativa formativa.

Sin embargo, quiero ser honesta, no todo fue perfecto. Como en toda experiencia, hubo estudiantes que nunca se entusiasmaron del todo. Algunos estaban pasando por procesos personales difíciles, otros simplemente no se interesaban. Y está bien, la educación no garantiza entusiasmar al 100% siempre. Pero sí puedo decir algo con certeza, ningún estudiante reprobó este tema bajo este método. Eso, para mí, ya era una gran señal de éxito.

### **Gestión del potencial distractor**

Una pregunta frecuente es cómo manejé la tentación de que los estudiantes usaran el celular para otras distracciones. La clave fue la claridad del protocolo desde el inicio: el celular era una herramienta de trabajo durante actividades específicas. Establecimos que su uso fuera colaborativo y con un objetivo claro en cada sesión, lo que generaba un ambiente de concentración. Cuando la tecnología se integra con un propósito pedagógico sólido, el mismo grupo se autorregula. La expectativa clara de que debían compartir sus hallazgos al final de la actividad y el enfoque colaborativo, hacían que el uso para otros fines fuera poco frecuente y socialmente mal visto por el equipo de trabajo.

### **Reflexión pedagógica**

Lo que aprendí de esta experiencia es que la tecnología no reemplaza el razonamiento matemático: lo **potencia**. Los cálculos manuales siguen siendo importantes, pero cuando los estudiantes tienen un "espejo visual"

que les devuelve su propio trabajo, la comprensión se multiplica. También entendí que la equidad tecnológica puede surgir de lo cotidiano. Muchas veces esperamos grandes proyectos de equipamiento, cuando en realidad los mismos dispositivos que los jóvenes ya tienen en sus bolsillos pueden convertirse en aliados. La pandemia, pese a sus enormes dificultades, reforzó esta idea: los celulares fueron, para muchos, el único vínculo con el aprendizaje. Lo que antes se veía como un distractor, ahora se transformaba en un recurso pedagógico. Y lo más importante: descubrí que enseñar matemáticas no es solo enseñar a resolver ejercicios, sino a **interpretar, razonar y dar sentido.**

### **Relación con evidencia previa**

Al revisar investigaciones sobre GeoGebra y el uso de celulares en educación matemática, me di cuenta de que lo que viví con mis estudiantes coincide con lo que otros han encontrado. Los resultados observados en esta experiencia coinciden con los hallazgos de la literatura especializada: **el uso de un software dinámico como GeoGebra favorece la motivación** (Hohenwarter & Jones, 2020) y **promueve un aprendizaje conceptual más profundo** (Zulnaidi & Zamri, 2017). Asimismo, **la visualización de conceptos abstractos resulta una estrategia efectiva para reducir la ansiedad matemática y fomentar la exploración autónoma** (Diković, 2009), lo cual pude observar en la creciente confianza de mis estudiantes para detectar y corregir sus propios errores. Finalmente, esta experiencia respalda la idea de que **los dispositivos móviles, con una gestión adecuada, pueden ser herramientas poderosas para la inclusión y el aprendizaje activo** (Crompton et al., 2017).

Mi aporte, creo yo, fue mostrar que no se necesita un laboratorio sofisticado ni equipos institucionales costosos para lograrlo. Con un

protocolo sencillo, los celulares de los propios estudiantes pueden abrir la puerta a una nueva forma de comprender.

## **Conclusiones**

Entre 2017 y 2022, en un liceo municipal de la provincia de Cardenal Caro, llevamos a cabo una experiencia que, en ese entonces, se sentía un poco a escondidas. Mientras muchos veían el celular como el gran enemigo a prohibir en el aula, nosotros lo convertimos en nuestra principal herramienta para derribar la abstracción de las funciones matemáticas. Este recorrido no fue lineal; la pandemia interrumpió su desarrollo y nos obligó a adaptarnos, demostrando tanto la resiliencia de la metodología como la importancia irremplazable de la interacción presencial para su máxima efectividad.

Hoy, desde mi nuevo rol en el Departamento Provincial de Educación – desde "el otro lado de la moneda" que tanto criticaba como docente de aula– mi convicción es más fuerte que nunca: no podemos seguir haciéndonos los desentendidos con el uso del celular.

Los resultados de esta experiencia no fueron mágicos, pero sí contundentes: mayor comprensión, motivación y, sobre todo, la demostración de que ningún estudiante se queda fuera cuando usamos los recursos que ya tienen en sus bolsillos. La lección más importante, sin embargo, la aprendí yo. Comprendí que la verdadera innovación no nace de grandes decretos o equipamientos, sino del coraje de los docentes para repensar sus prácticas y atreverse a usar lo que tienen a mano. Hoy, mi misión ha cambiado. Ya no busco solo que los estudiantes del liceo comprendan una parábola, sino incentivar a los docentes a perder el miedo. El celular no es solo para TikTok o Instagram. Es un laboratorio portátil: tiene aplicaciones para medir decibeles en Física, editores de

video para Artes, metrónomos y afinadores para Música, guías de campo para Biología y, como vimos con GeoGebra, una poderosa calculadora gráfica para Matemáticas.

Prohibir es una batalla perdida. La invitación, desde mi nueva realidad, es a canalizar. A transformar ese dispositivo que parece un distractor en el puente más efectivo para conectar el currículum con la realidad de los estudiantes. El desafío ya no es técnico, es pedagógico. Y la evidencia, como la que vivimos en Litueche, muestra que cuando integramos con propósito, la tecnología no apaga el razonamiento; lo enciende.

### **Referencias**

Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education, 110*, 51-63.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>

Diković, L. (2009). Applications GeoGebra into teaching some topics of mathematics at the college level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 4(S3), 71-74.

<https://doi.org/10.2298/CSIS0902191D>

Hohenwarter, M., & Jones, K. (2020). GeoGebra: A global platform for meaningfully integrating technology into math teaching and learning. En S. Llinares & O. Chapman (Eds.), *International handbook of mathematics teacher education: Volume 2* (pp. 285-326). Brill Sense.

[https://doi.org/10.1163/9789004418967\\_011](https://doi.org/10.1163/9789004418967_011)

Zulnaidi, H., & Zamri, S. N. A. S. (2017). The effectiveness of the GeoGebra software: The inter-mediatory role of procedural knowledge on students' conceptual knowledge and their achievement in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2155-2180.

<https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01219a>

## **Romina Bernales Figueroa**

Profesora de Matemática

Liceo Agustín Ross Edwards, Pichilemu

Red de maestros Cardenal Caro



Llegué a la comuna de Pichilemu en 2006, recién titulada y con mi hijo de seis años, sin conocer a nadie. Venía contratada como profesora de matemáticas en el único liceo municipal de la comuna. Sabía que estaba frente a una enorme oportunidad de independencia y autonomía, pero también ante una responsabilidad que me sobrecogía.

Al incorporarme al equipo docente, descubrí un espacio comprometido con la educación de sus estudiantes y comenzaba a ver resultados concretos: la mayoría de los jóvenes que rindieron la PSU 2005 estaban matriculados en estudios superiores, muchos de ellos en carreras de pedagogía. También era un logro que quienes no continuaban estudios

universitarios lograban finalizar la enseñanza media. Los colegas valoraban profundamente esos avances, y con razón.

Pero lo que más me llamó la atención fue la pasión con que los docentes ponían en marcha proyectos y programas como Red Enlaces, cuyo propósito era disminuir la brecha digital mediante el uso de tecnologías de información y comunicación, o EXPLORA CONICYT, enfocado en fomentar el pensamiento científico y creativo, eran recibidos con entusiasmo. Había una convicción compartida: la innovación era la vía para acercar nuevas oportunidades a los estudiantes y demostrar que, desde esta comuna, también se puede construir futuro.

Frente a mis ojos se revelaba otra realidad: los jóvenes de Pichilemu necesitaban dejar su hogar para continuar sus estudios superiores. Al mismo tiempo, comprendí que mi propio perfeccionamiento profesional sería un desafío marcado por las distancias y la escasez de transporte interurbano.

Fue entonces cuando don Hipólito Solano Rubio, jefe DAEM de esa época, me dio un consejo que marcaría mi trayectoria: participar en todas las capacitaciones e-learning que ofreciera el CPEIP. Me explicó que esas horas serían reconocidas y que estaban alineadas con las nuevas políticas educativas. Siguiendo su recomendación, inicié el curso Geometría.cl, dictado por la USACH, dando así el primer paso en mi camino de formación continua.

En paralelo, participé en las capacitaciones de Red Enlaces, en jornadas realizadas durante la primera semana de vacaciones en San Fernando. También asistí a las jornadas de Apropiación Curricular en la ciudad de Rancagua, instancias que valoro profundamente, porque me permitieron conocer a docentes de Colchagua y Cardenal Caro, compartir experiencias y descubrir que la innovación también se tejía desde lo local.

Creo firmemente que las redes docentes deben retomarse. Son espacios de aprendizaje y divulgación que permiten conservar la identidad de cada comunidad educativa, respetando cómo se desarrollan los aprendizajes según la particularidad del territorio.

La constante actualización sobre cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes ha fortalecido mis prácticas pedagógicas. Hoy, sigo ejerciendo y disfrutando la docencia con la misma pasión, pero con más herramientas, más conciencia y más propósito.

En 2011 nació mi segundo hijo, sumando alegrías y nuevos desafíos. Compatibilizar la maternidad con el ejercicio de la docencia y mi compromiso con la formación continua se volvió un acto de equilibrio constante, pero profundamente enriquecedor.

Las consecuencias más significativas de este recorrido han sido la progresión en mi carrera docente; mi incorporación a la Red Maestros de Maestros en 2016; y la obtención del diplomado de mentores para el Sistema de Inducción y Mentorías del Mineduc en 2019, cuya formación como mentora estuvo a cargo de la profesora María Ximena Aragón Tapia, a quien agradezco profundamente todo lo que me enseñó.

Cuando el CPEIP crea instancias que valoran y reconocen nuestra trayectoria, nos otorga un nuevo significado y una responsabilidad distinta. Ser parte de la innovación implica no solo recibir un reconocimiento, sino asumir la invitación a integrarse activamente en las acciones de formación continua, compartiendo nuestra mirada sobre la docencia y fortaleciendo prácticas profesionales entre pares.

A través de los Proyectos de Participación Activa (PPA) y el sistema de inducción a la carrera docente, este compromiso adquiere una profundidad mayor. En lo personal, estas experiencias reafirmaron mi convicción de que la educación transforma y nos hace más humanos.

En territorios como el nuestro, donde la ubicación geográfica dificulta el acceso a acompañamiento especializado, las comunidades de aprendizaje entre pares se vuelven aún más necesarias. Las condiciones para llevar a cabo estas acciones se ven limitadas por las extensas jornadas de permanencia en los establecimientos. Es fundamental que estas iniciativas puedan realizarse de manera flexible, en horas no lectivas, sin que esto signifique más agobio laboral. El profesorado al contar con el apoyo de los equipos directivos a través de la integración de estas acciones de manera estratégica en los Planes de Mejora Escolar (PME) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y reconociendo el rol de aquellos docentes que contribuyen activamente al desarrollo de su comunidad educativa beneficiaría directamente a los estudiantes, generando proyectos educativos compartidos y sostenibles.

Hoy, como profesora de matemáticas del Liceo Agustín Ross Edwards, tengo la certeza de que cada paso en formación continua ha sido la clave para permanecer, resistir y transformar la profesión que me apasiona, trayectoria de la que me siento orgullosa y que hoy comparto con quienes comienzan este mismo camino.

.

# **La disposición de los asientos como estrategia pedagógica para favorecer el aprendizaje**

**Romina Bernales Figueroa**

Profesora de Matemáticas

Liceo Agustín Ross Edwards, Pichilemu.

Red de maestros Cardenal Caro

## **Resumen**

Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada entre los años 2024 y 2025, donde la disposición de los asientos en la sala de clases se utilizó como estrategia para mejorar el ambiente de aprendizaje, fomentar la colaboración entre pares y potenciar el rendimiento académico. A través del análisis de resultados de una evaluación formativa, la observación de dinámicas grupales y la reflexión sobre el contexto post pandemia, evidencia cómo decisiones aparentemente simples pueden tener un impacto profundo en la convivencia, la equidad y el aprendizaje. El relato se vincula con los Estándares de Desempeño Docente del Marco para la Buena Enseñanza 2021, ofreciendo orientaciones prácticas para docentes que inician su trayectoria profesional.

Palabras clave: disposición de asientos, aprendizaje colaborativo, enfoque de género, clima de aula, Marco para la Buena Enseñanza, docentes principiantes.

## **Introducción**

En contextos educativos donde las condiciones materiales no siempre son óptimas, el rol del docente como diseñador de experiencias cobra especial

relevancia. La disposición física del aula, lejos de ser un aspecto logístico menor, puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa para promover el respeto, la colaboración y el aprendizaje profundo. Este artículo comparte una experiencia desarrollada entre los años 2024 y 2025, donde la reorganización de los asientos permitió transformar el ambiente de aula y generar condiciones propicias para el aprendizaje entre pares.

Durante los años posteriores al retorno presencial tras la pandemia, observé en distintos cursos una tendencia preocupante: dinámicas de grupos cerrados, individualismo y fragmentación emocional. Estas formas de relacionarse generaban roces constantes, conflictos innecesarios y un ambiente que dificultaba el aprendizaje colectivo. Como docente, me preocupaba ver cómo estudiantes que compartían el mismo espacio físico se aislaban emocionalmente, perdiendo oportunidades de colaboración, apoyo mutuo y crecimiento conjunto.

Por eso, al asumir la jefatura de primero medio, tomé una decisión consciente: no permitir que esas dinámicas se instalaran en mi curso. Desde la primera semana de clases, implementé estrategias que promovieran la interacción, la apertura y el sentido de comunidad. La disposición de los asientos fue una de ellas. Al organizar los bancos en grupos de cuatro y mantener esta disposición durante los tres primeros días, animé a los estudiantes a salir de sus zonas de confort, a conocer. Esta decisión buscaba derribar barreras invisibles, el miedo a no ser aceptado, la sensación de estar solo, la resistencia a abrirse, y reemplazarlas por una cultura de encuentro, respeto, colaboración que fortaleció el sentido de pertenencia. Esta decisión se fundamenta en el *Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado*. "Establece un ambiente

*de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia” (Ministerio de Educación de Chile, 2021).*

A medida que avanzaban las clases, observé que esta estrategia no solo mejoraba la convivencia, sino que también potenciaba el aprendizaje. Al realizar actividades en grupos, lograba atender simultáneamente entre tres y cuatro estudiantes, lo que me permitía focalizar mi intervención sin desatender al resto del curso. Una vez que ese grupo comprendía la actividad, se transformaban en agentes de apoyo para otros compañeros, generando una red de colaboración espontánea. Este aprendizaje entre pares, donde los estudiantes son capaces de explicarse entre sí, no solo consolida los contenidos, sino que también fortalece habilidades comunicativas, de liderazgo y empatía. Además, al compartir con sus pares, los estudiantes se sienten naturalmente más cómodos y confiados, lo que facilita la expresión de dudas y la construcción conjunta del conocimiento. Esta dinámica se vincula directamente con el *Estándar 7: Estrategias de la enseñanza para el logro de aprendizajes profundos. “Implementa las estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para tender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de los aprendizajes profundos” (Ministerio de Educación de Chile, 2021).*

En cuanto al análisis de los resultados de la evaluación formativa, aplicada en la unidad de Números Reales confirmó muchas intuiciones que ya venían gestándose desde la observación cotidiana. En el ítem de verdadero/falso, el 63% de los estudiantes respondió correctamente todas las preguntas, lo que evidenció comprensión generalizada. Sin embargo, en operatoria con números reales, solo el 13% logró responder correctamente las tres preguntas, mientras que el 73% no respondió

correctamente ninguna, revelando un bajo dominio procedimental. En resolución de problemas, apenas el 20% respondió correctamente, debido principalmente a una gestión de tiempo limitada.

Al revisar los datos por género, se evidenciaron diferencias significativas que reforzaron la necesidad de tomar decisiones pedagógicas con enfoque de equidad: las alumnas, siendo minoría, tendían a ubicarse al centro de la sala, buscando cercanía y confianza. Los varones preferían los bordes y el fondo, esta disposición en la sala estaba teniendo consecuencia con sus aprendizajes. La nota 4,3 fue la más frecuente entre las alumnas (8 estudiantes, siendo la nota 5,0 la nota más alta alcanzada por 3 alumnas), lo que, aunque no representa un rendimiento sobresaliente, sí refleja consistencia, participación activa y estabilidad. Este patrón parece vinculado a su ubicación en el centro de la sala, donde se sienten más seguras y conectadas entre sí, y también a su capacidad de organización, como se ha observado en las dinámicas grupales. Por otro lado, la nota 6,0 fue la más frecuente entre los alumnos (4 estudiantes, siendo la nota 7,0 la más alta alcanzada por 3 alumnos), lo que indica un grupo con alto dominio de los contenidos, pero con mayor dispersión general. Este rendimiento podría estar influido por factores como confianza individual, rapidez en la resolución o menor participación en dinámicas colaborativas. Su ubicación periférica en la sala también se asocia a una menor regulación del comportamiento, lo que afecta indirectamente el aprendizaje de sus compañeras.

Esta lectura cruzada entre género, ubicación y rendimiento revela que las alumnas, aunque son menos en número, marcan tendencia en términos de constancia y organización. Su rendimiento más homogéneo y su disposición central favorecen el aprendizaje colaborativo. En cambio, los alumnos, con mayor dispersión y presencia en los extremos del aula, tienden a generar más movimiento, ruido o desorden, lo que, como se ha

observado, puede interferir en la concentración y el rendimiento de las alumnas.

Esta dinámica refuerza la importancia de diseñar disposiciones estratégicas en el aula, donde se proteja el espacio de confianza de las estudiantes y se canalice el potencial de los varones hacia el trabajo colaborativo. Esta observación dio pie a decisiones concretas: fomentar grupos mixtos donde las alumnas pudieran ejercer liderazgo, y promover interacciones equitativas que fortalecieran el respeto mutuo y la eficiencia grupal.

Este análisis se vincula directamente con el *Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje*. "Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar al aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes", y se entrelaza con el *Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los /as estudiantes*. "Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza aprendizaje" y el *Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado*. "Establece un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y su compromiso con la promoción de la buena convivencia" (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

## **Conclusión**

La disposición de los asientos en el aula puede parecer una decisión menor, pero cuando se basa en el conocimiento profundo del grupo y en una mirada inclusiva, se convierte en una herramienta pedagógica transformadora. Para docentes principiantes, esta experiencia muestra cómo observar, escuchar y actuar con sensibilidad puede generar ambientes de aprendizaje más humanos, colaborativos y efectivos. La excelencia académica comienza por el respeto, la confianza y el sentido de comunidad.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza: Estándares de desempeño docente. <https://www.mineduc.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>.

## **Sally Reyes Ramos**

Profesora Diferencial en discapacidad intelectual



Ser educadora, para mí es acompañar procesos de vida. Es mirar a cada niño, niña o joven como sujetos de derecho y acción, como un universo único y posible, lleno de historias, lenguajes y formas de aprender. Es creer que cada encuentro tiene sentido y que la educación es, ante todo, un acto de amor, transformación y esperanza.

Ser educadora es aprender cada día a escuchar, a mirar con humildad, a confiar en el otro. Es sostener y dejarse sostener, reconocer los límites propios y celebrar los pequeños logros que florecen cuando alguien se siente visto, comprendido y valorado.

Es saber que mi tarea no termina en el aula, porque la educación trasciende muros y horarios: se teje en los vínculos, en las conversaciones con las familias, en los gestos cotidianos que dejan huella.

Educar, como decía Pichon-Rivière, es gestar proyectos colectivos para “planificar la esperanza junto a otros”. Y esa esperanza es lo que me mantiene viva en esta noble, importante y ardua labor.

Ser educadora es mi forma de contribuir a un mundo más humano, más sensible, más justo.

Y, sobre todo, mi forma de decir —cada día— que creo en el poder transformador de los vínculos y en la posibilidad infinita de aprender juntos.

**Con las familias, no para Ellas:  
una reflexión sobre el corazón compartido de la educación  
“Educar es tejer vínculos que trascienden la escuela.”**

**Sally Reyes Ramos**

Profesora Diferencial en Discapacidad Intelectual  
Especialista en Atención Temprana del Desarrollo Infantil  
Diplomada en Psicomotricidad y Estrategias Educativas

Recuerdo mi primer año como profesora, cuando creía que la tarea docente se limitaba a enseñar con entusiasmo, dedicación, creatividad y compromiso, entregando lo mejor de mí dentro del aula. Con el tiempo comprendí que educar es mucho más que centrarme en mis esfuerzos como profesora o en las necesidades e intereses de mis estudiantes. Aprendí que el éxito de ellos no depende exclusivamente de mis conocimientos o competencias profesionales, y que cumplir con lo exigido a nivel curricular y administrativo no me convertía necesariamente en una gran maestra. Ser una buena docente no se trata solo de enseñar algo, sino de aportar al aprendizaje y desarrollo de manera trascendente en sus vidas: tejer vínculos, sostener encuentros y abrir caminos de confianza entre la escuela y las familias.

A lo largo de mi experiencia en distintos contextos educativos —escuelas especiales, regulares, rurales y urbanas— he descubierto que el aprendizaje se fortalece cuando la familia se siente y es parte del proceso, cuando los educadores reconocemos el valor del rol familiar y trabajamos en equipo. He visto cómo una conversación sencilla con una madre puede cambiar el ánimo de un estudiante durante semanas, o cómo una carta enviada al hogar puede despertar el compromiso dormido de un padre. Las investigaciones lo confirman: cuando las familias se involucran de manera activa, los niños y niñas muestran mayores niveles de motivación,

asistencia y bienestar emocional (Đurišić & Bunijevac, 2017; Epstein, 2018).

Sin embargo, trabajar con las familias no siempre es sencillo. Cada una se posiciona desde un orden simbólico distinto; existen diferencias culturales, tiempos dispares, temores y heridas. A veces hay desconfianza o la sensación de que la escuela es un espacio ajeno. En mis primeros años intentaba convencer a las familias, encantarlas con mis propuestas pedagógicas; hoy entiendo que la clave no es convencer, sino encontrarse. Como plantea Mu et al. (2023), las alianzas efectivas no se construyen desde la imposición, sino desde el reconocimiento mutuo y la escucha sostenida.

Enrique Pichon-Rivière (1985) decía que el aprendizaje es una adaptación activa a la realidad, y que toda tarea educativa es esencialmente vincular. Comprendí entonces que el vínculo con las familias no es un complemento, sino el corazón del proceso educativo. El docente, como señala este autor, actúa como coordinador de los vínculos entre el grupo, la tarea y los sujetos que la integran. Cuando logramos integrar a la familia en ese proceso, la tarea educativa se vuelve una experiencia grupal de crecimiento.

Esa comprensión se ha transformado en mi sello profesional, tanto en lo pedagógico como en el ámbito terapéutico: trabajar con las familias desde el primer momento. Ellas son los pilares fundamentales del grupo de soporte de nuestros estudiantes, quienes poseen el conocimiento de base necesario para construir cualquier objetivo. Cualquiera sea la tarea que emprendamos, si la abordamos de manera articulada, podremos sostenerla y proyectarla con mayor solidez.

Recuerdo una madre que evitaba las reuniones escolares. Detrás de su ausencia había cansancio, miedo y vergüenza. Un día la invité a conversar

sin agenda, solo para escucharla. Me habló de su infancia, de su hijo, de su esperanza y también de sus limitaciones, pues era analfabeta. Esa conversación cambió nuestra relación. Desde entonces comprendí que escuchar con respeto y sin juicios puede transformar no solo al estudiante, sino también al docente.

La Harvard Graduate School of Education (2023) destaca que las escuelas que establecen una colaboración sólida con las familias logran mejorar el rendimiento académico y fortalecer el bienestar socioemocional. En mi experiencia, esto se traduce en aulas más tranquilas, niños más seguros y familias más confiadas en el proceso educativo.

Pero no podemos hablar de vínculos sin hablar de cuidado. Myrtha Chokler (2017) nos recuerda en *La aventura dialógica de la infancia* que “nadie puede dar lo que no posee”. Esa frase se ha convertido en una guía ética en mi práctica. Cuidar al cuidador significa reconocer que los docentes también necesitamos sostén emocional, espacios de escucha y reconocimiento. Un docente agotado difícilmente podrá ofrecer contención. Del mismo modo, las familias necesitan ser cuidadas: no podemos exigir a una familia que sea bien tratante si vive en condiciones de vulnerabilidad, si carece de apoyo o recursos, si “no puede dar lo que no tiene”. Difícilmente podremos ayudar si las familias no confían en la escuela y, por ende, no se acercan con honestidad.

Recuerdo un caso en una escuela especial, donde tenía a mi cargo un curso de Retos Múltiples. Uno de los padres siempre respondía con corrección y buena disposición, pero su hijo —un joven de 14 años, autista, sin lenguaje oral y en proceso de dejar los pañales— no mostraba bienestar. Comencé a realizar visitas domiciliarias semanales después de la jornada escolar, y fue en ese contexto donde logré una conversación más transparente. Aquel padre vivía solo con su hijo y temía las críticas

de los profesores, porque en otras escuelas se había sentido juzgado por no lograr que su hijo hablara o controlara esfínteres. Por eso, había decidido “decir que sí a todo” para evitar conflictos, sin darse cuenta de que así convertía a la escuela en una mera guardería. Al sentir mi interés genuino por conocer su rutina diaria —no para fiscalizar, sino para comprender y aliviar su carga— comenzó a confiar. Juntos establecimos un plan de trabajo que involucró a la escuela, al transportista escolar y a otros actores. Ese padre fue sostenido desde la escucha atenta y la devolución respetuosa, cargada de sentido y humildad profesional. Aprendí, una vez más, que no se trata de saberlo todo, sino de construir saberes compartidos.

He escuchado muchas veces, a lo largo de mi vida como estudiante, docente y apoderada, a profesores decir que el estudiante “A” o “B” no logra aprender por culpa de la familia. Esa mirada —tan arraigada en nuestra cultura escolar— ha levantado una muralla fría entre familias y escuela, una distancia que no solo separa, sino que entorpece el aprendizaje y el desarrollo de niños, niñas y jóvenes. Es urgente reconocer que la familia es el primer agente educativo, el primer espacio donde se gestan las matrices de comunicación, vínculo y socialización. Conocer a las familias es conocer a los estudiantes; comprender sus realidades nos da herramientas para actuar con pertinencia, empatía y sentido. La información que obtenemos de esos encuentros nos permite construir un trabajo pedagógico más humano y coherente.

Como profesora diferencial, sé que una madre o un padre no necesita adivinar lo que le ocurre a un hijo con parálisis cerebral: lo sabe, porque lo ha observado desde siempre. En cambio, yo, como profesora, necesitaré tiempo para observar, evaluar, y hasta equivocarme intentando comprender qué significa cada gesto, cada mirada, cada movimiento. Por eso considero fundamental actuar con humildad profesional y

entendernos como parte de un engranaje mayor, al servicio de una tarea común: educar, formar y acompañar el desarrollo de las personas en sus distintas etapas de vida. Somos docentes de paso —nuestros nombres cambian, nuestros rostros se renuevan—, pero las familias permanecen. Lo que aportemos a ellas es esencial y duradero.

A los jóvenes docentes que inician este camino quisiera decirles que trabajar con las familias no es una tarea secundaria: es una parte esencial de nuestra labor. El vínculo entre hogar y escuela no solo fortalece los aprendizajes, sino que humaniza la educación. Como sostiene Epstein (2018), la relación escuela-familia es un proceso de reciprocidad: la escuela enseña, pero también aprende. Aprendemos de las historias, las luchas y las esperanzas de las familias con las que compartimos la tarea de educar. Y cuando lo hacemos, actuamos con mayor coherencia y pertinencia.

En estos tiempos, donde la incertidumbre y el desgaste parecen formar parte del oficio docente, retomo las palabras de Enrique Pichon-Rivière (1985): “En toda tarea educativa, el vínculo es el escenario donde se construye el aprendizaje.” Y agrego su recordatorio luminoso: “En tiempos de incertidumbre y desesperanza, es imprescindible gestar proyectos colectivos desde donde planificar la esperanza junto a otros.” Esa cita resume la esencia de lo que somos los educadores: sembradores de esperanza colectiva. Cuidar el vínculo, cuidar a la familia y cuidarnos entre nosotros es un acto político y profundamente humano. En eso consiste nuestra tarea: planificar la esperanza, juntos.

## **Bibliografía**

- Chokler, M. (2017). \*La aventura dialógica de la infancia.\* Buenos Aires: Noveduc.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. \*CEPS Journal, 7\*(3), 137–153.
- Epstein, J. L. (2018). \*School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.\* Westview Press.
- Harvard Graduate School of Education. (2023). \*The Case for Strong Family and Community Engagement in Schools.\* Recuperado de <https://www.gse.harvard.edu>
- Mu, G. M., Jia, N., & Wang, X. (2023). Benefits and Limitations of Partnerships Among Families, Schools, and Communities. \*Teaching and Teacher Education, 126\*, 104048.
- Pichon-Rivière, E. (1985). \*El proceso grupal.\* Buenos Aires: Nueva Visión.

## **Sebastian Antonio Valencia Lufin**

Profesor de estado en matemática y computación  
Colegio de la Preciosa Sangre.Pichilemu



Quiero darles una cálida bienvenida a esta hermosa profesión. Para mí, ser profesor ha sido, durante más de diez años, una experiencia maravillosa que me motiva a levantarme cada día con entusiasmo. Claro, nuestra labor no está exenta de dificultades: hoy enfrentamos aulas diversas, la irrupción de nuevas tecnologías, altas exigencias administrativas y, muchas veces, la falta de reconocimiento social. Son desafíos reales, que pueden resultar agotadores; sin embargo, cuando se trabaja con vocación, ganas y perseverancia, pasan a un segundo plano frente a lo más importante: el crecimiento y bienestar de nuestros estudiantes.

Mi vocación se fue forjando gracias a los docentes que marcaron profundamente mi vida desde la primera infancia. Recuerdo con especial cariño a mi educadora de párvulos **Jeanette**, quien, a pesar de haberme acompañado solo en kínder, nos regaló un año de enseñanza y juego centrado en una educación amorosa. Luego, en mis primeros años de escuela, mi profesora jefe **Nélida Martínez**, que nos hacía todas las asignaturas hasta 4º básico, me transmitió la dedicación y el compromiso integral que un docente puede entregar.

En el segundo ciclo de básica, el profesor **Juan Esteban Santana Serrano** no solo fue mi profesor de Matemática, sino también mi profesor jefe desde 5º a 8º básico, y fue él quien me transmitió el gusto por esta disciplina y con quien el año 2019 en plena pandemia pude compartir el honor de trabajar como su colega en el colegio donde me formé. Ya en la enseñanza media, **Marco Antonio Tixi Cornejo**, desde 1º a 4º medio, consolidó esa formación sólida en Matemática y, junto a **José Galleguillos**, contribuyó de manera decisiva a que descubriera mi vocación por enseñar Matemática y Computación. Asimismo, destaco a mi profesora de Lenguaje y Comunicación, **Lorena Contreras**, quien, aunque en ese tiempo no brillaba en su asignatura, con su motivación constante —que entendí mejor con los años— me inculcó el amor por la lectura y me mostró la importancia de la comprensión y el valor de la lectura en cualquier disciplina.

La mayor recompensa de esta profesión llega con el paso del tiempo: ver cómo aquellos niños, niñas y adolescentes que alguna vez acompañamos, hoy son adultos y profesionales que nos saludan con afecto y respeto. En una comunidad como la mía, en la pequeña pero querida ciudad de Pichilemu, esos encuentros se viven de manera muy especial y confirman que nuestra labor deja huellas profundas.

Les invito a vivir esta vocación con entrega, paciencia y alegría. Más allá de enseñar contenidos, estamos sembrando valores, inspirando sueños y contribuyendo a la construcción de vidas. Y ese es, sin duda, el mayor privilegio de ser docente.

# **Integración curricular de las inteligencias artificiales en el marco de las Habilidades del Siglo XXI.**

**Sebastián Antonio Valencia Lufin**

Profesor de estado en matemática y computación

Colegio de la Preciosa Sangre. Pichilemu

## **Resumen**

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación abre un campo de oportunidades y desafíos para los docentes. Más allá de su uso como recurso externo, se plantea la necesidad de que los profesores se conviertan en diseñadores de asistentes virtuales educativos mediante Inteligencias Artificiales. Estos entornos permiten crear agentes de aprendizaje adaptados a áreas del conocimiento específicas, fomentando el *machine learning* a través de la interacción con estudiantes y la elaboración de *prompts*. El presente artículo propone un modelo de integración curricular de la IA basado en la creación de asistentes virtuales por parte del profesorado, con énfasis en la personalización del aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la formación docente en competencias digitales.

## **Abstract**

The emergence of Artificial Intelligence (AI) in education opens up a field of opportunities and challenges for teachers. Beyond its use as an external resource, there is a growing need for educators to become designers of AI-powered virtual learning assistants. These environments allow the creation of agents tailored to specific areas of knowledge, fostering

machine learning through student interaction and the elaboration of prompts. This article proposes a curricular integration model of AI based on the development of virtual assistants by teachers, with an emphasis on personalized learning, the promotion of critical thinking, and teacher training in digital competencies.

## **1. Introducción**

La inteligencia artificial ha dejado de ser una herramienta exclusiva de la industria tecnológica para convertirse en un recurso cotidiano con fuerte impacto en los procesos educativos (Ubal, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M., 2023). La escuela enfrenta el desafío de no limitarse a incorporar la IA de manera instrumental, sino de integrarla curricularmente como oportunidad pedagógica. En este marco, los docentes no solo deben aprender a usar asistentes inteligentes, sino también a **crear los propios**, ajustados a los objetivos de aprendizaje y necesidades de sus estudiantes, por medio de las diversas IAs que popularmente son utilizadas como chatbots como ChatGPT , Copilot , Gemini , Claude , entre otras.

## **2. Marco conceptual**

La integración curricular de la IA se entiende como el proceso de incorporar sistemáticamente herramientas y metodologías basadas en inteligencia artificial a las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Claro, M. & Castro-Grau, C., 2025). A diferencia de enfoques meramente tecnológicos, esta integración busca:

- Potenciar la personalización del aprendizaje.
- Generar entornos adaptativos de retroalimentación inmediata.
- Formar en competencias críticas frente al uso de algoritmos y datos.

El desarrollo de *prompt engineering* emerge como competencia clave para el profesorado, dado que permite modelar la interacción con la IA de manera pedagógicamente intencionada (Lee, D. & Palmer, E., 2025).

A nivel internacional, se ha señalado que las habilidades del siglo XXI (UNESCO, 2019) — como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y la alfabetización digital— son esenciales en los sistemas educativos contemporáneos. Además existe una relación en que los docentes requieren nuevas competencias profesionales para guiar a sus estudiantes en un mundo digital y algorítmico, dado que un gran número de estudiantes en el y en el siglo XXI, reciben una educación con métodos del siglo XX (OECD, 2019).

### **3. Beneficios de los asistentes virtuales creados por docentes**

Diseñar asistentes virtuales en plataformas accesibles ofrece múltiples ventajas:

1. **Personalización del aprendizaje.** Los estudiantes interactúan con un tutor virtual que adapta sus respuestas a las preguntas y errores más comunes (Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D. & Demir, I., 2023).
2. **Desarrollo del pensamiento crítico.** Lejos de entregar soluciones directas, el asistente puede guiar mediante pistas, contraejemplos o errores intencionales, como muestran experiencias en programación educativa (Kazemitabaar, M., Ye, R., Wang, X., Henley, A., Denny, P., Craig, M. & Grossman, T., 2024)
3. **Mejora en la evaluación formativa.** El docente puede monitorear las interacciones para identificar vacíos conceptuales.
4. **Promoción de la alfabetización digital.** Al usar y reflexionar sobre IA, los estudiantes adquieren competencias para

desenvolverse en una sociedad mediada por algoritmos (González, R., 2024).

#### 4. Desafíos éticos y pedagógicos

La integración de la IA requiere reconocer ciertos riesgos:

- **Dependencia tecnológica:** estudiantes que buscan respuestas inmediatas sin reflexión.
- **Brecha digital:** desigual acceso a dispositivos y conectividad (Ubal, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M., 2023).
- **Protección de datos:** necesidad de resguardar privacidad y manejo seguro de información.
- **Formación docente insuficiente:** la apropiación crítica de estas herramientas aún está en desarrollo en Chile (Claro, M. & Castro-Grau, C., 2025).

#### 5. Propuesta metodológica

Se plantea un modelo en tres etapas para integrar asistentes virtuales al currículo:

1. **Diseño pedagógico del asistente.** El docente selecciona un área de conocimiento y define los objetivos de aprendizaje.
2. **Elaboración de prompts.** Se construyen consignas que fomentan la indagación y la reflexión, en vez de entregar respuestas directas.
3. **Retroalimentación y ajuste.** El docente analiza la interacción entre estudiantes y asistente, ajustando prompts y reforzando contenidos.

Este ciclo fomenta el aprendizaje adaptativo y fortalece la relación entre IA, currículo y práctica docente.

## 6. Vinculación con el marco curricular chileno

En el contexto chileno, la integración curricular de la IA mediante la creación de asistentes virtuales se alinea con los marcos normativos vigentes. El “Recorrido por las Habilidades del Siglo XXI” (Ministerio de educación Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2021), centra las Habilidades del siglo del siglo XXI como una ruta para que los NNA sean íntegros de la sociedad del conocimiento (véase en Tabla 1).

**Tabla 1: Adaptada de “Recorrido por las Habilidades del Siglo XXI, MINEDUC”.**

|                                   |                                                        |                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Herramientas para trabajar</b> | Alfabetización en tecnologías digitales de información | Permite acceder, manejar información y utilizar tecnologías para obtenerla para construir mensajes.                                                                                  |
|                                   | Alfabetización en información                          | Permiten entender en qué consiste la recopilación y procesamiento de datos y de información.                                                                                         |
| <b>Maneras de pensar</b>          | Creatividad                                            | Utilizan conocimientos, habilidades y actitudes que permiten pensar y trabajar de manera novedosa, adaptar ideas anteriores a situaciones nuevas e implementar soluciones originales |
|                                   | Pensamiento crítico                                    | Proceso que hace uso de un modo determinado de razonar y de la capacidad de evaluar evidencia disponible respecto a un problema que se quiere resolver                               |

|                               |                                   |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                               | Metacognición                     | Proceso de pensar, reflexionar y evaluar el aprendizaje para llegar a entender cómo aprendemos y qué tan efectiva es esa forma.                                                                |
| <b>Maneras de trabajar</b>    | Colaboración                      | Permite resolver un problema o tareas a través del trabajo en equipo de personas que se encuentran involucradas en un objetivo común.                                                          |
|                               | Comunicación                      | Proceso que se relaciona con el uso efectivo de las habilidades para compartir información oral y escrita según sea el caso.                                                                   |
| <b>Habilidades para vivir</b> | Ciudadanía                        | Competencia que requiere que el alumno comprenda los valores democráticos que determinan la convivencia entre ciudadanos, incluyendo organización social, derechos, roles y responsabilidades. |
|                               | Vida y carrera                    | Permite que una persona pueda adaptarse a los cambios en el mundo y gestione la construcción del modo de vida que quiera para su futuro.                                                       |
|                               | Responsabilidad personal y social | Requiere conocer los códigos de conducta aceptados para vivir armónicamente en sociedad y la capacidad para comunicarse bien en distintas situaciones.                                         |

Fuente: MINEDUC (Ministerio de Educación Chile, 2021).

Asimismo, el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de educación Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2021) establece estándares de desempeño docente

que exigen una práctica centrada en el estudiante, con entornos más participativos, uso de herramientas digitales y reflexión profesional continua. Crear y ajustar asistentes virtuales propios permite fortalecer la planificación inclusiva, la evaluación formativa y la innovación pedagógica, respondiendo a exigencias curriculares institucionales nacionales.

Dado lo anterior es necesario ejemplificar cada uno de ellos indicando el rol de la IA, Actividad concreta, el "Prompt" que transforma a la IA en un Asistente Virtual Educativo, rol docente y los medios de verificación para evaluar el aprendizaje.

## **6.1 Alfabetización en tecnologías digitales de información**

**Qué hace la IA:** Guía en la selección de herramientas, evalúa fiabilidad de sitios, sugiere flujos de trabajo digital para buscar y organizar información.

**Actividad concreta:** tarea de proyecto: "Investiga un tema local (p. ej. erosión de la costa)". El mentor IA sugiere 4 fuentes posibles, prioridades de búsqueda y cómo guardar evidencia (capturas, citas).

**Prompt ejemplo:** "Actúa como mentor de IA. No entregues la respuesta final. Sugiere 4 criterios para evaluar una fuente web sobre la erosión de costa y propone 3 búsquedas booleanas para encontrar estudios confiables. Pide al estudiante que explique por qué eligió las 2 mejores fuentes."

Rol docente: supervisa búsquedas, valida criterios, solicita registro de proceso (pantallazos, notas).

**Evidencia / éxito:** lista de fuentes justificadas, breve ficha de verificación por cada fuente (autor, fecha, sesgo potencial).

## 6.2 Alfabetización en información

**Qué hace la IA:** Enseña a distinguir datos vs. interpretación, pide verificación y ofrece preguntas para analizar metodologías.

**Actividad concreta:** análisis de una noticia: el mentor pide identificar afirmaciones verificables y sugiere cómo corroborarlas (bases de datos, publicadores oficiales).

**Prompt ejemplo:** "No entregues la conclusión. Señala 5 frases en este texto que sean datos verificables y propone dónde comprobamos cada una (fuente concreta). Luego formula 3 preguntas críticas que el estudiante debe responder."

**Rol docente:** facilita acceso a bases de datos y guía en la práctica de comprobación.

**Evidencia:** tabla con afirmación / fuente (s) usada (s) / grado de confianza.

## 6.3 Creatividad

**Qué hace la IA:** Genera estímulos (restricciones creativas, variaciones de un reto), plantea "pensar lo contrario" y propone combinaciones inesperadas.

**Actividad concreta:** desafío "rediseña un objeto local (bolsa de playa) con 3 restricciones".

**Prompt ejemplo:** "Actúa como mentor creativo. Propón 6 variaciones sobre una bolsa de playa biodegradable (cada una con una restricción distinta). Para cada variación da 3 preguntas que ayuden a ampliar ideas y no des soluciones concretas."

**Rol docente:** organiza rondas de ideación, registra prototipos rápidos y facilita prueba/retroalimentación.

**Evidencia:** número de ideas originales por estudiante/grupo más breve justificación.

#### **6.4 Pensamiento crítico**

**Qué hace la IA:** plantea contraejemplos, analiza supuestos, pide evidencias y niveles de confianza.

**Actividad concreta:** debate guiado: el alumno presenta una afirmación y la IA genera 3 objeciones, 2 preguntas para comprobar supuestos y 1 experimento (o búsqueda) para verificarla.

**Prompt ejemplo:** "Actúa como mentor crítico. Dado este planteamiento "Causas de la segunda guerra mundial", genera: (a) tres supuestos ocultos, (b) dos contraejemplos, (c) tres preguntas que permitan evaluar la evidencia. No resuelvas, solo guía."

**Rol docente:** explica cómo construir contraejemplos, modera y exige fuentes.

**Evidencia:** matriz supuestos / evidencia / conclusión revisada.

#### **6.5 Metacognición**

**Qué hace la IA:** pide reflexiones sobre procesos de aprendizaje, sugiere estrategias alternativas y ayuda a planificar el siguiente intento.

**Actividad concreta:** al terminar una actividad, IA solicita al estudiante escribir 3 cosas que funcionaron, 2 que no y 2 cambios para la próxima vez.

**Prompt ejemplo:** "Como mentor metacognitivo, pide al estudiante un auto-informe de 6 ítems: metas, estrategias usadas, qué funcionó, qué no, qué haría distinto, y una medida para comprobar mejora. Realiza preguntas individuales a los/las estudiantes, si no responde a la pregunta no avances a la siguiente y realiza la misma pregunta con otras palabras sin cambiar el sentido"

**Rol docente:** recoge los auto-informes y usa esa información para personalizar apoyo.

**Evidencia:** diarios de aprendizaje, checklist de estrategias aplicadas.

## **6.7 Colaboración**

**Qué hace la IA:** sugiere roles rotativos, lista tareas para cada miembro y preguntas guía para coordinación y resolución de conflictos.

**Actividad concreta:** Proyecto en equipos para el Centro de estudiantes donde IA propone un tablero de tareas, criterios de entrega y preguntas para las reuniones.

**Prompt ejemplo:** "Actúa como facilitador de equipo. Sugiere 4 roles (con tareas) para un equipo de 4 estudiantes y ofrece 5 preguntas para evaluar la dinámica de grupo en cada reunión del Centro de estudiante/Directiva del curso. Si surge conflicto, propone 3 pasos para resolverlo."

**Rol docente:** Supervisa dinámica, hace micro-intervenciones y evalúa contribución individual.

**Evidencia:** Registro de roles cumplidos, auto/heteroevaluación del equipo.

## 6.8 Comunicación

**Qué hace la IA:** sugiere estructuras de mensaje (introducción, evidencia, conclusión), pide que el alumno reescriba en 3 niveles (informal, técnico, síntesis).

**Actividad concreta:** preparar una presentación oral; IA revisa el guion y sugiere 4 preguntas que la audiencia podría hacer.

**Prompt ejemplo:** "Revisa este borrador de explicación y sugiere: una versión en 2 frases para público general, tres preguntas difíciles que la audiencia podría hacer y 2 mejoras para aclarar la idea."

**Rol docente:** practica presentaciones, simula audiencia y evalúa claridad.

**Evidencia:** antes/después del texto + feedback de compañeros.

## 6.9 Ciudadanía

**Qué hace la IA:** plantea dilemas éticos contextuales, ofrece perspectivas múltiples y guía en la formulación de argumentos respetuosos.

**Actividad concreta:** estudio de caso local (p. ej. uso de un espacio comunitario): IA propone 3 posturas diferentes con sus argumentos y preguntas para debatir

**Prompt ejemplo:** "Actúa como moderador ético. Presenta 3 posturas posibles sobre "el uso de los espacios comunitarios como plazas, sedes sociales, etc." (breve justificación de cada una) y formula 4 preguntas que fomenten el diálogo democrático y respetuoso."

**Rol docente:** organiza debate, asegura normas de convivencia y registro de acuerdos.

**Evidencia:** síntesis con acuerdos y razones justificadas.

## **6.10 Vida y carrera**

**Qué hace la IA:** ayuda a mapear intereses, sugiere micro proyectos y rutas de aprendizaje.

**Actividad concreta:** entrevista guiada: IA formula preguntas para descubrir intereses y propone 3 caminos formativos/extraescolares concretos y recursos para empezar.

**Prompt ejemplo:** "Actúa como orientador. Sin dar soluciones definitivas, haz 6 preguntas para clarificar intereses del estudiante y propone 3 micro proyectos/aprendizajes prácticos para explorar esas áreas."

**Rol docente:** coordina oportunidades, valida pasos y acompaña toma de decisiones.

**Evidencia:** plan de acción de 3 pasos con fechas y evidencias.

## **6.11 Responsabilidad personal y social**

**Qué hace la IA:** presenta escenarios en los que se evalúan consecuencias y sugiere pasos prácticos para tomar decisiones responsables.

**Actividad concreta:** simulación de dilema (p. ej. uso responsable de redes) donde IA propone consecuencias para distintas elecciones y pide un plan de acción responsable.

**Prompt ejemplo:** "Actúa como mentor que simula consecuencias. Para la situación "uso responsables de las redes sociales", enumera 4 consecuencias posibles según 4 acciones distintas y pide al estudiante que elija una y elabore un plan de reparación o mejora."

**Rol docente:** facilita reflexión ética y prácticas restaurativas si corresponde.

**Evidencia:** plan de acción y reflexión escrita sobre consecuencias.

## **7. Conclusiones**

La IA no reemplaza al profesorado: lo potencia como **arquitecto de experiencias de aprendizaje**. Crear asistentes virtuales educativos en plataformas abiertas permite personalizar, guiar y enriquecer el aprendizaje escolar. Para que esto ocurra, es necesario avanzar en formación docente, infraestructura digital y políticas que reconozcan la IA como un eje transversal del currículo, en concordancia con los marcos internacionales y nacionales que orientan la educación del siglo XXI. Siendo los y las docentes que se integra a la mundo laboral quien tiene que guiar y cumplir un rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los y las estudiantes construyan su aprendizaje en base a las habilidades del siglo XXI, para que se integren en un futuro a la sociedad como seres asertivos. Es por eso que a los y las docentes noveles les invito a atreverse a integrar las tecnologías en su quehacer como profesionales de la educación, a no ver la tecnología como un enemigo sino a utilizarla como un instrumento para generar aprendizaje significativo en los y las estudiantes de nuestro país, donde la educación es un agente de movilidad de social.

## 8. Bibliografía

- Lee, D. & Palmer, E. (10 de Febrero de 2025). *Int J Educ Technol High Educ* 22, 7. Obtenido de Prompt engineering in higher education: a systematic review to help inform curricula:  
<https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
- UNESCO. (2019). *UNESCDOC Biblioteca Dígital*. Obtenido de Artificial intelligence in education, compendium of promising initiatives: Mobile Learning Week:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370307>
- Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D. & Demir, I. (19 de Septiembre de 2023). *ArXiv - Cornell University*. Obtenido de Artificial Intelligence-Enabled Intelligent Assistant for Personalized and Adaptive Learning in Higher Education:  
<https://arxiv.org/abs/2309.10892>
- Ubal, M., Tambasco, P., Martínez, S., & García Correa, M. (2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa.*, 41-57.
- Kazemitabaar, M., Ye, R., Wang, X., Henley, A., Denny, P., Craig, M. & Grossman, T. (25 de Febrero de 2024). *ArXiv - Cornell University*. Obtenido de CodeAid: Evaluating a Classroom Deployment of an LLM-based Programming Assistant that Balances Student and Educator Needs: <https://arxiv.org/abs/2401.11314>
- Ministerio de Educación Chile. (2021). *Biblioteca Digital Mineduc*. Obtenido de Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI:  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17688/Un%20recorrido%20por%20las%20habilidades.jpg?sequence=1&isAllowed=y>
- González, R. (30 de Diciembre de 2024). *Seminars in Medical Writing and Education*. Obtenido de Evaluation of the Effectiveness and

Personalization of Artificial Intelligence Tools in Language Teaching. Perspectives and Future Directions:  
<https://doi.org/10.56294/mw2024.594>

Ministerio de educación Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente Marco para la buena enseñanza*. Santiago.

OECD. (2019). *Future of education and skills 2030*. París.

Claro, M. & Castro-Grau, C. (01 de Junio de 2025). *Developing teacher digital competencies in the age of AI. Chile case study*. Obtenido de Open Edition Journals:  
<http://journals.openedition.org/ries/17316>

(Contraportada)

"Creo firmemente que las redes docentes deben retomarse. Son espacios de aprendizaje y divulgación que permiten conservar la identidad de cada comunidad educativa, respetando cómo se desarrollan los aprendizajes según la particularidad del territorio.

La constante actualización sobre cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes ha fortalecido mis prácticas pedagógicas. Sigo ejerciendo y disfrutando la docencia con la misma pasión, pero con más herramientas, más conciencia y más propósito. Hoy, como profesora de matemáticas del Liceo Agustín Ross Edwards, tengo la certeza de que cada paso en formación continua ha sido la clave para permanecer, resistir y transformar la profesión que me apasiona, trayectoria de la que me siento orgullosa y que hoy comparto con quienes comienzan este mismo camino"

Romina Bernales Figueroa

Profesora de matemáticas

Liceo Agustín Ross Edwards