EVIDENCIA EDUCATIVA

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa



NÚMERO
6
OCTUBRE 2026

IESED-CHILE
Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile):

Es una organización interinstitucional conformada por 14 universidades estatales, además del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), corporación privada de vocación pública con más de cincuenta años de trayectoria.

El propósito central del IESED-Chile es la colaboración activa y la integración de capacidades instaladas de las universidades estatales para el desarrollo de la investigación y formación avanzada en Educación. El Instituto cuenta con cerca de 200 investigadores/as de las instituciones miembros e investigadores/as invitados/as y visitantes de otras universidades estatales y privadas nacionales y extranjeras.

Editor general:
Claudio Rivera

Comité editor:
Héctor Arancibia, Sergio Galdames, Julio Labraña, Nelly Lagos, Daniel López, Claudio Rivera y Ana María Saldivia

Asistente editorial:
Cristian Zahn

Diseño y diagramación:
Paola Bravo

Documentación:
Ana María Saldivia

Contactos:
evidencia.educativa@ulagos.cl
crivera@ulagos.cl

Oficinas:
República 517, Santiago, Chile

ISSN:
2810-7594

Portada: Fotografía de jcomp en Freepik

Contenido

PÁG. 3

Presentación

PÁG. 6

Más publicaciones, ¿mejor ciencia? Incentivos, acreditación y planificación en las universidades chilenas
Elizabeth Troncoso & René Ruby-Figueroa

PÁG. 10

Más allá del aula: El bienestar emocional como motor del desempeño docente
Guillermo Tirado, Leonela Flores y Scarlett Fernández

PÁG. 15

Formar educadoras para un mundo digital: oportunidades, tensiones y decisiones urgentes
Gustavo Herrera-Urízar y Souly Rebecca Cisternas-Negrete

PÁG. 19

Mirar la educación de las artes visuales con lentes violeta. Resultados de una investigación
Catalina Montenegro González, Karen Navarrete Astete y Ninoska Schenffeldt Ulloa

PÁG. 23

Hacer visible el pensamiento infantil: una práctica fundamental en Educación Parvularia
Tatiana López- Jiménez; Valentina Toro-Quilodrán; Valentina Osorio

PÁG. 27

Más allá del empleo: factores asociados al ajuste entre formación y trabajo
Victor Matheus Portela Ribeiro y Reisoli Bender Filho

PÁG. 31

Liderazgo de Nivel Intermedio en Red para la Justicia Educacional en la Formación Técnico-Profesional
Jennifer Obregón Reyes

Presentación

Nuestro sexto número nos encuentra en una etapa de madurez y de nuevos desafíos. Tras tres años de publicaciones semestrales periódicas —y a cuatro de la gestación inicial de este proyecto editorial—, podemos afirmar que *Evidencia Educativa* se encuentra consolidada. A la fecha, hemos publicado 36 trabajos que reúnen a 62 investigadoras e investigadores de Chile e Iberoamérica. Este cuerpo de contribuciones aborda nudos críticos de nuestro sistema de enseñanza: la calidad y equidad en la educación superior, la formación inicial docente, el liderazgo escolar, la justicia educativa y la inclusión, entre los más recurrentes. La amplitud temática y el compromiso de nuestra comunidad de autoras y autores reafirman el sentido público de este espacio.

Durante este trayecto, la revista ha vinculado el conocimiento científico con las comunidades escolares y los tomadores de decisiones en todos los niveles. Sin embargo, la experiencia acumulada nos ha demostrado que el concepto de divulgación resulta insuficiente para expresar la vocación de este proyecto. Si divulgar supone traducir y diseminar hallazgos para hacerlos comprensibles, nuestra apuesta apunta decididamente hacia la transferencia innovativa: movilizar el conocimiento riguroso para convertirlo en herramientas de transformación, marcos de acción y prácticas situadas que incidan positivamente en las aulas y en las instituciones. Por ello, este nuevo ciclo editorial redobla su compromiso no solo con comunicar la ciencia educativa, sino con tender puentes efectivos para la innovación pedagógica e institucional en todos los niveles educativos.

En este número, el primer trabajo de Elizabeth Troncoso y René Ruby-Figueroa analiza críticamente la primacía de los indicadores cuantitativos en la producción científica universitaria en Chile. Integrando evidencia sobre incentivos económicos a la publicación, acreditación institucional de la CNA y planes estratégicos a diez años, los autores demuestran que el sistema premia con mayor fuerza el volumen de artículos indexados que su calidad, pertinencia o impacto disciplinar efectivo. Esta alineación de señales regulatorias corre el riesgo de convertir el número de publicaciones en un fin en sí mismo. El artículo concluye que las instituciones deben transitar hacia un modelo equilibrado que defina estratégicamente qué capacidades científicas desarrollar, reconociendo la diversidad disciplinar y garantizando una investigación con impacto social real.

El segundo trabajo, escrito por Victor Matheus Portela Ribeiro y Reisoli Bender Filho, aborda la inserción laboral de egresados de doce carreras a distancia de la Universidad Abierta de Brasil en la Universidad Federal de Santa María. Los autores examinan el ajuste horizontal (área de estudio), vertical (nivel formativo) y total entre la titulación obtenida y el empleo desempeñado. Los hallazgos revelan una alta correspondencia global, asociada positivamente a la inserción en el sector educativo, la edad, titulaciones previas y la utilidad social atribuida a la carrera. El artículo concluye que la gestión universitaria debe superar la simple medición de tasas de empleo, contextualizando las trayectorias profesionales según las particularidades territoriales y productivas.

Luego, Gustavo Herrera-Urízar y Souly Rebecca Cisternas-Negrete examinan cómo la digitalización y la inteligencia artificial reconfiguran la formación inicial docente en España y Chile. A partir de relatos de estudiantes universitarias de educación, los autores evidencian una marcada ambivalencia: valoran la creatividad y el acceso a la información, pero advierten riesgos de sobreconexión, vigilancia algorítmica, sesgos y deshumanización pedagógica. La investigación enfatiza que incorporar tecnología en las aulas no garantiza mejores aprendizajes si se limita al adiestramiento instrumental. Los autores concluyen con un llamado urgente a las instituciones formadoras para integrar una alfabetización digital crítica, criterios éticos situados y reflexión pedagógica, asegurando que la tecnología potencie los vínculos formativos sin profundizar las desigualdades sociales.

Catalina Montenegro González, Karen Navarrete Astete y Ninoska Schenffeldt Ulloa comparten los resultados de una investigación etnográfica con docentes de artes visuales de las regiones de Los Ríos y Los Lagos que integran el enfoque de género interseccional en sus aulas. El estudio identifica dos detonantes reflexivos cruciales: la problematización crítica de las relaciones de poder y el compromiso pedagógico con el estudiantado. Al cuestionar las pedagogías patriarcales hegemónicas, el profesorado promueve saberes situados, vínculos afectivos y espacios escolares seguros. Las autoras concluyen destacando el valor inédito de estas prácticas docentes transformadoras, las cuales articulan el arte y la vida cotidiana para visibilizar opresiones y avanzar hacia la justicia social.

Tatiana López-Jiménez, Valentina Toro-Quilodrán y Valentina Osorio reflexionan acerca de la elicitación del pensamiento infantil como una práctica pedagógica esencial que trasciende la simple formulación de preguntas. Las autoras proponen un ciclo articulado en tres fases: hacer visible el razonamiento infantil mediante el lenguaje, dibujos o acciones; interpretar

el sentido de dichas producciones sin limitarlas a respuestas correctas o incorrectas; y tomar decisiones pedagógicas sensibles a las necesidades de la niñez. La investigación concluye que la formación docente debe capacitar a las educadoras para escuchar activamente y diversificar las oportunidades de expresión en el aula, reconociendo a los párvulos como agentes activos y constructores de significado.

Guillermo Tirado, Leonela Flores y Scarlett Fernández, a través de un estudio empírico aplicado a docentes de educación básica en Iquique, Chile, visibilizan la estrecha relación entre salud laboral, emocionalidad y práctica pedagógica. Los resultados muestran que, a pesar de un alto compromiso y vocación, el profesorado convive con una severa sobrecarga laboral, tensión cotidiana y una preocupante exposición a conflictos o violencia en la convivencia escolar. Los autores argumentan que el bienestar docente no debe tratarse como una responsabilidad o gestión puramente individual. La investigación concluye que las comunidades escolares y los equipos directivos deben diseñar condiciones institucionales de cuidado, escucha y colaboración que sostengan efectivamente a quienes educan.

Finalmente, Jennifer Obregón Reyes, a partir de la implementación de la Nueva Educación Pública en Chile, analiza cómo las redes promovidas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) fomentan capacidades directivas para la justicia educacional en la enseñanza media técnico-profesional. Mediante entrevistas a actores clave y directivos, el estudio constata avances significativos en colaboración, participación y cohesión territorial. No obstante, persisten trabas asociadas a la falta de autonomía, escasez de recursos y una visión asistencial reducida al equipamiento material. El artículo concluye que resulta indispensable consolidar redes con liderazgo distribuido y arraigo territorial, que atiendan las trayectorias socioeducativas del estudiantado y transformen la cooperación en mejoras pedagógicas profundas.

En su conjunto, los trabajos presentes en este número reflejan el esfuerzo sostenido de nuestra revista por consolidar la transferencia innovativa como horizonte editorial. Al articular estudios rigurosos con propuestas concretas para el aula, la dirección escolar y las políticas institucionales, estas investigaciones demuestran que el conocimiento científico adquiere su mayor valor cuando se sitúa en la práctica y se traduce en transformaciones pedagógicas e institucionales significativas en beneficio de la educación.

Más publicaciones, ¿mejor ciencia? Incentivos, acreditación y planificación en las universidades chilenas

Elizabeth Troncoso & René Ruby-Figueroa

RESUMEN:
La producción científica ha adquirido un peso creciente en la evaluación y desarrollo de las universidades chilenas. Sin embargo, una mayor productividad no necesariamente se traduce en investigación de mayor calidad o impacto. Este trabajo analiza tres mecanismos que pueden orientar su desarrollo: los incentivos a las publicaciones, la acreditación institucional y la planificación estratégica. La evidencia muestra que los incentivos a la publicación favorecen principalmente el volumen por sobre la calidad; que los años de acreditación se asocian más estrechamente con la cantidad de publicaciones que con indicadores bibliométricos de calidad e impacto; y que la planificación institucional de las universidades, por ejemplo, las estatales, al estar vinculada a los procesos de acreditación, puede contribuir a reproducir estas señales en el desarrollo de sus capacidades científicas. En conjunto, estos mecanismos pueden generar señales alineadas que favorezcan la cantidad por sobre otras dimensiones de la producción científica. Se plantea, por tanto, avanzar hacia un mayor equilibrio entre productividad, calidad e impacto en aquello que las universidades miden, reconocen y planifican.

PALABRAS CLAVE:
Calidad de la investigación; incentivos científicos; acreditación institucional; planificación estratégica.

La producción científica ha adquirido una creciente relevancia en la evaluación y desarrollo de las universidades chilenas, donde el número de publicaciones indexadas constituye un indicador habitual de productividad. Sin embargo, producir más no implica necesariamente generar investigación de mayor calidad o impacto. Esta distinción resulta especialmente relevante cuando los indicadores utilizados para evaluar la investigación terminan orientando también las decisiones y comportamientos institucionales. Este trabajo integra evidencia de tres estudios previos sobre incentivos a las publicaciones científicas, acreditación institucional y planificación estratégica universitaria, con el propósito de examinar una tensión común: la existencia de mecanismos que reconocen con mayor facilidad la cantidad de producción científica que su calidad e impacto. A partir de estos antecedentes, se discute la necesidad de avanzar hacia un mayor equilibrio entre productividad, calidad e impacto en la evaluación y gestión de la investigación universitaria.

Incentivos: publicar más que impactar

El sistema universitario chileno ha otorgado un peso creciente a indicadores cuantitativos de productividad científica, particularmente al número de publicaciones indexadas en bases como Web of Science (WoS) o Scopus. Si bien estos indicadores son comparables y fáciles de medir, el problema surge cuando la productividad comienza a utilizarse como aproximación a la calidad de la investigación. Esta señal también fue recogida por las propias universidades mediante políticas internas de incentivo a la publicación, ya que son parte de distintos mecanismos de evaluación, financiamiento y reconocimiento institucional.

Un estudio de 2022 mostró que 15 de las 18 universidades estatales chilenas contaban con incentivos monetarios para publicaciones científicas, y que todas premiaban aquellas indexadas en WoS. Los montos variaban entre USD 300 y cerca de USD 3.500 para artículos del primer cuartil (Q1), con un promedio aproximado de USD 1.200 por publicación WoS. La pre-

gunta incómoda es si estos incentivos buscaban promover mejor ciencia o, simplemente, más publicaciones. La evidencia sugiere que la indexación constituía el criterio predominante. Aunque algunas universidades incorporaban señales adicionales de calidad, como el cuartil de la revista, el factor de impacto, el tipo de autoría o la colaboración internacional, solo 8 de las 15 (53 %) diferenciaban el incentivo según el cuartil WoS, mientras que criterios directamente asociados al impacto alcanzado, como las citaciones o el desempeño relativo en la disciplina, eran considerablemente menos frecuentes. Asimismo, solo 7 de las 15 universidades reconocían económicamente libros y capítulos de libros, afectando especialmente a disciplinas como las ciencias sociales y las humanidades, donde estos formatos constituyen vehículos relevantes de comunicación científica.

En conjunto, estos resultados muestran un sistema de incentivos orientado principalmente a la publicación indexada, con una incorporación todavía limitada de criterios de calidad, impacto y diversidad disciplinar. El problema no es medir la productividad, sino asumir que publicar más equivale necesariamente a producir mejor ciencia.

Acreditación y calidad de la investigación: una relación no necesariamente convergente

Si los incentivos internos privilegian la productividad, cabría esperar que la acreditación que gestiona la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), operara como contrapeso en dicha área de desempeño institucional. La acreditación, al fin y al cabo, es el mecanismo que el Estado chileno ha construido para verificar que las universidades funcionan bien, y los años de acreditación son la señal pública de calidad más reconocida del sistema.

Sin embargo, un estudio de 2024 que analizó 29 universidades chilenas acreditadas voluntariamente en investigación encontró que los años de acreditación se correlacionaban significativamente con el número de publicaciones ($r = 0{,}70$), pero no con otras siete métricas bibliométricas de calidad e impacto, incluyendo impacto normalizado por disciplina (FWCI), publicaciones en el 10 % más citado y colaboración internacional. Incluso, para FWCI, colaboración internacional y citas por publicación, las correlaciones fueron negativas. El análisis de clústeres reforzó este resultado: al agrupar las universidades según colaboración internacional, impacto normalizado y publicaciones en el 10 % más citado, las cuatro instituciones con el máximo nivel de acreditación (siete años) se distribuyeron entre los tres grupos identificados. Así, alcanzar el máximo período de acreditación no permitía distinguir consistentemente a las universidades con mejores indicadores bibliométricos de calidad e impacto.

Estos resultados deben interpretarse considerando que la acreditación institucional evalúa múltiples dimensiones del desempeño universitario y que investigación constituye un área voluntaria, por lo que los años de acreditación no representa necesariamente una medida específica de calidad científica. Además, los nuevos criterios vigentes desde octubre 2023 incorporan estándares más explícitos de resultados y vinculación internacional. Por ello, los hallazgos mencionados más que describir necesariamente la situación actual, plantean una pregunta para futuras evaluaciones: ¿lograrán los nuevos estándares una mayor convergencia entre acreditación, cantidad y calidad de la investigación?

Planificación estratégica y desarrollo de capacidades científicas

Los dos mecanismos anteriores —incentivos internos y acreditación externa— muestran cómo distintas señales del sistema pueden orientar el desarrollo de la producción científica. A ellos se suma un tercer engranaje: la planificación estratégica institucional. Las prioridades establecidas en estos instrumentos orientan decisiones de mediano y largo plazo sobre capacidades, recursos, capital humano, infraestructura y colaboración, pudiendo incidir no solo en cuánto investiga una universidad, sino también en la calidad e impacto de la investigación que busca desarrollar.

En las universidades estatales chilenas existe, además, una estrecha relación entre planificación y aseguramiento de la calidad. Los Planes de Fortalecimiento a 10 años, establecidos en el marco de la Ley N.º 21.094 de 2018 para las 18 universidades estatales, fueron elaborados en 2020 y ajustados durante 2021, con aprobación formal del Comité del Plan de Fortalecimiento en enero de 2022, considerando áreas estratégicas que el propio Ministerio de Educación identifica como "vinculadas al sistema de acreditación". Esta articulación puede favorecer coherencia entre política pública, aseguramiento de la calidad y desarrollo institucional, pero también plantea una pregunta relevante: ¿hasta qué punto la arquitectura de planificación de las universidades estatales responde a sus propias capacidades y prioridades de desarrollo científico y hasta qué punto reproduce la arquitectura regulatoria mediante la cual son evaluadas?

Esta tensión adquiere especial importancia si las señales provenientes de la acreditación reconocen con mayor claridad el volumen de producción científica que su calidad e impacto, como sugiere la evidencia discutida anteriormente. Una planificación fuertemente alineada con estas señales podría reproducir esa orientación, transformando metas como aumentar publicaciones indexadas, proyectos adjudicados o programas de postgrado en objetivos centrales, en lugar de considerarlos medios para desarrollar capacidades científicas sostenibles y generar investigación de mayor calidad

e impacto. De este modo, incentivos, acreditación y planificación pueden operar como mecanismos diferentes, pero producir señales convergentes.

Frente a esta lógica, sería recomendable organizar la planificación mediante ámbitos estratégicos definidos desde las condiciones, capacidades y necesidades institucionales, y no como una reproducción de las dimensiones utilizadas para evaluarla. Estos podrían ser: un sistema integrado de formación, que articule desde la formación técnica hasta el doctorado; un posicionamiento basado en la integración intra e interinstitucional; y una gobernanza pertinente, sustentada en competencias e información interna y externa para la toma de decisiones. Aunque derivados de un estudio de caso, estos ámbitos muestran cómo la planificación puede contribuir transversalmente al desarrollo de capacidades científicas: articulando formación e investigación, fortaleciendo redes y colaboración, y orientando recursos y decisiones hacia objetivos que incorporen productividad, calidad e impacto.

El desafío, por tanto, no consiste en desvincular planificación y acreditación, sino en evitar que la primera se limite a reproducir las exigencias de la segunda. Si una universidad aspira a desarrollar investigación de mayor calidad e impacto, estos propósitos deben incorporarse explícitamente en su estrategia y traducirse en capacidades y decisiones institucionales coherentes. La pregunta deja entonces de ser únicamente cuánto debemos producir para responder a las exigencias del sistema, para incorporar otra más sustantiva: qué capacidades científicas necesitamos desarrollar y qué tipo de investigación queremos producir como institución.

Reflexiones finales: ¿medir más allá de la cantidad?

Los antecedentes analizados muestran que incentivos, acreditación y planificación operan en niveles diferentes, pero pueden generar señales convergentes sobre el desarrollo de la producción científica. Los incentivos inciden sobre aquello que se reconoce y premia a los investigadores; la acreditación establece referentes externos de desempeño; y la planificación puede traducir estas señales en prioridades y decisiones institucionales que, sostenidas en el tiempo, construyan capacidades. El riesgo surge cuando esta cadena favorece aquello que resulta más sencillo de cuantificar —como el número de publicaciones— por sobre dimensiones como calidad, impacto, liderazgo o colaboración. El desafío no es publicar menos, reducir las exigencias de acreditación o desvincular la planificación del aseguramiento de la calidad, sino lograr mayor coherencia entre la ciencia que se busca promover y las señales mediante las cuales se mide, reconoce y planifica. Esto requiere incentivos y criterios de acreditación que incorporen dimensiones más amplias de calidad e impacto, junto con estrategias institucionales que las traduzcan en capacidades científicas sostenibles. Au-

mentar la producción puede ser una etapa necesaria para universidades que están fortaleciendo su investigación, pero no debiera constituir su objetivo final. La consolidación exige avanzar desde cuánto se produce hacia qué se produce, con qué calidad, mediante qué capacidades y con qué impacto. En definitiva, el desafío no es dejar de contar publicaciones, sino evitar que su número defina por sí solo el valor de la ciencia que se produce.

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. *Troncoso, E., López, D.A., Ruby-Figueroa, R., Koch, D. & Reich, R. (2024). Does Quality Matter? Quality Assurance in Research for the Chilean Higher Education System. Publications, 12, 4. https://doi.org/10.3390/publications12010004.*

2. *Troncoso, E., Ganga-Contreras, F. & Briceño, M. (2022). Incentive Policies for Scientific Publications in the State Universities of Chile. Publications, 10(2), 20. https://doi.org/10.3390/publications10020020.*

3. *López, D.A. & Troncoso, E. (2021). Ámbitos estratégicos para el desarrollo de universidades. Análisis de un caso. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX(1), art. 34. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2838.*

4. *Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). Planes de Fortalecimiento a 10 años. Fortalecimiento Institucional. Disponible en: https://dfi.mineduc.cl/proyectos-de-fortalecimiento/planes-de-fortalecimiento-a-10-anos/ (acceso: 28 de agosto de 2026).*

Elizabeth Troncoso Ahués. Profesora Asociada de la Universidad Tecnológica Metropolitana e investigadora del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Ingeniera Civil Química y Doctora en Ciencias de la Ingeniería, mención Ingeniería Química y Bioprocesos. Ha ejercido diversos cargos de gestión universitaria en los ámbitos de investigación y desarrollo académico, y fue Directora Académica de IESED-Chile. Su trayectoria articula investigación científica y gestión universitaria, con especial interés en políticas de investigación, productividad y calidad científica, aseguramiento de la calidad y educación superior.

Correo de contacto: **elizabeth.troncoso@utem.cl**

René Ruby-Figueroa. Profesor Titular del Instituto Universitario de Investigación y Desarrollo Tecnológico (IDT) de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Ingeniero de Alimentos y Doctor en Ciencia y Tecnología. Ha desempeñado cargos directivos en investigación y transferencia tecnológica. Durante su trayectoria ha articulado la investigación científica con la gestión universitaria. Sus intereses se centran en las políticas de investigación y desarrollo, aseguramiento de la calidad y gestión de la educación superior.

Correo de contacto: **rruby@utem.cl**

Más allá del aula: El bienestar emocional como motor del desempeño docente

Guillermo Tirado, Leonela Flores y Scarlett Fernández

RESUMEN:
El bienestar emocional docente constituye una dimensión relevante para comprender la calidad de la enseñanza y las condiciones en que se desarrolla el trabajo pedagógico. Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación realizada con 20 docentes de Educación Básica de dos establecimientos particulares subvencionados de Iquique, Región de Tarapacá. Mediante una encuesta de 22 ítems, se recogieron percepciones sobre satisfacción laboral, bienestar emocional, carga laboral, salud y violencia en el trabajo. Los resultados muestran que, aunque existe una valoración positiva de la labor docente, también se presentan situaciones de sobrecarga, tensión y malestar que pueden dificultar el desarrollo de las tareas profesionales. A partir de estos antecedentes, se propone una reflexión pedagógica que invita a comprender el bienestar docente como una condición para enseñar, convivir y acompañar los aprendizajes, y no únicamente como una responsabilidad individual.

PALABRAS CLAVE:
Bienestar emocional docente; práctica pedagógica; salud laboral; reflexión pedagógica.

Hablar de calidad educativa implica reconocer que la enseñanza no depende únicamente de la planificación, los recursos o el cumplimiento de los objetivos curriculares. También se relaciona con las condiciones emocionales y laborales en que los docentes desarrollan su trabajo. En el aula, el profesorado debe tomar decisiones, atender la diversidad, resolver conflictos y acompañar a estudiantes que presentan distintas necesidades. Estas tareas requieren conocimientos pedagógicos, pero también disposición emocional, capacidad de regulación y espacios que permitan recuperar energías.

La literatura sobre bienestar docente ha destacado su relación con la satisfacción laboral, las relaciones educativas y el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas plantea que la educación emocional favorece el reconocimiento y la regulación de las emociones. Del mismo modo, investigaciones sugieren una vinculación entre las competencias socioemocionales del profesorado con el clima de aula y los resultados educativos. Sin embargo, resulta necesario evitar una mirada que sitúe todo el peso del bienestar en la capacidad individual de cada docente para manejar sus emociones. Las exigencias administrativas, la sobrecarga laboral, los conflictos de convivencia y la falta de apoyo también forman parte de las condiciones en que se ejerce la profesión. Desde esta perspectiva, el bienestar emocional no puede comprenderse separado de la organización escolar ni de las posibilidades reales de desarrollar una práctica pedagógica sostenible.

En este contexto, una investigación realizada en dos establecimientos particulares subvencionados de Iquique (Chile) buscó analizar la relación entre bienestar emocional y desempeño profesional docente. Sus resultados permiten abrir una discusión que va más allá de los porcentajes: ¿qué implicancias tienen estas condiciones para la manera en que enseñamos, acompañamos a nuestros estudiantes y construimos comunidades educativas?

La investigación consideró a 20 docentes de Educación Básica, quienes respondieron una encuesta de 22 ítems adaptada del Cuestionario de Evaluación de Ambientes Laborales en Salud Mental (CEAL-SM), de la Superintendencia de Seguridad Social (SUSESO). El instrumento abordó dimensiones relacionadas con satisfacción laboral, bienestar emocional, carga laboral, salud y violencia en el trabajo. A continuación se exponen los principales hallazgos.

Cuando el compromiso docente convive con el desgaste

Uno de los primeros hallazgos fue que 15 docentes se declararon satisfechos o muy satisfechos con su trabajo, mientras que cinco manifestaron insatisfacción. Este resultado permite reconocer que el compromiso con la enseñanza continúa siendo un recurso importante para el profesorado. No obstante, también invita a preguntarse si la satisfacción laboral es suficiente para sostener una práctica pedagógica saludable cuando existen otras condiciones que generan desgaste.

Esta situación resulta relevante porque el compromiso no debería confundirse con la obligación de responder permanentemente a todas las demandas escolares. La vocación y la responsabilidad profesional son fundamentales, pero necesitan condiciones que permitan desarrollarse sin que el esfuerzo emocional se convierta en una exigencia permanente.

El bienestar emocional también se construye en la escuela

Los resultados sobre bienestar emocional muestran una realidad heterogénea. Por una parte, el 65% de los participantes manifestó estar de acuerdo con que logra concentrarse en sus labores profesionales y disfrutar de sus actividades cotidianas. Por otra, el 40% señaló sentirse agobiado o bajo tensión, mientras que el 50% se mostró indeciso frente a la posibilidad de superar dificultades que afectan su bienestar.

Estos datos permiten comprender que el bienestar no es un estado permanente ni uniforme. Un docente puede disfrutar su trabajo y, al mismo tiempo, experimentar preocupación, cansancio o dificultad para desconectarse de las responsabilidades laborales. Por ello, se debe considerar que enseñar también implica gestionar emociones, establecer vínculos y enfrentar situaciones que no siempre pueden resolverse mediante estrategias didácticas.

En este sentido, el cuidado emocional no debería limitarse a recomendaciones individuales como organizar mejor el tiempo o aprender a manejar el estrés. Si bien estas herramientas pueden ser útiles, también es necesario revisar cómo se distribuyen las tareas, qué espacios de apoyo existen y de qué manera se acompaña al profesorado frente a las dificultades de la convivencia escolar.

La carga laboral como una condición de la enseñanza

Más del 60% de los docentes encuestados indicó sentirse frecuentemente o muy frecuentemente agobiado o bajo presión debido a las exigencias del trabajo. Además, el 85% señaló haber presentado alguna enfermedad que considera provocada por su labor.

Estos resultados permiten abrir una pregunta pedagógica importante: ¿cuánto tiempo y energía dispone realmente el docente para planificar, evaluar, retroalimentar y acompañar a sus estudiantes cuando las demandas laborales exceden sus posibilidades?

La práctica pedagógica requiere espacios de preparación, reflexión y colaboración. Sin embargo, cuando las tareas administrativas, los informes y las exigencias de gestión ocupan gran parte del tiempo disponible, existe el riesgo de que el trabajo pedagógico se transforme en una respuesta constante a lo urgente. Desde esta perspectiva, reducir la sobrecarga no significa disminuir la responsabilidad docente, sino generar mejores condiciones para que esa responsabilidad pueda ejercerse con mayor calidad.

Convivencia escolar y cuidado de los equipos

Otro hallazgo relevante corresponde a la exposición a violencia física y/o psicológica. En la encuesta, nueve docentes, equivalentes al 45%, señalaron haber estado expuestos a este tipo de situaciones durante los últimos seis meses.

Este resultado invita a reflexionar sobre la convivencia escolar desde una perspectiva que incluya también a quienes enseñan. La convivencia no se construye únicamente mediante normas dirigidas al estudiantado; requiere relaciones de respeto, apoyo y cuidado entre todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por ello, una escuela que busca favorecer el aprendizaje también debe preocuparse por las condiciones emocionales de sus equipos. Generar espacios de escucha, colaboración y acompañamiento puede contribuir a que los docentes no enfrenten de manera aislada situaciones que afectan su bienestar y su desempeño.

Reflexiones Finales

Los resultados de esta investigación permiten comprender que el bienestar emocional docente no es un aspecto secundario de la educación, sino una condición que influye en la manera en que se desarrolla el trabajo pedagógico. La satisfacción laboral, el compromiso y la capacidad de adaptación constituyen recursos importantes, pero no eliminan los efectos de la sobrecarga, el estrés o las experiencias de violencia.

Desde una perspectiva pedagógica, el principal desafío consiste en reconocer que cuidar a quienes enseñan también es una forma de cuidar los procesos de aprendizaje. Esto implica revisar las condiciones institucionales, fortalecer el trabajo colaborativo y generar espacios donde los docentes puedan expresar sus dificultades sin que ello sea interpretado como falta de compromiso profesional.

Asimismo, resulta necesario promover una cultura escolar que valore el bienestar como parte del desarrollo profesional. Las instancias de reflexión pedagógica, los espacios de diálogo entre colegas y las estrategias de acompañamiento pueden favorecer una enseñanza más consciente de sus propias condiciones. No se trata de eliminar las dificultades inherentes a la profesión, sino de evitar que estas se normalicen al punto de afectar la salud y la calidad del trabajo docente.

En definitiva, esta investigación invita a mirar el bienestar emocional desde una perspectiva integral: no basta con formar docentes capaces de enseñar; también es necesario construir comunidades educativas capaces de sostener a quienes enseñan. Esta reflexión constituye un punto de partida para avanzar hacia prácticas pedagógicas más humanas, colaborativas y sostenibles.

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Bisquerra, R. (2023). Educación emocional y bienestar: Fundamentos para una práctica efectiva (6ª ed.). Editorial Horsori.

2. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: Competencia social y emocional del profesorado en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. Review of Educational Research, 79 (1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

3. López-Martínez, O., García-Jiménez, E., & Cuesta-Sáez-de-Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estudios sobre Educación, 44, 155–177. https://doi.org/10.15581/004.44.007

4. Pérez, N., Torres, P., & Rodríguez, M. (2022). El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. Ciencia Digital, 6(3.1), pp. 140-159. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4216Y

Guillermo Paolo Tirado Luna. Docente de Educación Básica en un establecimiento educacional rural de la comuna del Tamarugal, Región de Tarapacá. Es Licenciado en Educación y egresado de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Matemática y Ciencias Naturales de la Universidad Arturo Prat, Chile con distinción unánime. Sus intereses actuales se orientan a investigar y promover la relación entre la emocionalidad docente y el trabajo educativo, además del fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas.

Correo de contacto:
tiradolunaguillermopaolo@gmail.com

Leonela Andrea Flores Heredia. Docente de Educación Básica en un establecimiento educacional de Iquique, Región de Tarapacá. Es Licenciada en Educación y egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Matemática y Ciencias Naturales de la Universidad Arturo Prat, Chile con distinción unánime. Sus intereses actuales se orientan al estudio de la emocionalidad docente y su relación con el trabajo y las condiciones en que se desarrolla la labor educativa.

Correo de contacto:
leonelafloresheredia@gmail.com

Scarlett Katherine Fernández Arce. Docente de Educación Básica en un establecimiento educacional de Alto Hospicio, Región de Tarapacá. Es Licenciada en Educación y egresada de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con mención en Lenguaje e Historia de la Universidad Arturo Prat, Chile con distinción máxima. Actualmente, sus intereses profesionales se centran en el fortalecimiento de su trayectoria docente, así como en la investigación y promoción del bienestar y la emocionalidad docente en el ámbito educativo.

Correo de contacto:
Arcekatherine879@gmail.com

Formar educadoras para un mundo digital: oportunidades, tensiones y decisiones urgentes

Gustavo Herrera-Urízar y Souly Rebecca Cisternas-Negrete

RESUMEN:
Las tecnologías digitales y la inteligencia artificial ya forman parte de la experiencia cotidiana de quienes se preparan para trabajar en educación. Pero su presencia no garantiza por sí sola mejores prácticas pedagógicas. Este artículo divulga resultados de una investigación realizada con estudiantes universitarias de España y Chile, y propone orientaciones para instituciones formadoras y equipos docentes. Los hallazgos muestran una relación ambivalente: las estudiantes valoran las posibilidades de acceso, creatividad y apoyo al aprendizaje, aunque también manifiestan inquietud por la dependencia de los dispositivos, la escasa reflexión crítica sobre su uso, las desigualdades de acceso, la vigilancia de datos y la posible deshumanización del trabajo educativo. La principal conclusión es que la formación inicial debe superar el aprendizaje técnico de herramientas e incorporar alfabetización digital crítica, reflexión ética y criterios pedagógicos situados.

PALABRAS CLAVE:
Formación docente; tecnologías digitales; inteligencia artificial; alfabetización digital crítica; educación superior.

La discusión sobre tecnologías digitales en educación suele centrarse en una pregunta limitada: ¿cómo incorporarlas en la sala de clases? Sin embargo, para las instituciones que forman futuras educadoras y educadores, la pregunta más relevante es otra: ¿qué tipo de profesional se está formando cuando plataformas, algoritmos y sistemas de inteligencia artificial organizan una parte creciente de la experiencia educativa?

Responder exige mirar más allá del dispositivo. La tecnología puede facilitar el acceso a recursos, ampliar formas de comunicación y abrir posibilidades creativas, pero también puede aumentar la presión por estar siempre disponible, reforzar la medición de las actividades, normalizar la vigilancia y transformar el sentido del trabajo educativo. Por eso, la formación digital no puede limitarse al manejo de aplicaciones: debe ayudar a comprender las consecuencias pedagógicas, éticas y sociales de su uso.

¿Qué nos dicen las futuras profesionales?

Un estudio cualitativo desarrollado con 32 estudiantes de programas universitarios del ámbito educativo en España y Chile exploró sus experiencias con tecnologías digitales durante la formación. Participaron 20 estudiantes de España y 12 de Chile, pertenecientes a carreras como Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía, Pedagogía en Filosofía y Educación Parvularia. La muestra se configuró mediante un muestreo intencional por criterios, propio de los diseños cualitativos que priorizan la profundidad interpretativa sobre la representatividad estadística. La inclusión de dos países respondió al propósito de contrastar contextos de formación docente con trayectorias políticas, curriculares y tecnológicas distintas, lo que permite enriquecer la comprensión de las experiencias y evitar reducir los hallazgos a un único marco institucional o normativo. Asimismo, la elección de estas carreras se fundamenta en su vinculación directa con la formación inicial de profesionales de la educación y en la diversidad de niveles educativos y enfoques disciplinares que representan, lo cual posibilita explorar similitudes y tensiones en el uso, valoración y

proyección de las tecnologías digitales según el perfil formativo, maximizando así la riqueza informativa de los relatos estudiantiles para un análisis comparado. Las entrevistas abordaron el uso cotidiano de dispositivos, la valoración de las prácticas docentes, los aportes y límites de las tecnologías en aulas, la inteligencia artificial y las proyecciones sobre el futuro profesional.

Los resultados muestran que el teléfono móvil ocupa un lugar central en la vida de las estudiantes. Es una herramienta para estudiar, acceder a información y mantener vínculos, pero también puede generar distracción, ansiedad y la sensación de no poder desconectarse. Esta ambivalencia importa para la formación: no es posible pensar el uso educativo de la tecnología como si los dispositivos fueran neutros o estuvieran separados de las emociones, los hábitos y las condiciones de vida de quienes aprenden.

Las participantes también distinguen entre usar tecnología y usarla pedagógicamente. Valoran las experiencias en que las herramientas digitales favorecen la creatividad, la participación o la adaptación a distintas necesidades de aprendizaje. En contraste, cuestionan usos reducidos a subir archivos, controlar asistencia o reemplazar una exposición convencional por una presentación digital. El desafío no es llenar las aulas de recursos, sino construir propósitos formativos claros para cada uso.

Otro hallazgo relevante es la preocupación por la desigualdad. La falta de conectividad, el acceso diferenciado a dispositivos y la ausencia de acompañamiento pueden convertir una oportunidad en una nueva barrera. Las políticas de digitalización deben considerar estas condiciones materiales; disponer de una plataforma no equivale a garantizar una experiencia educativa justa ni significativa para todos y todas.

Inteligencia artificial: apoyo, no sustitución

La inteligencia artificial aparece como una de las principales fuentes de expectativa y preocupación. Las estudiantes reconocen que puede ayudar a organizar información, elaborar materiales o automatizar tareas repetitivas. Al mismo tiempo, temen que su expansión reduzca el trabajo educativo a funciones técnicas, aumente el control sobre docentes y estudiantes, o debilite la relación humana que sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta tensión es especialmente importante en la formación inicial. Una educadora o educador no sólo entrega información: interpreta situaciones, conoce contextos, acompaña aprendizajes, toma decisiones éticas, escucha y construye vínculos. Ninguna herramienta puede reemplazar por sí misma esas responsabilidades. La inteligencia artificial debe entenderse como un

posible apoyo, cuya pertinencia depende de los objetivos pedagógicos, de las condiciones de uso y de la capacidad profesional para cuestionar sus resultados.

Recomendaciones para instituciones formadoras

Las universidades e institutos de formación pueden transformar estas tensiones en oportunidades si incorporan una mirada crítica y situada sobre las tecnologías digitales. A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes acciones:

1. Incorporar alfabetización digital crítica en los planes de estudio. No basta con enseñar a usar plataformas o aplicaciones. Las y los estudiantes deben analizar cómo funcionan los algoritmos, qué datos se recogen, quién controla las infraestructuras digitales y qué sesgos o desigualdades pueden producir.

2. Vincular tecnología con decisiones pedagógicas. Cada herramienta debe evaluarse por su aporte a los objetivos de aprendizaje, la participación, la accesibilidad y el cuidado de los vínculos educativos. La pregunta no es qué herramienta está disponible, sino para qué se utilizará y con qué consecuencias.

3. Formar para un uso ético de la inteligencia artificial. Se requiere discutir privacidad, autoría, transparencia, sesgos y límites de la automatización. También es necesario definir qué tareas pueden apoyarse en IA y cuáles deben permanecer bajo responsabilidad del juicio profesional.

4. Garantizar condiciones de acceso y acompañamiento. La conectividad, los dispositivos y el apoyo docente son condiciones básicas para evitar que la digitalización profundice desigualdades sociales. Las decisiones institucionales deben considerar las trayectorias, los territorios y las condiciones reales de las comunidades educativas.

5. Promover espacios de reflexión colectiva. Docentes y estudiantes necesitan instancias para compartir experiencias, revisar usos tecnológicos y deliberar sobre sus efectos. La formación crítica y la conciencia se fortalecen cuando la comunidad educativa participa en las decisiones sobre las tecnologías que organizan su trabajo.

Reflexiones finales

La digitalización no tiene una única dirección ni conlleva efectos inevitables. Las tecnologías pueden apoyar procesos educativos más accesibles y creativos, pero también pueden reforzar lógicas de control, sobrecarga y estandarización. La diferencia depende de las decisiones que tomen las

instituciones, los equipos docentes y las comunidades educativas en torno a su uso e implementación en aulas.

Formar profesionales de la educación para un mundo digital significa prepararlas para usar herramientas, pero sobre todo para comprenderlas, interrogarlas y transformarlas. La tarea no es adaptar a las futuras educadoras y educadores a cualquier innovación, sino fortalecer su capacidad para decidir cuándo, cómo y para qué la tecnología puede contribuir a una educación más justa, humana, democrática e integral.

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Herrera-Urízar, G., Juárez Martínez, C., & Cisternas-Negrete, S. R. (2026). *Tecnologías digitales y subjetividades de las profesionales de la educación: un estudio crítico sobre la formación de profesionales de la educación en España y Chile.* Olhar de Professor, 29, e-26455.025. https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.29.26455.025

2. Herrera Urízar, G. (2026). *Neurodidáctica y tecnologías digitales como dispositivos neoliberales de subjetivación en la educación contemporánea.* Revista Guillermo de Ockham, 24(1). https://doi.org/10.21500/22563202.8034

3. Rivera-Vargas, P., Jacovkis, J., Herrera-Urízar, G., & Calderón-Garrido, D. (2024). Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (87), 74-89. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3107*

Gustavo Herrera-Urízar. Profesor Lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación, Universitat de Barcelona. Sus líneas de investigación abordan las tecnologías digitales, la subjetividad, la profesionalidad educativa y la alfabetización digital crítica.

Correo de contacto: **gustavo.herrera@ub.edu**

Souly Rebecca Cisternas-Negrete. Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Licenciada en Ciencias de la Educación y Pedagogía en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Profesora de Filosofía y Ética.

Correo de contacto: **soulycist@gmail.com**

Mirar la educación de las artes visuales con lentes violeta. Resultados de una investigación

Catalina Montenegro González, Karen Navarrete Astete y Ninoska Schenffeldt Ulloa

RESUMEN:
Este artículo comparte las principales reflexiones y resultados en torno a la caracterización de docentes de Artes Visuales que, en ejercicio de la profesión, incorporan de manera consciente y transversal el enfoque de género interseccional en sus prácticas pedagógicas. El objetivo de la investigación fue comprender desde una mirada interseccional cómo se incorpora el enfoque de género en el desarrollo de clases de Artes Visuales, para proponer estrategias didáctico-curriculares que aporten al tratamiento de problemáticas de género desde la asignatura. Participaron seis docentes en la investigación pertenecientes a las regiones de Los Ríos y Los Lagos, quienes permitieron realizar observaciones etnográficas a sus clases, además de realizar entrevistas y grupos focales. Sus aulas artísticas se integraban a proyectos educativos diversos, tales como colegios técnico profesionales, artísticos básica y media, liceo de niñas y confesional católico. Dentro de los resultados más relevantes, se encuentra la detección de detonantes reflexivos en el contexto artístico escolar: 1) las relaciones de poder y 2) el compromiso pedagógico con el estudiantado. El profesorado comprometido pedagógicamente y que identifica las relaciones de poder cuestionará el patriarcado y sus prácticas formativas coercitivas, para dar valor a la experiencia situada. Además, buscará estrategias integradoras y colaborativas, y se colectivizará con otros/as docentes. Estos hallazgos representan resultados inéditos en nuestro país.

PALABRAS CLAVE:
Educación artística; compromiso pedagógico; didáctica.

Este artículo comparte resultados en torno a la caracterización de docentes de Artes Visuales que incorporan el enfoque de género interseccional en sus prácticas pedagógicas. En el marco de un proyecto de investigación educativa, este escrito presenta resultados del trabajo realizado con seis docentes del sur de Chile, entrelazado con lecturas desde las epistemologías y pedagogías feministas y pedagogías contrahegemónicas. De este modo, las características de docentes que incorporan el enfoque de género interseccional (EGI) pueden ser una referencia relevante para la formación inicial docente en la disciplina artística. El objetivo de la investigación fue comprender desde una mirada interseccional cómo se incorpora el enfoque de género en el desarrollo de clases de Artes Visuales, para proponer estrategias didáctico-curriculares que aporten al tratamiento de problemáticas de género desde la asignatura. Dentro de los resultados más relevantes, se encuentra la detección de detonantes reflexivos en el contexto artístico escolar: 1.- las relaciones de poder y 2.- el compromiso pedagógico con el estudiantado, cruzamos por la experiencia de vida de manera transversal.

Sobre el enfoque de género interseccional

Para esta investigación, comprendemos el enfoque de género como una forma de mirar el mundo, que se transforma en una herramienta y categoría analítica de fenómenos sociales. Esta forma de mirar el mundo, implicará tomar consciencia de lo las desigualdades, discriminaciones y otras diversas formar que tiene el patriarcado de tomar forma en nuestras vidas. Esta mirada de conciencia de género, nos llevará a complejizar y agudizar la mirada respecto de los fenómenos sociales y nos empujará a comprender en su complejidad los acontecimientos, requiriendo incorporar otras categorías analíticas como la raza/etnia o la clase social. Es por ello que, para este proyecto, definimos el enfoque de género interseccional como la forma más compleja y completa de poder pensar, mirar y analizar los espacios artístico-educativos y dotar de reflexión

los procesos formativos. Dicho esto, la interseccionalidad representa el posicionamiento y base epistemológica del proyecto y refiere a los sistemas de desigualdades, opresiones y también privilegios diversos y complejos que operan socialmente y que han estado presentes a lo largo de la historia en una multiplicidad de formas. Así, queda en evidencia la necesidad de observar los fenómenos considerando elementos tan diversos como la raza/etnia, clase social, género y otras categorías que han ido surgiendo en relación a los momentos históricos y los espacios habitados, como ejemplo la geografía o la discapacidad, elementos que Leslie McCall define como marcadores de diferencia. Pensar la interseccionalidad con el género a la base de los análisis sociales nos hace poner al centro este marcador de diferencia, razón por la cual hablamos de género interseccionalidad.

Ponerse los lentes violeta: docentes feministas, contrahegemónicxs, reflexivxs y críticxs

Los debates feministas en Chile, surgidos desde los movimientos sociales, han evidenciado un sistema de desigualdades que afectan la vida cotidiana de las personas y en particular de quienes permanecen en los márgenes sociales. El mayo feminista, nos llevó a pensar nuevas formas de construir procesos y espacios educativos y a dar lugar a nuevas miradas pedagógicas que cuestionan la hegemonía y la objetividad del conocimiento para transitar a un conocimiento situado, que nos permita incorporar nuestras propias experiencias de vida y ponerlas al centro del proceso y en palabras de Lagarde a "compartir la experiencia y la conciencia" y pensarnos como una red colaborativa. De este modo, pensar las epistemologías feministas en el campo pedagógico, nos permitió mirar las experiencias, para darnos cuenta del trabajo afectante y afectivo, comprendidos como la incorporación del mundo sensible y afectivo que nos permite comprender la experiencia social y política desde cómo afecta a las personas en su vida cotidiana.

Docentes pertenecientes a las regiones de Los Ríos y Los Lagos (6) nos permitieron realizar observaciones etnográficas a sus clases y realizar entrevistas y grupos focales para comprender en profundidad cómo incorporaban el enfoque de género interseccional en sus aulas artísticas, las que se integraban a proyectos educativos diversos, tales como, colegios técnico profesionales, bicentenario de zona extrema, artísticos básica y media, liceo de niñas y confesional católico. A continuación compartimos algunos de los hallazgos de ese proceso investigativo

Detonantes reflexivos: docentes a contrapelo

El proyecto de investigación, desveló formas, estrategias y maneras en que los cuerpos docentes incorporaban el enfoque de género interseccional en sus aulas y se transformaban en activistas pedagógicos que ponen al centro el compromiso pedagógico e identifican las relaciones de poder para elaborar estrategias que si bien, no hacen desaparecer las jerarquías ni

las desigualdades, abren las reflexiones referidas a cómo gestionamos el poder para el beneficio colectivo. Serán justamente estos dos elementos, compromiso pedagógico y la identificación de las relaciones de poder, las que se transforman para este proyecto, en detonantes reflexivos en el contexto artístico escolar.

Definimos los detonantes reflexivos como "elementos que remueven, movilizan y afectan a las personas y que despiertan en la comunidad educativa (docentes y estudiantes) la necesidad de discutirlos, cuestionarlos y reflexionarlos para desarrollar una nueva temática". Los detonantes son variados y pueden materializarse a través de temas, discusiones, conceptos que propician el inicio del tratamiento de una problemática o tema en la clase. De este modo, existen dos detonantes: relaciones de poder y compromiso pedagógico que son cruzados por las experiencias de vida personal y colectiva.

El primero implica que el profesorado se posicione críticamente frente a los privilegios que median el género y otros marcadores de diferencia, y busque desjerarquizar el vínculo docente-estudiante mediante relaciones que afecten de alguna manera a quienes participan de esta relación. Esta apertura a cuestionar la educación desde una mirada de género responde a contextos recientes, como las demandas feministas y la crítica al patriarcado escolar. Allí, las experiencias artísticas funcionan como espacios seguros y fértiles para proponer imaginarios sociales y avanzar hacia la justicia social.

El segundo detonante vincula el proceso reflexivo-creativo de docentes y estudiantes, con el arte como espacio formativo en que el profesorado participa activamente, incorporando un enfoque de género interseccional mediante prácticas situadas.

Así, el profesorado sensible al género cultiva vínculos afectivos, cuestiona estructuras tradicionales y ejerce un activismo docente que incorpora discusiones políticas, sociales y culturales. Promueve prácticas transformadoras, inclusivas y socialmente responsables, convirtiendo las aulas de artes en espacios seguros de crecimiento integral.

Reflexiones finales

A modo de reflexiones finales, es posible indicar que, el profesorado comprometido pedagógicamente y que identifica las relaciones de poder tanto en el sistema educativo como en las aulas de artes, cuestionará el patriarcado y sus prácticas formativas coercitivas que hacen pervivir la desigualdad social, cuestionando entre otras cosas, la construcción del conocimiento objetivo y universal para dar valor a la experiencia situada, que toma cuerpo a través de los procesos didácticos artísticos que responden a desafíos sociales pero también pedagógicos. Además tendrán una mirada crítica respecto de sistemas que limitan y menoscaban la diversidad y

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Montenegro-González, C., Álvarez, A. y Barrientos, E. (2024). Experiencias que cruzan el cuerpo. Reflexiones desde las pedagogías feministas para transformar el campo pedagógico. En B. Lara-Subiabre, A. Álvarez Díaz, M. Riquelme-Sanderson e I. Silva-Peña (Eds.), *Educación para la justicia social en tiempos de cambio (pp. 117-138).* Ediciones IESED.

2. Montenegro-González, C., Schenffeldt-Ulloa, N., Navarrete-Astete, K. y García-Huidobro, R. (2025). *Cuadernillo docente 2: Detonantes del proceso reflexivo en el contexto artístico escolar. Enfoque de género + interseccionalidad.* On Demand.

3. Montenegro-González, C., Schenffeldt, N. y García-Huidobro, R. (2025). Subjetividades, saberes y didácticas vinculadas a la incorporación del enfoque de género en la asignatura escolar de Artes Visuales. *Educación y Humanismo,* 27(49), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.27.49.7498

que rebajan experiencias nutritivas para el estudiantado. Esto hace que el profesorado esté en una búsqueda constante de referentes y colectividades que le permitan nutrir sus clases y disminuyan las brechas de género para garantizar la igualdad educativa y el acceso al arte y la cultura de manera plena para sus estudiantes. Es por esto que tendrán un sentido de comunidad y colaboración que les hace colectivizarse con otros/as docentes que buscan lo mismo.

De este modo, sitúan el trabajo profesional también desde una red docente sensible a las problemáticas sociales, que valora la producción del conocimiento situado y que persigue visibilizar la experiencia artística propia, de sus estudiantes y de otrxs docentes. El profesorado buscará estrategias que sean integradoras y colaborativas para el desarrollo de sus clases, presentándose como rasgos diferenciadores, e intencionará un compromiso con la experiencia artística que cruce su propia vida y la de sus estudiantes en un proceso de aprendizaje mutuo, donde se organiza un solo colectivo para tener experiencias significativas.

Finalmente, el profesorado incorporará la dimensión cotidiana del quehacer escolar para establecer la experiencia personal y colectiva como un punto de partida y antecedente válido para la construcción de conocimiento. Estos hallazgos centrales de la investigación, han sido valiosos en tanto han permitido visualizar a un grupo de docentes con características particulares que, decidieron voluntariamente participar y que demostraron y compartieron una riqueza pedagógica de la cual no se tenía registro en materia de género e interseccionalidad, lo que representa resultados inéditos en nuestro país. Además, invitan a pensar en la importancia de incorporar estas temáticas en nuestro ejercicio pedagógico dado que permite re mirar los espacios educativos -con lentes violeta- para identificar las desigualdades sociales, las formas de discriminación y las maneras en que se materializa la violencia por razones de género y avanzar a soluciones que nos permitan concebir los espacios educativos libres de violencia, como lugares seguros para la diversidad, que garanticen el derecho a la educación en igualdad para la mejora de la calidad de vida de las personas.

Catalina Montenegro González. Profesora de Artes Visuales, Máster en Arte y educación y en Estudios de la Diferencia Sexual, Doctora en Artes y educación, académica del Departamento de Humanidades y Arte, Universidad de Los Lagos

Correo de contacto:
catalina.montenegro@ulagos.cl

Karen Navarrete Astete. Socióloga, Magíster Desarrollo Humano, Local y Regional, Especialización en Políticas Públicas y Justicia de Género. Directora de Igualdad de Género, Universidad de Los Lagos.

Correo de contacto:
karen.navarrete@ulagos.cl

Ninoska Schenffeldt Ulloa. Socióloga con especialización en Estudios de Género y Cultura, con mención en Ciencias Sociales, Coordinadora Inés género, Universidad de Los Lagos.

Correo de contacto:
ninoska.schenffeldt@ulagos.cl

Hacer visible el pensamiento infantil: una práctica fundamental en Educación Parvularia

Tatiana López- Jiménez; Valentina Toro- Quilodrán; Valentina Osorio

RESUMEN:
En Educación Parvularia, elicitar el pensamiento infantil va más allá de formular preguntas o clasificar respuestas como correctas o incorrectas. Implica generar oportunidades para hacer visibles ideas, hipótesis, razonamientos y formas de comprender de niños y niñas, a través del lenguaje oral, dibujos, representaciones o acciones. A partir de una investigación realizada en Niveles de Transición con niños y niñas de 4 a 6 años, este trabajo profundiza en esta práctica fundamental y propone comprenderla desde tres acciones estrechamente relacionadas: elicitar, interpretar y tomar decisiones pedagógicas. Los hallazgos invitan a reflexionar sobre el valor de las interacciones cotidianas como oportunidades para acceder al pensamiento infantil y utilizar esa información como referente para la acción pedagógica.

PALABRAS CLAVE:
Educación Parvularia; pensamiento crítico; formación inicial.

En una sala de Educación Parvularia, las preguntas forman parte de la vida cotidiana. "¿Qué creen que ocurrirá?", "¿por qué piensas eso?", "¿cómo lo hiciste?" o "¿qué podríamos hacer ahora?" son expresiones habituales en las interacciones entre educadoras y niños y niñas. Sin embargo, hacer preguntas no significa necesariamente acceder a su pensamiento.

Durante una experiencia podemos formular numerosas preguntas y obtener respuestas breves o previamente esperadas. En esos casos conocemos qué respondió un niño o niña, pero no necesariamente qué está pensando, qué relaciones está estableciendo, cómo llegó a una determinada conclusión o qué significado está construyendo.

La práctica fundamental de elicitar el pensamiento pone el foco precisamente en este desafío: generar oportunidades para que las ideas, conocimientos, hipótesis, razonamientos y formas de comprender de niños y niñas puedan hacerse visibles. Su relevancia radica en que permite a la educadora disponer de información acerca de cómo están comprendiendo una experiencia y utilizarla para orientar sus decisiones pedagógicas.

Hacer visible lo que niños y niñas están pensando

En una investigación realizada en aulas de Educación Parvularia, específicamente en Niveles de Transición (4 a 6 años), estudiamos las prácticas fundamentales que una educadora despliega durante experiencias de aprendizaje. Para ello, analizamos detalladamente las interacciones que ocurrían entre la educadora y los niños y niñas, observando qué hacía la educadora, cómo respondían los párvulos y cómo se desarrollaba la interacción.

Entre las prácticas identificadas, obtener e interpretar el pensamiento de niños y niñas adquirió especial presencia durante el desarrollo de las experiencias. La educadora buscaba recuperar conocimientos previos, promover inferencias y establecer relaciones con aquello que se estaba

trabajando. El pensamiento podía hacerse visible a partir de preguntas formuladas por ella, pero también mediante intervenciones espontáneas de los propios niños y niñas.

Este resultado permite hacer una distinción importante: elicitar el pensamiento no equivale simplemente a preguntar. Preguntar "¿de qué color es?" puede ser pertinente cuando necesitamos identificar un conocimiento específico. Sin embargo, si queremos comprender cómo un niño está interpretando una situación, necesitamos avanzar hacia intervenciones como: "¿qué crees que está ocurriendo?", "¿qué te hace pensar eso?" o "¿cómo llegaste a esa idea?". La diferencia no está solamente en formular preguntas abiertas o cerradas. Está, principalmente, en qué busca conocer la educadora y qué hace posteriormente con aquello que el niño o niña expresa.

Cuando una respuesta permite comprender el pensamiento

Imaginemos que durante una experiencia un niño entrega una respuesta que la educadora no esperaba. Una posibilidad es indicarle la respuesta correcta y continuar. Otra es detenerse y preguntarle: "¿qué te hizo pensar eso?". La segunda intervención abre una posibilidad distinta. Permite aproximarse al razonamiento que sostiene esa respuesta y comprender las relaciones que el niño está estableciendo. Una respuesta inicialmente inesperada o incluso incorrecta puede entregar información relevante acerca de su manera de comprender.

Por ello, elicitar el pensamiento supone no solamente generar condiciones para que niños y niñas expresen sus ideas, sino también escuchar e interpretar esas expresiones. Además, en Educación Parvularia el pensamiento no se manifiesta exclusivamente mediante el lenguaje oral. Un dibujo, un gesto, una representación, una acción con objetos o una intervención espontánea también pueden proporcionar información acerca de cómo un niño o niña está comprendiendo una situación. Esto requiere ampliar la mirada de la educadora y reconocer distintas formas mediante las cuales el pensamiento infantil puede hacerse visible.

Así, una respuesta deja de ser únicamente algo que debe clasificarse como correcto o incorrecto. Puede convertirse en información para comprender qué sabe un niño, cómo está razonando, qué relaciones establece y qué apoyos podría requerir.

Del pensamiento infantil a las decisiones pedagógicas

Aquí aparece una cuestión especialmente relevante: ¿qué ocurre después de que el pensamiento infantil se hace visible? Elicitar no finaliza cuando el niño responde. Esa respuesta abre una nueva tarea profesional: interpretarla y decidir qué hacer a partir de ella. Una idea inesperada puede llevar a formular una nueva pregunta. Dos explicaciones diferentes pueden convertirse en una oportunidad para contrastar puntos de vista. Una respuesta puede mostrar que es necesario recuperar una experiencia anterior, proporcionar otro apoyo, ofrecer una nueva representación o dar más tiempo para explorar.

Por ello, la práctica puede comprenderse a partir de tres acciones estrechamente relacionadas: elicitar, interpretar y tomar decisiones pedagógicas. No se trata de una secuencia rígida. Durante una interacción estas acciones pueden sucederse reiteradamente. La educadora pregunta, escucha, interpreta, interviene y vuelve a obtener información acerca de lo que niños y niñas están pensando. La enseñanza se configura así como un proceso sensible a aquello que ocurre durante la propia experiencia.

Esta mirada también plantea una pregunta necesaria: ¿estamos haciendo visible el pensamiento de todos los niños y niñas? Las conversaciones en gran grupo pueden favorecer el intercambio, pero no necesariamente permiten conocer cómo están pensando todos los integrantes del grupo. Algunas voces pueden adquirir mayor presencia mientras otras permanecen menos visibles. Por ello, elicitar el pensamiento requiere diversificar las oportunidades de expresión: conversaciones en grupos pequeños, dibujos, representaciones, acciones, intercambios entre pares y otras formas de participación pueden ampliar las posibilidades de acceder a diferentes maneras de construir y comunicar significados.

Reflexiones finales: una invitación a mirar las interacciones cotidianas

Los hallazgos también invitan a reflexionar sobre la formación inicial y continua de educadoras de párvulos. Si elicitar el pensamiento constituye una dimensión relevante del trabajo pedagógico, no parece suficiente enseñar repertorios de "buenas preguntas". El desafío es desarrollar la capacidad profesional para observar, escuchar e interpretar lo que niños y niñas expresan y utilizar esa información para fundamentar las decisiones pedagógicas.

Un registro de aula, por ejemplo, puede convertirse en una oportunidad para analizar una interacción: ¿qué hizo la educadora para acceder al pensamiento del niño?, ¿qué información proporcionó su respuesta?,

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. López-Jiménez, T., Toro, V., Cavalcante, S., Saballa-Pavez, D., & Colomina, R. (2026). Eliciting thinking in early childhood education: Case studies on strategies of Chilean teachers of 4–6-year-olds. Early Childhood Education Journal. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02287-5

2. López Jiménez, T., Zulueta Báez, V., Bustos Ibarra, A., Saballa Pávez, D., & Veliz Fuentes, L. (2026). Prácticas fundamentales como eje central en la experiencia de aprendizaje de educación parvularia. Revista Enfoques Educacionales, 23(1). https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.80020

3. López, T. (2023). Prácticas fundamentales en educación infantil: hacia una propuesta teórico-metodológica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e02, 1-12. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e02.4045

4. López-Jiménez, T., Zulueta, V., Toro, V., Hernández, C., Vargas, N., & Ancapichún, A. (2025). The Study of Core Practices in Support of More Ambitious Teacher Training: A Systematic Review (2019–2023). Education Sciences, 15(5), 633. https://doi.org/10.3390/ educsci15050633

¿qué hizo posteriormente la educadora con esa información?, ¿qué otras intervenciones habrían sido posibles? Estas preguntas permiten desplazar la atención desde el cumplimiento de una actividad planificada hacia la comprensión de lo que está ocurriendo durante el aprendizaje.

Hacer visible el pensamiento infantil implica, además, reconocer a niños y niñas como participantes activos de las experiencias educativas. Sus respuestas, preguntas, hipótesis, dibujos, acciones y explicaciones no son solamente productos que deben ser evaluados. Constituyen formas de expresar cómo están comprendiendo y construyendo significado.

De allí surge una invitación tanto para la práctica como para la formación de educadoras: no preguntarnos únicamente qué respondieron los niños y niñas, sino qué nos permite comprender esa respuesta acerca de su pensamiento y qué decisiones pedagógicas podemos tomar a partir de ella. Elicitar el pensamiento adquiere sentido precisamente en esa relación. No se trata de preguntar más, sino de generar oportunidades para hacer visible el pensamiento infantil, interpretarlo y reconocerlo como un referente para la acción pedagógica."

Tatiana López Jiménez es Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción, Magíster en Educación por la misma universidad, Magíster Interuniversitario en Psicología de la Educación y Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente se desempeña como académica de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha participado como investigadora responsable en proyectos FONDECYT vinculados al estudio de las prácticas pedagógicas en Educación Parvularia y como co investigadora en proyectos vinuclados a las trayectorias de niños y niñas con precocidad intelectual. Asimismo, es investigadora responsable de la Línea 2 del Núcleo Milenio MICAI, orientada al estudio de las altas capacidades en contextos educativos. Sus áreas de interés se centran en Educación Parvularia, interacciones y prácticas pedagógicas, desarrollo infantil, altas capacidades, core practice, representaciónes en el contexto de la formación inicial docente.

Correo de contacto: **tatiana.lopez@pucv.cl**

Valentina Toro Quilodrán es Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y Magíster en Educación con mención en Currículum y Evaluación de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente ejerce como Educadora en Niveles Transición, en una escuela particular subvencionada de Valparaíso. En el área de investigación, se desempeñó como personal técnico en el proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11231120, "Prácticas que constituyen la actividad instruccional: un estudio sobre la práctica y las representaciones de educadoras de párvulos". Áreas de interés: evaluación en educación inicial, prácticas pedagógicas, formación inicial docente.

Correo de contacto:
valentinatoroq@gmail.com

Valentina Osorio Barrios es Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; además, certificada como Early Childhood Educator (Level 1) en Alberta, Canadá. Actualmente se desempeña como Educadora en la región de Valparaíso. Se desempeñó entre el 2023 y 2025 como personal técnico en el proyecto FONDECYT de Iniciación N.º 11231120, "Prácticas que constituyen la actividad instruccional: un estudio sobre la práctica y las representaciones de educadoras de párvulos". Sus áreas de interés son: prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia, y la adquisición del inglés como segunda lengua en educación inicial.

Correo de contacto:
valeosorioJ@gmail.com

Más allá del empleo: factores asociados al ajuste entre formación y trabajo

Victor Matheus Portela Ribeiro y Reisoli Bender Filho

RESUMEN:
La inserción laboral de quienes egresan de la educación superior no depende únicamente de conseguir empleo, sino también de la correspondencia entre la formación recibida y el trabajo desempeñado. El objetivo del estudio fue analizar los determinantes del ajuste entre educación y trabajo en egresados de carreras de pregrado ofrecidas a distancia por la *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, en el marco del Sistema *Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. El análisis consideró las dimensiones horizontal, vertical y total del ajuste. Entre los egresados ocupados se observaron altos niveles de ajuste, aunque los factores asociados variaron según la dimensión analizada. Los resultados destacaron especialmente la ocupación desempeñada y el sector en que trabajaban los egresados, además de antecedentes formativos, edad y utilidad atribuida a la carrera. Los hallazgos muestran la importancia de considerar conjuntamente la formación recibida, la trayectoria del egresado y las condiciones de su inserción laboral.

PALABRAS CLAVE:
Egresados; educación superior; ajuste formación-trabajo; inserción laboral; educación a distancia.

Conseguir empleo después de finalizar una carrera no significa necesariamente trabajar en aquello para lo cual se estudió. Un egresado puede estar ocupado y, al mismo tiempo, desempeñarse en un campo distinto de su formación o en un puesto que requiere un nivel educativo diferente. Para las instituciones de educación superior, observar estas correspondencias permite conocer aspectos de la inserción laboral que una tasa de empleo, por sí sola, no refleja.

Se distinguen dos dimensiones de la relación entre educación y trabajo. El ajuste horizontal se refiere a la correspondencia entre el área de formación y el campo de trabajo; el ajuste vertical, a la adecuación entre el nivel educativo alcanzado y el requerido por el empleo. En la investigación se consideró, además, el ajuste total, cuando ambas condiciones coinciden. El objetivo del estudio fue analizar los determinantes del ajuste entre educación y trabajo entre los egresados de las carreras de pregrado ofrecidas por la UFSM en el marco de la UAB.

El estudio se desarrolló en un contexto particular de la educación superior brasileña. Creado en 2006, el Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) es una política pública orientada a expandir e interiorizar la oferta pública de educación superior a distancia. Su funcionamiento articula instituciones públicas de educación superior y polos de apoyo presencial distribuidos en distintos territorios. La Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) participa del sistema desde su implementación.

¿Qué factores se relacionan con el ajuste formación-trabajo?

La investigación consideró a egresados de doce carreras de pregrado de la UAB/UFSM que concluyeron sus estudios entre 2015 y 2020. La oferta incluía diez licenciaturas brasileñas orientadas a la formación docente —Educación Especial, Física, Letras-Portugués y Literaturas, Letras-Español y Literaturas, Ciencias de la Religión, Educación del Campo, Geografía, Matemática, Sociología y Pedagogía —, además de un bacharelado en Administración Pública y un curso superior de tecnología en Agricultura Familiar y Sostenibilidad. Estas categorías no tienen equivalencia directa con los grados y títulos utilizados en Chile: en Brasil, la licenciatura es

una carrera de pregrado orientada a la formación docente; el bacharelado corresponde a una formación universitaria no específicamente docente; y el curso superior de tecnología es una formación de pregrado de orientación tecnológica.

La encuesta obtuvo 175 respuestas, cerca del 11% de la población considerada. Los análisis del ajuste se concentraron en los 149 participantes que estaban trabajando al responderla. El perfil ayuda a interpretar los resultados: el 70,9% eran mujeres y el grupo de edad más frecuente tenía entre 35 y 44 años (45,2%). El 47,4% ya contaba con otra titulación universitaria y el 91,4% había trabajado mientras estudiaba. Entre quienes estaban ocupados, el 79,9% trabajaba a jornada completa, el 77,2% en el sector público y el 52,4% pertenecía al grupo ocupacional de profesionales de la enseñanza.

Para identificar los factores asociados al ajuste se examinaron conjuntamente características de los estudios, del trabajo y de los propios egresados mediante regresión logística. Este análisis permite reconocer asociaciones estadísticas, pero no establecer relaciones causales.

Los resultados descriptivos mostraron una alta correspondencia entre formación y trabajo: 84,6% de ajuste horizontal, 81,9% de ajuste vertical y 74,5% de ajuste total. Sin embargo, los factores asociados fueron distintos en cada dimensión. En el ajuste horizontal, el grupo ocupacional presentó la asociación de mayor magnitud. Pertenecer al grupo de profesionales de la enseñanza se relacionó positivamente con trabajar en un área compatible con la formación cursada. La composición de la oferta y de los participantes ayuda a interpretar el resultado: diez de las doce carreras correspondían a formación docente y más de la mitad de los egresados ocupados pertenecía a profesiones de la enseñanza. También se asociaron positivamente la edad, contar con una titulación universitaria previa y una mejor valoración de la utilidad de la carrera para el desarrollo profesional del egresado y el desarrollo socioeconómico de su región. Esta última dimensión reunía la utilidad percibida de los estudios para encontrar un empleo adecuado, realizar las tareas profesionales, desarrollar la carrera y contribuir al desarrollo socioeconómico regional.

En el ajuste vertical, trabajar en el sector educativo fue el factor que presentó una asociación estadísticamente significativa. Los egresados insertos en este sector mostraron una mayor propensión a desempeñarse en puestos compatibles con su nivel de formación.

En el ajuste total, volvieron a asociarse positivamente la utilidad atribuida a la carrera, contar con una titulación universitaria previa y trabajar en el sector educativo. Además, apareció un resultado inesperado: el trabajo a jornada completa presentó una asociación negativa con el ajuste total. El hallazgo no significa que una jornada parcial favorezca el ajuste; expresa

únicamente la relación observada entre los participantes y requiere cautela en su interpretación.

Otros factores considerados, como haber realizado prácticas, haber buscado empleo después de titularse y el tipo de empleador, no mostraron asociaciones estadísticamente significativas en los modelos.

¿Qué nos dicen estos resultados sobre la inserción laboral de los egresados?

Los hallazgos invitan a evitar una lectura aislada del ajuste formación–trabajo. Un desajuste no constituye, por sí mismo, evidencia de baja calidad de una carrera, así como un alto nivel de ajuste tampoco puede atribuirse exclusivamente a la formación recibida. La trayectoria del egresado, la ocupación que desempeña y el sector en que trabaja también forman parte de esta relación.

Esta perspectiva amplía lo que puede aportar el seguimiento de egresados. Saber si una persona trabaja es relevante, pero no permite distinguir trayectorias profesionales muy diferentes. Conocer si el trabajo se relaciona con el área estudiada y si requiere un nivel de formación compatible con el alcanzado permite comprender mejor lo que ocurre después de la titulación.

Los resultados muestran, además, que las dimensiones del ajuste no responden necesariamente a los mismos factores. Una característica asociada con trabajar en el área de formación puede no tener el mismo papel en la correspondencia entre el nivel educativo y el empleo. Por ello, conviene evitar que un único indicador sintetice una relación compleja entre educación superior y trabajo.

Reflexiones Finales

Conocer los factores asociados al ajuste amplía las posibilidades de los estudios de egresados para la gestión universitaria. La evidencia obtenida muestra que la correspondencia entre formación y trabajo se relaciona tanto con características de la trayectoria de los egresados como con las condiciones de su inserción laboral.

Los resultados deben interpretarse en el contexto en que fueron producidos. La investigación se concentró en egresados de una universidad pública brasileña, vinculados a una política de educación superior a distancia y provenientes mayoritariamente de carreras de formación docente. Las asociaciones encontradas no pueden trasladarse automáticamente a otras instituciones, modalidades o sistemas nacionales.

A partir de estos resultados, una implicancia para la gestión es complementar el seguimiento de egresados con información sobre los mercados laborales de los territorios donde se ofrecen las carreras. Conocer qué sectores y ocupaciones concentran el empleo puede ayudar a contextualizar las trayectorias observadas y a discutir la relación entre la formación ofrecida

y las oportunidades profesionales disponibles para la población a la que esa oferta se dirige.

Otra implicancia es la necesidad de continuidad. Levantamientos periódicos y estandarizados permiten comparar cohortes e identificar cambios en las trayectorias de los egresados, superando las limitaciones de una observación aislada.

La relación entre educación superior y trabajo no puede reducirse a una tasa de empleo. Comprender lo que ocurre después de la titulación exige observar la correspondencia entre la formación recibida y el trabajo desempeñado y, especialmente, las condiciones que favorecen o dificultan ese ajuste.

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Ribeiro, V. M. P., & Bender Filho, R. (2023). Ajustamento entre educação e trabalho: análise para os graduados da UAB/UFSM. Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 12(21), e74319. https://doi.org/10.5902/2318133874319

2. Schomburg, H. (2016). Carrying out tracer studies: Guide to anticipating and matching skills and jobs (Vol. 6). Publications Office of the European Union.

3. Ferreira, M., & Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Educação Unisinos, 19(2), 228-242.

Victor Matheus Portela Ribeiro. Secretario ejecutivo de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, y estudiante del Doctorado en Gestión de Organizaciones Públicas de la misma universidad. Magíster en Administración Pública (UFSM, 2022), especialista en Gestión Pública (Universidade Anhanguera-Uniderp, 2019) y graduado en Relaciones Internacionales (UFSM, 2024) y Letras–Español y Literaturas (UFSM, 2010). Ha trabajado asesorando a la coordinación de la Universidad Abierta de Brasil en la UFSM. Sus intereses de investigación incluyen seguimiento de egresados, relación educación-trabajo, gestión universitaria y uso de evidencias en educación superior. https://orcid.org/0000-0002-6467-9257

Correo de contacto: **victor-matheus.ribeiro@ufsm.br**

Reisoli Bender Filho. Profesor asociado de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil, y docente del posgrado en Gestión de Organizaciones Públicas. Doctor en Economía Aplicada (Universidade Federal de Viçosa, 2011), magíster en Economía (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006) y graduado en Ciencias Económicas (Universidade de Santa Cruz do Sul, 2003). Fue coordinador de la Universidad Abierta de Brasil en la UFSM y es editor jefe de la Revista de Economia e Sociologia Rural. Sus intereses de investigación incluyen economía, políticas públicas y educación superior. https://orcid.org/0000-0002-1019-4414

Correo de contacto: **reisoli.bender@ufsm.br**

Liderazgo de nivel intermedio en red para la justicia educacional en la formación técnico-profesional

Jennifer Obregón Reyes

RESUMEN:
Con la creación de los Servicios Locales de Educación Pública en Chile, la colaboración y el trabajo en red se han vuelto esenciales para apoyar a los centros educativos. En la Educación Media Técnico Profesional, esto es especialmente relevante por injusticias estructurales y retos históricos que enfrenta esta formación. Mediante un estudio cualitativo se indaga cómo las redes impulsadas desde el nuevo nivel intermedio –Servicios Locales– contribuyen al desarrollo de capacidades para la justicia educacional en equipos directivos de liceos técnicos. Los resultados destacan avances en organización colaborativa, participación, objetivos comunes e intercambio de recursos; aunque persisten desafíos estructurales, falta de autonomía, resistencias culturales y dificultades para aplicar principios de inclusión y equidad. Se requiere fortalecer aquellas redes en que participan equipos directivos, mediante un foco prioritario en justicia educacional, necesidades propias de la formación técnica y de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE:
Justicia educacional; educación media técnico-profesional; nivel intermedio; desarrollo de capacidades; redes.

Con la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) lideran el nivel intermedio del sistema educativo, conectando la política educativa con las escuelas. Entre sus principales propósitos está mejorar la calidad y la equidad mediante el desarrollo de capacidades, la colaboración en red y un fuerte enfoque pedagógico. La Ley 21.040 que crea los SLEP, les exige, asimismo, considerar las particularidades de cada nivel y modalidad educativa.

Este desafío adquiere especial importancia en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), constituida por liceos de alta complejidad socioeducativa, que enfrentan desigualdades históricas vinculadas con capacidades, valoración social, recursos y resultados, además de injusticias estructurales que vivencian sus estudiantes. Ante esto, la NEP representa una oportunidad –no exenta de tensiones– para avanzar en mayor justicia educacional.

En este artículo, la justicia educacional se comprende desde los principios de reconocimiento, redistribución, representación y desarrollo de capacidades. Así, avanzar hacia una educación más justa implica eliminar barreras y generar condiciones que favorezcan la inclusión, la equidad, la participación y las capacidades.

Las redes en el contexto educativo, –entendidas como estructuras de colaboración–, son organizaciones compuestas por un conjunto de instituciones y actores interconectados, que se asocian e interactúan mediante relaciones de colaboración, reflexión y cooperación por un propósito compartido de mejora, innovación o desarrollo de capacidades. Pueden contribuir a mayor justicia en las escuelas, especialmente en contextos de alta complejidad socioeducativa. Promovidas desde el nivel intermedio, pueden ser espacios para el aprendizaje profesional, el intercambio de conocimientos y la mejora de capacidades directivas y docentes. Esto requiere propósitos comunes, colaboración efectiva y liderazgo distribuido.

Redes en la Nueva Educación Pública

Se efectuaron entrevistas a actores clave –correspondientes a una muestra no probabilística– pertenecientes a los niveles macro e intermedio, estos últimos, vinculados a los primeros 11 SLEP (correspondientes a las tres primeras cohortes de los 70 SLEP que se han proyectado instalar progresivamente en el sistema y que al inicio del estudio contaban con a lo menos dos años de implementación de redes). Este artículo analizó cómo estas redes pueden contribuir al desarrollo de capacidades de liderazgo para la justicia educacional en la EMTP.

Todas las personas entrevistadas fueron seleccionadas de acuerdo a sus características, disponibilidad y experiencia, buscando complementar perspectivas teóricas y prácticas. Todas participaron de forma voluntaria y firmaron los correspondientes consentimientos informados.

Se aplicaron 22 entrevistas semiestructuradas en formato videollamada, a un grupo de 11 actores vinculados con la Nueva Educación Pública, referentes del nivel macro del sistema, personas investigadoras y responsables de política. Al mismo tiempo, se consideró otro grupo perteneciente al nivel intermedio SLEP (que se desempeñasen en los primeros 11 SLEP en régimen), responsables y/o gestores de trabajo con directivos de liceos de EMTP y redes.

Los hallazgos muestran una transformación en la comprensión y en la organización de las redes con la NEP. Antes de la reforma, las redes fueron descritas como escasas, dependientes de contactos personales, poco sistemáticas y meramente informativas, en un contexto marcado por lógicas competitivas entre liceos. En cambio, en la actualidad, las personas entrevistadas identifican un aumento de las redes con la NEP, con mayor claridad en sus propósitos y una creciente importancia del territorio. El desarrollo de capacidades, que ha sido intencionado con la reforma, también es valorado por fortalecer el apoyo técnico-pedagógico y aportar un lenguaje común. No obstante, la transición requiere más tiempo.

Las y los profesionales del SLEP observan una coexistencia entre prácticas antiguas y nuevas, mientras las y los expertos enfatizan resistencias culturales. Ambos grupos reconocen una brecha entre discurso y práctica, aunque quienes trabajan directamente en los SLEP perciben mayores avances.

En términos generales, las redes lideradas por el nivel intermedio son reconocidas como necesarias, destacando principalmente por prácticas que promueven la participación, y en menor medida la inclusión y la equidad como principios de justicia educativa. Igualmente, se valoran como instancias propicias para el desarrollo de capacidades profesionales de los directivos de la EMTP, distinguiéndose facilitadores y obstaculizadores para que las redes contribuyan a mayor justicia educacional.

¿Qué facilita que las redes contribuyan a la justicia educacional?

Los resultados identifican factores facilitadores vinculados a los principios de justicia educacional. En inclusión, destaca la cohesión territorial, la valoración de la educación pública, el foco pedagógico y los propósitos compartidos. En equidad, aparecen iniciativas de redistribución de saberes y recursos, uso de tecnologías y resignificación de espacios para el trabajo en red.

En participación, se incorporan actores en las decisiones, un liderazgo intermedio capaz de funcionar en cada red y entre redes, e intercambios entre Servicios. En desarrollo de capacidades, destaca el papel del nivel intermedio en el uso de datos y la entrega de información sistematizada para apoyar las redes.

¿Qué dificulta su desarrollo?

Las redes también enfrentan obstáculos. En inclusión, persisten comprensiones restringidas de la diversidad y de su valor para la mejora. En equidad, aparecen acciones parciales y reactivas, escasez de tiempo y recursos humanos y una visión en las redes para la EMTP centrada excesivamente en recursos materiales y equipamiento, sin suficiente conexión con la mejora de los aprendizajes.

En participación, la conectividad dificulta encuentros presenciales en territorios amplios o de difícil acceso. Para el desarrollo de capacidades, sobresalen la desconfianza, la baja colaboración, las dificultades para construir sentido compartido, la escasa sistematización de datos y un limitado análisis colectivo, así como una insuficiente formación en los SLEP analizados, para facilitar redes.

Desarrollo de capacidades para la justicia educacional en directivos de EMTP

Ambos grupos consideran que las redes lideradas por el nivel intermedio –en que participan directivos de la EMTP– pueden fortalecer el aprendizaje profesional y el intercambio de experiencias, especialmente mediante diálogo y liderazgo distribuido. Sin embargo, persisten dudas sobre su autonomía y consolidación. Mientras las y los profesionales del nivel intermedio destacan una mayor independencia de las redes, las personas expertas advierten que algunas capacidades permanecen en el plano discursivo.

También manifiestan reservas respecto de una mayor autonomía de los equipos directivos para participar y transferir lo aprendido en las redes, debido a ausencia de una formación común y de una carrera directiva específica para la EMTP, lo que dificulta avanzar hacia un liderazgo realmente distribuido.

En materia de justicia educacional, ambos grupos reconocen avances en inclusión y género, aunque limitados y difíciles de traducir en prácticas. Persisten resistencias culturales, sesgos de género y sesgos normativos. Aunque desde el nivel intermedio se identifican acciones redistributivas, estas son puntuales y carecen de un enfoque estructural.

En síntesis, existe un diagnóstico compartido sobre los problemas y el valor de las redes, pero diferencias respecto del alcance de las respuestas institucionales. La distancia entre política diseñada y práctica efectiva continúa siendo uno de los principales desafíos para la gobernanza y la justicia educacional en la NEP.

Avances relacionales y restricciones estructurales

Los resultados muestran que las redes impulsadas por el nivel intermedio tienen potencial para desarrollar capacidades de liderazgo para la justicia educacional en la EMTP, aunque este todavía no se despliega plenamente. Los avances son diferenciados: mientras se observan progresos principalmente relacionales en reconocimiento y representación, la redistribución y el desarrollo de capacidades continúan enfrentando dificultades estructurales.

En reconocimiento, persisten desigualdades, sesgos y resistencias, particularmente en talleres técnico-profesionales y orientación vocacional. Esto refuerza la importancia de que los SLEP acompañen cambios culturales que permitan traducir principios de inclusión en prácticas concretas.

En representación, las redes han favorecido la participación y vinculación entre actores de los SLEP. Sin embargo, la participación estudiantil y directiva continúa siendo, en algunos casos, más instrumental que decisoria. El desafío es avanzar hacia una gobernanza democrática que permita a las comunidades incidir efectivamente en decisiones educativas y territoriales.

En redistribución, las redes pueden ampliar oportunidades mediante el intercambio de conocimientos, datos, objetivos compartidos, prácticas y recursos entre liceos. Empero, estas son experiencias incipientes y dependen de condiciones y liderazgos de cada territorio.

Por otro lado, el desarrollo de capacidades aparece favorecido por el trabajo en red. Sin embargo, la falta de personal, las resistencias culturales, la desconfianza y la limitada autonomía dificultan su consolidación. Para enfrentar estas barreras se deben fortalecer capacidades como: la agencia profesional, la reflexión colectiva, la colaboración y el liderazgo distribuido.

Reflexiones finales

Estos resultados plantean desafíos para el Estado y los SLEP. Estas entidades deben asegurar condiciones para el funcionamiento sostenido de las redes, fortalecer la formación de quienes las facilitan, promover el intercambio de prácticas pedagógicas y de gestión, utilizar evidencia y generar espacios y

tiempos efectivos de participación para el desarrollo de capacidades.

Estas capacidades de liderazgo se verán fortalecidas por un trabajo en red que facilite y propicie su desarrollo, permitiendo que, quienes lideran dirijan su influencia hacia la construcción de escuelas más justas sin dejar por ello de lado sus compromisos como directivos. Esto es importante porque la dirección se focaliza principalmente en hacer funcionar las escuelas, organizar recursos, coordinar equipos y gestionar procesos, los que si bien son necesarios para el logro de metas y objetivos institucionales y pedagógicos, no son necesariamente suficientes para motivar, influenciar, generar compromiso, desarrollar capacidades y congregar a todo un equipo en la construcción de escuelas más justas, labor que sí compete al liderazgo. En este sentido, el liderazgo se presenta propicio para avanzar en mayor justicia educacional por cuanto implica precisamente movilizar a otros hacia propósitos y sentidos compartidos, promover su participación y generar condiciones para la mejora.

Para la EMTP, en específico, las redes deben responder a sus particularidades y no reducir su apoyo a la provisión de equipamiento o recursos materiales. Esto implica considerar trayectorias educativas y laborales del estudiantado, inclusión, orientación vocacional, oportunidades de aprendizaje y articulación territorial.

El desafío no es simplemente crear más redes, sino construir mejores redes: con objetivos colectivos, condiciones para colaborar, autonomía, liderazgo distribuido, uso de evidencia y orientación hacia la justicia educacional. Avanzar en esta dirección permitiría que el liderazgo intermedio conecte necesidades territoriales con políticas del sistema y que las redes pasen de una estructura formal de coordinación a estructuras de intermediación y espacios efectivos de aprendizaje y desarrollo de capacidades. Para la EMTP, esto significa poner la colaboración en red al servicio de la justicia educacional, ampliando oportunidades, participación y capacidades de quienes estudian y trabajan en ella.

REFERENCIAS SUGERIDAS

1. *Obregón-Reyes, J. L. & Godoy-Orellana, C. A. (2024). Liderazgo del nivel intermedio y su contribución a la justicia educacional: desafíos y lecciones desde la implementación de una nueva educación pública en Chile. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 21(44), 24-45. https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/2956*

2. *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. https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735*

3. *Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. Calidad en la Educación, (51), 192–224. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666*

Jennifer Ly Obregón Reyes es profesora e investigadora chilena, doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España (2022-2026) y académica adjunta de la Universidad Andrés Bello (UNAB). Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial (UMCE, 2005); Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional y en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (UNAB, 2010; 2019). Cuenta con experiencia docente, directiva y de investigación. Investiga liderazgo escolar y de nivel intermedio, formación técnico-profesional, redes, desarrollo de capacidades y justicia educativa. Es miembro de RIECH y ha sido becaria FID-UMCE/2001-2002 y ANID, Doctorado en el Extranjero, N.º 72220084/2022.

Correo de contacto: **jenniferobregonr@gmail.com**