

Selección de actividades de innovación educativa 2025

Facultad de educación UDLA



Selección de Actividades de Innovación Educativa 2025

Facultad de educación UDLA

Compilación y edición: Cristian Adrián Villegas

Decana Facultad de Educación: María Jesús Honorato

Editor: Cristóbal Bustamante Silva

Diseño Gráfico: jneira@proyectografico.cl



FACULTAD
DE EDUCACIÓN

ACREDITADA
5 AÑOS
NIVEL AVANZADO
SEGÚN INSTITUCIONAL - EFICIENCIA DE PRECISO - VINCULACIÓN CON EL MUNDO
HASTA MARZO 2028

Comisión Nacional
de Acreditación
CNA Chile

 **UDLA**
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

6 AÑOS

UNIVERSIDAD
ACREDITADA
EN TODAS LAS
ÁREAS

NIVEL
AVANZADO

UNIVERSIDAD
DE LAS AMÉRICAS
UDLA

 **UDLA**
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS

udla.cl

udla

Índice

Introducción		4
Innovación 1	Podcast reflexivo con video para el desarrollo de competencias en Orientación Familiar	6
Innovación 2	Vibe-Teach: Diseño por intención para la creación de aplicaciones educativas personalizadas con Inteligencia Artificial	10
Innovación 3	Narrativas inclusivas con IA: Creación de cuentos multimediales e interactivos por estudiantes de pedagogía	14
Innovación 4	Metacognición y Bienestar: Estrategias de aprendizaje autorregulado y autogestión emocional para el ingreso a la enseñanza superior	20
Innovación 5	Del análisis estético a la representación visual: Personalización de una obra de reinterpretación simbólica en la formación docente	24
Innovación 6	Pléyades Lee y Habla: Intervención comunitaria en desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial	30
Innovación 7	Desplegando Poesías: Libros Acordeón para leer, jugar y sentir la poesía chilena o latinoamericana en la primera infancia	34
Innovación 8	Trabajo colaborativo entre docentes para implementar las prácticas pedagógicas esenciales para la enseñanza de la matemática	40
Innovación 9	Explicando estadística y probabilidades con la cuncuna de dados	44
Innovación 10	Explorar para aprender: Las salidas pedagógicas como metodología en la formación inicial docente	48
Palabras al cierre		52

Introducción

La educación superior atraviesa un periodo de cambios profundos, donde las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas plantean nuevas preguntas sobre qué enseñar, cómo hacerlo y, especialmente, cómo preparar a quienes asumirán la responsabilidad de educar a las próximas generaciones. En este escenario, la formación docente no puede limitarse a transmitir contenidos, sino necesita generar experiencias que permitan participar, crear, equivocarse, reflexionar y aprender a partir de situaciones vinculadas con la realidad educativa.

Desde esta mirada, la Facultad de Educación de Universidad de Las Américas ha seguido fortaleciendo la innovación educativa como una parte central de su proyecto formativo. No se trata simplemente de incorporar recursos novedosos o sumar tecnologías a las clases, se trata, más bien, de revisar las prácticas habituales, reconocer aquello que necesita cambiar y buscar respuestas pedagógicas que tengan sentido para los estudiantes y para los distintos contextos en los que ejercerán su profesión.

Durante 2025, diferentes carreras, asignaturas y programas de la Facultad impulsaron experiencias que enriquecieron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas incorporaron metodologías activas y recursos digitales; otras se desarrollaron en comunidades, instituciones educativas o espacios culturales. También hubo propuestas centradas en la creación artística, el bienestar universitario, la enseñanza de la matemática, el desarrollo del lenguaje y la integración pedagógica de la inteligencia artificial. Aunque surgieron en contextos distintos, todas compartieron una preocupación común: lograr que los aprendizajes fueran más cercanos, participativos y relevantes.

Entre las experiencias seleccionadas se encuentran propuestas basadas en la producción audiovisual y sonora, utilizadas para favorecer la reflexión, la comunicación y el trabajo colaborativo. Otras exploraron el diseño de recursos y aplicaciones educativas mediante inteligencia artificial, mientras algunas se enfocaron en la creación de relatos

digitales, interactivos e inclusivos. En estos casos, la tecnología no fue entendida como una solución por sí sola. Su valor estuvo en las posibilidades que abrió para crear, resolver problemas y ofrecer experiencias más ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

La inteligencia artificial generativa tuvo una presencia importante durante este periodo. Permitió ensayar nuevas formas de diseñar materiales, elaborar narrativas y construir herramientas educativas personalizadas. Pero también abrió preguntas que no pueden quedar fuera de la formación docente: quién toma las decisiones, cómo se valida la información, qué ocurre con la autoría y cuáles son los límites éticos de su utilización. Las experiencias desarrolladas abordaron estas inquietudes desde una perspectiva crítica, reafirmando que la responsabilidad pedagógica continúa en manos del educador. La tecnología puede ampliar sus capacidades, pero no reemplaza su criterio ni el vínculo humano que sostiene todo proceso educativo.

El acompañamiento a los estudiantes que ingresan a la educación superior fue otra de las preocupaciones presentes. Adaptarse a la vida universitaria implica mucho más que aprender nuevos contenidos. Supone organizar el tiempo, reconocer las propias emociones, pedir ayuda, establecer vínculos y comenzar a construir una identidad profesional. Por medio de talleres vivenciales, producciones creativas, estrategias metacognitivas y portafolios reflexivos, se generaron espacios para trabajar la autorregulación, el bienestar y el sentido de pertenencia. Estas experiencias recuerdan algo que a veces se pierde de vista: aprender también depende de sentirse acompañado, confiar en las propias capacidades y comprender cómo se aprende.

Las artes y los lenguajes expresivos ocuparon igualmente un lugar destacado. La apreciación estética, la lectura de imágenes, la reinterpretación simbólica, la literatura y la elaboración de libros-objeto permitieron vincular conocimientos, recuerdos, emociones y experiencias personales. Lejos de entender el arte como una actividad secundaria,

estas propuestas lo situaron como una forma de conocer, comunicar y construir significado. Esto resulta especialmente relevante en la formación de educadoras de primera infancia, quienes deberán abrir espacios para que niños y niñas exploren el mundo desde la sensibilidad, el juego y la creatividad.

También se desarrollaron iniciativas relacionadas con el lenguaje y la alfabetización inicial. La lectura compartida, las experiencias literarias, las actividades de conciencia fonológica y el trabajo con comunidades ofrecieron a las estudiantes oportunidades concretas para aplicar sus conocimientos y observar sus efectos. El aprendizaje, en estos casos, ocurrió junto a otros y en contextos reales. Las futuras docentes no solo diseñaron recursos: tuvieron que escuchar, adaptar sus propuestas, colaborar con educadoras y responder a necesidades específicas de niños y niñas. Esa relación con el entorno otorgó profundidad y sentido a la experiencia formativa.

En matemática, algunas propuestas recurrieron al juego, la experimentación y el uso de materiales concretos para acercar contenidos que suelen percibirse como abstractos. Datos, representaciones visuales, explicaciones modeladas y rutinas de trabajo ayudaron a abordar conceptos de geometría, estadística y probabilidad desde la exploración. Los estudiantes tuvieron que observar, formular hipótesis, argumentar y comunicar sus razonamientos. Junto con ello, el trabajo colaborativo entre docentes permitió revisar las prácticas de enseñanza y pensar con mayor profundidad cómo reducir la distancia entre lo que se aprende en la universidad y lo que después se necesita hacer en el aula. Esa conexión con la práctica aparece, de distintas maneras, en buena parte de las experiencias. Las salidas pedagógicas, las intervenciones comunitarias y las actividades realizadas en instituciones escolares, culturales y públicas ampliaron los espacios habituales de formación. Entrar en contacto con otros actores y observar el funcionamiento del sistema educativo permitió comprender dimensiones que difícilmente pueden abordarse solo desde una clase. Los estudiantes

podieron preguntar, contrastar ideas y reconocer que la labor docente está atravesada por factores sociales, culturales, políticos y éticos.

Al mirar las iniciativas en conjunto, se observa una Facultad que busca poner al estudiante en un lugar activo. Hay colaboración, creación, reflexión y contacto con situaciones reales. También existe una preocupación clara por la inclusión y por una utilización pedagógica responsable de las tecnologías. Estas experiencias fortalecen habilidades necesarias para la vida profesional, como comunicar ideas con claridad, tomar decisiones, resolver problemas, trabajar con otros y revisar críticamente la propia práctica.

La presente selección reúne diez experiencias desarrolladas durante 2025. No pretende abarcar todo el trabajo realizado en la Facultad ni ofrecer fórmulas que deban repetirse de la misma manera en otros espacios. Su propósito es mostrar distintas posibilidades de innovación y compartir los aprendizajes nacidos de ellas. Cada experiencia respondió a una necesidad particular y tomó forma de acuerdo con las características de su contexto.

Esperamos que su lectura invite a conversar, adaptar ideas y abrir nuevas preguntas. Si estas experiencias logran motivar a otros docentes y académicos a revisar sus prácticas, experimentar con responsabilidad y construir propuestas pertinentes para sus comunidades, esta publicación habrá cumplido uno de sus principales objetivos. Porque innovar en educación no consiste únicamente en hacer algo diferente. Consiste, sobre todo, en crear mejores oportunidades para que todas las personas puedan aprender, participar y desarrollarse.

Cristian Adrián Villegas Dianta

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y LENGUAJE
DIRECTOR DEL MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
DIRECTOR DEL OBSERVATORIO SOBRE EL USO DE
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN UDLA

Innovación 1

Podcast reflexivo con video para el desarrollo de competencias en Orientación Familiar

Datos del académico(a):

1. **Nombre completo:** Damaris Henríquez Romero
2. **Correo:** Damarishen21@gmail.com
3. **Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación):** Instituto de Educación y Lenguaje
4. **Curso:** Diplomado en Orientación Educacional, Vocacional y Familiar
5. **PRC-OF Podcast Reflexivo de Competencias para Orientación familiar**

1. Nombre de la innovación

Podcast reflexivo con video para el desarrollo de competencias en Orientación Familiar

2. Descripción del contexto

La innovación se desarrolla en la sesión 1 de la asignatura de Orientación Familiar, perteneciente al programa del diplomado de orientación educacional, vocacional y familiar. Participan entre 20 y 32 estudiantes del diplomado durante el período 2025-10. La actividad constituye la primera evaluación formativa e integra contenido teórico con producción audiovisual colaborativa.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación

La innovación surge ante la necesidad de promover un aprendizaje activo, situado y significativo en estudiantes que, tradicionalmente, abordan la orientación familiar desde un enfoque teórico y poco aplicado. Se identificó que los estudiantes requerían oportunidades para interiorizar conceptos, analizarlos críticamente y aplicarlos a contextos reales, además de fortalecer competencias comunicativas, reflexivas y colaborativas. Asimismo, se detectó baja motivación en actividades expositivas convencionales. El podcast grupal con video se implementa como una alternativa que integra creatividad, análisis y expresión oral, permitiendo movilizar competencias y superar brechas en el uso de recursos digitales con fines pedagógicos.

4. Descripción de la experiencia

La experiencia consiste en el desarrollo de un podcast grupal con soporte audiovisual, diseñado como evaluación formativa para integrar los contenidos de la sesión 1 del módulo Orientación Familiar. La actividad invita a los estudiantes a trabajar en equipos de 3 a 5 integrantes para crear un episodio reflexivo de máximo seis minutos, donde analizan de manera aplicada los principios, funciones, fundamentos y escuelas psicológicas de la orientación familiar.

El proceso comienza con una fase de planificación colaborativa, en la que los equipos elaboran un guion estructurado que organiza los temas de la sesión en un orden lógico. Cada estudiante asume responsabilidad sobre un componente del contenido, garantizando la participación equitativa. Posteriormente, los grupos

investigan en bibliografía del módulo y en fuentes académicas complementarias, reforzando la rigurosidad conceptual del episodio.

La grabación del podcast incorpora elementos visuales como imágenes, subtítulos, música o gráficos explicativos, integrados respetando derechos de autor. Esta etapa promueve el desarrollo de habilidades tecnológicas y comunicativas, permitiendo a los estudiantes experimentar con formatos contemporáneos de difusión del conocimiento.

El episodio debe incluir tres momentos:

Introducción, donde presentan el propósito y al equipo.

Desarrollo, con exposición argumentada y ejemplos contextualizados en el ámbito educativo y familiar.

Cierre, con una reflexión grupal sobre el aporte de la orientación familiar al bienestar de las familias.

Finalmente, cada equipo entrega el video junto a un documento que contiene el guion, nombres de participantes y bibliografía utilizada. La actividad permite evaluar tanto la comprensión conceptual como competencias de colaboración, pensamiento crítico y comunicación oral, alineándose con un enfoque de aprendizaje por competencias.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia

La innovación se fundamenta en el aprendizaje por competencias, que promueve la integración entre conocimientos, habilidades y actitudes mediante tareas auténticas y contextualizadas (Zabala & Arnau, 2015). El uso de formatos digitales como el podcast se sustenta en la perspectiva del aprendizaje activo, que sitúa al estudiante como protagonista de la construcción del conocimiento (Bonwell & Eison, 1991). Asimismo, la producción colaborativa se enmarca en el constructivismo social, donde el aprendizaje surge de la interacción y co-construcción de significados entre pares (Vygotsky, 1978).

El podcast como recurso educativo ha demostrado favorecer la metacognición, la comunicación efectiva y la transferencia de saberes a contextos reales (Hew, 2009). La integración del discurso audiovisual fortalece la alfabetización digital, competencia esencial en entornos educativos contemporáneos. Esta metodología fomenta pensamiento crítico, creatividad y reflexión aplicada, coherente con las demandas formativas actuales.

6. Justificación de la innovación

La innovación es relevante porque facilita un aprendizaje basado en la comprensión profunda y la aplicación práctica, superando enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la teoría. El uso del podcast permite que los estudiantes movilicen múltiples competencias transversales: comunicación, colaboración, análisis crítico, creatividad y alfabetización digital. Además, responde a las necesidades actuales de formación docente, donde los futuros profesionales deben manejar recursos tecnológicos y adaptarse a nuevos formatos de enseñanza.

La actividad fortalece la conexión entre contenido académico y realidad educativa, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre el rol de la orientación

familiar de manera significativa. En suma, esta innovación mejora la calidad del aprendizaje, promueve metodologías activas y favorece la participación comprometida de los estudiantes.

7. Conexión con los sellos FEDU

La propuesta se vincula principalmente con el foco de Innovación y aprendizaje efectivo, al utilizar metodologías activas y recursos digitales, integrando podcast, aprendizaje colaborativo y enfoque por competencias. También se conecta con Liderazgo en la sala de clases, al fortalecer habilidades comunicativas, reflexivas y tecnológicas necesarias para gestionar procesos educativos dinámicos y centrados en el estudiante.

8. Evidencias



REFERENCIAS:

- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom.
- Hew, K. (2009). Use of audio podcast in K–12 and higher education. Educational Technology Research and Development.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2015). 11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias.

Innovación 2

Vibe-Teach: Diseño por intención para la creación de aplicaciones educativas personalizadas con Inteligencia Artificial

Datos del académico(a):

1. Cristian Sepúlveda Iribarra
2. Correo: csepulvedairribarra@gmail.com <https://www.linkedin.com/in/csepulvedai/>
3. Web: <https://cristiansepulvedai.com/> - <https://orcid.org/0000-0001-8545-8229>
4. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Instituto de Educación y Lenguaje
 - Diplomado en Evaluación

1. Nombre de la innovación:

Vibe-Teach: Diseño por intención para la creación de aplicaciones educativas personalizadas con Inteligencia Artificial.

2. Descripción del contexto:

La experiencia se desarrolló en el contexto de un curso de postítulo (Diplomado en Evaluación Educativa), trabajando con un grupo de docentes en servicio de diversas disciplinas. La intervención se llevó a cabo durante una sesión intensiva de taller de tres horas en el período académico 2025.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

Existe una brecha significativa entre la experticia pedagógica del profesorado y las competencias técnicas de programación. Históricamente, esto relega a los docentes a ser consumidores pasivos de tecnologías estandarizadas (“talla única”), impidiéndoles materializar sus ideas didácticas en herramientas funcionales. Surge la necesidad de empoderar al docente para que pueda crear soluciones tecnológicas personalizadas que respondan a las necesidades evaluativas y didácticas específicas de sus contextos, sin depender de desarrolladores de software externos.

4. Descripción de la experiencia:

Vibe-Teach es una propuesta de trabajo que habilita a docentes sin experiencia en programación para prototipar aplicaciones educativas funcionales utilizando Inteligencia Artificial Generativa. La experiencia se estructura en un flujo de trabajo basado en el “diseño por intención”, concepto que, siguiendo a Winograd y Flores (1986), postula que el diseño efectivo no se centra en la manipulación de objetos (botones, menús), sino en la facilitación de las acciones y objetivos humanos dentro de un dominio específico:

- a. Anclaje Pedagógico: Los docentes identifican primero un problema didáctico real o una necesidad de evaluación en su práctica (el “qué” y “para qué”).
- b. Diálogo Iterativo (VibeCoding): Actuando como arquitectos, los docentes traducen su intención pedagógica en instrucciones de lenguaje natural (prompts). Guían a la IA paso a paso: primero para crear un artefacto base (ej. una rúbrica) y luego para transformarlo en una interfaz web interactiva.

- c. Aumento con IA: Se instruye al modelo para analizar su propio código y añadir funcionalidades inteligentes, como retroalimentación automática cualitativa o generación de informes descargables.
- d. Validación Colaborativa: Los prototipos se prueban y refinan en grupo, iterando las instrucciones para mejorar la funcionalidad.

En una única sesión, los participantes transitaron desde una idea abstracta hasta la obtención de una aplicación web funcional y personalizada, redefiniendo su interacción con la tecnología.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

El rol docente se encuentra en una profunda redefinición. Propuestas tradicionales como el “triángulo didáctico” se ven desconfigurados por la IA como un agente activo que media y personaliza el aprendizaje. El docente transita a una tríada de funciones: arquitecto, que diseña la experiencia; curador, que valida la información; y desarrollador, que construye herramientas (Mollick & Mollick, 2023). Este enfoque se alinea con el marco TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y se habilita a través del diseño por intención, una propuesta que prioriza el “qué” sobre el “cómo” (Winograd & Flores, 1986). El docente expresa su intención y la IAG la traduce. Esta sinergia, descrita como creatividad aumentada (Ivcevic & Grandinetti, 2024), requiere una nueva competencia: la ingeniería de prompts pedagógicos, donde el docente aprende a formular instrucciones que encapsulen una lógica didáctica subyacente, alineada con los principios del diseño participativo.

6. Resultados:

Los resultados evidenciaron que docentes sin conocimientos técnicos lograron conceptualizar y desarrollar aplicaciones funcionales en menos de tres horas. Un caso destacado fue una aplicación para evaluar entrevistas psicológicas que generaba calificaciones y retroalimentación automática. Cualitativamente, se observó un empoderamiento del profesorado, quienes transitaron de una postura de consumo a una de co-creación.

La experiencia demostró que el diseño por intención permite materializar soluciones a medida, validando la capacidad del docente para actuar como desarrollador de sus propias herramientas de evaluación cuando se elimina la barrera del código.

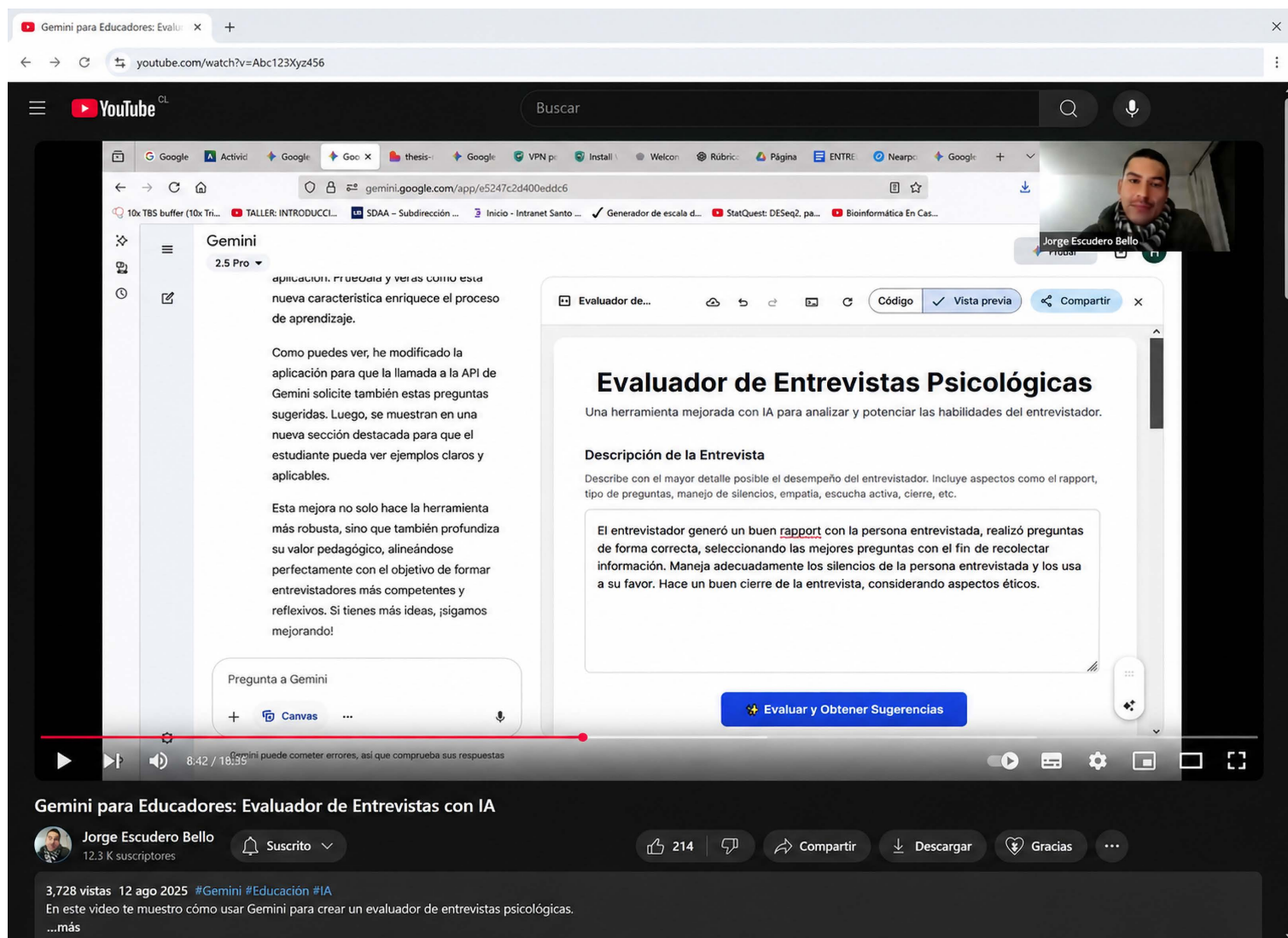
7. Justificación de la innovación:

Esta innovación es fundamental porque democratiza el desarrollo de tecnología educativa. Al derribar la barrera de entrada de la programación, permite que la experticia pedagógica sea el motor directo de la creación tecnológica. Esto no solo agiliza la disponibilidad de recursos, sino que asegura que las herramientas digitales sean pedagógicamente pertinentes y situadas, respondiendo a problemas que el mercado de software educativo masivo no puede abordar con la especificidad requerida.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La propuesta se conecta principalmente con Innovación y aprendizaje efectivo, al integrar Inteligencia Artificial para personalizar el aprendizaje y fomentar la creación de recursos digitales propios. Asimismo, tributa a la Educación Continua, al desarrollarse en postgrado y dotar a los profesionales de competencias digitales avanzadas esenciales para el liderazgo pedagógico actual.

9. Evidencias:



The screenshot shows a YouTube video player with a video titled "Gemini para Educadores: Evaluador de Entrevistas con IA". The video content displays the Gemini 2.5 Pro interface on the left, where a user has prompted it to create a psychological interview evaluator. On the right, the generated tool is shown, titled "Evaluador de Entrevistas Psicológicas". The tool's description states it is an improved tool with AI for analyzing and enhancing interviewer skills. It includes a section for "Descripción de la Entrevista" (Description of the Interview) which provides a sample evaluation of an interviewer's performance, mentioning rapport, question selection, and ethical considerations. At the bottom of the tool interface is a button labeled "Evaluar y Obtener Sugerencias". The video player shows the video is at 8:42 / 18:35. Below the video, the channel name "Jorge Escudero Bello" is visible, along with 12.3 K subscribers, 3,728 views, and the date "12 ago 2025". The video description mentions that the video shows how to use Gemini to create a psychological interview evaluator.

REFERENCIAS:

- Ivcevic, Z., & Grandinetti, M. (2024). Artificial intelligence as a tool for creativity. *Journal of Creativity*, 34, 100079. <https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2024.100079>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4455353>
- Winograd, T., & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Intellect Books. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(87\)90025-7](https://doi.org/10.1016/0004-3702(87)90025-7)

Innovación 3

Narrativas inclusivas con IA: Creación de cuentos multimediales e interactivos por estudiantes de pedagogía

Datos del académico(a):

1. **Nombre completo:** Cristian Adrián Villegas Dianta
2. **Correo:** cvillegas@udla.cl
3. **Web:** <https://adrianvillegasd.com/> <https://www.linkedin.com/in/adrianvillegasd/>
4. **Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación):** Instituto de Educación y Lenguaje
5. **Programa (carrera o programa de posgrado):** Pedagogía en Educación Diferencial
6. **Curso (nombre y sigla):** EDU 413 – Didáctica General

1. Nombre de la innovación:

Narrativas inclusivas con IA: creación de cuentos multimediales e interactivos por estudiantes de pedagogía.

2. Descripción del contexto.

La experiencia se desarrolla en el curso Didáctica General (EDU413) de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial (Campus Santiago Centro). Participaron 15 estudiantes organizadas en equipos en la experiencia con foco en generar narrativas inclusivas para estudiantes usando herramientas de IA para su construcción, durante el período académico 2025-10.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

La innovación aborda la urgencia de alfabetizar digitalmente a los futuros docentes frente a la masificación de la inteligencia artificial, superando brechas de acceso y visiones instrumentales. Responde a la necesidad de transformar el temor al plagio en una oportunidad para potenciar la creatividad y el pensamiento crítico, preparando a futuras educadoras para crear recursos inclusivos y personalizados en contextos diversos, fortaleciendo sus competencias digitales y pensamiento crítico para que la tecnología no reemplace, sino que apoye la labor docente y el diseño de experiencias significativas. El contexto exige preparar educadores capaces de validar y co-crear recursos inclusivos y personalizados, asegurando que la tecnología actúe como un asistente que extiende las capacidades cognitivas sin reemplazar el rol pedagógico central.

4. Descripción de la experiencia

La experiencia consistió en la creación colaborativa de cuentos digitales inclusivos mediante la estrategia de “aprender haciendo”. El proceso se organizó en tres fases: exploración y diseño, producción colaborativa y socialización y reflexión.

La innovación se estructuró como un proceso de co-creación guiado, donde los equipos de estudiantes transitaban desde la teoría pedagógica hacia la producción tecnológica. Inicialmente, los grupos establecie-

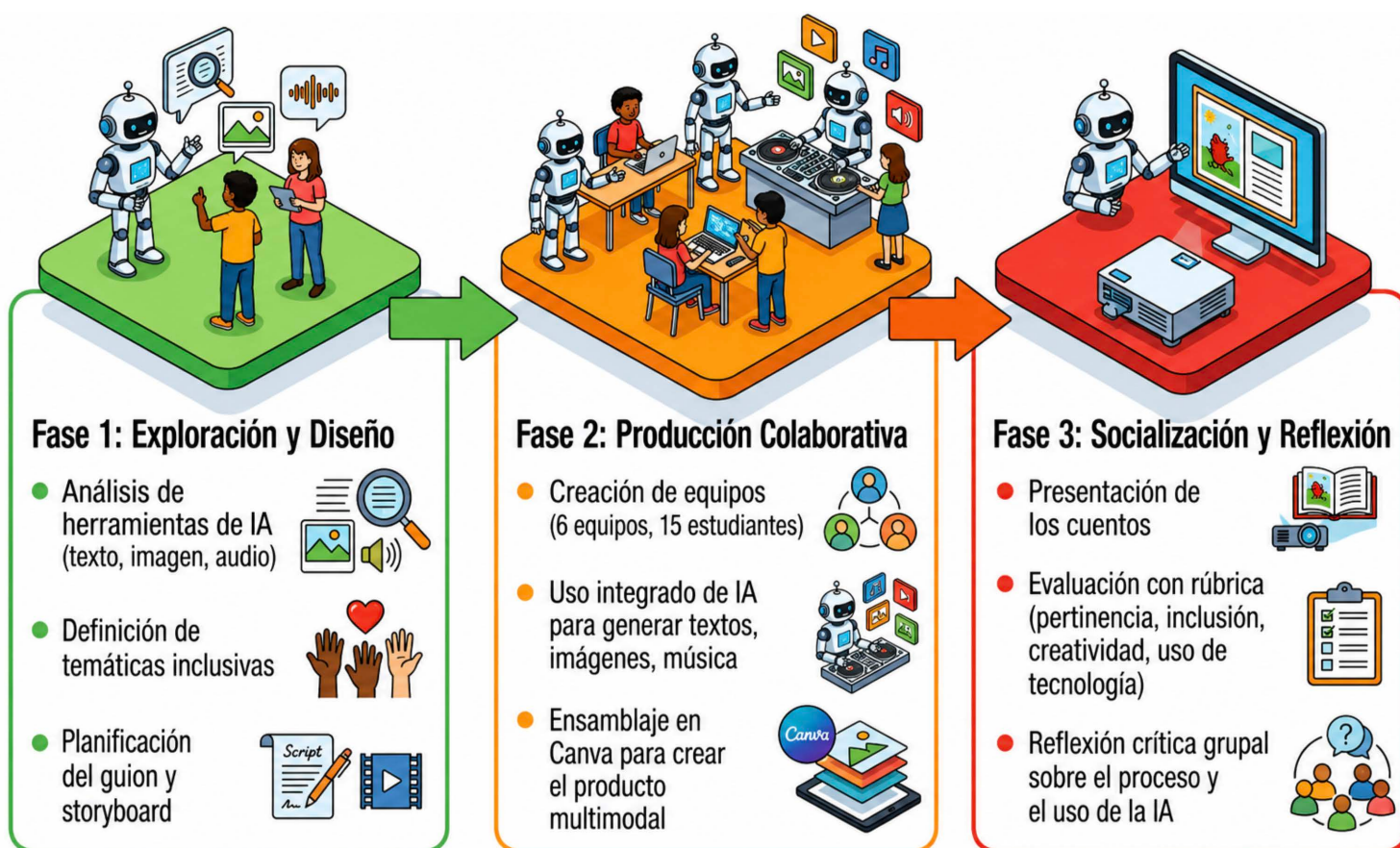
ron los objetivos de aprendizaje (OA) y las temáticas inclusivas fundamentales, tales como discapacidad, neurodiversidad, gestión emocional y convivencia escolar, asegurando que cada relato tuviera un propósito educativo claro y situado.

A continuación, se implementó un proceso de “diálogo con la tecnología”. Las estudiantes utilizaron modelos de lenguaje avanzados (como ChatGPT, Qwen o POE) para la ideación, redacción y refinamiento de los guiones. En esta fase, la IA actuó como un asistente editorial que permitió “pelotear” ideas, estructurar la narrativa y pulir el estilo, siempre bajo la supervisión de las estudiantes para garantizar la coherencia pedagógica y el cumplimiento de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Posteriormente, la experiencia se enriqueció mediante la producción de recursos multimodales de alta calidad. Las estudiantes generaron ilustraciones personalizadas a través de IA generativa de imágenes, incorporando además elementos dinámicos como gráficos con movimiento, videos animados y bandas sonoras compuestas con Suno para fortalecer la atmósfera del cuento. Un elemento diferenciador fue la configuración de asistentes virtuales explicativos dentro de la narrativa, diseñados para dialogar con los usuarios y profundizar en los conceptos clave del relato. Asimismo, se integraron ejercicios interactivos basados en IA que permitieron a los lectores comprobar lo aprendido de manera inmediata.

Para mostrar todo el producto, se integró la totalidad de estos insumos en la plataforma Canva, logrando consolidar en un solo espacio digital un ecosistema educativo íntegro, interactivo y accesible, listo para ser utilizado como un Recurso Educativo Abierto (REA) en contextos escolares reales. Finalmente, los productos fueron evaluados mediante una rúbrica que medía calidad narrativa, inclusión y uso tecnológico, culminando con una reflexión crítica sobre la autoría y la ética en el uso de IA.

Esquema 1 – Fases del trabajo



5. Fundamentos teóricos de la experiencia

La propuesta se fundamenta en la integración del modelo TPACK y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), bajo una metodología de aprendizaje activo. Desde el TPACK, se articula el conocimiento tecnológico con el saber pedagógico y disciplinar, permitiendo decisiones didácticas donde la IA actúa como un socio cognitivo. Según Mishra y Koehler (2006), este marco es esencial para que el docente comprenda cómo la tecnología y el contenido se influyen mutuamente, transformando la enseñanza en un acto creativo y contextualizado.

El enfoque DUA sustenta la creación de recursos multimodales que eliminan barreras de acceso, ofreciendo múltiples formas de representación y compromiso es vital para responder a la variabilidad de los estudiantes, asegurando que el recurso sea inclusivo desde su diseño original. Esta multimodalidad se refuerza con la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, la cual postula que “las personas aprenden más profundamente de palabras e imágenes que de palabras solas” (Mayer, 2009).

Asimismo, el uso del storytelling digital permite una transposición didáctica efectiva; en este sentido, Bailón y Lino (2020) afirman que la narrativa facilita la asimilación de contenidos complejos al dotarlos de significado emocional. Finalmente, la creación de estos relatos mediante IA exige una vigilancia ética constante, ya que el docente debe validar la producción para evitar sesgos, entendiendo que “el rol de la inteligencia artificial es servir como un catalizador en la enseñanza-aprendizaje” (Zavala Cárdenas et al., 2023), pero siempre bajo la autoría crítica del educador.

6. Resultados

La implementación de esta innovación arrojó resultados sobresalientes tanto en el desempeño académico como en la percepción del estudiantado. Se desarrollaron seis cuentos digitales inclusivos que destacaron por su alta calidad técnica y didáctica; cuatro de ellos alcanzaron la calificación máxima (7,0), mientras que los dos restantes obtuvieron promedios superiores a 6,5. Estas cifras reflejan un logro superior en la integración de pertinencia pedagógica, coherencia narrativa y aplicación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

A través de una encuesta de satisfacción, se registró una valoración general de 4.2 sobre 5.0, destacando especialmente el ítem de aprendizaje significativo con una puntuación de 4.6. Los hallazgos cualitativos indican una transformación profunda en las futuras docentes, quienes transitaban desde temores e incertidumbres iniciales hacia una visión crítica, ética y propositiva de la Inteligencia Artificial, reconociéndola como una aliada estratégica para la diversificación de la enseñanza. Finalmente, se constató un fortalecimiento efectivo de las competencias del modelo TPACK, empoderando a las estudiantes como diseñadoras de recursos interactivos de vanguardia.

7. Justificación de la innovación

Esta innovación es importante porque modela una praxis docente de vanguardia que articula armónicamente la innovación tecnológica, la inclusión radical y la ética en la formación inicial. Su relevancia radica en demostrar que la inteligencia artificial, bajo un sólido liderazgo pedagógico, actúa como un potente agente de personalización que permite diversificar la enseñanza mediante los principios del DUA, optimizando el aprendizaje sin deshumanizar el vínculo educativo. Al posicionar a las futuras docentes como prosumidoras de Recursos Educativos Abiertos (REA), la propuesta fomenta una autonomía creativa que trasciende el aula universitaria. Esto las prepara para enfrentar contextos educativos dinámicos y complejos, promoviendo una transferencia de conocimientos efectiva y situada hacia aulas reales. En definitiva, la propuesta justifica su impacto al transformar la tecnología en una herramienta de equidad que empodera al profesorado para diseñar soluciones pedagógicas innovadoras, éticas y altamente inclusivas.

8. Conexión con los sellos FEDU:

Esta innovación se integra con el foco de innovación y aprendizaje efectivo al utilizar IA para crear un ecosistema de asistentes virtuales que potencian el entrenamiento de habilidades pedagógicas en la formación inicial. Asimismo, tributa al liderazgo en la sala de clases, fortaleciendo competencias éticas y digitales para gestionar tecnologías con un enfoque inclusivo. Esto permite a los estudiantes disponer de nuevos espacios de práctica educativa crítica, transformando la tecnología en un aliado del aprendizaje.

9. Evidencias

LOS MUNDOS DEL ARCOÍRIS

Lía era una niña curiosa, risueña y muy imaginativa. Un día, mientras jugaba en el jardín, apareció frente a ella un gran arcoíris brillante que bajaba desde el cielo hasta su patio. En medio del arcoíris, flotaba una puerta con luces de colores.

—¡Wow! —exclamó Lía—. ¡Una puerta mágica!

Al abrirla, una voz suave le susurró:
 —Lía, hoy comenzarás un viaje muy especial. Conocerás los mundos del arcoíris, donde todos aprenden y viven de maneras diferentes. Prepárate para una aventura inolvidable.



SEGUNDO MUNDO: REINO DE LAS IMÁGENES

En este mundo, los caminos eran de colores y las casas estaban hechas de dibujos. Conoció a Aisha, una niña que hablaba poco, pero mostraba todo con imágenes.

—A mí me gusta mirar, dibujar y usar tarjetas para entender —le explicó.

Lía jugó con ella a ordenar figuras y descubrió que aprender también podía ser muy visual.



TERCER MUNDO: BOSQUE EN MOVIMIENTO

Aquí todo se movía: los árboles bailaban, los animales giraban, ¡hasta las piedras saltaban! Allí conoció a Mateo, un niño que no paraba de correr y saltar.

—¡Yo aprendo jugando y moviéndome! —dijo—. ¡No me gusta estar sentado mucho rato!

Lía lo siguió en una carrera de obstáculos y descubrió lo divertido que era aprender con el cuerpo.





PRIMER MUNDO: TIERRA DE LOS SONIDOS

Lía llegó a un lugar lleno de música. Los árboles cantaban y las flores hacían ritmo al moverse. Allí conoció a Benjamín, un niño que usaba audífonos y hablaba usando gestos con las manos.

—Yo aprendo escuchando canciones —le dijo—. Y a veces, también uso mis manos para hablar con mis amigos.

Lía sonrió y aprendió algunas señas para decir “hola” y “gracias”.



CUARTO MUNDO: ALDEA MULTICOLOR

En este mundo, todas las personas hablaban diferentes idiomas y usaban distintas ropas. Había tambores africanos, linternas chinas y alfombras árabes. Conoció a Inti, una niña que hablaba quechua y enseñaba palabras de su cultura.

—Mi abuelita me cuenta historias en nuestra lengua —dijo—. Todos somos distintos, pero también parte de lo mismo.

Lía abrazó a Inti y se sintió parte de algo muy grande.



REGRESO A CASA

Cuando Lía cruzó la última puerta del arcoíris, regresó a su jardín. Todo seguía igual... pero ella ya no era la misma. Ahora sabía que no hay una sola forma de aprender ni de vivir, y que la diversidad hace al mundo más hermoso.

Desde ese día, Lía saluda con señas, dibuja para explicar ideas, se mueve para aprender y canta con sus amigos de todas partes. Porque entiende que cada persona es un mundo... y todos los mundos caben en un gran arcoíris.



REFERENCIAS:

- Bailón, J. M. B., & Lino, P. M. (2020). El Storytelling en la Educación Superior: un Análisis del Impacto y Pertinencia de la Narración de Historias en el Proceso Formativo. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(2), Artículo 2. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/461>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Zavala Cárdenas, E. P., Salazar Guaraca, D. P., Albán Yáñez, E. H., & Mayorga Albán, A. L. (2023). El rol de la inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(3), 3028-3036. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252162>

Innovación 4

Metacognición y Bienestar: Estrategias de aprendizaje autorregulado y autogestión emocional para el ingreso a la enseñanza superior

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Marisol López Nuñez
2. Correo: mlopezn@udla.cl
3. Web: <https://www.linkedin.com/in/marisol-lopez-nuñez-bb5747182>
<https://orcid.org/0000-0002-9676-8780>
4. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Instituto de Educación y Lenguaje
5. Programa (carrera o programa de posgrado): PSP100 - Metacognición y Formación Universitaria

1. Nombre de la innovación:

Metacognición y Bienestar: Estrategias de aprendizaje autorregulado y autogestión emocional para el ingreso a la enseñanza superior.

2. Descripción del contexto:

La práctica se desarrolla en la asignatura Metacognición y Formación Universitaria (PSP100) para estudiantes de primer año de todas las carreras de la Facultad de Educación durante el periodo 2025-10 para un total de 110 estudiantes, enfocada en la adaptación a la vida universitaria, el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y procedimentales, y el fomento de la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

El ingreso a la educación superior representa un quiebre crítico donde los estudiantes suelen carecer de herramientas de autorregulación y autogestión emocional. Se detectó la necesidad de transitar desde una enseñanza teórica hacia una vivencial que fortalezca el sentido de pertenencia y disminuya la ansiedad frente a las nuevas exigencias académicas y sociales del entorno universitario.

4. Descripción de la experiencia:

La propuesta de innovación implementa un enfoque mediante una metodología de taller activo y experiencial, diseñada para transformar el aula en un laboratorio de autoconocimiento y aprendizaje colaborativo. La implementación se estructura cronológicamente en tres fases o ejes estratégicos que guían al estudiante desde la vivencia emocional hacia la consolidación técnica y reflexiva.

a. Dinámicas Vivenciales:

En la primera fase, denominada eje de dinámicas vivenciales, se rompe la inercia de la enseñanza tradicional mediante actividades de alto impacto emocional. Se implementan dinámicas como “El Puente Humano” y “Soy raíz, soy flor, soy fuerza”, las cuales no son meros juegos, sino dispositivos pedagógicos diseñados para fortalecer la empatía, la autoconciencia y, fundamentalmente, el sentido de pertenencia a la comunidad universitaria. Estas instancias permiten que el estudiante de primer

año descargue la ansiedad inicial y reconozca sus fortalezas personales como base para su trayectoria académica.

b. Producción Creativa:

La segunda fase corresponde al eje de Producción Creativa, donde el aprendizaje se materializa en productos tangibles. Los estudiantes elaboran el video “Mi Camino Universitario” y diseñan Pósters/Decálogos del Estudiante.

En este proceso, el estudiante debe traducir conceptos abstractos de bienestar y autogestión en narrativas visuales y normas de convivencia propias, aplicando de manera práctica los contenidos de la asignatura PSP100. Esta etapa fomenta la motivación intrínseca al permitir que el alumno sea el autor de su propio relato de éxito.

c. Portafolio Reflexivo Digital:

Finalmente, la experiencia culmina con el eje del portafolio reflexivo digital. A través de carpetas compartidas en la nube, se establece un sistema de evaluación auténtica y constante. El estudiante documenta su evolución, integrando las evidencias de las fases anteriores y redactando reflexiones críticas sobre su proceso de autogestión emocional. Este relato continuo permite al docente realizar un seguimiento cualitativo y al estudiante consolidar una actitud reflexiva que trasciende el aula, preparándolo para los desafíos de su formación profesional.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

La propuesta se fundamenta en el enfoque de la socioformación, el cual busca que los estudiantes afronten los retos del entorno mediante la colaboración y la aplicación de saberes en contextos reales para mejorar su calidad de vida. Según Amezcua-Núñez et al. (2022), las estrategias socioformativas son fundamentales en la consolidación de la sociedad del conocimiento, ya que permiten transitar de una enseñanza tradicional hacia una formación integral basada en la resolución de problemas del contexto. Este enfoque es vital para el ajuste a la vida universitaria, donde variables cognitivo-motivacionales como la autoeficacia académica y el establecimiento de metas actúan como predictores críticos del éxito y la permanencia en el primer año.

Asimismo, la experiencia se sustenta en la necesidad de integrar el desarrollo socioemocional en la formación de educadores. En la sociedad actual, las competencias emocionales no son solo habilidades complementarias, sino la base para una gestión de aula resiliente y una identidad docente sólida. La práctica utiliza la metacognición (Flavell, 1979) y el aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2000) como herramientas para que el estudiante tome control de sus procesos de pensamiento y emoción.

Finalmente, bajo la perspectiva de Amezcua-Nuñez et al. (2022), se implementan estrategias que promueven la reflexión crítica y la creatividad, permitiendo que la evaluación deje de ser un mero control de contenidos para transformarse en una evaluación auténtica basada en evidencias de crecimiento personal, tales como los portafolios y decálogos desarrollados en esta innovación.

6. Resultados:

Los instrumentos aplicados reflejan un alto nivel de satisfacción y compromiso. Destaca un aumento significativo en la autopercepción de habilidades adaptativas y una mejora en la comunicación y liderazgo en el aula. El análisis de los portafolios evidenció una actitud reflexiva profunda hacia el aprendizaje y la vida universitaria.

7. Justificación de la innovación:

Esta innovación es crucial porque valida que las habilidades blandas son la base de la adaptación universitaria exitosa. Al mover el foco de la teoría a la vivencia, se logra un aprendizaje profundo que no solo mejora el rendimiento académico inmediato, sino que entrega herramientas de autogestión para toda la trayectoria formativa, alineándose con los estándares de bienestar UDLA.

8. Conexión con los sellos FEDU:

Se vincula con el foco de Innovación y aprendizaje efectivo, al integrar el aprendizaje digital (portafolios y videos) y metodologías basadas en la práctica. Asimismo, conecta con el Liderazgo en la sala de clases, al promover la gestión de aula desde la empatía, la ética y el desarrollo de habilidades pedagógicas generales en los futuros docentes.

9. Evidencias





REFERENCIAS:

- Amezcua-Nuñez, C., López-Medina, M. R., & Valenzuela-González, J. R. (2022). La función de las estrategias socioformativas en el desarrollo de la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Pérez, J. P., et al. (2018). Variables cognitivo-motivacionales como predictores del ajuste a la vida universitaria. *Journal of Higher Education Research*.
- Universidad de las Américas. (2025). Programa de Asignatura PSP100: Metacognición y Formación Universitaria. Facultad de Educación.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

Innovación 5

Del análisis estético a la representación visual: Personalización de una obra de reinterpretación simbólica en la formación docente

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Valeria Suárez Donoso
2. Correo: valeduk@gmail.com
3. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Educación Parvularia
4. Curso (nombre y sigla): EPA303 – Expresión Plástica

1. Nombre de la innovación:

Del análisis estético a la representación visual: personalización de una obra como práctica de reinterpretación simbólica en la formación docente

2. Descripción del contexto:

El proyecto se implementó en la carrera de Educación Parvularia, en la asignatura Expresión Plástica (EPA 303), con 20 estudiantes, período 2025-10. Con foco en apreciación estética, sensibilidad y creación, se desarrolló Personalización, ejercicio teórico-práctico, orientado a articular el análisis estético mediante una lectura plástico-semántica de una obra pictórica y su recreación visual, posicionando el arte como una forma de reinterpretación simbólica.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

La enseñanza artística suele reducirse a actividades recreativas y procedimentales, relegando su dimensión estética, simbólica y cultural. Esta perspectiva tiende a situarla como un recurso secundario y limita su potencial como lenguaje y experiencia transformadora. En consecuencia, las futuras educadoras disponen de pocas oportunidades para vivenciarla como espacio de construcción de identidad, sensibilidad y pensamiento crítico, lo que dificulta luego la generación de propuestas pedagógicas significativas con las infancias. Frente a este escenario, resulta necesario incorporar dispositivos formativos que orienten el trabajo artístico hacia experiencias de interpretación, reflexión y resignificación, entendiendo estas prácticas como vehículos de sentido y comunicación cultural.

4. Descripción de la experiencia:

La innovación Personalización se diseñó como una experiencia artística en clave hermenéutico-performativa, donde la recreación visual de una pintura opera como interpretación encarnada. El dispositivo se organiza a partir de la relación entre hipotexto (obra pictórica) e hipertexto (recreación fotográfica), entendiendo la imagen como texto visual y cultural susceptible de ser leído, resignificado y actualizado. En este proceso, la estudiante selecciona núcleos de sentido de la obra, los resemantiza en diálogo con su experiencia y los performa mediante una fotografía donde cuerpo, objetos y encuadre comunican la interpretación construida, configurando un modelo de experiencias artísticas transferibles a la educación de la

primera infancia.

Se desarrolló en cuatro fases: (1) Selección de obra, eligiendo una pintura figurativa reconocida con representación humana. (2) Indagación contextual, investigando autor/a, periodo y estilo para delimitar condiciones de producción y circulación. (3) Análisis estético mediante una lectura plástico-semántica, articulando lo formal (composición, color, luz, textura, forma y relaciones figura-fondo) con una dimensión simbólica (significados, emociones, metáforas, tensiones y narrativas culturales), con el fin de definir ejes interpretativos para la reinterpretación. (4) Producción del hipertexto, diseñando y ejecutando una puesta en escena contemporánea mediante el propio cuerpo, vestuario, espacialidad y escenografía. El propósito no fue copiar la obra original, sino resemantizar su núcleo simbólico desde el presente, produciendo autoría visual situada. A partir del proceso emergieron autorretratos simbólicos y lecturas críticas, actualizando las obras para problematizar cuestiones de identidad, relaciones y vida contemporánea (ver figuras 1-4). El cierre consideró un informe visual comparado que integró díptico hipotexto/hipertexto, explicitación de decisiones interpretativas y reflexión sobre proyecciones pedagógicas hacia educación parvularia. La socialización colectiva consolidó la experiencia estética como práctica reflexiva, creativa y culturalmente situada en la formación docente.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

La experiencia se fundamenta en concebir la educación artística como eje del desarrollo integral en la primera infancia, donde los lenguajes artísticos articulan dimensiones cognitivas, afectivas, corporales y sociales, posibilitando expresión, comunicación y construcción de significado. Desde esta perspectiva, la alfabetización visual se entiende como una competencia cultural: leer una obra implica interpretar su gramática visual y sus sentidos simbólicos, transitando desde una recepción pasiva hacia una lectura crítica y reflexiva (Tamayo de Serrano, 2002). El análisis estético se aborda como una doble lectura complementaria —plástica y semántica— que permite comprender cómo se articulan forma y significado en la obra, y sostener decisiones interpretativas. Esta aproximación dialoga con la cooperación interpretativa de Eco (1987), que concibe la experiencia estética como un proceso activo en el que el receptor actualiza los “espacios en blanco” del texto visual. Asimismo, el ejercicio se apoya en la relación entre hipotexto e hipertexto: la recreación

fotográfica transforma la obra previa y produce sentidos situados (Genette, 1989). Finalmente, se inscribe en el arte como derecho cultural y práctica de transformación social (MINCAP, 2023).

6. Resultados:

El análisis de informes y producciones visuales evidenció una sensibilización estética importante: mayor profundidad de observación, uso más preciso del vocabulario plástico y mejor articulación entre lectura formal y simbólica. Las personalizaciones expresaron autoría visual y toma de posición frente a temas contemporáneos (género, cuerpo, tecnología, autocuidado y vida universitaria), favoreciendo una apropiación simbólica donde la obra dialogó con patrimonio, biografía e identidad. Las reflexiones finales proyectaron transferibilidad hacia educación parvularia. En conjunto, esta innovación permitió:

- a.** instalar la imagen como objeto de lectura (alfabetización visual) y de escritura visual (autoría);
- b.** articular apreciación y creación, fortaleciendo integración arte–educación;
- c.** modelar una pedagogía de la sensibilidad, situada e inclusiva; y
- d.** fortalecer la identidad profesional como mediadoras culturales capaces de diseñar experiencias estéticas significativas.

7. Justificación de la innovación:

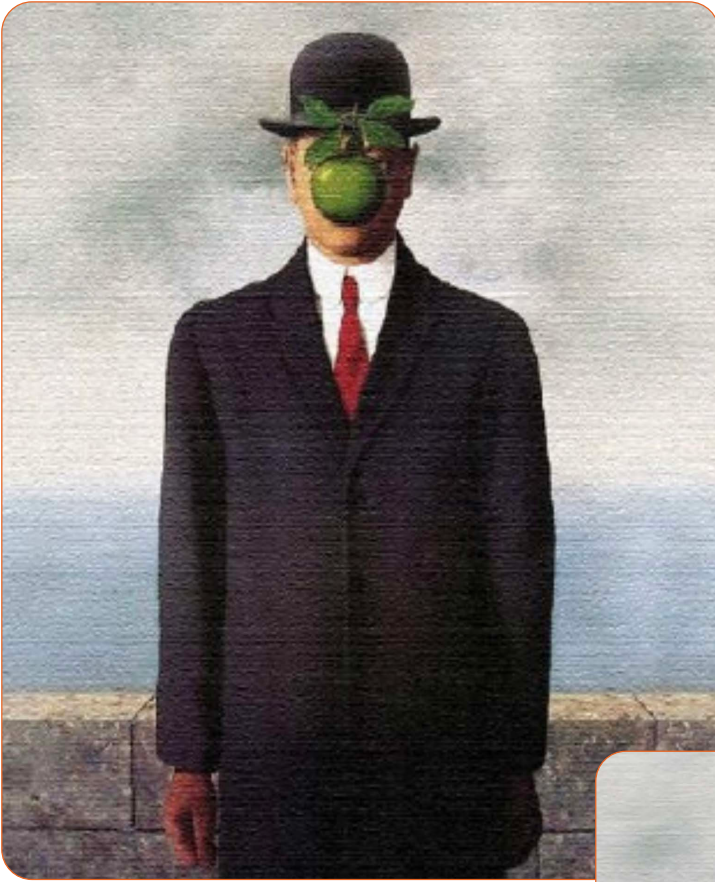
Las artes visuales exigen procesos de lectura profunda y desciframiento de simbolismos, articulando capas de significado. Concebir la imagen como texto implica leer su gramática visual, seleccionar claves interpretativas y reescribirlas desde contextos biográficos y socioculturales situados. Personalización traduce ese trabajo de lectura e interpretación en una experiencia encarnada: la recreación fotográfica sitúa el cuerpo, el encuadre y los objetos como soportes de la interpretación construida. Con ello, desplaza la enseñanza del arte en formación inicial docente desde actividades predominantemente procedimentales hacia experiencias integradas de análisis, creación y reflexión crítica. Al articular lectura plástico–semántica, recreación visual y reflexión pedagógica, instala los lenguajes artísticos como eje de desarrollo integral ligado a identidad, sensibilidad y pensamiento crítico en primera infancia. En este sentido, la experiencia ofrece un referente replicable para otras asignaturas que busquen profundizar alfabetización visual, creatividad y mediación cultural, y además orientar prácticas de aula coherentes con el derecho cultural.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La innovación Personalización orienta el aprendizaje efectivo con proyección en primera infancia en la formación docente. Sitúa a las estudiantes en análisis estético, reinterpretación creativa y autoría visual, fortaleciendo construcción identitaria y expresiva. Articula teoría y práctica al integrar historia del arte, alfabetización visual e interpretación crítica con producción de imágenes. Ofrece un modelo transferible al aula de educación parvularia, coherente con el arte como derecho cultural y aprendizaje significativo.

9. Evidencia:







REFERENCIAS:

- Eco, U. (1987). Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen.
- Genette, G. (1989). Palimpsestos: La literatura en segundo grado. Taurus.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023). Enfoques transversales para una educación artística transformadora. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Tamayo de Serrano, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. Palabra clave, (7), 5.

Innovación 6

Pléyades Lee y Habla: Intervención comunitaria en desarrollo del lenguaje y alfabetización inicial

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Paulina Pizarro, Carol Castro, Jennifer Ruiz
2. Correo: ppizarrol@udla.cl, ccastroa@udla.cl, jruizs@udla.cl
3. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Educación Parvularia
4. Curso (nombre y sigla): EPA404 – Adquisición y desarrollo del lenguaje en la primera infancia
5. Proyecto de Atención a la Comunidad

1. Nombre de la innovación:

Proyecto de atención a la comunidad: “Pléyades Lee y Habla: Intervención Comunitaria en Desarrollo del Lenguaje y Alfabetización Inicial”

2. Descripción del contexto:

La experiencia se desarrolló durante el período 2025-20, en el marco de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Las Américas (UDLA), con la participación de 20 estudiantes de pregrado, quienes implementaron una intervención comunitaria dirigida a educadoras de trato directo y niños y niñas del Hogar Pléyades, centrada en el desarrollo del lenguaje, alfabetización inicial y trabajo pedagógico situado.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

La innovación surge a partir de las necesidades lingüísticas detectadas en niños y niñas del Hogar Pléyades, quienes presentan rezagos en el desarrollo del lenguaje, dificultades en la pronunciación, escaso vocabulario y limitada comprensión oral. Además, el equipo de educadores de trato directo requiere herramientas pedagógicas accesibles y prácticas para potenciar el desarrollo lingüístico en las rutinas diarias. Esta intervención busca abordar estas carencias mediante estrategias de estimulación fonológica, alfabetización inicial y fortalecimiento de las competencias profesionales, impactando tanto a los niños como a las educadoras del hogar en un contexto de vulnerabilidad social y afectiva.

4. Descripción de la experiencia:

La experiencia corresponde a una intervención comunitaria desarrollada por estudiantes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Las Américas (UDLA), orientada a fortalecer el desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo fonológico y la alfabetización inicial en niños y niñas del Hogar Pléyades, junto con capacitar a las educadoras de trato directo del hogar. La propuesta se diseñó desde un enfoque de alfabetización emergente, enseñanza explícita del lenguaje y aprendizaje situado, articulando la formación inicial docente con el compromiso social universitario.

La experiencia se organizó en tres momentos secuenciales y complementario:

- El primer momento correspondió a una visita centrada en el desarrollo fonológico y los procesos fonológicos, donde las estudiantes diseñaron y presentaron material pedagógico mediante posters investigativos. Durante esta instancia, el grupo se dividió en dos equipos: mientras un equipo implementaba estrategias lúdicas de estimulación fonológica con los niños y niñas —como juegos de discriminación auditiva, eco de sonidos, uso de espejos para observar la articulación y clasificación de palabras por sonido inicial—, el segundo equipo desarrollaba una capacitación dirigida a las educadoras de trato directo, utilizando los posters como recurso formativo para explicar fundamentos teóricos y orientar la aplicación de estas estrategias en las rutinas cotidianas.
- El segundo momento consistió en una maratón de cuentos basada en la estrategia de lectura dialógica, desarrollada directamente con los niños y niñas del hogar. A través de la lectura en pequeños grupos, preguntas abiertas, anticipación, inferencia y expansión del lenguaje, las estudiantes modelaron prácticas de interacción lingüística de calidad, promoviendo el aumento de vocabulario, la comprensión oral y la participación activa, mientras las educadoras observaban y aprendían la estrategia para su posterior implementación.
- El tercer momento estuvo orientado a la producción y entrega de cápsulas digitales educativas, diseñadas como recursos de apoyo para las educadoras de trato directo. Estas cápsulas abordaron estrategias concretas de alfabetización inicial y conciencia fonológica, y se articulan con las desarrolladas durante 2024, conformando un repositorio sistematizado de estrategias pedagógicas.

En conjunto, la experiencia integró teoría, práctica y reflexión, generando impacto en el desarrollo infantil, la formación profesional de las estudiantes y el fortalecimiento pedagógico del equipo del Hogar Pléyades.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

La experiencia se fundamenta en el enfoque de alfabetización emergente, el cual sostiene que el desarrollo de la lectura y la escritura comienza antes de la escolarización formal y se construye a partir de interacciones lingüísticas significativas (Snow, Burns & Griffin, 1998). Desde esta perspectiva, el lenguaje oral cumple un rol central como base del desarrollo cognitivo y social, mediado por la interacción adulto-niño (Vygotsky, 2021; Bruner, 1983).

Asimismo, la intervención incorpora la enseñanza explícita y sistemática de la conciencia fonológica, entendida como un predictor clave del aprendizaje lector, especialmente en contextos de vulnerabilidad (Villalón, 2011; National Early Literacy Panel, 2008). La lectura dialógica se utiliza como estrategia metodológica principal para promover vocabulario, comprensión oral y participación activa, transformando la lectura en un proceso interactivo (Whitehurst & Lonigan, 1998). Finalmente, el uso de cápsulas digitales educativas responde a un enfoque de transferencia pedagógica y aprendizaje situado, permitiendo que las educadoras de trato directo accedan a recursos concretos, breves y aplicables en las rutinas cotidianas, fortaleciendo la sostenibilidad de la intervención.

6. Resultados:

Los resultados de la experiencia evidencian un impacto positivo tanto en los niños y niñas del Hogar Pléyades como en las educadoras de trato directo y las estudiantes de Educación Parvularia. A partir de la observación directa, registros de campo y retroalimentaciones cualitativas, se constató un aumento en la participación verbal, mayor atención conjunta y mejor disposición a actividades de lectura y juegos fonológicos por parte de los niños y niñas.

Las educadoras de trato directo manifestaron una mayor comprensión del rol del lenguaje en el desarrollo infantil, así como la incorporación de estrategias simples —eco de sonidos, rimas y pausas dialógicas— en las rutinas diarias. Por su parte, las estudiantes UDLA evidenciaron avances significativos en diseño didáctico, modelamiento pedagógico y trabajo colaborativo, fortaleciendo su identidad profesional y su capacidad de intervención en contextos reales de vulnerabilidad.

7. Justificación de la innovación:

La innovación resulta relevante porque responde a necesidades reales y contextualizadas del Hogar Pléyades, abordando brechas en el desarrollo del lenguaje infantil y en la formación pedagógica de las educadoras de trato directo. La propuesta permitió transferir conocimiento disciplinar basado en evidencia a un contexto comunitario, utilizando metodologías activas, recursos accesibles y estrategias sostenibles. Asimismo, la experiencia fortaleció la formación inicial docente, al situar a las estudiantes en escenarios auténticos de aprendizaje, promoviendo la articulación entre teoría y práctica, la reflexión pedagógica y el compromiso social. La creación de cápsulas digitales y su integración a un repositorio institucional asegura la continuidad y escalabilidad de la intervención, transformando una acción puntual en un modelo replicable que impacta tanto en la calidad educativa como en el desarrollo integral de la primera infancia.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La experiencia se vincula directamente con el foco en la primera infancia, al fortalecer el desarrollo del lenguaje y la alfabetización inicial en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, se articula con el foco de innovación y aprendizaje efectivo, mediante el uso de metodologías activas, enseñanza explícita, aprendizaje situado y recursos digitales (cápsulas educativas), promoviendo prácticas pedagógicas sostenibles, transferibles y centradas en el aprendizaje significativo.

9. Evidencia:

Primer momento



Segundo momento



Tercer momento



REFERENCIAS

- Borzone, A. M., & Marder, S. (2015). Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Paidós.
- Bruner, J. (1983). Child's talk: Learning to use language. Oxford University Press.
- Gervain, J., & Cabrera, L. (2020). Speech perception at birth: The brain encodes fast and slow temporal information. Science Advances, 6(34), eaba7830. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba7830>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Evitando dificultades en la lectura infantil. National Academy Press.
- Villalón, M. (2011). Conciencia fonológica y aprendizaje inicial de la lectura. Ediciones UC.
- Vygotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Development of emergent literacy. Child Development, 69(3), 848–872.

Innovación 7

Desplegando Poesías: Libros Acordeón para leer, jugar y sentir la poesía chilena o latinoamericana en la primera infancia

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Pamela Cataldo Muñoz
2. Correo: pcataldo@udla.cl
4. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Educación Parvularia
5. Curso (nombre y sigla): EPA504 – Literatura Infantil

1. Nombre de la innovación:

Desplegando Poesías: Libros Acordeón para Leer, Jugar y Sentir la Poesía Chilena o Latinoamericana en la Primera Infancia.

2. Descripción del contexto:

La experiencia se desarrolló en la asignatura Literatura Infantil (EPA504) de la Carrera de Educación Parvularia, durante el primer semestre del año 2025. Participaron 17 estudiantes, quienes, a partir de la interpretación de poesías de autores chilenos o latinoamericanos, diseñaron y elaboraron de manera individual un libro acordeón, como recurso de mediación literaria para la primera infancia.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

El diagnóstico realizado en la asignatura de Literatura Infantil (EPA504) evidenció que las estudiantes de tercer año de la Carrera de Educación Parvularia presentaban debilidades en el conocimiento y en las competencias pedagógicas para integrar la poesía infantil como recurso educativo. Al respecto, investigaciones han evidenciado que, pese a su relevancia para el desarrollo lingüístico, creativo y estético en la primera infancia, el género lírico ocupa un lugar minoritario frente al narrativo (Montaña, 2021) y suele ser percibido como complejo y distante de la experiencia cotidiana en las aulas, en donde se tiende a reproducir una visión escolarizada de la poesía (Lamas, 2017). A raíz de lo anterior, surgió la necesidad de profundizar en los procesos de interpretación de obras poéticas, a fin de reconectar a las estudiantes con el potencial mediador de este género literario, y con ello, favorecer futuros procesos de mediación lectora con niños y niñas de primera infancia.

4. Descripción de la experiencia:

La experiencia se inició con la presentación de referentes teóricos sobre poesía infantil y procesos de interpretación literaria, de acuerdo con los contenidos sugeridos por el programa de la asignatura EPA504 en la primera unidad. Tras la enseñanza del nuevo conocimiento, se llevó a cabo un trabajo práctico

de elaboración de un libro acordeón a partir de una canción infantil o poema chileno o latinoamericano, cuyo criterio de selección debía estar relacionado con un hecho significativo de la propia infancia de las estudiantes, a fin de integrar memoria afectiva, lenguaje poético y creatividad.

Para ello, cada estudiante seleccionó un poema significativo, con foco en la construcción de significados personales. Luego de lo cual, se realizó una práctica guiada con apoyo de un video tutorial que permitió la construcción de un libro acordeón en formato pequeño. Posteriormente, las estudiantes realizaron un boceto, en donde planificaron la secuencia visual del libro, distribuyendo los versos en las páginas del acordeón y seleccionando las técnicas de ilustración y materiales a utilizar.

En las clases siguientes, las estudiantes tuvieron oportunidad de avanzar en la creación de su libro acordeón, cuidando criterios de creatividad, calidad estética, resistencia del material y seguridad, a fin de permitir su implementación con niños y niñas del nivel de educación Parvularia.

Otro elemento de la experiencia se relacionó con la elaboración una reflexión escrita, sobre los aportes del formato de libro acordeón al desarrollo del sentido estético y la apreciación literaria en niños y niñas, en donde las estudiantes tuvieron oportunidad de vincular su producto con los resultados de aprendizaje de la asignatura y realizar una proyección a las aulas de primera infancia.

La experiencia culminó con la participación en la Feria Literaria de la Facultad de Educación, que se realizó en el mes de abril con motivo de la conmemoración del Día del Libro, en donde las estudiantes presentaron un stand de libros acordeones. Dicha instancia permitió exponer los libros confeccionados, además de presentar infografías con información sobre el formato de libro y de los autores seleccionados, a fin de dar a conocer sus aprendizajes a estudiantes de otras Carreras de la Facultad, académicos o público general que pudo asistir a la Feria.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

El libro, más allá de ser un portador de textos e imágenes, es un objeto cultural y material que comunica sentidos a través de su forma, textura, tamaño, colores y posibilidades de manipulación que ofrece (Barra et al., 2018). Es precisamente en la primera infancia, donde esta dimensión material resulta fundamental, ya que niñas y niños leen con el cuerpo y los sentidos, integrando exploración, juego y aprendizaje. Es así como la manipulación directa favorece la construcción de un vínculo positivo y temprano con los libros, aspecto clave para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales.

Por su parte, la poesía infantil, por su musicalidad, ritmo e imágenes, se vincula de manera natural con formatos de libro que privilegian la experiencia sensorial. Cuando el poema se materializa en un libro-objeto, como el libro acordeón, el lenguaje poético se potencia aún más mediante la acción de desplegar, recorrer y volver a mirar, favoreciendo la comprensión, la expresión oral y el goce estético. Bajo esta perspectiva, la estructura plegada y continua del libro acordeón rompe con la linealidad del libro tradicional e invita a una lectura activa, dialógica y corporal (Ramos, 2019; Barra et al., 2018).

Otro aspecto por considerar es que el trabajo en torno a la poesía desde las aulas ha estado tensionada por una tradición pedagógica que la ha presentado como un género lejano y difícil de comprender (Munita, 2023). Superar esta distancia implica que los educadores puedan reconstruir una relación afectiva y experiencial con la poesía a través de encuentros significativos con las obras. En este contexto, la articulación entre poesía, libro acordeón y cultura chilena o latinoamericana emerge como una estrategia pedagógica que permite acercar a las educadoras de párvulos en formación a la lectura desde la sensibilidad, el juego y la identidad cultural.

De esta manera, se contribuye a formar educadores mejor preparados para generar mediaciones lectoras sensibles, lúdicas y situadas con los niños y niñas, incorporando dentro de su repertorio, una estrategia didáctica que les permitirá formar lectores con vínculos profundos con la literatura desde los primeros niveles educativos.

6. Resultados:

La creación de libros acordeón en base a la interpretación de poesía infantil chilena o latinoamericana, se vinculó al ejercicio evaluativo N°1 de la asignatura, para el cual se diseñó una pauta de evaluación cuyo propósito fue medir el nivel de logro de los resultados de aprendizaje asociados a este producto.

Desde una perspectiva cuantitativa, el promedio de calificaciones en el ejercicio evaluativo N°1 fue de 6,4 en una escala de 1 a 7, evidenciando un desempeño sobresaliente. Desde el punto de vista cualitativo, la experiencia permitió ampliar significativamente el repertorio de obras y autores chilenos y latinoamericanos conocidos por las estudiantes, aspecto clave para la formación de educadoras de párvulos, ya que un amplio bagaje literario favorece mediaciones lectoras más diversas y contextualizadas, que respondan a la diversidad de intereses y características de niños y niñas. Este punto es de crucial importancia dada la diversidad cultural de los contextos educativos actuales.

De igual modo, la experiencia permitió un conocimiento profundo de un formato de libro no habitual en los contextos educativos, reconociendo que el libro acordeón es un recurso que puede ampliar las posibilidades de interacción y juego, aspectos fundamentales para generar los primeros vínculos con la literatura.

Finalmente, las estudiantes valoraron la oportunidad de participar de la Feria Literaria, que les permitió socializar sus libros acordeón con una audiencia diversa, justificando sus creaciones desde un enfoque profesional y consolidando sus aprendizajes en torno a la didáctica de la literatura infantil.

7. Justificación de la innovación:

Estudios con educadores de párvulos, en sus años de formación universitaria, han demostrado que existen importantes carencias en cuanto a conocimientos y habilidades de mediación literaria (Neira y Martín, 2020), dado que visualizan los textos como un recurso pedagógico más y no como una herramienta que pueda despertar el placer de leer desde temprana edad, priorizando el valor didáctico o moralizante de las obras infantiles por sobre la dimensión artístico-literaria.

En ese sentido, Neira y Martín (2020) señalan que es urgente que los futuros docentes puedan redescubrir la literatura infantil desde su dimensión artística, tomando conciencia del rol que desempeñarán para promover el placer lector y favorecer experiencias de lectura literaria desde preescolar. En ese sentido, el formato de libro que se ponga al alcance de los niños y niñas es clave, dado que en la primera infancia se lee desde la sensorialidad. Por tanto, se requiere conocer formatos que brinden oportunidades de pasar páginas, levantar solapas, deslizar lengüetas, experimentar con diferentes texturas, apretar botones para que surjan sonidos o deleitarse con imágenes tridimensionales (Cataldo, 2025), recomendados para el nivel de educación Parvularia, ya que integran el juego, la exploración y la lectura.

El experimentar en primera persona un acercamiento a la poesía desde la materialidad del libro acordeón, favorece la comprensión del lenguaje poético por parte de las futuras educadoras de párvulos, desde una dimensión estética, corporal y emocional, alineada con las características y formas de aprender de los niños y niñas. Asimismo, la propuesta fortalece competencias clave de la formación docente, como la creatividad, la reflexión, el patrimonio cultural y el diseño de recursos propios, preparando así futuras educadoras para generar experiencias lectoras significativas y contextualizadas en beneficio de los niños y niñas.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La experiencia literaria de acercamiento a la poesía infantil chilena o latinoamericana desde los libros acordeón se conecta directamente con los sellos de la Facultad de Educación. En primer lugar, se focaliza en la primera infancia, orientándose al desarrollo del lenguaje poético y el sentido estético con niños y niñas de educación Parvularia, que aún no leen de manera convencional, no obstante, pueden leer desde la sensorialidad y materialidad que ofrece el formato de libro acordeón.

En segundo lugar, considera estrategias que promueven un aprendizaje activo y experiencial, donde los contenidos teóricos de la literatura infantil y del género lírico se abordan desde la vivencia personal y creativa de las estudiantes. El hecho de experimentar el lenguaje poético desde la emoción, la corporalidad y la interpretación, es una condición fundamental para una mediación pedagógica auténtica, ya que no es posible enseñar poesía sin antes haberla vivido.

9. Evidencias





REFERENCIAS

- Barra, G., Mendive, S. y Ow, M. (2018). Selección y uso de libros para lectores iniciales: Guía para la educación parvularia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cataldo, P. (2025). Cuando la lectura se despliega: el potencial educativo de los libros acordeón. El Arcón de Clío <https://revista.elarcondeclio.com.ar/cuando-la-lectura-se-despliega-el-potencial-educativo-de-los-libros-acordeon-chile/>
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. Bellaterra. Journal of teaching and learning language and literature, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- Munita, F. (2023). Hacia una pedagogía de lo incierto: contribuciones para una nueva didáctica de la poesía. La Palabra, (46), 1-20. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-85302023000200002&script=sci_arttext
- Montaña, E. (2021). Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español. Tejuelo, 3, 346-355. https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/11755/1/1988-8430_33_364.pdf#page=1
- Neira, M. y Martín, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. Profesorado, 24(2), 224-250. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14076>
- Ramos, A. M. (2019). Desplegar lecturas: un panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. En R. Tabernero (Ed.), El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso (pp.27-44). Prensas Universidad de Zaragoza.

Innovación 8

Trabajo colaborativo entre docentes para implementar las prácticas pedagógicas esenciales para la enseñanza de la matemática

Datos del académico(a):

1. **Nombre completo:** Pamela Reyes Santander, **Correo:** preyess@udla.cl
Daniela Cifuentes González, **Correo:** dpcifuentes@uc.cl
Juan Pablo González Arriagada, **Correo:** profesorjuanpablogonzalez@hotmail.com
2. **Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación):** Pedagogía en Educación Básica
3. **Curso (nombre y sigla):** EDU491- Geometría y su Didáctica, EDU602- Datos y Probabilidad y su Didáctica

1. Nombre de la innovación:

Trabajo colaborativo entre docentes para implementar las Prácticas Pedagógicas Esenciales para la Enseñanza de la Matemática

2. Descripción del contexto:

La innovación se desarrolla en los cursos Geometría y su Didáctica (EDU 491) y Datos y Probabilidad y su Didáctica (EDU 602) de la carrera de pregrado de Pedagogía en Educación Básica, con 22 estudiantes en Geometría y 16 estudiantes en Datos y Probabilidad, durante el primer semestre del 2025, en el marco de la implementación del modelo de formación práctica (Rendich et al., 2024) de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

Se evidencia una brecha entre la formación inicial y las demandas reales del aula (TALIS, 2022), donde se espera que los docentes posean un conocimiento profundo de la disciplina, del currículo y de sus estudiantes (OECD, 2019; Sánchez et al., 2024). Sin embargo, la formación inicial muestra bajo impacto, con prácticas desalineadas y escasa problematización (Contreras, 2014), persistiendo diferentes deficiencias (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022). Esta innovación busca integrar teoría y práctica implementando prácticas pedagógicas esenciales (Ball, 2003; Ball et al., 2009; Rendich et al., 2024), a través de un trabajo colaborativo entre docentes del área de matemática.

4. Descripción de la experiencia:

El propósito es integrar prácticas profesionales esenciales en la formación inicial docente, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica.

En Datos y Azar, se implementó la práctica PPE2: Explicar y modelar contenidos, prácticas y estrategias mediante Modelamiento Activo. El docente realizó demostraciones en tiempo real, descomponiendo los procedimientos en pasos claros y manejables, mientras pensaba en voz alta para explicar su razonamiento. Posteriormente, los estudiantes practicaron de forma guiada y autónoma, aplicando lo modelado. Se trabajaron contenidos conceptuales (nociones de probabilidad), procedimentales (uso de la franja de probabilidad) y actitudinales

(valoración del razonamiento matemático). La franja de probabilidad (Reyes-Santander, 2019) se utilizó como recurso innovador para comprender términos como “poco probable” y “muy probable”, favoreciendo la transferencia de estrategias.

En Geometría, se desarrolló la práctica PP5: Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en clase, vinculando contenido y método. Se explicaron normas específicas para las isometrías [traslación, reflexión, simetrías y rotación] que pudieran aplicarlas posteriormente. Los estudiantes participaron en rutinas que incluían la demostración de propiedades geométricas y la argumentación sobre los procedimientos, utilizando ejemplos reales para comprender la relevancia de estas normas en la disciplina.

Ambos cursos se articularon con la investigación “Oportunidades de desarrollo de habilidades prácticas en la formación inicial docente” (Proyecto PIR202402) dentro del marco de un proyecto regular interno de UDLA. Con consentimiento informado, se grabaron videos y se recopilieron materiales para analizar las interacciones y retroalimentar la práctica, promoviendo un aprendizaje auténtico y reflexivo.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

La experiencia se fundamenta en el marco del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (MKT), que distingue entre conocimiento del contenido matemático (MCK) y conocimiento pedagógico del contenido (PCK), organizados en seis dimensiones (Ball et al., 2008). Las prácticas EEMA se apoyan en este modelo, pero se centran en la acción docente, articulando teoría y práctica para transformar el conocimiento en procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje. La literatura evidencia debilidades en la formación inicial docente (FID), especialmente en la enseñanza de geometría y estadística, donde los futuros profesores presentan lagunas conceptuales y dificultades para explicar procedimientos y conectar contenido con prácticas profesionales (Ekawati et al., 2022; Ubah, 2022). En geometría, se recomienda integrar secuencias graduadas, rutinas y ejemplos reales para fortalecer la visualización espacial y el razonamiento sobre propiedades (Kurt-Birel et al., 2020). En estadística y probabilidad, los estudios señalan carencias en la interpretación de

relaciones funcionales y en la planificación de explicaciones, lo que justifica el uso de estrategias como el modelamiento activo y recursos innovadores (Övez & Akar, 2018; Seguí & Alsina, 2022). Estas prácticas buscan superar la predominancia teórica en la FID mediante experiencias auténticas que promuevan reflexión y transferencia didáctica.

6. Resultados:

La implementación generó percepciones positivas entre los tres docentes participantes. El trabajo colaborativo y las reuniones permitieron revisar y mejorar los syllabus, incorporar nuevas estrategias y fortalecer la confianza profesional. Los participantes destacaron la posibilidad de contar con colegas expertos en matemática y didáctica, lo que facilitó la consulta y el intercambio de ideas. La retroalimentación conjunta, el análisis de videos y la reflexión sobre la propia práctica promovieron aprendizajes significativos y ajustes en la enseñanza. Además, se valoró la oportunidad de investigar con evidencia para sustentar cambios en la formación docente, integrando elementos innovadores y prácticas esenciales. En general, la experiencia fortaleció la articulación entre teoría y práctica, generando un espacio de colaboración que impactó tanto en la planificación como en la implementación de estrategias didácticas.

7. Justificación de la innovación:

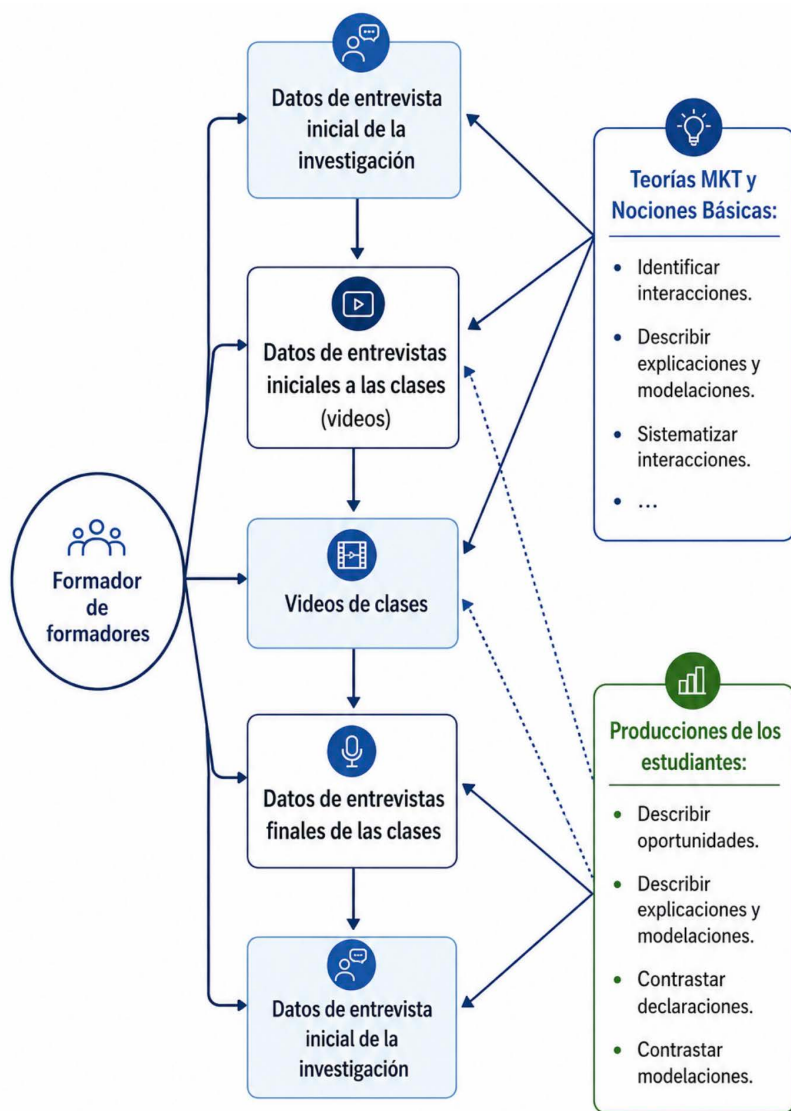
La aplicación de esta propuesta es clave para avanzar hacia un currículo basado en la práctica, donde las Prácticas Pedagógicas Esenciales para la Enseñanza de la Matemática (Prácticas EEMA) se convierten en tareas centrales de la formación docente. Esta innovación impacta directamente en los docentes, al ofrecerles herramientas para articular teoría y práctica, y en los estudiantes, al brindarles experiencias auténticas que fortalecen su preparación profesional. Además, genera un efecto multiplicador, ya que otros formadores pueden observar cómo implementar estrategias innovadoras en la formación inicial, promoviendo cambios sostenibles en la enseñanza de la matemática. Integrar prácticas como explicar, modelar y establecer rutinas contribuye a desarrollar competencias críticas para la docencia, alineadas con estándares nacionales e internacionales, consolidando una formación más coherente y efectiva.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La innovación se sustenta en el trabajo colaborativo entre docentes universitarios, quienes diseñan experiencias formativas que reducen la brecha entre la formación inicial y las demandas reales del aula. Este trabajo conjunto se articula con el sello institucional FEDU, orientado a la primera infancia e infancia, al fortalecer la preparación de futuros profesores mediante un currículo basado en la práctica. La propuesta incorpora las Prácticas Pedagógicas Esenciales (PPE) como núcleo formativo, promoviendo que los estudiantes aprendan haciendo y participen en actividades auténticas de la práctica profesional. Entre estas prácticas se incluyen modelar y explicar ideas matemáticas, descomponer contenido para su enseñanza, establecer normas para el discurso disciplinar y conducir rutinas matemáticas estructuradas, todas ellas fundamentales para desarrollar competencias didácticas sólidas y transferibles al contexto escolar.

La implementación de las PPE permite que los futuros docentes diseñen experiencias de aprendizaje claras, estructuradas y sensibles a las necesidades de los niños, especialmente en áreas críticas como geometría, probabilidad y estadística. Estas prácticas favorecen la capacidad de anticipar errores frecuentes, explicar procedimientos con precisión y tomar decisiones pedagógicas informadas, contribuyendo a una enseñanza más efectiva y contextualizada. Además, el enfoque reflexivo basado en la experiencia, junto con el análisis colaborativo de la práctica mediante videos, fortalece la construcción de criterios profesionales para gestionar interacciones y retroalimentar con propósito. De este modo, la propuesta no solo mejora la formación universitaria, sino que también asegura coherencia curricular y liderazgo pedagógico, alineándose con el sello FEDU de formación centrada en la práctica pedagógica.

9. Evidencias



REFERENCIAS

- Ball, D. L. (2003). Mathematical proficiency for all students: Toward a strategic research and development program in mathematics education. RAND. <https://doi.org/10.7249/MR1643>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. The Elementary School Journal, 109(5), 458–474. <https://doi.org/10.1086/596996>
- Bastías-Bastías, S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica. Revista Electrónica Educare, 26(1), 229–250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores. Estudios Pedagógicos, 40(Especial), 49–69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- Ekawati, R. M., Rosyidi, A. H., Prawoto, B. P., et al. (2022). Developing a framework for pre-service teachers' content knowledge on space and shape. Mathematics, 10(1), 137. <https://doi.org/10.3390/math10010137>
- Kurt-Birel, G., Deniz, Ş., & Önel, F. (2020). Primary teachers' knowledge of geometry. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(4), 303–309. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1053>
- OECD. (2019). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Övez, F. T. D., & Akar, H. Ü. (2018). Anthropological analysis of preservice teachers' statistical thinking. Statistics Education Research Journal, 17(2), 156–177.
- Rendich Moreno, F., Matsumoto Royo, K., et al. (2024). Modelo de Formación Práctica. Universidad de Las Américas. <https://www.udla.cl/descargas/educacion/Modelo-Formacion-Practica.pdf>
- Sánchez, G., Jara, X., & Verdugo, F. (2024). Teacher Training: (Dis)encounter between Theory and Practice. Evolutionary Studies in Imaginative Culture, 8(1), 325–340. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.969>
- Seguí, J. F., & Alsina, Á. (2022). Conocimiento especializado para enseñar estadística y probabilidad. Educación Matemática, 34(3), 65–96.
- TALIS. (2022). OECD Teaching and Learning International Survey: Results 2022. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ubah, I. (2022). Pre-service teachers' semiotic transformation of similar triangles. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53(8), 2004–2025. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2004453>

Innovación 9

Explicando estadística y probabilidades con la cuncuna de dados

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Pamela Reyes Santander, Belén Farías Silva
2. Correo: preyess@udla.cl, belen.farias.silva.bf@gmail.com
3. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Pedagogía en Educación Básica

1. Nombre de la innovación:

“Explicando estadística y probabilidades con la cuncuna de dados”.

2. Descripción del contexto:

La experiencia se desarrolló en Colombia, específicamente en la comuna de Soacha, durante el Festival Matemático, organizado por Paola Balda Álvarez. Participaron una docente y una estudiante en formación inicial docente, quienes viajaron para implementar la innovación titulada “Explicando estadística y probabilidades con la cuncuna de dados”. En este espacio, recibieron a más de 100 niños en situación de vulnerabilidad, provenientes de los cursos de primaria 3ro a 8vo básico de la Institución educativa León XIII, para enseñar conceptos de estadística y probabilidad a través de un juego didáctico denominado cuncuna de dados, el cual se adecuó como “serpiente de dados” para los estudiantes colombianos debido al desconocimiento del concepto de cuncuna; mediante este juego se promovió el aprendizaje lúdico y la interacción significativa.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

El conocimiento estadístico es una de las áreas más debilitada, a pesar de que hoy por hoy, debido al desarrollo de la sociedad de la información, la estadística se considera un conocimiento imprescindible para la participación ciudadana y la toma de decisiones y la literatura reciente sobre este tema evidencia avances limitados para superar el enfoque tradicional en la enseñanza de las matemáticas (Herreros y Sanz, 2020). Algunos estudios destacan el aporte positivo del aprendizaje basado en juegos para la comprensión de conceptos estadísticos, así como también incrementa el interés por la materia, logrando mejoras significativas en proyectos implementados en aulas del tercer ciclo de educación primaria. Los nuevos itinerarios de enseñanza diseñados para trabajar los contenidos de estadística y probabilidad contemplan situaciones de vida cotidiana, materiales manipulativos, juegos, recurso tecnológico y recurso gráfico (Seguí y Alsina, 2024). Se requiere incorporar metodologías participativas, tales como juegos y la realización de análisis de datos reales para promover aprendizajes significativos y competencias esenciales en estadística y probabilidad en la escuela, superando enfoques rígidos y favoreciendo experiencias auténticas (Barcarolo & Milani, 2024).

En este contexto, los recursos didácticos como dados, juegos y herramientas tecnológicas son fundamentales para la formación de conceptos estadísticos (Herreros & Sanz, 2020; Barcarolo & Milani, 2024). En primaria, el uso de juegos como la “cuncuna de dados” permite ejemplificar la aleatoriedad y la probabilidad de manera lúdica, motivando a los estudiantes y facilitando la comprensión de nociones como azar y frecuencia (Maurer et al., 2020). Estas estrategias transforman el aula en un espacio activo, donde los niños aprenden jugando y reflexionan sobre situaciones reales, favoreciendo el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales esenciales para la alfabetización estadística (Caballero-Florez et al., 2020).

4. Descripción de la experiencia:

La experiencia titulada “Explicando estadística y probabilidades con la cuncuna de dados” se desarrolló en el Festival Matemático en Soacha, Colombia, un evento masivo que contó con la participación de diversos docentes latinoamericanos. Esta actividad es una adaptación de “Schlangewürfel” del Mathematikum, se utilizó una modalidad de stands rotativos para atender a la gran cantidad de niños y niñas presentes.

La actividad presentada fue liderada por una docente y una estudiante en formación inicial docente, quienes trabajaron de manera simultánea en el stand, cada una con su propio set de materiales, lo que permitió personalizar la enseñanza y, al mismo tiempo, mantener el orden.

El objetivo fue enseñar conceptos de probabilidad y estadística a un total de más de 100 niños en situación de vulnerabilidad mediante el recurso lúdico de la cuncuna de dados. La dinámica con cada grupo comenzaba con la selección de 60 dados de colores, que se lanzaban para formar una fila continua, simulando el cuerpo de una cuncuna (adaptada como “serpiente” para el contexto local). Cada niño del grupo debía posicionarse en un dado inicial y avanzar según el número indicado, repitiendo el proceso hasta el final. Al pedirles iniciar desde diferentes posiciones, se les planteó la pregunta clave: ¿Por qué siempre se llega al mismo lugar? La experiencia de ver que, sin importar el inicio, todos los integrantes del grupo llegaban al mismo resultado, despertó curiosidad y los llevó a formular hipótesis, promoviendo el razonamiento probabilístico y la argumentación.

Posteriormente, se realizó una segunda actividad: lanzar 100 dados simultáneamente. Los niños tuvieron la tarea de organizar y agrupar los dados según el número resultante, construyendo así un pictograma tangible sobre la mesa. Esto les permitió visualizar la cantidad de cada valor y observar cómo la distribución tiende a ser homogénea. Las explicaciones se basaron en las conjeturas de los estudiantes, conectando la noción de promedio con la probabilidad de ocurrencia. Esta dinámica permitió que los niños comprendieran conceptos abstractos a través de experiencias concretas y participativas.

Ambas actividades se llevaron a cabo con grupos pequeños de 5-8 niños cada vez, así se aseguró que la mayor cantidad posible de estudiantes tuviera contacto directo con los dados, los manipularan y participaran en discusiones productivas sobre lo ocurrido.

La propuesta combina juego, experimentación y reflexión, alineándose con enfoques didácticos que privilegian la construcción activa del conocimiento. Además, fomenta habilidades como la formulación de hipótesis, la interpretación de datos y la argumentación matemática, transformando el aprendizaje en una experiencia significativa y divertida.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

La experiencia se fundamenta en el uso de recursos lúdicos para la enseñanza de la probabilidad y la estadística, integrando el juego como estrategia didáctica para promover aprendizajes significativos en educación básica. El diseño se inspira en el experimento “Die Würfelschlange” del Mathematikum en Gießen, Alemania, el cual combina azar y predicción mediante secuencias de dados, favoreciendo la comprensión de fenómenos probabilísticos y la formulación de hipótesis (Mathematikum, 2023). Esta actividad se alinea con teorías que destacan la importancia del aprendizaje activo y contextualizado, donde los estudiantes construyen conocimiento a partir de experiencias manipulativas y reflexivas (Alsina & Bosch, 2023). Además, el uso de juegos potencia la motivación, el pensamiento crítico y la argumentación matemática, elementos esenciales para desarrollar competencias en estadística desde edades tempranas. Así, la metodología aplicada arti-

cula experimentación, análisis de datos y discusión, consolidando la relación entre teoría y práctica.

6. Resultados:

La experiencia resultó altamente atractiva para los niños participantes, principalmente por la posibilidad de manipular una gran cantidad de dados, lo que generó entusiasmo y curiosidad. Durante la actividad, los estudiantes no solo jugaron, sino que también pensaron, contaron y formularon hipótesis sobre el fenómeno observado. Al construir la cuncuna y realizar los saltos, reflexionaron sobre por qué siempre se llegaba al mismo lugar, desarrollando habilidades de razonamiento y argumentación. En la segunda parte, al elaborar el pictograma con los resultados de 100 lanzamientos, los niños identificaron la distribución casi homogénea y comprendieron la probabilidad de obtener cada número, reconociendo que la posibilidad de sacar un 1, 2, 3, 4, 5 o 6 es aproximadamente un sexto. Esta experiencia lúdica favoreció la comprensión de conceptos abstractos mediante la experimentación y el análisis visual.

7. Justificación de la innovación:

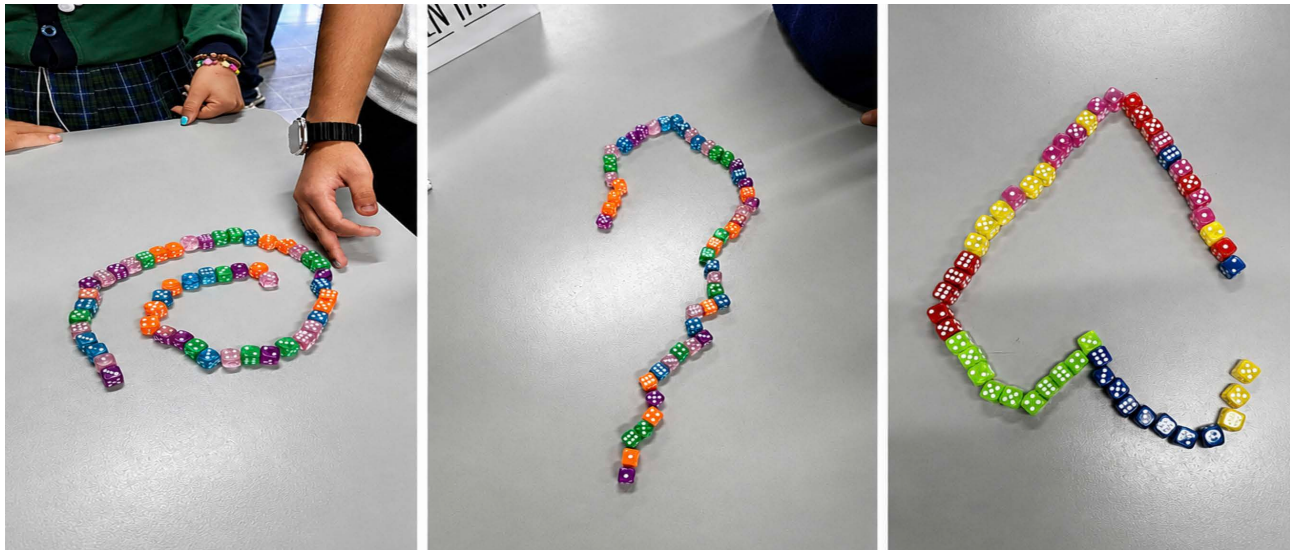
La aplicación de esta propuesta fue fundamental por dos razones principales. En primer lugar, para los niños resultó altamente innovadora, ya que transformó el aprendizaje de la estadística y la probabilidad en una experiencia lúdica y participativa, despertando curiosidad y motivación. Manipular dados, formular hipótesis y observar patrones les permitió comprender conceptos abstractos de manera concreta y significativa, demostrando que algo que muchas veces puede ser caótico, como lo es el azar, tiene en realidad un orden que las matemáticas pueden explicar.

En segundo lugar, para la estudiante en formación inicial docente fue una oportunidad única y valiosa para desarrollar competencias profesionales, al enfrentarse al reto de explicar contenidos complejos a un público diverso. Esta experiencia fortaleció su capacidad para adaptar estrategias, responder preguntas y generar explicaciones claras, lo que además, ayudó a que pusiera en práctica mucho del conocimiento teórico adquirido durante su formación, contribuyendo a su preparación como futura docente. La innovación, por tanto, impactó tanto en el aprendizaje de los niños y niñas como en la formación práctica de la estudiante.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La propuesta se vincula directamente con los focos FEDU de innovación y aprendizaje efectivo, al implementar estrategias lúdicas para enseñar estadística y probabilidad mediante la “cuncuna de dados”. Además, incorpora la Práctica Pedagógica Esencial PPE2: Explicar y modelar contenidos, ya que la estudiante en formación inicial docente realizó explicaciones claras y modelamientos en tiempo real, promoviendo pensamiento visible y comprensión profunda en los niños.

9. Evidencia



REFERENCIAS

- Alsina, Á., & Bosch, E. (2023). Estadística y probabilidad en infantil y primaria: Diez materiales manipulativos esenciales para desarrollar el sentido estocástico. *TANGRAM - Revista De Educação Matemática*, 6(3), 23–59. <https://doi.org/10.30612/tangram.v6i3.17587>
- Barcarolo, P. H., & Milani, R. (2024). Juego y Alfabetización Estadística: ¿un posible escenario de investigación? *Revista De Educación Estadística*, 3, 1-20. <https://doi.org/10.29035/redes.3.1.4>
- Caballero-Florez, R. C., Meza, M. D. J. R., Palomino, L. A. B., & Romero, T. G. (2020). La modelación matemática, una estrategia para la enseñanza de la estadística. *Boletín Redipe*, 9(3), 153-159.
- Herreros, D., & Sanz, M. T. (2020). Estadística en educación primaria a través del aprendizaje basado en juegos. *Matemáticas, Educación y Sociedad*, 3(1), 33–47.
- Mathematikum. (2023). Würfelschlange. <https://www.mathematikum.de/>
- Maurer, K., Hudiburgh, L., & Werwinski, L. (2020). What do students gain from games? Dice games vs word problems. *Teaching Statistics*, 42(1), 12–16. <https://doi.org/10.1111/test.12214>
- Seguí, J. F., & Alsina, Á. (2024). La estadística y la probabilidad en educación primaria: Un itinerario didáctico de enseñanza para niños de 10 a 12 años. *Didácticas Específicas*, 30, 6–23. <https://doi.org/10.15366/didacticas2024.30.001>

Innovación 10

Explorar para aprender: Las salidas pedagógicas como metodología en la formación inicial docente

Datos del académico(a):

1. Nombre completo: Angélica Guzmán Michellod
2. Correo: angelaguzmanm@gmail.com
2. Web: www.linkedin.com/in/aguzmanm/
3. Escuela(s) a la que pertenece (donde dicta el curso al que refiere la innovación): Pedagogía en Educación Básica
5. Curso (nombre y sigla): EDU616 – Ciencias Sociales IV: Participación Ciudadana
EDU713 – Política Educacional Chilena

1. Nombre de la innovación:

“Explorar para aprender: las salidas pedagógicas como metodología activa en la formación inicial docente”

2. Descripción del contexto:

Se desarrolló en los cursos EDU616 “Cs Sociales IV: Participación Ciudadana” NRC5853 y en el EDU713 “Política Educacional Chilena” NRC4218, correspondientes a la carrera de Pedagogía en Ed. Básica y Ed. Diferencial, logrando un impacto en 35 estudiantes en total.

3. Problemática, necesidad o contexto que origina la innovación:

Las salidas pedagógicas son una metodología activa que sitúa el aprendizaje en contextos reales y favorece una comprensión profunda de los procesos educativos. Su desarrollo en instituciones gubernamentales, culturales y escolares permite articular teoría y práctica mediante observación, entrevista y reflexión situada. En Chile, donde la formación docente responde a un sistema en transformación, estas experiencias fortalecen competencias como indagación, investigación, colaboración y toma de decisiones. Además, impulsan el pensamiento crítico, la comprensión del territorio educativo y la valoración del quehacer docente, constituyendo una innovación que revaloriza el aprendizaje situado en la construcción del conocimiento profesional.

4. Descripción de la experiencia:

Las salidas pedagógicas constituyen un recurso formativo de alto valor para los futuros profesores, pues permiten movilizar su quehacer docente desde una perspectiva social y cultural, al sumergirlos en contextos reales que amplían su comprensión sobre los diversos espacios donde niños, niñas y jóvenes aprenden, más allá de la sala de clases tradicional. Estas experiencias favorecen un aprendizaje experiencial y situado que, articulado mediante redes colaborativas desde la propia formación inicial docente, posibilita el desarrollo de un trabajo interdisciplinario, reflexivo y profundo. Dicho proceso se materializa en la elaboración de productos académicos —como informes o presentaciones orales— que evidencian la apropiación conceptual y práctica alcanzada. En este caso, las salidas pedagógicas se realizaron en distintos espacios del entorno cercano a la sede, lo que permitió fortalecer los resultados de aprendizaje establecidos en los

programas de estudio de las asignaturas cursadas. La visita a centros culturales, instituciones ministeriales como el Ministerio de Educación, establecimientos escolares con enfoque intercultural y museos, brindó una diversidad de escenarios auténticos que enriquecieron la mirada pedagógica de los estudiantes dando el espacio para que los profesores en formación UDLA pudiesen entrevistar y conversar con diferentes actores educativos como expertos del MINEDUC, visitas guiadas en el Museo de la Educación y Museo Histórico Nacional, visitas guiadas a diversas exposiciones del Centro Cultural de la Moneda, trabajo en equipos en colegio intercultural con directivos y profesores, entre otros. Asimismo, dichas experiencias lograron contextualizar y dar coherencia a los hitos evaluativos de las asignaturas, promoviendo una comprensión integrada del territorio educativo y de los múltiples factores que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las salidas pedagógicas no solo enriquecen la formación inicial docente, sino que consolidan una propuesta educativa situada que potencia la reflexión crítica, la comprensión del entorno y la valoración del quehacer educativo como práctica social, cultural y transformadora.

5. Fundamentos teóricos de la experiencia:

Al situar el aprendizaje en contextos reales, permiten comprender directamente las dinámicas educativas y socioculturales del sistema chileno. Según Dewey (1986), el aprendizaje surge de la interacción entre acción y reflexión, mientras que Lave y Wenger (2008) plantean que el conocimiento se construye en comunidades de práctica. En coherencia con la Ley 20.903 (2016), estas experiencias fortalecen competencias profesionales al acercar a los futuros docentes a instituciones como el Ministerio de Educación, posibilitando la alfabetización política y administrativa del futuro docente, entendida como la capacidad de comprender las estructuras, normativas y procesos que inciden en la práctica educativa (Cox, Meckes y Bascopé, 2010). Este contacto favorece la comprensión de políticas públicas y el rol profesional del docente. Asimismo, permiten reflexionar sobre la educación como práctica social y transformadora, en línea con Freire (1997). Desde las metodologías activas, constituyen una práctica interdisciplinaria que fomenta autonomía, pensamiento crítico y aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva del aprendizaje situado los

autores Parejo y Cortón-Heras (2025) señalan que se articula la enseñanza con contextos reales y sociales, buscando que la resolución de problemas auténticos facilite la transferencia del saber al entorno cotidiano y profesional, reforzando así la aplicación práctica del conocimiento adquirido.

6. Resultados:

La implementación de salidas pedagógicas, concebidas como una metodología activa de aprendizaje, evidenció impactos favorables en los procesos de aprendizaje y en la formación profesional del estudiantado en formación inicial docente. A partir de la observación sistemática del desempeño académico y del análisis de los productos elaborados tales como informes escritos y presentaciones orales, se constató un fortalecimiento significativo de la apropiación conceptual, del desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad para articular marcos teóricos con experiencias situadas. Asimismo, el estudiantado demostró una comprensión más profunda del territorio educativo, el funcionamiento de las instituciones que conforman el sistema educativo chileno y el rol social, político y ético del profesorado. De manera complementaria, se evidenció el desarrollo de habilidades de indagación, trabajo colaborativo y comunicación académica, junto con una disposición reflexiva frente a los desafíos inherentes a la práctica pedagógica. Por último, los estudiantes valoraron la experiencia de forma positiva, quienes destacaron el carácter significativo, contextualizado y coherente de la propuesta en relación con los resultados de aprendizaje de la asignatura.

7. Justificación de la innovación:

Las salidas pedagógicas constituyen una práctica activa e interdisciplinaria que supera la enseñanza tradicional, promoviendo autonomía, observación crítica y aprendizaje colaborativo. Estas experiencias permiten integrar dimensiones pedagógicas, curriculares y contextuales, formando docentes reflexivos capaces de comprender cómo las políticas educativas, las decisiones curriculares y las realidades escolares se articulan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto chileno, marcado por transformaciones como los SLEP, las políticas de inclusión y las actualizaciones curriculares, comprender estas estructuras desde dentro es esencial para ejercer una docencia informada y comprometida con la equidad. Así, las salidas pedagógicas representan una innovación significativa que fortalece la profesionalización docente al situar la formación en escenarios reales como observaciones, entrevistas, charlas y visitas a diversos contextos, que fortalecen la profesionalización docente. Estas experiencias permiten vincular teoría y práctica, comprender políticas en acción y desarrollar una mirada crítica del sistema, consolidando un perfil docente reflexivo y socialmente comprometido.

8. Conexión con los sellos FEDU:

La experiencia de salidas pedagógicas se vincula directamente con el Sello FEDU de Innovación y Aprendizaje Efectivo, al promover metodologías activas y aprendizaje situado en contextos reales superando el modelo de enseñanza centrado en el aula universitaria al incorporar espacios gubernamentales, culturales y escolares como escenarios formativos auténticos. Esta propuesta transforma la enseñanza tradicional al articular teoría y práctica, favoreciendo aprendizajes significativos, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Asimismo, fortalece la formación profesional docente mediante experiencias auténticas que desarrollan competencias pedagógicas, reflexión crítica y compromiso ético con el sistema educativo.

9. Evidencias



aguzman_michellod
Audio original

Seguidos ...



aguzman_michellod 34 sem

✅ Un cierre de año académico ¡Fructífero y Nutritivo! 🇨🇱 ¡Qué increíble fue este 2025 en cuanto a experiencias fuera del aula! 🎉

👉 Me llena de alegría compartir que este año logré realizar un total de 5 salidas pedagógicas, cada una de ellas una oportunidad invaluable para conectar la teoría con la práctica y ver la docencia desde una perspectiva más amplia y enriquecedora.

👉 El contacto con nuevos espacios, la curiosidad de mis estudiantes y la posibilidad de ofrecerles un aprendizaje vivencial, es lo que verdaderamente me nutre y motiva en la docencia. Estas experiencias reafirman mi vocación en cada paso.



17 de noviembre de 2025

REFERENCIAS

- Campbell, Y. & Gedat, R. (2021). Experiential Learning through Field Trips: Effects on Educational, Social and Personal Development among Linguistics Majors. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 7(2), 131–144. <https://publisher.unimas.my/ojs/index.php/JCSHD/article/view/3430>
- Cox, C., Meckes, L y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Paz y Tierra. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley N° 20.903. Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. (2016, 1 de abril). *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Parejo, J-L. & Cortón-Heras, María-O. (2025). Learning experiences outside the university classroom: Analysis of field trips to innovative schools. *Revista Educación XX1*, 28(1), 213-234. https://www.redalyc.org/journal/706/70681774012/html/?utm_source=chatgpt.com

Palabras al cierre

El trabajo desarrollado por la Facultad de Educación de Universidad de Las Américas durante 2025 confirma que la innovación educativa ya no ocupa un lugar secundario dentro de la formación docente. Se ha ido instalando como una manera de observar la enseñanza, revisar lo que hacemos y buscar respuestas más pertinentes frente a las necesidades de los estudiantes y de los contextos educativos actuales.

Las experiencias reunidas en esta publicación dan cuenta de ese proceso. Detrás de cada una hay académicos y estudiantes que identificaron una necesidad, se atrevieron a probar otros caminos y reflexionaron sobre los resultados obtenidos. Algunas propuestas surgieron desde el uso de tecnologías; otras, desde el trabajo con comunidades, el arte, la literatura, el juego, la matemática o la exploración de espacios fuera del aula. Son experiencias distintas, pero tienen algo en común: nacen de la intención de mejorar los aprendizajes y de hacer que la formación docente se acerque cada vez más a la realidad profesional.

Esto también permite comprender que innovar no significa seguir una receta. No existe una metodología única ni una herramienta capaz de resolver por sí sola los desafíos de la enseñanza. A veces, la innovación aparece en una actividad cuidadosamente rediseñada. En otras ocasiones, surge cuando se modifica la manera de evaluar, se incorpora la experiencia de una comunidad o se utiliza un recurso conocido desde una perspectiva diferente. Lo importante es que exista un propósito pedagógico claro y que las decisiones tomadas respondan a las características de quienes aprenden.

Uno de los aspectos más valiosos de las experiencias de 2025 fue el vínculo que lograron establecer entre teoría y práctica. Los estudiantes no permanecieron únicamente como receptores de contenidos. Tuvieron que observar, diseñar, crear, explicar, colaborar y enfrentarse a situaciones cercanas a las que encontrarán en su ejercicio profesional. Esa posibilidad de aprender haciendo, y luego reflexionar

sobre lo realizado, fortalece una formación que busca preparar docentes capaces de tomar decisiones y no solo de aplicar conocimientos adquiridos previamente.

Este avance, por supuesto, abre nuevos desafíos. El primero tiene relación con la continuidad de las iniciativas. Una experiencia puede ser valiosa y producir buenos resultados, pero si depende exclusivamente del entusiasmo de una persona o queda circunscrita a una asignatura, su impacto será limitado. Por eso, es necesario seguir generando condiciones para que las innovaciones puedan mantenerse, mejorar con el tiempo y vincularse con los planes de estudio, los procesos de evaluación y las orientaciones formativas de la Facultad.

También debemos avanzar en la documentación de lo realizado. No basta con saber que una actividad fue atractiva o que recibió una valoración positiva. Necesitamos comprender qué aprendieron los estudiantes, qué aspectos funcionaron, cuáles presentaron dificultades y qué cambios habría que introducir en una nueva implementación. Contar con evidencias permite tomar mejores decisiones y compartir los aprendizajes con otros. Además, ayuda a distinguir entre una experiencia novedosa y una innovación que realmente aporta al proceso formativo.

Otro desafío es la posibilidad de trasladar estas experiencias a nuevos espacios. Las iniciativas presentadas pueden inspirar el trabajo en otras asignaturas, carreras o programas, pero no deberían reproducirse de manera mecánica. Cada contexto tiene sus propias características, necesidades y restricciones. Por eso, transferir una innovación supone comprender sus principios, conversar con quienes la desarrollaron y realizar las adaptaciones necesarias. En este punto, las redes de colaboración entre académicos, estudiantes y comunidades educativas resultan fundamentales.

Durante 2025, la inteligencia artificial y las tecnologías digitales tuvieron una presencia especialmente visible. Su utilización abrió posibilidades para crear recursos, desarrollar aplicaciones, producir narrativas y diseñar experiencias más

personalizadas. Sin embargo, también nos obligó a enfrentar preguntas difíciles. La autoría, la privacidad, los sesgos, la veracidad de la información y las condiciones de acceso no pueden quedar fuera de la conversación.

El desafío, entonces, no es incorporar tecnología porque está disponible o porque forma parte de las tendencias actuales. Lo verdaderamente importante es formar docentes capaces de decidir cuándo una herramienta aporta, cuándo no es necesaria y qué resguardos deben considerarse. La inteligencia artificial puede apoyar la creación, ampliar las posibilidades de diseño y facilitar determinadas tareas, pero no reemplaza el juicio profesional del docente ni la relación humana que da sentido a la educación. Su integración debe estar guiada por criterios pedagógicos, éticos e inclusivos.

Las experiencias seleccionadas dejan también otro aprendizaje. La formación docente no puede limitarse al dominio de contenidos disciplinares y procedimientos pedagógicos. El bienestar, la creatividad, la sensibilidad, la comunicación y el sentido de pertenencia forman parte del aprendizaje. Lo mismo ocurre con la capacidad de trabajar con otros, reconocer la diversidad y comprometerse con las comunidades. Cuando los estudiantes encuentran espacios para expresarse, participar y tomar decisiones, su formación adquiere una profundidad diferente.

Salir del aula universitaria fue, en varias de estas experiencias, una decisión especialmente significativa. El contacto con comunidades, establecimientos escolares, instituciones públicas y espacios culturales permitió acercarse a la educación tal como ocurre en la realidad: atravesada por historias, territorios, políticas, relaciones y necesidades concretas. Estas instancias ayudan a construir identidad profesional y permiten comprender que la docencia no se ejerce de manera aislada, sino en diálogo permanente con otros actores.

Mirando hacia los próximos años, FEDU tiene la tarea de seguir construyendo una cultura en la que innovar sea parte del trabajo académico habitual. Para ello se necesitan espacios

de colaboración, acompañamiento y reflexión. También se requiere tiempo para revisar las prácticas, compartir resultados y aprender de aquello que no funcionó como se esperaba. Innovar supone asumir cierta incertidumbre. No todas las ideas producen inmediatamente los resultados previstos, y eso también forma parte del aprendizaje institucional.

Esta selección de experiencias representa, por tanto, un registro del camino recorrido y, al mismo tiempo, un punto de partida. Cada iniciativa muestra una posibilidad, una manera particular de responder a un problema educativo. Su valor no está solamente en los productos finales, sino también en las conversaciones, decisiones, ajustes y aprendizajes que ocurrieron durante el proceso.

Queda mucho por hacer. Será necesario fortalecer el acompañamiento a los académicos, mejorar la evaluación de las innovaciones, ampliar las redes de colaboración y continuar abordando críticamente la presencia de las tecnologías emergentes. También habrá que encontrar formas de dar continuidad a las experiencias que han mostrado resultados valiosos, sin perder de vista que toda propuesta debe adaptarse a las personas y a los contextos donde se implementa.

FEDU continuará avanzando en esta dirección con una convicción que atraviesa las experiencias aquí presentadas: innovar no es simplemente hacer algo diferente. Es detenerse a mirar lo que estamos haciendo, preguntarnos si está ayudando realmente a aprender y atrevernos a cambiar cuando la respuesta no es suficiente. Ese compromiso permitirá seguir formando docentes reflexivos, creativos y preparados para responder a las necesidades de sus estudiantes y comunidades.

Cristian Adrián Villegas Dianta

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN Y LENGUAJE
DIRECTOR DEL MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE
DIRECTOR DEL OBSERVATORIO SOBRE EL USO DE
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN UDLA



**FACULTAD
DE EDUCACIÓN**