

METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS INTERDISCIPLINARIAS PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y REFLEXIVO POR MEDIO DEL ANÁLISIS DEL ROL DOCENTE A PARTIR DE SU REPRESENTACIÓN EN LA LITERATURA CHILENA



Autores:

Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas
Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga
Dr. Cristhian Espinoza Navarrete
Dr. José Miguel Zúñiga Peña
Mg. Javiera Ávila González
Edna Belmar San Martín
Mg. Ruth J. González Sepúlveda
Mg. Irma Elena Lagos Herrera
Dra. Marcela Valentina Núñez Solís

**METODOLOGIAS DIDACTICAS INTERDISCIPLINARIAS PARA FORTALECER EL
PENSAMIENTO CRITICO Y REFLEXIVO POR MEDIO DEL ANALISIS DE ROL DOCENTE A
PARTIR DE SU REPRESENTACIÓN EN LA LITERATURA.**

**DR. GONZALO AGUAYO CISTERNAS
DRA. CARMEN C. ACUÑA ZUÑIGA
DR. CRISTIAN ESPINOZA NAVARRETE
DR. JOSÉ M. ZUÑIGA PEÑA
MG. JAVIERA ÁVILA GONZÁLEZ
EDNA BELMAR SAN MARTÍN
MG. RUTH J. GONZÁLEZ SEPÚLVEDA
MG. IRMA E. LAGOS HERRERA
DRA. MARCELA V. NÚÑEZ SOLÍS**

**Registro de Propiedad Intelectual N° 2026-P-1349
ISBN: 978-956-9280-63-4**

**Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION**

Índice

Introducción	3
Capítulo I: Estrategias didácticas y mediación lectora de literatura chilena sobre educación mediante uso de TIC para motivar el trabajo de comprensión de textos en el aula en estudiantes de Educación General Básica	5
Capítulo II: Elaboración de revista electrónica a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr).	18
Capítulo III: Cazando mitos, derribando preconcepciones de la profesión docente por medio de la evidencia	26
Capítulo IV: “We don't need no education”. Pensamiento Crítico y Reflexión en la Formación Inicial Docente.....	34
Capítulo V: Promoción del pensamiento crítico y reflexivo en la formación inicial docente a través de las Tertulias literarias dialógicas.....	44
Agradecimientos.....	55

Introducción

No son tiempos que soplan a favor de la lectura de la literatura. El estado de circunstancia respecto a este relevante acto cultural es preocupante en la esfera nacional, según diversos estudios. Más aún en las aulas universitarias, centro de atención de esta iniciativa que a continuación se presenta. Razones hay por doquier. Entre las más relevantes se encuentra el estatus que la sociedad chilena le asigna a esta acción dentro de una concepción utilitarista, mercantil y funcional, así como la primacía de los contenidos superfluos que navegan en las plataformas tecnológicas con un predominio de la imagen audiovisual por sobre el texto y la palabra escrita, con el consiguiente impacto en la calidad del acto de comprensión. Tal parece que estas causas no son exclusivas de estas fronteras, pero sí son claramente distinguibles en los análisis estadísticos nacionales.

De esta forma, el pensamiento crítico y reflexivo resienten su radio de acción. La literatura, qué duda cabe, es el campo de batalla favorito para estas habilidades. Esto porque, no siempre, las letras entregan imágenes sublimes y un ideario de belleza que permita distraerse o evadirse, mediante una estética fija y estática, de la realidad. Por el contrario, suelen conllevar idearios que la discuten, la confrontan. Quienes eligen la pluma, escarban en sus grietas y degradaciones para otorgar una lectura y cosmovisión que contradice los discursos oficiales del orden establecido, que tienden a aminorarlas. De esta forma, osan transitar en la transgresión e incluso en la marginalidad.

En el presente libro, precisamente, se pretende aprovechar esa fuerza vital que subyace en la literatura para trabajarla en el aula. Se trata, además, de rescatar la mirada crítica y reflexiva inherente en ella sobre el fenómeno de la educación. Si bien, esta ciencia ha sido pensada e investigada de manera prolífica en la sociología y en los propios discursos epistémicos de las distintas áreas del fenómeno educativo - filosofía, didáctica, evaluación, políticas educativas, ensayos educativos, estudios estadísticos, etc.-, la literatura chilena también la ha abordado, aunque no de forma predominante, como tópico selecto en su imaginario tradicional con piezas emblemáticas como “La maestra rural” de Gabriela Mistral o “Los profesores” de Nicanor Parra.

La idea surge del Proyecto interdisciplinario interno VRID N° 2022000707INT “Imaginarios Pedagógicos: Metáforas y Figuraciones de la Pedagogía en Tres Escritores Chilenos Contemporáneos”, que analiza algunas obras literarias chilenas de la última década con la temática indicada; en específico, del rol y de la figura docente desde la óptica que la problematiza. Pensamos, quienes formamos parte de esa instancia investigativa, adecuar de uno u otro modo dicha propuesta en las distintas asignaturas que impartimos en la carrera de Educación General Básica, así como en otras de carácter transversal para todas las carreras de pedagogía, con este material bibliográfico novedoso y actual. De esta forma, pretendemos, bajo diversas perspectivas y orientaciones epistemológicas que cada disciplina entrega, enhebrar el hilo que posibilite vertebrarlos, articularlos con el pensamiento crítico y reflexivo que

la profesión docente demanda. Sin duda, es un ejercicio práctico necesario e imprescindible para la futura labor profesional de nuestro estudiantado con los dilemas educativos nacionales desarrollados en estas obras, que más adelante se presentarán en el primer capítulo.

Por lo anterior, el objetivo general de este trabajo es “fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de Formación Inicial Docente mediante estrategias didácticas y metodológicas interdisciplinarias a partir de la lectura de obras literarias de escritores chilenos contemporáneos, que analizan la figuración del rol docente en el actual contexto sociohistórico educativo”.

La distribución del texto considera las asignaturas que cada docente coordinador imparte. En ellas, se estipulan los distintos enfoques con los que cada cual afronta y afrontará sus contenidos y resultados esperados, entendiendo que es una propuesta en estado germinal que integra lo ya hecho. Asimismo, cada título focaliza las habilidades que se espera potenciar del complejo fenómeno de la educación en cada disciplina: Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula, Didáctica de la Producción de Textos en el Aula -concernientes a la carrera de Educación General Básica-, La Profesión Docente, Educación, Sociedad y Desarrollo Humano e Inclusión y Exclusión Social en Educación -destinadas a todas las carreras de pedagogía-.

Se espera, en suma, que este escrito con enfoque interdisciplinario -que integra las especialidades de los docentes firmantes: lengua y literatura, sociología, filosofía y ciencias de la educación- permita ofrecer diversas directrices del trabajo didáctico y metodológico de aula. Además, que contribuya a generar nuevas ideas y perspectivas que favorezcan la lectura de la literatura y el reforzamiento del pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de Formación Inicial Docente de los estudiantes de las carreras de pedagogía, no solo de la Escuela de Educación del Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, sino de quienes accedan a la lectura de esta propuesta.

Comisión Editorial: Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas, Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga, Dr. José Miguel Zúñiga Peña, Dr. Cristhian Espinoza Navarrete

Capítulo I: Estrategias didácticas y mediación lectora de literatura chilena sobre educación mediante uso de TIC para motivar el trabajo de comprensión de textos en el aula en estudiantes de Educación General Básica

Autores: Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas
Javiera Ávila González
Edna Belmar San Martín
Ruth González Sepúlveda.

1. Planteamiento del problema y justificación de la propuesta

La comprensión lectora rezuma una dificultad que afecta a un porcentaje relevante de la población chilena. Diversas estadísticas demuestran que los niveles de esta habilidad son preocupantes. Así lo señalan Arroyo y Valenzuela (2018) en su estudio sobre las competencias lectoras en adultos chilenos, que, en síntesis, indica que más del 50% de ese segmento entran en la calificación de analfabetos funcionales, pues de los 6 niveles en los cuales se dividen las competencias lectoras, solo alcanza el nivel 2¹. Esa tipificación, según Cassany et. al, implica que las personas que ya han adquirido un nivel educativo al menos de la secundaria completa saben leer y escribir, pero no tienen las competencias necesarias para desenvolverse en el entramado cultural de la sociedad occidental actual y toda su compleja gama de textos que circulan en toda actividad humana. Esto se traduce en dificultades a la hora de establecer un adecuado acto lector en aspectos como “ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles o inferir significados desconocidos” (2003, p. 195). Otro estudio de Ipsos incluye variables sobre qué y cómo se lee, considerando la multiplicidad de formatos con las cuales habitamos en el mundo de hoy, que incluye la tecnología como soporte amplio, más allá de un libro físico, además de otros factores incidentes como las variables socioeconómicas, segmento etario y de género (2022). Esto eleva el porcentaje de frecuencia de lectura e interés por ella, sobre todo en los sectores económicos más altos de la escala social, en mujeres y en adultos, en relación con lectura por gusto y su utilidad vital. Sin embargo, la regla general es de precariedad.

Por otra parte, el Informe Nacional Pisa (2022), que entrega la Agencia Nacional de Acreditación, describe los resultados que muestran de forma permanente desde el año 2000 que el promedio de lectura de los estudiantes chilenos de 15 y 16 años está bajo el promedio de la OCDE, aunque lidera los países latinoamericanos. En específico, el 2022, el promedio OCDE fue de 475, el de Chile fue de 448. Estos datos develan que el sistema educativo no responde plenamente a los requerimientos actuales en esta materia.

¹ La descripción de esta categoría señala lo siguiente: ‘Las tareas a este nivel requieren que el encuestado lea textos digitales o impresos relativamente cortos para localizar una sola información que sea idéntica o sinónima a la información proporcionada en la pregunta o directiva. Se espera conocimiento y habilidad para reconocer vocabulario básico, determinar el significado de oraciones y lea párrafos de texto’ (Arroyo y Valenzuela, 2018, p.45).

A partir de todos estos estudios, surge la interrogante acerca de si este panorama preocupante alcanza también al cuerpo docente y en qué porcentaje. Hay investigaciones que dan luces de esta realidad, a partir de la percepción de la lectura de quienes ejercen la pedagogía, dada la relevancia de esta competencia en el desarrollo de las personas. En un estudio, Errázuriz et al. (2020) advierten una actitud reproductiva de la lectura, es decir, más mecánica, funcional y obligatoria; así también una concepción epistemológica, orientada a niveles de orden superior, con una concepción activa de la lectura, que considera este acto una acción placentera. Si bien, en la muestra se observan ambas percepciones, con predominio de la segunda, la realidad muestra que, en la praxis -citando el estudio de Medina et al. (2014)- la “enseñanza de la lectura está más bien centrada en la reproducción del conocimiento con escaso desafío cognitivo” (2020, p. 21).

Resulta evidente que, quienes gustan y practican la lectura de forma permanente y no la consideran solo como un acto obligado y tedioso, serán capaces de otorgar un estímulo añadido a la hora de enseñar esta habilidad fundamental en la cultura social. No solo en la lectura de obras literarias, si no el amplio abanico de los discursos escritos que cada ser humano debe saber enfrentar durante su vida, tanto en su lectura como en su producción. Por tal razón, se requiere enfatizar tanto su beneficio emocional como también el desafío intelectual que representa y conlleva con todas sus potencialidades en la educación superior. De no hacerlo, la evidencia revela cómo ella se resiente. Así lo demuestra el estudio de San Martín (2025), en relación con una prueba que mide, en efecto, los niveles de comprensión lectora con textos académicos en 147 estudiantes en Formación Inicial Docente de la carrera de Educación General Básica, donde “se pudo observar que el nivel Crítico (deficiente) obtiene la media más alta de respuestas correctas, seguido por el nivel Superficial, mientras que el nivel Profundo o Inferencial tiene la media más baja de los tres niveles evaluados” (2025, p. 8).

Otro aspecto relevante y específico, dentro de este contexto, lo representa la lectura de textos literarios. Huelga decir que esta acción forma parte elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje en toda la etapa formativa del sistema educativo. No en vano, el currículum sugiere un plan lector que recoge los principales clásicos de la literatura o libros que de una u otra manera resumen la visión del mundo y la cultura de las distintas épocas históricas de la humanidad.

La lectura de textos propios del ámbito de la literatura en la educación superior está condicionada por la pertenencia a las diferentes disciplinas -fuera de la especialidad de Lengua y Literatura, su hábitat natural-, quedando al criterio docente efectuar su práctica. Sin duda, el panorama retratado en los párrafos anteriores influye en la urgencia de recobrar el trabajo con la literatura en el aula universitaria. Literatura como tal, no solo aquella concebida como aquel entramado epistemológico y teórico que abunda -y en ocasiones abrumba- al estudiantado, pese a su necesidad y requisito prioritario. ¿Por qué recuperarlo?, porque tal y como lo plantean Rodríguez y Gutiérrez (2013) su rol es vital no solo para forjar lectores de obras literarias, si no en ayudar a educar en los valores que en ellas subsisten, que no necesariamente significa

compartirlos. Esto cobra absolutamente sentido si, de forma precisa, el contenido de esas obras literarias aborda los problemas que aquejan a la educación chilena actual.

1.2 Justificación de la propuesta

En relación con el tema desarrollado, a partir de lo señalado por San Martín, resulta primordial estimular y fomentar a quienes serán docentes en un futuro cercano el desarrollo de esta competencia y habilidad “a través de didácticas y metodologías que permitan el mejoramiento continuo y la promoción de la comprensión lectora” (2025, p. 9), sobre todo durante su proceso de FID, como se indicase en lo previo. Así, por ejemplo, en un estudio aplicado a estudiantes de Ingeniería Comercial, resultó evidente la falta y carencia del nivel apreciativo de la lectura, que los conecta emocional y estéticamente con una obra leída (San Martín y Troncoso, 2024).

Asimismo, muchos estudios han hurgado en el desarrollo y estado del arte del pensamiento crítico en los estudiantes en formación docente. Díaz et al (2019), en su indagación, visualizan una correcta percepción del concepto de pensamiento crítico en un grupo de docentes, pues coincide con los que la teoría lo define en acciones como analizar, reflexionar, generar cambios y resolver problemas. A pesar de ser una habilidad relevante, Ossa y Mena (2023) constatan en un estudio que revisa el trabajo de ella en las aulas universitarias latinoamericanas, que se trata de un asunto al debe. Ocurre porque no es abordada de manera sistemática para facilitar, comprender e integrar, en su práctica, otras habilidades que son inherentes a ella como lo metacognición, el autocontrol, la reflexión, la autodeterminación y el esfuerzo, que posibilitan la mejora en la calidad de sus aprendizajes. Es decir, requiere de una praxis metódica. Asumir que ya viene incorporada en los estudiantes universitarios desde su periodo educativo anterior es un supuesto que lleva al equívoco de prescindir de sus capacidades para desenvolverse en la universidad y en el futuro ejercicio profesional. La falencia, según estos autores, es notoria por la poca integración de esta habilidad en los planes curriculares, que priorizan el traspaso de contenidos, restringiendo el proceso FID a una instancia donde ejerce primacía lo instruccional para cumplir con los planes y programas.

Respecto de la competencia alusiva al pensamiento reflexivo, no cabe dudas de la importancia que representa para el ethos de un profesional de la educación integral, no solo para la mejora continua de su práctica pedagógica, sino para su rol como agente social. En dicho sentido, Aguirre et al. (2022), según el estudio de Díaz Suazo, sostienen que se requiere un trabajo gradual y progresivo en tres niveles (inicial, intermedio y final), que transite desde reflexiones experimentales, comparativas y dialógicas hasta llegar al pensamiento reflexivo docente, que tenga como consecuencia instalar una cultura reflexiva en el aula.

Asimismo, la literatura es el arte que permite cultivar y desarrollar de manera inexorable estas habilidades y competencias descritas en lo más amplio de los medios de los cuales dispone. Esto, pues, según los preceptos de Posada (2024), promueve “espacios de percepciones abiertas y contemplativas para la comprensión de relaciones sociales, políticas, éticas entre otras y que estas permitan darle al

estudiante las herramientas necesarias para una mejor comprensión de sus escenarios vitales que lo renueven constantemente en relacionamientos tanto con el otro y con él mismo” (p. 1124).

Por otra parte, la ineludible transformación digital que caracteriza a la sociedad contemporánea ha reconfigurado los escenarios educativos, demandando una integración efectiva y eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta incorporación no se limita a la mera instrumentalización, sino que constituye un imperativo pedagógico para capacitar a los y las estudiantes con las competencias requeridas en la actualidad (Alonso de Castro & García-Peñalvo, 2023; Pamplona, 2024). En este contexto, la mediación tecnológica emerge como un eje central para enriquecer la práctica didáctica del profesorado. Así, se logra que el aprendizaje sea más dinámico, significativo y, crucialmente, que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Desde una perspectiva pedagógica, el uso intencionado de las TIC optimiza las estrategias didácticas docentes, lo que se traduce directamente en la mejora de las habilidades y destrezas del estudiantado (Sacoto Almeida & Santana Campoverde, 2023). Las herramientas digitales facilitan el acceso a una vasta cantidad de Recursos Educativos Digitales (RED). Con ello, superan o complementan las limitaciones de los métodos tradicionales y ofrecen nuevas vías para la construcción de conocimiento. Tal diversificación de la enseñanza es vital para atender las necesidades individuales y los distintos ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes, lo cual incrementa la motivación y su participación activa. Este entorno educativo mediado por las TIC fomenta la autonomía estudiantil al incentivar la indagación y la apropiación de la información de manera independiente, lo que dota a los y las estudiantes de un rol protagónico en su propio proceso formativo (Rondal Guamán, 2023).

Una de las contribuciones más significativas de las TIC al campo educativo radica en su capacidad para catalizar el pensamiento crítico y reflexivo. Zambrano Sánchez (2021) sostiene que la implementación de estrategias didácticas mediadas por las tecnologías estimula el análisis, la argumentación estructurada y la resolución de problemas de orden superior. Aplicado al área de Lenguaje y Comunicación, esta mediación digital se vuelve fundamental para fortalecer la comprensión lectora y la producción escrita, superando falencias en la fluidez y calidad de la redacción, tal como lo evidencia la aplicación de proyectos de aula focalizados en estas herramientas (Jiménez & Toledo Durán, 2021). En el estudio de la literatura, las TIC ofrecen plataformas y herramientas que desafían al estudiante a ir más allá de la decodificación superficial del texto, que fuerzan un ejercicio de análisis, síntesis y valoración de contenidos.

Enfocándose en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo a través de la literatura, estrategias como la creación de recursos audiovisuales promocionales tales como el booktrailer demuestran un alto impacto. La elaboración de esta cápsula sobre una obra literaria, además de incentivar la motivación lectora, exige al estudiante aplicar habilidades de análisis crítico para esclarecer la trama central y adelantar su

mensaje, sintetizar los elementos más persuasivos del texto, así como argumentar visual y verbalmente la promoción de la obra. Este proceso creativo con soporte digital, que convierte al estudiante en un mediador activo del texto, promueve un pensamiento reflexivo de orden superior al obligar al alumnado a juzgar, priorizar y representar el contenido de la lectura de manera efectiva para un público determinado. Estas habilidades son esenciales para la formación de ciudadanos críticos en la sociedad del conocimiento.

1.1.1. Estadística asignatura Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula (III año, 5to semestre, carrera de EGB, mención Lenguaje y Ciencias Sociales)

Asimismo, el elemento central que justifica la propuesta se origina en las calificaciones del certamen de la asignatura indicada, cuyo contenido basal está constituido desde preguntas epistemológicas acerca del fenómeno de la comprensión lectora hasta ejercicios prácticos sobre el contenido de un texto de carácter lírico escrito en prosa. La estadística indica que cerca de un 76% reprobó esa evaluación durante el I semestre de 2025, considerando que muchas preguntas se identifican en preguntas cerradas, así como de información textual; pero no solo ello, si no también otras prácticas de nivel inferencial, analíticas, reflexivas y de carácter crítico, necesarias para desarrollar estas habilidades del alumnado.

Al analizar el porcentaje de reprobación de los últimos 3 años de aplicación de este certamen 1 de la asignatura ya descrita (tabla 1), se observa que los tres periodos evaluados superan el 60% de reprobados, con un promedio de 70%. Esto constituye un dato relevante y altamente preocupante.

Tabla 1: Estadística Certamen 1 de la asignatura de Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula años 2023 a 2025.

Año	2023	2024	2025	Total
Cantidad de alumnos evaluados	13	24	25	
Media	39	33	33	
Moda	34	36	40	
Mediana	39	34	33	
Calificación más alta	60	53	62	
Calificación más baja	28	17	20	
% de reprobación	62%	71%	76%	70%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las calificaciones del Certamen 1 de la asignatura de Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula en los años indicados.

Dado este escenario, posterior a repasos epistemológicos, teóricos y ejercicios de carácter práctico, a partir de lo indicado previamente, es que surgió la necesidad de buscar nuevas estrategias y el uso del booktrailer para motivar la lectura y la comprensión de textos, de manera de complementar y reforzar la formación en dichos aspectos.

El booktrailer es definido como un video de corta duración conducente a publicitar un texto literario, semejante a los tráileres cinematográficos que promocionan películas o series, exhibiendo a través de música, imágenes, efectos, etc., los elementos más interesantes del libro para captar la atención de los lectores, indicando los sucesos de la historia, pero sin revelar toda la trama, con la función de incitar a la lectura (Junta de Extremadura, 2021). Las secciones principales que debe contener son: una entradilla de presentación, el guion del libro escogido u asignado, imágenes o videos referenciales, los datos del autor, sonido de fondo, entre otras.

La implementación de booktrailers en el ámbito educativo es poco conocido, pero al pasar el tiempo se ha convertido en una estrategia didáctica innovadora y adecuada al contexto actual. En una investigación realizada por Martínez Díaz y Rodríguez Hernández (2020), con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas, narrativas y digitales en estudiantes de cuarto grado de primaria, se obtuvo los siguientes resultados: los estudiantes lograron adquirir las competencias anteriores con el uso del booktrailer, se corroboró que esta estrategia les incentivó el interés por la lectura, mejoró su capacidad de análisis, síntesis y argumentación y permitió desarrollar habilidades en cuanto al dominio y uso de herramientas digitales en la elaboración de recursos multimedia.

El booktrailer se define, a su vez, como una herramienta potente y motivadora, que causa un gran impacto en el aprendizaje cooperativo, incentiva en el estudiante la creación de estrategias para resolver problemas, cumplir plazos, interactuar con otras disciplinas, priorizar temáticas y buscar recursos (Bustos, 2015). Por ende, “se convierte en un instrumento no solo de promoción de la lectura sino también de desarrollo de la competencia literaria en el marco de la escuela 2.0 que entiende la construcción del conocimiento de una forma interactiva y compartida” (Tabernero Sala, 2013, p. 219). Es así, que, el uso de booktrailers en el entorno escolar fomenta la creatividad y el interés por la lectura de los alumnos.

A partir de ello, se propone que los docentes conozcan este tipo de estrategias que se asocian a la vida actual de los estudiantes nacidos en la era digital, pues estos utilizan las tecnologías de la información en la mayor parte de su día (Heredia-Ponce, Romero-Oliva y Parrado-Collantes, 2020), pero no necesariamente con fines educativos. Esta herramienta se considera un mediador que acerca la curiosidad del lector al texto, por tanto, el docente debe realizar un análisis previo de la lectura y buscar estrategias para formar lectores literarios en el centro escolar. El booktrailer, en suma, además de formar lectores competenciales, puede implementarse para evaluar la competencia lectora de los estudiantes, facilita la realización de evaluaciones formativas y posibilita el proceso de autoevaluación y retroalimentación (Torres y Calatayud, 2019).

2. Objetivos

2.1. Objetivo General:

-Fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de Formación Inicial Docente mediante estrategias didácticas metodológicas que incluyen las TIC a partir de la lectura de obras literarias de escritores chilenos contemporáneos, que analizan la figuración del rol docente en el actual contexto sociohistórico educativo en la asignatura Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula de la carrera de Educación General Básica.

2.2. Objetivos específicos:

-Analizar reflexiva y críticamente las lecturas de las obras literarias narrativas que visualizan la figuración docente en las aulas chilenas.

-Diseñar la elaboración de una cápsula audiovisual, booktrailer, que permita a los estudiantes ser mediadores de textos literarios que versan sobre la figuración docente en las aulas chilenas.

3. Metodología

Los resultados esperados de la asignatura Didáctica de la Comprensión de Textos en el Aula son: 1.-Reconocer los fundamentos básicos de los procesos de comprensión y producción de textos, y aplicar estrategias específicas para su desarrollo de diseños didácticos situados. 2.-Manejar con propiedad las unidades léxico, semánticas, fonológicas, morfológicas y sintácticas de la lengua española en función del desarrollo de los procesos de oralidad, lectura y escritura. 3.-Describir las características de las etapas de evolución en la adquisición de la lengua materna, especialmente en los niveles de segundo ciclo básico. Aplicar dicho conocimiento a los principios, enfoques, modelos, y diseños de la didáctica del lenguaje. 4.-Integrar las dimensiones entre el lenguaje, pensamiento, comunicación y aprendizaje, desde una perspectiva teórica y conectar luego ese saber con la práctica didáctica que dicho conocimiento genera. 5.-Interpretar el currículum oficial en el área del desarrollo de la lengua materna en coherencia con los requerimientos nacionales e internacionales referentes a la literacidad y focalizadas en las necesidades e intereses de los niños y niñas del nivel básico. Para responder a ellos, se sugiere la siguiente secuencia didáctica, que combina aspectos teóricos con otros prácticos en los siguientes puntos más relevantes durante el semestre, previo a llegar a la elaboración de la cápsula audiovisual.

1. Repaso epistemológico del complejo fenómeno fisiológico, cognitivo, intelectual, cultural y emocional que representa la comprensión lectora. Para efectos de este trabajo, eludiremos integrar el corpus teórico para centrar el foco en los aspectos didácticos de las actividades propuestas.

2. Motivación del proceso bajo el concepto del lector/a activo/a, para preparar la lectura de varios textos de diversa tipología. En este caso, optamos por las estrategias

didácticas que propone Solé (1992) en relación con el proceso lector en tres etapas: antes de la lectura, durante y después de ella.

3. Lectura de textos. Ejemplo, cuento “El caso de la libreta de notas”, relato perteneciente a *Los trece casos misteriosos* (Güiraldes y Balcells, 2015). Anticipar la lectura de acuerdo con la taxonomía y arquitectura del texto. Posteriormente, realizar una votación secreta con una cámara secreta, e indicar el autor o la autora del robo de la libreta de notas, indicando justificadamente, con argumentos sólidos, el porqué de esa elección, de acuerdo con la lectura realizada. Repaso del concepto de lector/a activo/a y la relevancia para una correcta interpretación. Lectura inferencial y crítica de otro texto denominado *El infinito en un junco* de Vallejo (2019), de acuerdo con el significado del título del texto con las preguntas ¿cuál es el tipo de texto que leerás de acuerdo con su título? ¿de qué crees que se trata esta historia?, una vez leído, ¿qué te parece su contenido? Trabajo con texto lírico y lenguaje figurativo con la canción *Lo malo de ser bueno* del Cuarteto de Nos, y luego otras obras y autores.

4. Certamen de asignatura, que mide habilidades como identificar, conceptualizar, comparar, analizar, interpretar y reflexionar con preguntas de diversos ítems (Verdadero o falso, alternativas, definiciones, análisis, interpretación, opinión y crítica sobre un texto leído).

5. Diseño de un contenido didáctico con el modelo de Plan de Clase con objetivos del currículum nacional de Enseñanza Básica para periodo de Práctica para refuerzo de la comprensión lectora en cualquiera de los subsectores de aprendizaje para propiciar la interdisciplina.

6. Uso de las TIC en el aula. Actividad propuesta. Se divide el curso en 4 grupos para la elaboración del booktrailer. Se muestran ejemplos de trabajos realizados por cursos anteriores. A cada grupo se le asigna un texto de lectura. Se enfatiza, en primer término, que la tarea es construir este trabajo con ayuda de la tecnología. Esto permitirá divulgarlo en distintas plataformas virtuales para motivar la lectura de estas historias de una forma novedosa. Se enfatiza que requiere de una elaboración más fina, editada y compleja que un booktuber, que es una práctica más extendida como mediación y divulgación de la literatura breve, simple y personalizada. Para guiarse, deberán ver y seguir los tutoriales que se entregan en el formato del trabajo. Se trata de cuatro textos de literatura chilena de autores actuales que escriben sobre educación, donde se visualiza una mirada crítica sobre ella. Asimismo, se explora el imaginario sobre la figura y rol del docente, lo cual se discutirá en clases. Los autores y materiales de lectura que se utilizarán son:

A) Alejandro Zambra. Cuento ‘Instituto Nacional’, relato del libro *Mis Documentos* (2014), es la historia de una generación de estudiantes al interior de ese representativo establecimiento en la voz de uno de sus integrantes.

B) *Facsímil* (2015), del mismo Alejandro Zambra, es un modelo estructural, un manual de ejercicios, que se basa en la prueba de selectividad del sistema educativo chileno -Prueba de Aptitud Académica (PAA)- que predominó en las décadas de los ochenta y los noventa del siglo pasado.

C) Cristian Geisse. *Ricardo Nixon School* (2016) narra los avatares de un reciente egresado universitario, licenciado en artes y letras, que decide, al no encontrar trabajo en la academia, realizar clases en un genuino establecimiento educacional chileno.

D) Álex Saldías. *Profesor Sísifo* (2020) es una novela que describe las primeras andanzas laborales de un profesor en práctica, en su etapa final de formación, y luego como docente novel en varios establecimientos educacionales.

Se debe consignar que, en primera instancia, este ejercicio se realizó en años anteriores. Por ejemplo, el 2023 se optó por literatura elegida por los grupos en relación con la propuesta del plan lector que sugiere el Ministerio de Educación en Educación Básica. En el presente año 2025, se consideraron otros materiales literarios, específicamente novelas y cuentos relativos a la temática de la ecocrítica. El curso se dividió en 5 grupos. De acuerdo con ello, una vez terminadas las cápsulas y mostradas en una sesión audiovisual colectiva, se realizó un breve cuestionario para evaluar el alcance de esta metodología booktrailer en cuanto a la pertinencia de la temática literaria, la motivación en la lectura y su incidencia en el pensamiento crítico y reflexivo en la elaboración del material audiovisual, así como los principales desafíos al elaborarlo.

La población de este estudio preliminar son los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de las Escuela de Educación, Campus Los Ángeles, en la mención de Lenguaje e Historia, correspondiente a 20 estudiantes. La muestra fue de 16 estudiantes, quienes respondieron la encuesta. Los resultados preliminares, en términos resumidos, mostraron que un 100% de los consultados manifestó que sí les gustó leer la novela para construir un booktrailer sobre ella. De acuerdo con un análisis de contenido (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), considerando las respuestas relativas a las causas de esta respuesta positiva, los principales conceptos que emergieron fueron diversos, pero ayudan a comprender los aspectos más relevantes: 'Habilidades docentes', 'actividades pertinentes', 'actividades motivadoras', 'tema contingente', 'lectura diversa y entretenida', 'analizar componentes', 'forma innovadora', 'profundizar el sentido', 'forma más didáctica', 'trabajar la lectura', 'creadores de su propio proyecto', 'habilidades digitales', 'motiva la lectura', 'desarrolla la creatividad', 'habilidad de comunicación', 'comprensión más profunda', 'retroalimentación de lo leído', 'sirvió para algo', 'algo no realizado anteriormente', 'libro novedoso y reciente'.

Posteriormente, al ser consultados sobre si esta metodología ayuda a mejorar el pensamiento crítico y reflexivo, solo una respuesta la consideró que no lo hacía, pues consideraba que la actividad del booktrailer consistía solo en sintetizar el contenido del libro, y sugiere incluir un apartado de reflexión y crítica. Sin embargo, el resto de las respuestas indicó que sí lo hacía. Los conceptos que emergieron fueron los

siguientes: 'es una gran metodología para poder salir de lo tradicional', 'debía comprender y reflexionar sobre el libro', 'fue un análisis diferente ya que teníamos un fin', 'se presenta otro tipo de maduración mental', 'no lo vi como una simple lectura que termine en un certamen', 'permite reflexionar en torno a su contenido y su propósito', 'darle otro sentido al libro', 'hubo que pensar muy bien la información que se presentará en el proyecto', 'descubrir muchas cosas que antes no había notado', 'desarrollé capacidad de análisis y síntesis', 'invita a interpretar, analizar y cuestionar la información presentada de forma audiovisual'.

Luego, consultados si utilizarían a futuro esta metodología en su práctica pedagógica, el 100% de quienes respondieron la encuesta señaló que sí lo haría. En relación con la consulta de cuáles fueron los desafíos asociados a la elaboración de esta cápsula, los conceptos más reiterados fueron: 'elaboración de un guion', 'edición', 'limitación de las plataformas gratuitas', 'uso de TIC', 'selección de la información adecuada' y 'tomar acuerdos grupales'.

Sin duda, y, en suma, toda esta información da luces acerca de los alcances de esta metodología que resultó significativa para el grupo de estudiantes, pues el producto digital fue el acicate que permitió una lectura consciente sobre temas que consideran relevantes para su formación docente y personal.

4. Conclusiones

La propuesta, que integra la lectura acabada de textos literarios de autores chilenos recientes, para producir posterior a ella una cápsula educativa audiovisual con la metodología del booktrailer, busca no solamente el uso pedagógico de la tecnología, si no agregarle un propósito definido a la lectura de textos literarios dentro del proceso de Formación Inicial Docente de manera cabal. De esta forma, el proceso no conlleva leer de forma exclusiva para responder una prueba escrita sobre su contenido, que no necesariamente puede ser una fórmula obsoleta, sino complementaria para generar una serie de habilidades transversales al proceso lector. Entre ellas, lectura comprensiva, analítica, reflexiva y crítica, capacidad de resumen, de selectividad en la elaboración de imágenes y guion en la información del texto, de forma de elaborar un nuevo material que, a su vez, servirá para la motivación de esas piezas literarias a otro tipo de público. Es decir, se trata de seguir construyendo lectores críticos como también docentes nóveles mediadores que divulguen aquellos textos literarios leídos, que entregan una visión cuestionadora del sistema educativo chileno. Todo ello, incluido el uso de la tecnología, será vano si no se explica y explicita al estudiantado el *sentido pedagógico* pertinente que emana de cada acción educativa como la señalada. Así, en conclusión, se allana el camino a la exigente labor docente futura. Es un requisito necesario y urgente para ese proceso.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación (2002). *Informe Nacional Pisa 2022*. <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios-internacionales/pisa/#1727120806931-4f760de3-3ffd>
- Aguirre, M.; Núñez, C. y Díaz, E. (2022). Progresión del Pensamiento Reflexivo Docente en la Formación Inicial: eje transformador de la Práctica Pedagógica y el desempeño profesional, *Paideia*, (71), 94 – 112. <https://doi.org/10.29393/PA71-6PPME30006>
- Alonso de Castro, M. G., & García-Peñalvo F. J. (2023). Uso de las TIC y los proyectos de buenas prácticas erasmus+. *Supervisión* 21, 70(70). <https://doi.org/10.52149/Sp21/70.3>
- Arroyo, C., y Valenzuela, A. (2018). *PIAAC: Competencias de la población adulta en Chile, un análisis al sistema educativo y mercado laboral. Nota Técnica Comisión Nacional de Productividad. Comisión Nacional de Productividad*. <https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-T%C3%A9cnica-5-PIACC.pdf>
- Asfura, E. y Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la educación*, 50, 83-113. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Bustos, J. (2015, mayo). Booktrailers en el aula: una mirada diferente a la lectura. *Revista Babar*. <https://revistababar.com/wp/booktrailers-en-el-aula-una-mirada-diferente-a-la-lectura/>
- Cassany, D. Luna, M y Sánz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Graó, Barcelona.
- Díaz, C; Ossa, C.; Palma, M. y Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia* 27, 267-288. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Errázuriz, M.; Fuentes, L.; Davison, O.; Cocio, A.; Becerra, R. y Aguilar, P. (2020) Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista signos* 53 (103). <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Geisse, C. (2018). *Ricardo Nixon School*. Segunda edición. Santiago: Emecé Cruz del Sur.
- Güiraldes, A. M. y Balcells, J. (2015). *Los trece casos misteriosos*. Santiago: Andrés Bello.
- Heredia-Ponce, H., Romero-Oliva, M., & Parrado-Collantes, M. (2020). Booktrailer y lectura en la formación inicial del maestro: un estudio de caso. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 276-290. Epub February 02, 2021. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a24>
- IPSOS (2022). *Leer en Chile 2022: estudio de hábitos y percepciones lectoras*. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2022-10/Leer%20en%20Chile%202022_baja.pdf
- Jiménez, M. P., & Toledo Y. E. (2021). *Proyecto de aula “Me Recreo y Aprendo con las TIC” para fortalecer la Lectura y Escritura en los niños de segundo de primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena). Junta de Extremadura. (2021). *Guía de recursos para la elaboración de un*

- booktrailer. https://juventudextremadura.juntaex.es/filescms/web/uploaded/files/Espacios_y_factorias/PlanexIJEX/GUIA_RECursos_BOOKTRAILER.pdf
- Martínez Díaz, L. Y., & Rodríguez Hernández, A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas, narrativas y digitales. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 168-182. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528453.pdf>
- Ossa, y Mena, J. (2023). Estudios sobre pensamiento crítico en docentes y estudiantes de pedagogía latinoamericanos. *Revista REINED*, 4(2), 133–152. <https://doi.org/10.22320/reined.v4i2.5787>
- Pamplona, M. H. (2024). *El buen uso de las tecnologías y sus herramientas en los jóvenes, como construcción de conocimiento*. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/59921>
- Posada, J. (2024) La literatura para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Multidisciplinary & health education journal*. 6 (1), pp. 1118-1126. <http://journalmhe.org>
- Rodríguez, B.; y Gutiérrez, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento. *Revista de Didácticas Específicas*, (8), 30-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2013.8.002>
- Rodríguez-Ponce, E.; Pedraja-Rejas, L.; Araneda-Guirriman, C. y Rodríguez, J. (2021). Importancia y desafíos de la educación inicial docente: El rol de las universidades regionales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII, (4) <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360031/28069360031.pdf>
- Rondal Guamán, D. E. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación y su incidencia en el área de ciencias sociales, aplicado a los estudiantes de general básica. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(1), e14. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.14>
- Rodríguez, C; Lorenzo, O y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIO TAM*, vol. XV, (2), 133-154.
- Sacoto-Almeida, M. E., & Santana-Campoverde, F. J. (2023). Las Tic en el desarrollo pedagógico y didáctico de los docentes de la Escuela General Básica "América". *MQR Investigar*, 7(1), 1548–1565. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.1548-1565>
- Saldías, Á. (2020). *Profesor Sísifo*. Santiago: La Pollera.
- San Martín, N. y Troncoso, C. (2024). Desarrollo lector y nivel apreciativo en la formación universitaria: bienestar, motivación y rendimiento académico. *Formación Universitaria*, 17(5), 151-160 (2024) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000500151>.
- San Martín, N. (2025). La lectura en la formación inicial docente en universidades del centro-sur de Chile. *Formación Universitaria*, 18(3), 25-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062025000300025>.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tabernero Sala, R. (2013). El booktrailer en la promoción del relato. *Quaderns de*

- Velásquez-Rivera, M.; Cornejo-Valderrama, C. y Roco-Videla, A (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, 1, 123-138.
- Torres Bellvís, M. A., & Calatayud Salom, M. A. (2019). El booktrailer: una propuesta innovadora para evaluar la competencia lingüística en la Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2, Edición especial), 318-323.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela.
- Zamora, A. (2014). *Mis documentos*. Santiago: Anagrama.
- Zamora, A. (2015). *Facsimil*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Zambrano Sánchez, M. N. (2021). Estrategias didácticas que incluyen las TICS para el desarrollo del pensamiento crítico.
<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2409>

Capítulo II: Elaboración de revista electrónica a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr).

Autor: Dr. Cristhian Espinoza Navarrete

1. Justificación de la propuesta

La propuesta se formula como una metodología de intervención didáctica en educación superior, orientado al desarrollo de la escritura académica y a la adquisición de competencias didácticas de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica. Esto, mediante la elaboración de una revista digital en el marco de la asignatura de 4to año, Didáctica de la Producción de Textos en el Aula, utilizando el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr). Esta formulación se sustenta en investigaciones sobre escritura académica en la formación docente y en experiencias de ABPr en el contexto universitario (Apaza, Caverro y Travieso, 2022; Jarpa-Azagra, 2019; Zambrano, Hernández y Mendoza, (2022).

2. Fundamentación académica de la propuesta

Diversos estudios evidencian que la escritura académica constituye un medio privilegiado para la reflexión pedagógica, la construcción del saber profesional y la inserción de los futuros docentes en comunidades discursivas especializadas. En particular, se ha demostrado que el diseño de intervenciones didácticas centradas en géneros de reflexión pedagógica favorece tanto el desarrollo de habilidades de escritura como la articulación entre teoría y práctica en la formación de profesores (Gómez, Arreola y Hernández, 2020; Jarpa-Azagra, 2019; Salazar, 2023).

Por otra parte, la literatura reciente sobre ABPr en educación superior describe esta estrategia como una metodología centrada en el estudiante, orientada a la resolución de problemas auténticos y a la creación de productos significativos, que potencia la colaboración, la autonomía y la comunicación oral y escrita. La elaboración de una revista digital universitaria se entiende, en este marco, como un “proyecto integrador” que articula contenidos de didáctica de la escritura, uso de fuentes académicas y recursos digitales, en torno a un producto público dirigido a una comunidad real (Apaza, Caverro & Travieso, 2022; Martínez, 2021; Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010; Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022).

3. Inserción en la asignatura Didáctica de la Producción de Textos en el Aula

La propuesta se implementa en la asignatura Didáctica de la Producción de Textos en el Aula, correspondiente al 7mo semestre de la carrera de Educación General

Básica, mención en Lenguaje y Comunicación y Cs. Sociales. En esta asignatura, las y los estudiantes deben conocer, analizar y diseñar estrategias para la enseñanza de la escritura en educación básica, en coherencia con las orientaciones curriculares y didácticas vigentes. Desde las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile, la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso que debe promover comunidades de escritores, enfatizar el carácter procesual de la producción textual y ofrecer oportunidades sistemáticas de planificación, redacción y revisión de textos con propósitos comunicativos claros (Mineduc, 2022; Mineduc, 2023). Los resultados de aprendizaje de la asignatura son: R1. Reconocer los fundamentos básicos de los procesos de comprensión y producción de textos, y aplicar estrategias específicas para su desarrollo en diseños didácticos situados. R2. Manejar con propiedad las unidades léxico, semánticas, fonológicas, morfológicas y sintácticas de la lengua española en función del desarrollo de los procesos de oralidad, lectura y escritura. R3. Aplicar las competencias de escritura diversos tipos de textos funcionales y literarios, manejando con propiedad su estructura formal, las modalidades discursivas básicas pertinentes, así como los elementos de coherencia y cohesión textual. R4. Formular estrategias de monitoreo y evaluación pertinentes a los géneros discursivos en desarrollo, desde los ejes de comunicación oral, lectura y escritura. R5. Usar los soportes y recursos tecnológicos multimodales como apoyo de los aprendizajes de comunicación oral, lectura y escritura

En este contexto, la revista digital opera como actividad eje del curso: los estudiantes, organizados en equipos, planifican, redactan y revisan textos académicos de divulgación y reflexión pedagógica, al tiempo que diseñan secuencias didácticas transferibles al aula escolar, en consonancia con los principios de trabajo por procesos, lectura y producción de textos auténticos y participación en comunidades de escritura (Jarpa-Azagra, 2019; Mineduc, 2022). Este proyecto sirve de marco para la producción de diversos tipos de textos, entre los que se privilegia la escritura de comentarios de textos.

4. Objetivo general

-Desarrollar competencias de escritura académica y reflexión pedagógica en estudiantes de Educación General Básica, mediante el diseño, elaboración y publicación de una revista digital en el marco de la asignatura Didáctica de la producción de textos en el aula, utilizando el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos.

4.1. Objetivos específicos

1. Potenciar la capacidad de planificar, redactar, revisar y editar textos académicos breves (artículos de reflexión pedagógica, reseñas, crónicas, noticias, comentarios) vinculados a problemáticas de la educación básica, de la formación docente y de la vida estudiantil.

2. Promover el trabajo colaborativo y la asunción de roles diferenciados (dirección, edición, redacción, diseño y difusión) en el desarrollo del proyecto de revista digital, fortaleciendo competencias de coordinación, negociación y corresponsabilidad.
3. Desarrollar competencias en el uso pedagógico de herramientas digitales para la producción y difusión de textos, en coherencia con las políticas públicas que promueven el uso de recursos digitales en la enseñanza.

5. Metodología

La metodología se estructura a partir del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr), entendido como una estrategia que organiza el proceso formativo en torno a la realización de un proyecto de aula que integra contenidos teóricos y prácticos y culmina en un producto público (Martínez, 2021; Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, y Luna-Cortés, 2010; Zambrano, Hernández y Mendoza, 2022)

6. Enfoque pedagógico

El ABPr se utiliza como marco estructurante de la asignatura: desde el inicio se plantea a los estudiantes el desafío de diseñar y producir una revista digital, aplicando los contenidos de didáctica de la escritura (Cassany, 2006), en coherencia con experiencias documentadas de proyectos integradores en educación superior (Apaza, Caverro y Travieso, 2022; Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano y Luna-Cortés, 2010). De esta manera, la enseñanza de la escritura se aborda desde un enfoque procesual y situado (Cassany, Luna y Sanz, 2017), en línea con propuestas que conciben la escritura académica como práctica social y vehículo de reflexión en contextos universitarios (Gómez, Arreola y Hernández, 2020; Jarpa-Azagra, 2019; Salazar, 2023).

6.1. Fases del proyecto

6.1.1. Diagnóstico y definición del proyecto

Se plantean las dificultades que presentan los estudiantes en torno a la escritura académica, así como a la falta de propósitos en la escritura que, generalmente, se perciben en la enseñanza básica. En suma, los estudiantes señalan que las tareas de escritura, observadas en sus prácticas intermedias, son monótonas, no están enfocadas en el desarrollo del “perfil de un buen escritor” (Cassany et al, 2017) y se alejan, en muchos casos, del enfoque comunicativo (Gómez, Arreola y Hernández, 2020; Jarpa-Azagra, 2019).

Se propone, a partir del análisis de las situaciones personales y del panorama escolar descrito, la formulación del propósito de la revista digital, la definición del público objetivo (comunidad universitaria) y la selección de secciones

(noticias, crónicas, reseñas de libros orientados a la educación en la literatura chilena y otros, columnas pedagógicas, experiencias de aula, etc.).

6.1.2. Planificación y organización de equipos

Se conforman equipos de trabajo (entre 4 a 6 integrantes) y se asignan roles, siguiendo experiencias de ABPr en cursos universitarios, donde el proyecto se desarrolla de forma colaborativa y con acompañamiento docente permanente (Martínez, 2021; Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, y Luna-Cortés, 2010). Los roles corresponden a los que suelen encontrarse en los proyectos editoriales: editor/a general (quien debe entregar informes y guiar las presentaciones), encargadas/os de secciones, equipos de editoras/es, diseñador/a. Todos son roles que se van cumpliendo de forma participativa y colaborativa, ya que, a excepción del cargo de Editor/a general, los otros roles los desempeñan todas y todos.

Se elabora un cronograma de producción que integre instancias de lectura de fuentes, escritura de borradores, revisión entre pares, talleres de retroalimentación, presentación de avances, presentación y lanzamiento final de la revista.

6.1.1. Producción de textos y acompañamiento didáctico

En esta fase, se modelan las tipologías textuales a través de la lectura guiada de textos periodísticos variados, textos académicos, textos literarios, películas y series, identificándose estructuras genéricas y estrategias de argumentación. Aquí, también comienza la producción de borradores de textos, con énfasis en la explicitación de la experiencia pedagógica y universitaria, el uso de categorías teóricas y la incorporación de evidencias.

6.1.2. Revisión, edición y diseño digital

Esta fase corresponde a la implementación de procesos de revisión entre pares y retroalimentación docente. En ella, juega un papel importante la distribución de roles, ya que, aquellos que trabajan como editores, deben hacer comentarios a los borradores para irlos mejorando. Este proceso debe evidenciarse a través de carpetas de borradores que cada equipo alberga en la plataforma TEAMS. Además, durante el semestre, se establecen presentaciones en las que cada equipo presenta sus avances y los demás, incluido el docente, hacen sugerencias de mejoras. Este proceso se hace en sintonía con experiencias de intervención que muestran la necesidad de andamiar paulatinamente la adquisición de habilidades de escritura académica (Azapa et al, 2022; Jarpa-Azagra, 2019; Salazar, 2023). Este proceso culmina con la edición final de los textos, la normalización de citas y referencias y la maquetación de la revista en una plataforma digital de libre acceso.

6.1.3. Publicación, difusión y reflexión metadidáctica

Finalmente, cada equipo debe publicar y socializar la revista en la comunidad universitaria y, cuando sea posible, en centros escolares asociados, reforzando la

vinculación entre formación inicial y contexto escolar (Herrerías e Isoard, 2014; Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas, 2015). Cabe señalar que es posible incluir las redes sociales en las que cada equipo debe tener una cuenta de la revista, y en las que se pueden ir “subiendo” avances de los textos, así como material audiovisual de la revista.

Durante el proceso, cada equipo elabora una carpeta digital donde se alojan los borradores, las pautas de coevaluación y de autoevaluación que se harán sobre el proceso y sobre el producto final. El editor/a debe cautelar que dichas pautas estén y que hayan sido completadas. Este proceso de evaluación constante sobre los avances y sobre el producto final se hace desde la perspectiva de la didáctica de la escritura y se debe proyectar hacia la experiencia del diseño de secuencias didácticas y experiencias transferibles a la educación básica (Jarpa-Azagra, 2019; Troncoso, 2022).

6.1.4. Evaluación

Como ya se señaló, el proceso de evaluación es continuo, mediante rúbricas de escritura académica y participación en el proyecto, en consonancia con estudios que destacan la importancia de la retroalimentación sistemática en procesos de escritura (Jarpa-Azagra, 2019; Salazar, 2023). Asimismo, se realiza una evaluación sumativa del producto (revista digital), considerando criterios de calidad discursiva, trabajo riguroso, coherencia didáctica y pertinencia para la futura práctica docente.

6.1.5. Una propuesta de tipología textual: el comentario de textos

La didáctica de la escritura en el contexto del aprendizaje basado en proyectos se fortalece cuando el producto final integra lectura crítica, reflexión y, como ya se señaló, producción de textos con un propósito comunicativo auténtico. En este caso, se incluye la elaboración de comentarios de textos literarios que tematizan la educación, tomando como eje novelas contemporáneas chilenas como *Ricardo Nixon School* de Cristián Geisse, que satiriza la educación particular subvencionada chilena y sus lógicas mercantiles, y *Profesor Sísifo* de Álex Saldías, centrada en las injusticias del sistema educacional y las tensiones del rol docente. A partir de estas obras, los estudiantes asumen el rol de comentaristas literarios: investigan el contexto educativo chileno, identifican en las tramas la precarización del trabajo docente, la burocratización de la escuela o la frustración de los jóvenes, y elaboran comentarios argumentativos que articulan su lectura personal con problemáticas reales del sistema escolar. De este modo, la revista se configura como un espacio de circulación de interpretaciones que vincula la literatura con la crítica social y con la experiencia formativa de futuros docentes.

En la práctica, el proyecto puede organizarse en fases que combinen la lectura compartida, el debate temático y la escritura colaborativa. Tras la lectura crítica de *Richard Nixon School* y *Profesor Sísifo*, los estudiantes discuten la representación del docente, la autoridad escolar o las tensiones entre vocación y burocracia. De esa

reflexión surgen los *comentarios literarios* que integrarán la revista: textos breves que combinan interpretación estética con valoración ética y social. La didáctica aquí se centra en guiar la argumentación, el uso de un lenguaje preciso y la articulación con fuentes textuales. Además, el carácter público del producto final —la revista— añade un componente motivacional: los estudiantes escriben para ser leídos, no solo evaluados. Así, se favorece una comprensión más profunda de la literatura y se desarrolla una competencia comunicativa crítica, vinculada con la construcción de sentido y el compromiso ciudadano.

7. Conclusiones de la propuesta

La integración de la elaboración de una revista digital en la asignatura Didáctica de la producción de textos en el aula, bajo el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos, constituye una estrategia coherente con la evidencia disponible sobre el papel de la escritura académica en la formación docente, al articular reflexión pedagógica, escritura y uso de tecnologías en un proyecto auténtico. Esta propuesta favorece el tránsito desde prácticas de escritura fragmentadas hacia un trabajo sistemático y situado, en el que los estudiantes se reconocen como productores de textos auténticos desde una perspectiva comunicativa y futuros mediadores de procesos de escritura en la escuela (Gómez, Arreola y Hernández, 2020; Mineduc, 2022; Salazar, 2023). Asimismo, la experiencia posibilita el desarrollo de competencias profesionales clave, como la lectura crítica, argumentación escrita, trabajo colaborativo y manejo de recursos digitales, que las políticas y orientaciones oficiales identifican como centrales para enfrentar los desafíos actuales de la educación. De este modo, la revista digital se configura como un modelo replicable de integración de la escritura y el ABPr en la formación inicial docente, con potencial para consolidarse como eje articulador en otras asignaturas y programas de pedagogía (Azapa, Caveró y Travieso, 2022; Herrerías e Isoard, 2014; Martínez, 2021; Mineduc, 2023; Reyes-Argona y Fernández-Cárdenas, 2015).

Bibliografía

- Apaza Canaza, Felipe, Caveró Pacheco, Shaili Julie, & Travieso Valdés, Dayana. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: su influencia en los resultados del estudiante. *Varona*, (75). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382022000200004&lng=es&tlng=es.
- Cassany, D. (2006). La cocina de la escritura. Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2017). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro-Valle, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 7(71), 2294-2309. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042457.pdf>
- Gómez Espinoza, L. M., Arreola Rico, R. L., & Hernández, C. (2020). Escritura académica: vehículo de reflexión, crisol de voces docentes. *UCMaule*, 59, 79-102. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.59.79>

- Herrerías Brunel, Cecilia, & Isoard Viesca, Ma. Verónica. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, (43), 01-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014&lng=es&tlng=es.
- Figueroa-Vargas, A., & Donoso, F. (2023). Argumentación y formación inicial docente: tensiones curriculares y didácticas en la educación terciaria. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 24-40. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.01>
- Jarpa-Azagra, Marcela. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>.
- Martínez Valdés Martín Gerardo (2021). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE*, 12 (23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093>.
- Ministerio de Educación (2022). *Orientaciones. Propuesta de trabajo para el abordaje del proceso de lectura y escritura en la Educación Pública*. SM. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/16.-Propuesta-de-trabajo-para-el-abordaje-del-proceso-de-lectura-y-escritura-1.pdf>
- Ministerio de Educación (2023). Orientaciones Didácticas. Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334753_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación (2023). Orientaciones para la integración de aprendizajes con textos escolares. Unidad de Currículum y Evaluación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19513/orientaciones_para_la_integracion_de_aprendizajes_con_textos_escolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Reyes-Angona, Sergio, & Fernández-Cárdenas, Juan Manuel. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2), 01-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000200001&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez-Sandoval, Eduardo, Vargas-Solano, Édgar Mauricio, & Luna-Cortés, Janeth (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000100002&lng=en&tlng=es.
- Salazar Silva, María de Lourdes. (2023). La escritura de textos académicos en la universidad: una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación*, 47(1), 695-705. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51949>
- Troncoso, J. (2022). Secuencia didáctica ligada a la producción de textos literarios de estudiantes adultos. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 12, 68-

92. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2023/04/13/secuencia-didactica-ligada-a-la-produccion-de-textos-literarios-de-estudiantes-adultos/>
- Treviño Villalobos, Marlen. (2023). Uso del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la calidad de software: percepción de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 47(2), 640-666. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53854>
- Zambrano Briones, María Auxiliadora, Hernández Díaz, Adela, & Mendoza Bravo, Karina Luzdelia. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100172&lng=es&tlng=es.

Capítulo III: Cazando mitos, derribando preconcepciones de la profesión docente por medio de la evidencia

Autor: Dr. José Miguel Zúñiga Peña

1. Planteamiento del problema y justificación de la propuesta

1.1 Planteamiento del problema

En la época de la desinformación, las noticias falsas y las redes sociales como principal medio de información de las nuevas generaciones, las preconcepciones y juicios errados sobre la realidad son el pan de cada día entre la población nacional, la cual interioriza como verdaderos una serie de juicios que no se corresponden con lo expresado en datos oficiales o con la evidencia científica sobre alguna materia en específico.

Para el caso de las temáticas educativas, la situación antes descrita no queda exenta de dichas preconcepciones erradas, creencias ficticias e inconexas respecto de lo que atestiguan los datos.

Esta situación, si ya es preocupante respecto de la población en general, lo es todavía más cuando nos centramos en estudiantes de pedagogía y futuros profesores, quienes evidencian los mismos sesgos confirmatorios que el grueso de la población cuando se les consulta sobre cuestiones alusivas al sistema educativo, la profesión docente, resultados y desempeños académicos, etc.

Lo anterior da cuenta de un fenómeno diagnosticado a través del tiempo por medio de diferentes instrumentos de evaluación e indicadores, que es la disminuida competencia en pensamiento crítico por parte de la población chilena, la cual se manifiesta en la aceptación pasiva y acrítica de información, la dificultad para analizar problemas complejos, la tendencia a dejarse llevar por sesgos y prejuicios, la incapacidad de formular argumentos sólidos y la dificultad para tomar decisiones informadas, todo lo cual redundando en un estancamiento personal y profesional ante desafíos de distinta naturaleza.

Respecto de la construcción de la identidad docente, distintos estudios plantean que estas se acercan más al discurso presente en las familias y escuelas que al discurso propiamente académico. “Estudios de carácter cualitativo muestran que estas construcciones de mundo, significados y sentidos con los que los estudiantes enfrentan su proceso de formación han sido construidas en el seno de sus familias, de su medio social y escolar. Estas creencias no son advertidas por los formadores y por ello son frecuentemente ignoradas en los procesos de formación, por lo cual permanecen sin mayores modificaciones y orientan el desempeño del nuevo docente” (Johnson, 2010, p. 45).

1.2 Justificación de la propuesta

La Formación Inicial Docente ha sido una materia de interés público desde los albores de la República de Chile. Desde la creación de las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico en el siglo XIX, pasando por la creación de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) durante mediados del siglo XX, hasta la publicación del Marco para la Buena Enseñanza y sus actualizaciones, en nuestra actual centuria.

Sin perjuicio de lo anterior, la formación inicial docente no ha estado exenta de dificultades a la hora de configurar una identidad profesional libre de sesgos y basada en datos empíricos y evidencia científica.

Rodríguez, refiriéndose a los profesores de educación media, nos dice que la “...influencia de esta formación incidental es enorme porque responde a experiencias reiteradas y se adquieren de forma no reflexiva como algo natural, “obvio”, de sentido común, escapando así a la crítica y convirtiéndose en un verdadero obstáculo (Gil, 1993: 21), citado por Johnson (2010).

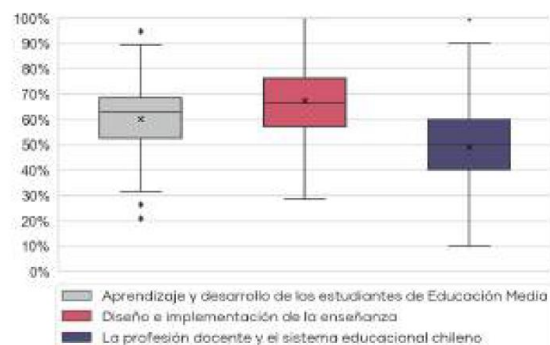
Como se logra apreciar, la identidad docente se construye por procesos más amplios y anteriores a la formación docente inicial, procesos que la condicionan y que al parecer tienen importantes consecuencias en la práctica... “La mayor parte del profesorado novel o en formación apenas se veían afectadas por la experiencia educativa de la universidad. Lo que sí aprendía de la universidad, no obstante, eran aquellos puntos de vista y concepciones de la práctica en el aula que coincidieran con las imágenes previamente adquiridas de la labor docente y que reforzaran y validaran esas posiciones” (en Goodson. 2004:185, citado por Johnson, 2010, pág. 26), configurándose, por tanto, como sesgos confirmatorios de sus propias preconcepciones.

En la actualidad, y a partir de la publicación de la ley 20.903, se normó la elaboración de Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente. Dichos estándares son de carácter obligatorio para las Instituciones formadoras de profesores y siendo evaluado su cumplimiento por medio de la Evaluación Nacional Diagnóstica, instrumento de evaluación previsto en el mismo cuerpo legal antes señalado, que deben rendir de manera obligatoria todo estudiante de pedagogía 12 meses antes de su egreso.

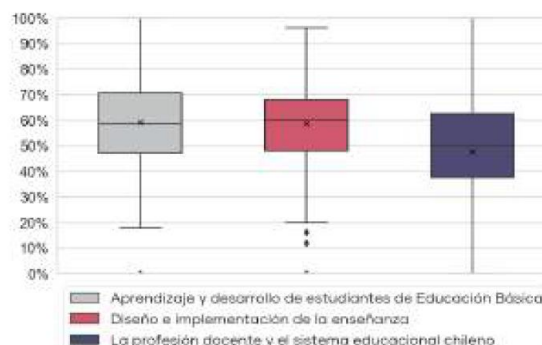
Desde 2017, año en que se comenzó a aplicar esta evaluación, una de las dimensiones evaluadas que arroja resultados más disminuidos, es aquella que tiene relación con el conocimiento de la profesión docente y el sistema educativo.

A modo de ejemplo de lo antes dicho, se presenta un extracto de los resultados nacionales del año 2020 de 5 carreras de pedagogía donde se observa que, dentro de las tres dimensiones evaluadas en la prueba de conocimientos pedagógicos, la que presenta resultados más disminuidos es “La profesión docente y el sistema educacional chileno”.

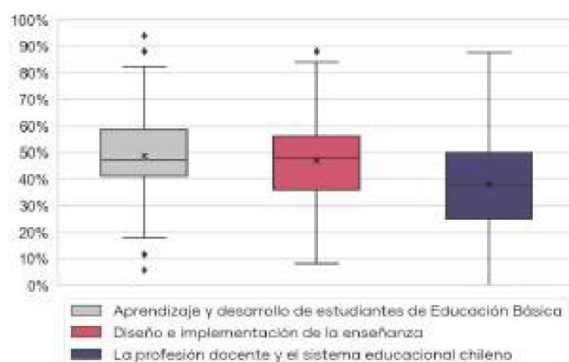
Resultado Nacional PCN y Biología 2020



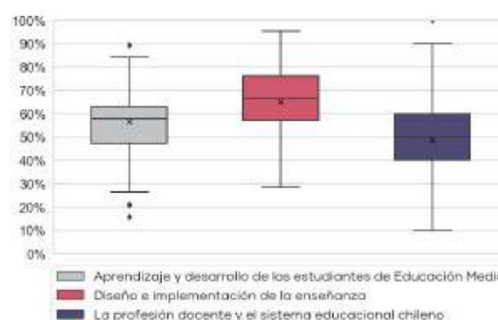
Educación General Básica, 2020



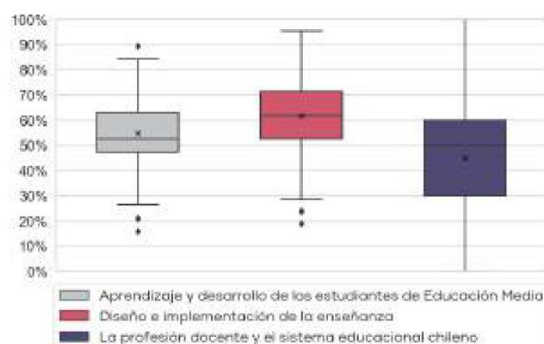
Educación Diferencial, resultados nacionales END 2020



Pedagogía en Matemáticas, resultados nacionales 2020



Pedagogía en Inglés, resultados nacionales 2020



Todo lo dicho hasta aquí plantea la necesidad de implementar estrategias y recursos pedagógicos orientados a desarrollar competencias de orden superior en los futuros egresados de pedagogía, tales como pensamiento crítico, la búsqueda y

discriminación de información veraz y confiable, y la disposición de ánimo a reconocer errores propios e integrar nuevos conocimientos que permitan modificar creencias y comportamientos arraigados.

1.3 Objetivos de la propuesta

Objetivo General:

- ✓ Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes de pedagogía a través de la identificación de preconceitos y juicios erróneos en su propio imaginario colectivo.

Objetivos específicos:

- ✓ Analizar las preconcepciones y juicios erróneos más comunes en el imaginario colectivo de los estudiantes de pedagogía, mediante la implementación de actividades de reflexión y discusión grupal.
- ✓ Desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes cuestionar y reformular sus creencias sobre la educación, promoviendo así un enfoque más crítico y reflexivo en su formación profesional.
- ✓ Reconocer la importancia de la evidencia científica como fundamento para la emisión de juicios y decisiones pedagógicas en su ámbito profesional.

2. Metodología

La estrategia didáctica consistirá en realizar un cuestionario de preguntas cerradas y alternativa dicotómica en formato virtual para su respuesta automática en línea.

Se utilizará la plataforma gratuita, proveyendo un código QR el cual tendrá que ser escaneado por los estudiantes y que les derivará a un conjunto de afirmaciones relacionadas a las temáticas en cuestión. Los estudiantes tendrán que pronunciarse acerca de la verdad o falsedad de cada una de las sentencias expresadas.

Ejemplo de este tipo de sentencias serían las siguientes:

- El Sistema de Admisión Escolar en Chile (SAE) dispone de suficientes cupos para la demanda nacional*
- La Mayoría de los profesores evaluados en el sistema de “Evaluación Docente” se ubica en los dos mejores niveles de desempeño*
- Los Servicios Locales de Educación Pública, no han arrojado los resultados académicos esperados.*

Posteriormente, se realizará la lectura de una selección de textos del corpus, alusivos a las temáticas consultadas.

Para el caso de la pregunta sobre el Sistema de Admisión Escolar, los estudiantes leerán los capítulos 2, 3 y 4 del libro *Ricardo Nixon School*, de Cristian Geisse, con el propósito de reflexionar en torno a la problemática de la concentración de vulnerabilidad social al interior de los establecimientos educacionales, las dificultades pedagógicas que dicha realidad trae consigo, y las causas de la hiper segregación socioeconómica que caracteriza a nuestro sistema educativo nacional.

Para la segunda sentencia, relativa al proceso de evaluación docente de los profesores del sistema educativo escolar en Chile, los estudiantes leerán 4 textos breves de *Profesor Sísifo*, de Alex Saldías, en particular los capítulos: “Enfundar la espada en diciembre”, “Autoevaluación: Profesor Sísifo”, “Guía de comprensión lectora” y “Género Dramático” y algunos apartados del libro *Facsímil* de Alejandro Zambra. Los textos seleccionados permitirán encausar la reflexión en torno a los procesos evaluativos en general, y cómo estos han derivado en meros instrumentos de medición psicotécnicos estandarizados, que no tienen como foco siquiera secundario, fomentar el aprendizaje y la mejora continua, sino tan solo una finalidad certificadora y clasificatoria ordinal.

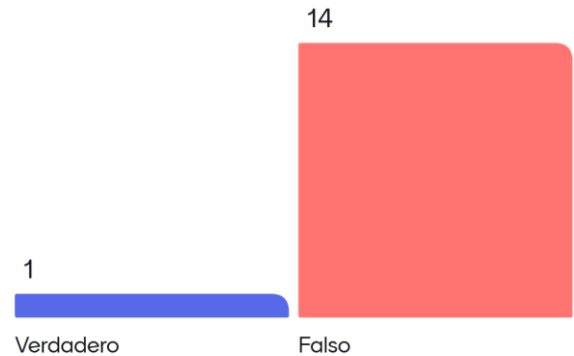
Por otra parte, se busca poner en evidencia fenómenos idiosincráticos que trastocan lo verdaderamente valioso del ejercicio docente, por cuestiones de índole accesorio o superfluo a la hora de evaluar el desempeño docente, al mismo tiempo que se buscan propuestas por parte de los estudiantes de cuál serían aquellos aspectos fundamentales a la hora de evaluar y ponderar el ejercicio docente.

Para la tercera y última sentencia, los estudiantes leerán un apartado del texto *Mis Documentos*, de Alejandro Zambra, en particular el capítulo denominado “Instituto Nacional”. Se pretende invitar al alumnado a la reflexión en torno al concepto de “calidad educativa”, y al reduccionismo histórico de dicho precepto a la correspondencia de la calificación como ranking entre establecimientos.

Al mismo tiempo, se invitará al estudiantado a indagar acerca de las causas que explican las diferencias de resultados académicos estandarizados entre establecimientos educacionales, planteando la idea de segregación socioeconómica como la principal variable que ha contribuido a marcar dicha diferencia durante las últimas décadas.

Finalmente, y a partir de las dos actividades previamente realizadas, se presentarán los resultados de las respuestas a las sentencias presentadas al inicio de la actividad, comprobando las percepciones que se observan respecto a cada una de las sentencias como se puede observar en la imagen siguiente:

El Sistema de Admisión Escolar (SAE) dispone de suficientes cupos para la demanda nacional



Posterior a la visualización y discusión de los resultados, distribuidos en grupos de trabajo, se le entregará a cada grupo material documental emitido por fuentes oficiales de órganos del estado, investigaciones académicas de casas de estudio reconocidas a nivel nacional. Dicho material deberá ser consultado y leído en profundidad por parte de los miembros de cada grupo y, a partir de dicha lectura, deberán contrastar la información allí alojada con las respuestas emitidas en el cuestionario virtual.

El material de consulta para las tres temáticas abordadas en el ejercicio serán las siguientes:

- a) El SAE no es la enfermedad, es el síntoma, Covarrubia y Briceño (2024).

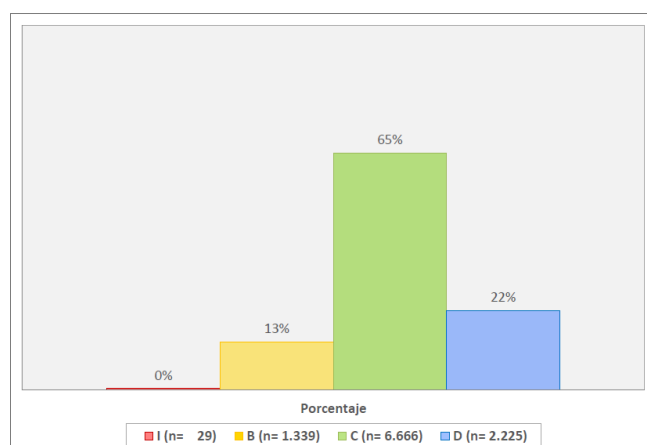
Tabla 1: Relación oferta-demanda regional todos los niveles

Todos los niveles							
Región	Demanda			Oferta			Demanda / Oferta
	2019	2022	Var 19-22	2019	2022	Var 19-22	
Antofagasta	23,830	24,961	5%	28,766	28,423	-1%	88%
Arica y Parinacota	7,733	7,784	1%	12,342	12,638	2%	62%
atacama	12,302	12,155	-1%	20,358	20,502	1%	59%
Aysén	3,470	3,382	-3%	9,342	9,194	-2%	37%
coquimbo	28,521	28,937	1%	54,102	52,739	-3%	55%
Araucanía	29,064	32,403	11%	92,558	90,145	-3%	36%
los lagos	25,345	28,033	11%	70,333	70,329	0%	40%
los ríos	11,122	12,104	9%	36,849	36,966	0%	33%
magallanes	5,165	4,896	-5%	9,082	8,936	-2%	55%
ñuble	12,889	14,216	10%	43,235	43,025	0%	33%
Tarapacá	14,219	16,658	17%	18,743	18,746	0%	89%
Valparaíso	52,767	54,537	3%	111,223	109,445	-2%	50%
Biobío	45,149	47,095	4%	106,031	109,276	3%	43%
O’Higgins	29,319	31,080	6%	69,704	67,128	-4%	46%
Maule	33,189	36,263	9%	80,203	79,878	0%	45%
Metropolitana	148,168	215,714	46%	192,349	357,785	86%	60%
Totales	482,252	570,218	18%	955,220	1,115,155	17%	51%

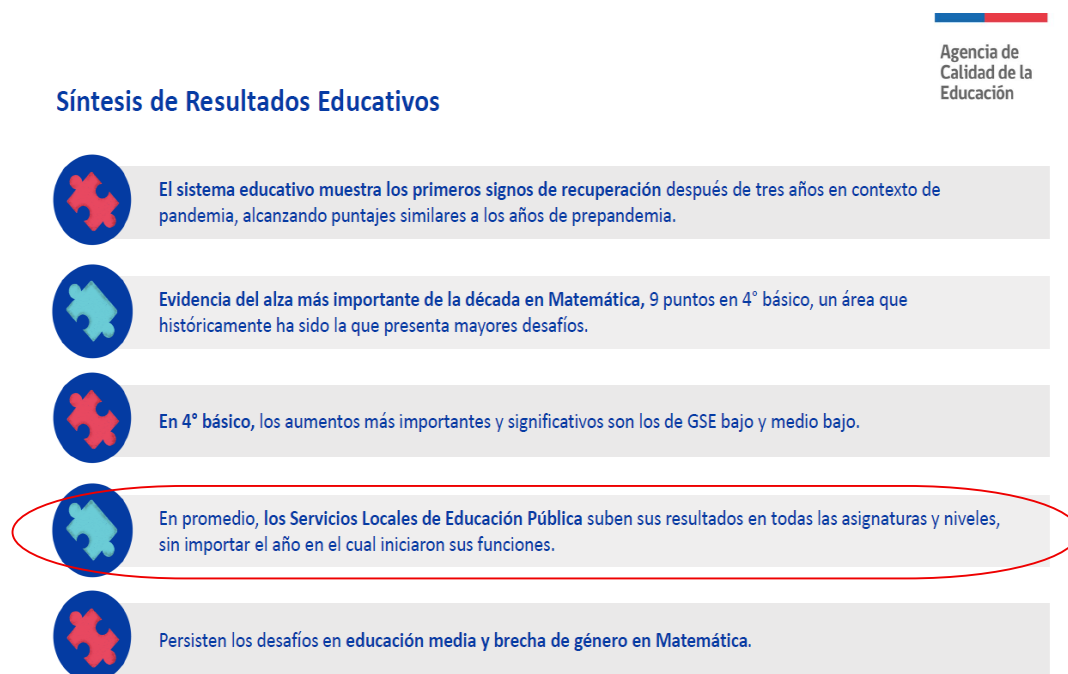
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos Mineduc 2024

b) Resultados Evaluación Docente 2021, CPEIP (2022).

Distribución final de niveles de desempeño de docentes y educadoras/es evaluados en 2021 (n=10.259)



c) SIMCE. Resultados Educativos 2023. Agencia de Calidad de la Educación. Marzo (2024).



Posteriormente, y previo a visualizar el resultado de las respuestas emitidas por el conjunto de los estudiantes, por medio de la lectura de pasajes seleccionados del corpus literario, se pretende reflejar y comprender las problemáticas universales de la figura docente en el contexto de la institución educativa escolar, así como también,

identificar las particularidades que se presentan en la época contemporánea. Junto a la lectura de los textos seleccionados.

Se propone el contraste con diversos recursos audiovisuales, estudio de casos, y debates reflexivos, todo lo cual, permitirá contrastar y definir de mejor manera el perfil docente que requiere esta nueva época histórica.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. *Resultados Educativos 2023*.
- Covarrubia, J. Briceño, I., (2024). *El SAE no es la enfermedad es el síntoma. El Mostrador*, 1 de abril de 2024.
- Educación 2020. (2016). *Las cinco alertas que enciende el Simce de Escritura 2015. Chile*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/segun-educacion-2020-las-cinco-alertas-que-enciende-el-simce-de-escritura-2015/>
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015): *Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería*, Investigaciones Sobre Lectura, 4, 7-24. <file:///C:/Users/cuent/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLaOrtografiaTratamientoDidacticoYConsid-5155197.pdf>
- Johnson Mardones, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105842>
- Hernández, R., Fernández-Rufete Navarro., Baptista (2014) *Metodología de la investigación* (6° edición). McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.
- Hernández, R., Mendoza, C (2018) *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.
- Paredes, F. (1997). *La ortografía: Una visión multidisciplinar*. recuperado el 12 de agosto, 2020 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): Ortografía de la Lengua Española. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 12, 285. recuperado el 20 de septiembre de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/317254997_Ortografia_de_la_lengua_espanola
- Rodríguez-Ponce, E.; Pedraja-Rejas, L.; Araneda-Guirriman, C. y Rodríguez, J. (2021). Importancia y desafíos de la educación inicial docente: El rol de las universidades regionales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII, (4). <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360031/28069360031.pdf>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Editorial de las Ciencias: Argentina.

Capítulo IV: “We don't need no education”. Pensamiento Crítico y Reflexión en la Formación Inicial Docente

Autoras: Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga, Mg. Irma Lagos Herrera

1. Planteamiento del Problema

La formación inicial docente [FID] es una etapa formativa en la que se modelan creencias pedagógicas e identidades profesionales, por tanto, insertar de forma explícita y sistemática el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión en los programas que preparan al futuro profesorado resulta estratégico para la calidad educativa a mediano y largo plazo. Algunos estudios sobre formación inicial muestran que muchas de las decisiones que toman profesores y profesoras como la selección de metodologías, estrategias, gestión del aula o la respuesta a la propia diversidad en sus salas de clases, están mediadas por creencias iniciales adquiridas durante la formación universitaria; por tanto, se puede desprender que el programa que no fomente la reflexión crítica tiende a reproducir prácticas tradicionales (Bastías e Iturra, 2021).

A partir de lo anterior, vale la pena preguntarse ¿Por qué se debe trabajar estas competencias durante la formación inicial docente? ¿Y cómo se puede llevar a cabo? Para la primera pregunta, la respuesta es que la formación temprana facilita el desarrollo de disposiciones, es decir, aquellas prácticas de cuestionamiento, búsqueda de evidencia y, sobre todo, una autocrítica profesional que se internaliza más fácilmente cuando forman parte del ámbito curricular y de las prácticas formativas. Se suma a ello, que la formación inicial docente es el espacio para practicar y modelar formas de pensamiento crítico aplicadas a la enseñanza como el análisis de secuencias didácticas, diseño crítico de evaluaciones, y discusión reflexiva sobre diversos elementos. Zeichner y Liston (2014) enfatizan que la formación docente debe propiciar espacios sistemáticos de reflexión que permitan a los futuros profesores vincular teoría y práctica, analizar sus creencias y reconocer las implicancias éticas y sociales de su labor educativa, pues el pensamiento crítico implica estar sensibilizados; así como contrastar una realidad social, política, ética y personal vinculada a la resolución de problemas (Bezanilla, 2018).

1.2. Objetivo de la propuesta de la propuesta

Por lo anterior, el objetivo es fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión con estudiantes de formación inicial docente respecto del rol del profesor y ejercicio de la autoridad, a través del video musical como recurso educativo.

1.3 Justificación

El Modelo educativo de la Universidad de Concepción (2024) indica que las competencias genéricas o transversales constituyen competencias transferibles a una

gran variedad de funciones y tareas; no están asociadas a una disciplina, sino que se pueden aplicar a una variedad de áreas del conocimiento y situaciones más alcanzables si se implementa la interdisciplinariedad. En la Institución, se han agrupado en cuatro macro competencias: a) Pensamiento crítico, b) Habilidades de comunicación, c) Emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y d) Responsabilidad social.

El pensamiento crítico, de acuerdo con este modelo, se traduce en que las/los estudiantes en el transcurso de su plan de estudios logran comunicar los conocimientos y habilidades adquiridas, son capaces de solucionar problemas, usar el razonamiento, tener capacidad de liderazgo, de creatividad, de motivación, de trabajar en equipo y, especialmente, muestran capacidad de aprender. La Universidad, a través de su modelo, indica que estas macro competencias genéricas desempeñan un papel fundamental en la mejora de su valoración y reconocimiento en el mundo laboral, ya que, al contar con un conjunto de competencias sólidas, adquieren una ventaja competitiva al enfrentarse a los desafíos y demandas del mundo actual (Modelo Educativo Universidad de Concepción, 2024; Elige Educar, 2023). Debido a lo anterior, se torna necesario trabajar estas competencias en estudiantes que recién comienzan su camino de formación pedagógica pues serán un elemento central durante los años de formación, pero sobre todo en lo que será su ejercicio laboral posterior.

2. Pensamiento crítico y reflexivo. Aproximaciones conceptuales

El término pensamiento crítico acumula décadas de definiciones y aproximaciones en las ciencias de la educación y la filosofía de la enseñanza. Las definiciones más comunes lo entienden como pensamiento reflexivo y razonable enfocado en decidir qué creer o qué hacer. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se vincula a las habilidades como analizar, inferir, evaluar evidencias y disposiciones como apertura al cuestionamiento, curiosidad epistemológica que configuran la toma de decisiones educativas fundamentadas. Esta concepción ha sido sistematizada por algunos investigadores, quienes describen tanto componentes cognitivos como disposicionales que permiten medir y enseñar la competencia (Facione, 1990; Ennis, 1985).

Para Zalaitea y Ortiz (2018), el pensamiento crítico es una de las competencias definitorias del perfil profesional de futuros docentes asociándolo con la racionalidad. Esto, pues, se trata de un tipo de pensamiento orientado a revisar y evaluar ideas y argumentos, repasando qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamientos como el verbal, matemático, lógico, etc. (Zalaitea y Ortiz, 2018).

El desarrollo del pensamiento crítico presenta la necesidad de intervenciones pedagógicas adecuadas durante la formación inicial del profesorado, con el fin de lograr la transferencia de dicho aprendizaje a situaciones cotidianas (Zalaitea y Ortiz, 2018) y el pensamiento reflexivo docente se configura en una acción continua que se debe cultivar en los futuros pedagogos (Aguirre et. al, 2023).

Al mismo tiempo, es importante subrayar que estas competencias tienen una dimensión ética y democrática, ya que el profesorado con pensamiento crítico y capacidad reflexiva está mejor preparado para promover en sus propios estudiantes la ciudadanía crítica, la evaluación de fuentes y el análisis, atributos que la educación chilena necesita para atender la complejidad social y cultural del mundo que le rodea. Esto no solo repercute en la calidad de los aprendizajes, sino que, además en la convivencia, la inclusión y la justicia educativa, elementos tan relevantes para la vida en sociedad.

Por su parte, Dewey (1933) fue uno de los primeros en destacar la importancia de la reflexión en la educación, al señalar que el docente debe analizar de manera consciente las experiencias para convertirlas en aprendizaje significativo. Esta capacidad reflexiva favorece la mejora continua del quehacer pedagógico y el desarrollo profesional. Dado lo anterior, el fomento del pensamiento crítico -en la formación inicial docente- permite a los futuros profesores enfrentar los desafíos educativos con autonomía y criterio.

En Chile, el Marco para la Buena Enseñanza establece los estándares de desempeño docente y orienta en lo que el profesorado debe saber, debe saber hacer y el modo de ser para generar aprendizajes significativos. Para ello indica que este profesional “Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña”. Más aún, el Dominio C, Estándar 8 de este mismo texto menciona que el profesorado “Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, 2021). Por tanto, se establece como una habilidad del siglo XXI junto con la comunicación, colaboración, entre otras (CPEIP, 2021), y es el aula un importante generador de esta, pues en este espacio el estudiante pasa a ser el protagonista de su formación; en tal virtud, debe hacerse responsable de su propio aprendizaje y de encontrar los significados suficientes a sus interrogantes (Bravo, 2012).

Algunos estudios nacionales y regionales como los de Aguirre et al., (2022) recomiendan políticas y diseños curriculares que protejan espacios de práctica reflexiva, fortalezcan la supervisión cualificada y promuevan la investigación-acción como estrategia para que los futuros docentes integren sistemáticamente pensamiento crítico y reflexión en su ejercicio profesional (Bastías e Iturra, 2021).

Finalmente, el pensamiento crítico y la reflexión son competencias necesarias en la formación inicial docente. Mientras que el pensamiento crítico provee herramientas para evaluar argumentos y seleccionar evidencia, la reflexión permite situar esa evaluación en la complejidad de la práctica docente. Es fundamental fomentarlas desde la formación inicial por medio de estrategias situadas, evaluación formativa y articulación teoría-práctica entre otros, pues esto contribuiría a formar docentes con

mejor juicio profesional, compromiso ético y capacidad para favorecer el aprendizaje crítico de sus futuros estudiantes.

3. El video musical como recurso educativo para la generación del pensamiento crítico

El video como representación visual impacta, genera debate y discusión promoviendo una reflexión profunda sobre su propio quehacer futuro. Un videoclip es una secuencia de información de imágenes de corta duración, siendo la música el elemento principal (Berk, 2008). Los medios audiovisuales, incluyendo el video musical, permiten una superposición de estructuras didácticas que facilitan la comprensión y análisis de contenidos educativos, promoviendo una reflexión crítica en los estudiantes (Montoya Rubio, 2010).

Más aún “la fuerza comunicativa del video musical permite trabajar aspectos afectivos y éticos en el aula, lo que favorece discusión sobre valores y prácticas institucionalizadas” (Domínguez et al., 2011). Para ello, se plantea implementar una estrategia pedagógica basada en análisis de un video musical que, al combinar elementos visuales y sonoros, ofrece una herramienta poderosa para el análisis y la reflexión sobre prácticas educativas (Montoya Rubio, 2010).

Another Brick in the Wall

Para trabajar, se escogió el video *Another Brick in the Wall parte II*, lanzado en el año 1979, y que forma parte del álbum *The Wall* de la banda *Pink Floyd*. El video representa una crítica a un sistema educativo opresivo que niega la agencia del estudiante y muestra a los estudiantes como engranajes de una máquina educativa industrializada, sin rostros o más bien reemplazados por una suerte de máscara despojados de rostro, individualidad y humanidad, obligados a repetir mecánicamente.

El uso de este video permite reflexionar sobre la deshumanización en el aula, la homogenización del pensamiento estudiantil, el rol autoritario del docente, la importancia de la creatividad y la individualidad en la educación.

La estrategia se enmarca en el trabajo con estudiantes de primer año de Formación Inicial Docente, carrera de Educación General Básica. La asignatura denominada Educación Sociedad y Desarrollo Humano, y que de acuerdo con el programa es de carácter teórico-descriptiva que entrega una visión epistémica acerca de la formación docente. La educación es concebida como ciencia social generadora de conocimiento, el cual tiene su origen en la producción social y cultural de los pueblos en un contexto histórico determinado. Es aquí donde se halla el desafío de generar un perfil del profesional de la educación que se ajuste a los requerimientos de una sociedad que se encuentra en permanente cambio.

La asignatura busca precisamente reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo. El programa de la asignatura declara tres

competencias: (1) Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo, respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus estudiantes, replanteando progresivamente su desempeño profesional. (2) Analizar las variables psicosociales y culturales que intervienen y determinan las propuestas metodológicas para el logro de los aprendizajes, y (3) Diseñar propuestas metodológicas y estrategias para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes en función de sus necesidades, variables psicosociales y contextos educativos.

En este escenario, el video se exhibe en el marco de la unidad Rol del profesorado y Rol del estudiante, durante la clase, luego de haber entregado una introducción a la temática. Se proyecta y se les entrega la letra escrita en ambos idiomas, para luego efectuar un trabajo grupal de conversación en torno a las imágenes, letra y música. Para tales efectos y con la finalidad de generar una reflexión crítica se entregaron preguntas que guiaran la reflexión y profundizar respecto de la *figura del profesor y la autoridad pedagógica*.

4. Análisis crítico

El análisis del video está centrado en la figura del docente y su rol de autoridad. Según Freire (1970), en su obra más clásica sobre pedagogía y los oprimidos, el sistema bancario de educación donde el docente deposita conocimiento en los estudiantes pasivos debe ser reemplazado por un modelo dialógico, liberador y más participativo.

El eje central del ejercicio es la autoridad y rol del profesor. Weber, desde el ámbito sociológico, señala la autoridad como una forma de dominación. Esta es entendida como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (1978), y distingue tres tipos de autoridad: tradicional en la que se obedece por la tradición; la autoridad carismática que implica una obediencia en las cualidades extraordinarias del líder, y finalmente la autoridad legal-racional, en la que se obedece a normas impersonales y cargos formalmente establecidos. La autoridad pedagógica estaría amparada en un ejercicio amparado por el peso de la tradición. Por su parte Martuccelli (2010) señala que la autoridad es un “principio organizador de la vida social que orienta las conductas, pero que hoy se encuentra descentrado debido a la multiplicación de referencias y a la individualización”. Aplicado al contexto educativo, la autoridad “implica siempre un reconocimiento de parte de otros, no puede imponerse unilateralmente; es una relación que se legitima en la interacción” (Araujo & Martuccelli, 2010).

El trabajo con los y las estudiantes gira en torno a la representación de la figura del profesor y su ejercicio de la autoridad y en segundo lugar en los efectos del modelo autoritario y represivo en el pensamiento crítico, creatividad y autoestima del estudiantado.

El video se desarrolla en una escuela que toma la forma de “fábrica”, como la lógica de la reproducción de una educación en serie. El profesor [hombre] se muestra con un ejercicio autoritario que genera miedo y ansiedad; este -de acuerdo con las reflexiones de los estudiantes de la asignatura- se erige como un “ser superior”, que es capaz de ridiculizar y humillar. La antítesis de lo que es un “buen profesor” entendido este como una persona comprensiva y empática. El profesor del video es una figura que oprime, impone, controla y obliga, todo lo que conlleva a una educación deshumanizante. Esta visión del profesor a ultranza es una figura coercitiva y limitante de la creatividad que sus propios estudiantes puedan desarrollar, obstaculizando un ambiente propicio para el aprendizaje en el que los niños/as expresen ideas y pensamientos.

La reflexión en torno al video evidencia que un profesor que es autoritario impide la comunicación abierta.

*We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teacher, leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave them kids alone!*

El análisis de la letra incluye la lectura de ciertos episodios de los textos literarios reseñados en el comienzo del libro, de manera que cada estudiante logre identificar los elementos críticos que coinciden entre el sistema educativo global y, específicamente, el chileno. Así, lo indicado en la letra de la canción trae a colación lo que señala Zambra, en su texto *Facsimil* (2014):

71. Del texto se puede inferir que los profesores de ese colegio:

- A) Eran mediocres y crueles, porque adherían sin reservas a un modelo educacional podrido.
- B) Eran crueles y severos: les gustaba torturar a los estudiantes llenándolos de tareas.
- C) Estaban muertos de tristeza porque les pagaban como las huevas.
- D) Eran crueles y severos, porque estaban tristes. Todos estaban tristes en ese tiempo.
- E) Mi compañero de banco marcó la C, voy a marcar esa yo también.

Zambra hace, a través del texto, no solo una fuerte crítica al sistema educativo chileno, sino que también a la Prueba Aptitud Académica por tratarse de un mecanismo que excluye. Al observar las opciones de la pregunta que presenta Zambra, se habla de profesores “mediocres”, “crueles” y “severos”. Ambos, tanto el video que es el recurso que se utiliza, y el texto de Zambra que trae a colación el sistema educativo chileno, permite el pensamiento crítico acerca de las propias experiencias como estudiantes antes de entrar a la Universidad y cómo evitar ser un formador que excluye. De esta manera, se toma conciencia respecto de ser un agente

de cambio y no un mero reproductor del sistema. Zambra, (2014) señala respecto de la labor docente:

74. ¿Cuál de las siguientes frases del profesor Segovia es, a su juicio, verdadera?

- A) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- B) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- C) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- D) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- E) A ustedes no los educaron, los entrenaron.

A través de este formato, Zambra denuncia que el sistema escolar perpetúa las desigualdades. El fragmento resalta la importancia de fomentar el pensamiento crítico por encima del entrenamiento, cuestionando así la Prueba de Aptitud Académica [hoy PSU]. En este contexto, la existencia de una única respuesta "verdadera" refuerza la idea de que la declaración del profesor es una verdad irrefutable.

En este contexto, la discusión generada en la clase pone el foco sobre la necesidad de la figura del profesor-mediador, rasgo que se destaca como una de las cualidades que debe tener un docente; con un ejercicio de la autoridad que facilite el pensamiento crítico, que promueva la comunicación y reconozca el potencial de sus propios estudiantes, es decir, en palabras de Araujo et al., (2022) una autoridad democrática y mucho más dialogante. Esto no resulta simple, por cuanto, la autoridad es un fenómeno interactivo y relacional, ya que es un atributo de los roles que se ejercen en ciertas relaciones. Lo relevante de ello es que, para Araujo et al. (2022) la autoridad existe solo en la medida que hay alguien dispuesto a ejercerla y alguien dispuesto a reconocerla.

*All in all, you're just another brick in the wall
All in all, you're just another brick in the wall
Wrong, do it again!
Wrong, do it again!
If you don't eat your meat
You can't have any pudding!*

El espacio escolar es complejo. Se caracteriza por el entramado de relaciones sociales, dinámicas, jerarquías, normas y valores, y una importante heterogeneidad de la sala de clases como fiel reflejo de las transformaciones que vive nuestro país. Ser profesor no es simple. La autoridad ya no es una herencia. Ya no viene dada por la tradición, más aún, en el estudio efectuado por Araujo et al., (2022) un muy bajo porcentaje asocia al profesorado con la palabra autoridad (...) lo que sin duda es preocupante.

En la escuela tradicional, impera el estricto orden, un profesor impositivo, autoritario, y con un papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García, 2014). Este modelo consolidaba al profesor como una figura de autoridad inapelable, alguien a quien no se le cuestiona su acción y decisión dentro del aula.

Bajo este concepto, la figura del profesor autoritario trasciende el ámbito pedagógico, revelándose no solo como una práctica educativa, sino como una manifestación del ejercicio del poder (Cifuentes et al., 2025).

¿Cuál es el soporte de la autoridad pedagógica? Las reflexiones arrojan que la confianza, respeto, amabilidad, normativas coherentes y el amor por la profesión son elementos esenciales. La autoridad pedagógica se trataría de un vínculo más frágil que el de antaño, basado ya no en el peso de la tradición, sino que un lazo que el profesor/a debe construir y revalidar continuamente.

Finalmente, Araujo señala que “la autoridad no es un atributo que se posee, sino una relación que se construye en la interacción, que requiere reconocimiento y legitimidad por parte de los otros” (2012).

5. Conclusiones de la propuesta

El ejercicio docente en el siglo XXI no es sencillo. En mundo de constante cambio y fragilidad de los vínculos, se requiere de ciertas competencias, destrezas y habilidades para hacer frente a los desafíos que las nuevas generaciones imponen. Fortalecer el pensamiento crítico y la reflexión del profesorado no solo es relevante, sino que necesario en un escenario de fuertes transformaciones y profundas diferencias. El ejercicio que acá se presenta se efectuó en el marco de una asignatura de primer año de formación inicial docente, en la que desde una óptica sociológica y educativa se reflexiona sobre el rol del profesor. Para ello se trabajó con un video musical como eje motivador de la discusión, elemento que, de acuerdo con lo observado en las clases, no suele ser habitual. La asignatura de Educación, Sociedad y Desarrollo Humano, ubicada en el primer año de la carrera, busca generar espacios de diálogo, reflexiones, en el que el estudiantado sea capaz de cuestionar el mundo y mirar sus propias creencias, prejuicios y expectativas. Es de vital importancia generar actividades, estrategias y promover metodologías que inviten a la discusión en torno a temas relevantes para el ejercicio profesional como lo es, en este caso, la autoridad que ellos mismos deberán practicar en un futuro no tan lejano.

Bibliografía

- Araujo, K. (2012). *Habitar lo social: usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2010). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Araujo, K., Orchard, M., Rasse, A., & Stecher, A. (2022). *Informe Encuesta Autoridad NUMAAP 2021. Núcleo Milenio Autoridad y Asimetrías de Poder*; Universidad Diego Portales.
- Aguirre M., Núñez, C y Díaz, E. (2022). Progresión del Pensamiento Reflexivo Docente en la Formación Inicial: eje transformador de la Práctica Pedagógica y

- el desempeño profesional. *Revista Paideia*, 71, 94 – 112. <https://doi.org/10.29393/PA71-6PPME30006>.
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electronica Educare*, 26(1), 1–22.
- Berk, R. A. (2008). Music and Music Technology in College Teaching: Classical Hip Hop across the Curriculum. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(1), 45-67.
- Bezanilla M. J., Poblete M., Fernández Donna, Turnes Sonia y Campo L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 1. 89-113.
- Bravo, L. (2012). *Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a través de la música como estrategia pedagógica*. [Tesis de maestría Tecnológico de Monterrey]
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. estandaresdocentes.mineduc.cl
- Cifuentes, G., Erices, N. y Esparza, N. (2025). *Aulas en tensión: Violencia hacia docentes como manifestación del fenómeno anti-escuela* [Tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio Institucional de la Universidad de Concepción.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. D.C. Heath and Company.
- Domínguez, D., & Gil Jaurena, I. (2011). El videoclip como recurso didáctico: una experiencia en la formación del profesorado. *Comunicar*, 19(37), 93–100. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>
- Elige Educar y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC). (2023). Formación inicial docente para el siglo XXI: Análisis a Pedagogías en Educación Básica.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48. jgregorymcverry.com
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). *American Philosophical Association*
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García, M. & Rodríguez, Y. (2015). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>
- Martuccelli, D. (2010). *La condición social moderna*. Siglo XXI Editores.
- Montoya, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio GREDOS. <https://gredos.usal.es/handle/10366/76538>
- Pink Floyd. (1979). *Another brick in the wall* (Part II) [Canción]. En *The Wall* [Álbum]. Harvest; Columbia https://www.youtube.com/watch?v=JjoLEXz8FkU&list=RDJjoLEXz8FkU&start_radio=1
- Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Universidad de Concepción. (2024). *Modelo Educativo de la Universidad de Concepción*. [https://calidad.udec.cl/wp-content/uploads/2025/01/Modelo Educativo UdeC 2024.pdf](https://calidad.udec.cl/wp-content/uploads/2025/01/Modelo_Educativo_UdeC_2024.pdf)
- Zalaieta, E. & Ortiz, C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado*. 22 (1), 197-214.
- Zamora, A. (2014). *Facsimil*. Anagrama.
- Zeichner, K., & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Capítulo V: Promoción del pensamiento crítico y reflexivo en la formación inicial docente a través de las Tertulias literarias dialógicas.

Autores: Dra. Marcela Núñez, Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga, Dr. José Miguel Zúñiga Peña

1. Planteamiento del problema y Justificación de la propuesta

La escuela puede ser comprendida como un espacio de tensión constante entre la inclusión y la exclusión de sus integrantes, y si bien esta puede actuar como un factor protector para la diversidad, en la práctica, el profesorado -inmerso en la rigidez del modelo educativo chileno- suele generar y/o perpetuar barreras que segregan al alumnado. De este modo, el sistema escolar no es solo un lugar de integración, sino un escenario donde las políticas normativas chocan con realidades que marginan a los estudiantes más vulnerables (Ferrada y Otárola, 2024; Corres et al., 2025).

Ferrada y Otárola (2024) señalan que la escuela es un espacio social donde, en efecto, se da una determinada manera de vivir juntos, en la que el profesorado debe efectuar un trabajo pedagógico reflexivo, que evite etiquetas o estigmatización a los estudiantes. Para ser un espacio de acogida que valore las diversidades y erradique activamente cualquier forma de exclusión, garantizando el derecho a una educación equitativa para todos los estudiantes, no basta con la valoración positiva de la diversidad, sino que es fundamental implementar diferentes metodologías que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de alumnos y alumnas, de forma que supere el modelo de enseñanza homogeneizador.

Según Gimeno Sacristán (2000), la escuela debe adaptar su currículo para atender la pluralidad del alumnado, mientras que Ainscow y Booth (2015), a través de su Índice de Inclusión, manifiestan que la inclusión requiere transformar las prácticas pedagógicas para eliminar las barreras al aprendizaje. Feuerstein (1980), asimismo, resalta que el uso de estrategias diversas es uno de los elementos que contribuye a que la diferencia en la sala de clases sea vista como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo.

Se deriva de lo anterior, que el pensamiento crítico y reflexivo son fundamentales para propiciar ambientes inclusivos. Ennis (2011) señala que el pensamiento crítico es un “pensamiento razonado y reflexivo orientado a tomar decisiones sobre qué creer o qué hacer”. Paul y Elder (2001) lo entienden como un modo de pensar; competencia que se requiere en todos los ámbitos de la vida y muy próxima a la resolución de problemas que se presentan en una actividad profesional (Bezanilla, 2018).

Pese a la relevancia que tienen, el pensamiento crítico y reflexivo son competencias difíciles de encontrar en los individuos (Bezanilla et al., 2018). En el caso de los docentes, permite cuestionar los sesgos, preconcepciones y prácticas para mejorar continuamente. Dewey (1989) sostiene que la reflexión

docente es una "consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen". Por lo anterior, estas competencias deben potenciarse en todos los niveles educativos, más aún en la formación Inicial docente, no solo por lo anteriormente mencionado, sino porque parte del rol es fomentarlo en sus propios estudiantes, a través de las actividades de planificación, sistematización y orientación de los elementos necesarios que harán posible dicho desarrollo cognitivo del alumno (Bezanilla et al., 2018). El desarrollo del pensamiento crítico permite al profesorado enfrentar de mejor forma su profesión, anticiparse a las dificultades o problemas, y organizar las estrategias de manera lógica, para así solucionarlas, en caso de que se presenten (Miranda, 2003).

A partir de lo anterior, es necesario fortalecer estas competencias durante la formación inicial docente a través de las diferentes asignaturas que conforman el plan de estudios. Una de ellas es Inclusión y Exclusión Social en Educación, la que, de acuerdo con el programa, busca estudiar los acontecimientos educativos desde los distintos tipos de interacción que se producen tanto en el aula como en otros espacios de formación, sean estos formales e informales, desde una perspectiva sociocultural.

Respecto de los resultados de aprendizaje, el programa de asignatura menciona "Valorar el rol docente en una dimensión ética inclusiva, de tolerancia y respeto, proyectando los valores humanos universales", así como "Valorar la responsabilidad social de la profesión docente para responder a las demandas actuales tanto nacionales como regionales del sistema educativo y de la comunidad".

Desde otra perspectiva, la Universidad de Concepción (2024), a través de su Modelo Educativo, busca desarrollar cuatro macro competencias genéricas o transversales, siendo el pensamiento crítico una de ellas. Se constituyen como competencias transferibles a una gran variedad de funciones y tareas –indicado por el Modelo–, las que, más que estar asociadas a una disciplina, se aplican a una variedad de áreas del conocimiento y situaciones. Más aún, la Universidad declara que el pensamiento crítico y la comunicación son la base para el desarrollo de las demás competencias genéricas.

Finalmente, el Marco para la Buena Enseñanza (2021) establece los estándares de desempeño docente en Chile, que entre otros aspectos indica que el/la profesor/a "Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña". De esta forma, orienta al profesorado en su quehacer y el modo de ser para generar aprendizajes significativos.

A partir de lo anterior, en este capítulo se presenta una propuesta educativa con el fin de responder a los siguientes objetivos:

- a. Fortalecer el pensamiento crítico y la comunicación a través de las Tertulias Dialógicas, a partir de literatura chilena.

- b. Valorar la escuela como espacio para la inclusión por medio del pensamiento crítico a través de las Tertulias.

2. La Tertulia Literaria Dialógica: aproximaciones conceptuales

Las Tertulias Literarias Dialógicas, que forman parte del modelo Comunidades de Aprendizaje, son definidas como encuentros donde los participantes, por medio de un diálogo igualitario y en torno a la lectura de clásicos de la literatura universal, comparten ideas del texto, generando un ambiente dialógico reflexivo, que contribuye así al aprendizaje colectivo y desarrollo social (Cardini et al., 2021; Flecha, 2015; Ruiz-Eugenio et al., 2020; Villafuerte-Holguín y Ramírez, 2022). Por tanto, participantes diversos vivencian una variedad de interacciones, comparten ideas, sentimientos, construyen significados, formulan interpretaciones y establecen relaciones entre el contenido literario con experiencias de su vida cotidiana (Aubert, 2015; Cardini et al., 2021; Ruiz-Eugenio et al., 2020; Villafuerte-Holguín y Ramírez, 2022). Por su parte, el diálogo igualitario que se genera en las Tertulias Literarias Dialógicas se caracteriza por ser un intercambio comunicativo donde los argumentos son aceptados en base a la validez de estos, y no en función a las relaciones jerárquicas que puedan existir entre los participantes (Flecha, 1997).

2.1 Metodología de las Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas contemplan, básicamente, la siguiente metodología (Cardini, et al., 2021; CREA & Step4Seas, 2018; Hargreaves y García-Carrión, 2016; Palomares y Domínguez, 2019; Villardón-Gallego et al., 2018). Primero, se escoge, entre todos, un capítulo o un extracto de un libro para leer. Luego, los integrantes, previo a la sesión de tertulia y de manera individual, leen el texto pactado y seleccionan un párrafo que sea significativo o relevante para ellos. Posteriormente, durante la tertulia, los participantes se sientan formando un círculo, momento en que el moderador, respetando el turno de habla, le ofrece la palabra al primer participante, le solicita que indique el número de página, que lea en voz alta el párrafo seleccionado y, luego, le invita a que fundamente su selección. A continuación, la persona moderadora abre un turno de palabra para que los participantes que lo deseen comenten este mismo párrafo o lo que el primer participante planteó. Luego, se sigue la misma dinámica, hasta que todos los participantes que quieran compartir su párrafo seleccionado puedan hacerlo, y todos los participantes que quieran comentar sobre ello, también. Finalmente, el moderador, si lo considera necesario, puede cerrar la sesión dando a conocer algunas ideas relevantes que se han planteado y, además, puede invitar a algunos de los participantes a complementar estas ideas.

2.2 Fundamentos Teóricos de las Tertulias Literarias Dialógicas

Las Tertulias Literarias Dialógicas se sustentan en teorías sociales clásicas como las de Vygotsky, Habermas y Freire. Vygotsky (1978), en su teoría sociocultural, da énfasis a las interacciones sociales para alcanzar el conocimiento, ya que, este es un fenómeno social (interpersonal), que posibilita el desarrollo del conocimiento a nivel

personal (intrapersonal). Asimismo, Habermas (1985) en su Teoría de Acción Comunicativa postula que todos los seres humanos tienen capacidad de lenguaje y de acción. Dicho de otro modo, son capaces de comunicarse, argumentar y llegar a acuerdos, y actuar hacia objetivos compartidos. De la misma manera, al momento de establecer comunicación, los argumentos que se ofrecen deben ser aceptados en función a su validez (fuerza de los argumentos) y no en base a pretensiones de poder, determinadas por las relaciones jerárquicas que puedan existir. Por su parte, Freire (1994), en su teoría de la Acción Dialógica, da énfasis a la naturaleza dialógica de los seres humanos y, por tanto, considera que la dialogicidad es un elemento fundamental para alcanzar el conocimiento, diálogo que debe generarse por medio de relaciones horizontales donde prevalezca la confianza y el respeto.

2.3 Tertulias Literarias Dialógicas: estado del arte

La literatura científica internacional da cuenta que la implementación de Tertulias Literarias Dialógicas fomenta el diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico en base a la lectura, debido a que los participantes son invitados a seleccionar y compartir fragmentos significativos del texto (García-Carrión et al., 2016; Villardón-Gallego et al., 2018), lo que insta a los participantes a buscar los mejores argumentos para respaldar su selección. En este contexto, las tertulias potencian el diálogo y la reflexión, se construye conocimiento compartido en base a los textos, se ejercita una lectura crítica, la comprensión lectora, se refuerzan habilidades cognitivas y el aprendizaje (Foncillas et al., 2020; Palomares y Domínguez, 2019). Por otra parte, estudios en Inglaterra y España concluyen que favorecen expresiones extensas y estimulan el razonamiento de alto nivel (García-Carrión, 2015; Hargreaves y García-Carrión, 2016; Roca-Campos et al., 2024; Villardón-Gallego et al., 2018).

En base a los beneficios de esta metodología, otro estudio de Fernández et al. (2021) plantea que incluso estudiantes con discapacidad intelectual, Trastornos del Espectro Autista y problemas conductuales mejoraron sus habilidades comunicativas, de razonamiento y su competencia lectora. Además, demostró que se redujo el conflicto, se incrementaron actitudes solidarias, e hicieron propios hábitos dialógicos y argumentativos. En la misma línea, una investigación de Roca-Campos et al. (2024) señala que estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE) mejoraron la comprensión lectora, el vocabulario, el razonamiento y la motivación. Más aún, otros estudios concluyen que las Tertulias Literarias Dialógicas brindan a los estudiantes valiosas oportunidades para aumentar su conciencia social y emocional (Khalfaoui-Larrañaga et al., 2024; Ruiz-Eugenio et al., 2023).

Por otra parte, es relevante destacar que las Tertulias Literarias Dialógicas se alinean con los desafíos que postula la Agenda 2030, fundamentalmente con dos objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). El primero, Objetivo 4, Educación de Calidad, puesto que estas promueven una educación de calidad, al favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento, las habilidades comunicativas y el aprendizaje (Foncillas et al., 2020; Khalfaoui-Larrañaga et al., 2024; Roca-Campos et al., 2024; Sanahuja, 2022) en los diversos lugares geográficos o contextos donde se implementen, debido a su carácter universal (Flecha, 2015;

Gómez et al., 2010; Ruiz-Eugenio et al., 2023). El segundo, objetivo 10, Reducción de las desigualdades, ya que favorecen la cohesión social y disminuyen las desigualdades sociales (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha, 2015; Khalfaoui-Larrañaga et al., 2024; Ruiz-Eugenio et al., 2023).

2.4. Tertulias Pedagógicas Dialógicas en contexto universitario

En contexto universitario, otra modalidad, las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, que contemplan la misma metodología y sustento teórico que las literarias, han demostrado favorecer la formación inicial docente en competencias genéricas. El rasgo distintivo entre una Tertulia Literaria Dialógica y una Tertulia Pedagógica Dialógica es que la primera, como se indicó, se desarrolla en base a textos de la literatura clásica universal y, la segunda, en base a libros o artículos del ámbito educativo. Estudios recientes acerca de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, plantean que estas tienen la capacidad de potenciar un aprendizaje profundo y significativo, fomentando entre los estudiantes de formación inicial docente, la reflexión, el intercambio de experiencias, y el pensamiento crítico sobre la práctica pedagógica de aula, lo que se refleja también en el desarrollo de competencias comunicativas, el establecimiento de relaciones de amistad y solidaridad entre los integrantes (León-Jiménez et al., 2024). Además, estos autores y García-Carrión et al. (2017) coinciden en que, en esta forma dialógica, los participantes evidencian una alta satisfacción con la metodología que lleva asociada esta estrategia, donde se genera un ambiente de apoyo mutuo y una construcción de conocimiento de manera colaborativa. De la misma forma, Amber-Montes et al. (2024), plantean que promueven la inclusión y la igualdad y el desarrollo del pensamiento crítico, y, por otra parte, García-Carrión, et al. (2020) y Marauri et al. (2020) concluyen que son una práctica adecuada para los estudiantes de educación universitaria, ya que desarrollan las habilidades comunicativas elementales para desenvolverse en la actual sociedad del conocimiento y de la información.

2.5 Tertulias Literarias Dialógica: Literatura Chilena

Con todos estos antecedentes, y, además, considerando y respetando la diversidad de nuestros estudiantes, podemos sugerir -con evidencia empírica- su implementación en la universidad en la asignatura de Inclusión y Exclusión Social en Educación. En este sentido, los estudiantes podrán vivenciar esta práctica que promueve la inclusión, por medio de literatura chilena, donde, a través de estos textos, tendrán la posibilidad de reflexionar, identificar y analizar críticamente acciones inclusoras y exclusoras que se dan en el contexto escolar. Asimismo, por medio de las Tertulias Literarias Dialógicas, nuestros estudiantes tendrán la posibilidad de desarrollar, principalmente, dos competencias genéricas declaradas por el Modelo Educativo: Pensamiento Crítico y Comunicación.

3. La Autoridad Pedagógica y las Tertulias: mirando hacia la inclusión educativa

La propuesta didáctica de Tertulia se enmarca en la asignatura Inclusión y Exclusión Social en Educación, que es de carácter obligatoria y transversal a todas las

carreras de Pedagogía que dicta la Universidad de Concepción en todos sus Campus.

Tal como se mencionó, ella busca desarrollar un conjunto de competencias disciplinarias y profesionales, que se ajustan a la estrategia metodológica propuesta, las cuales son:

1. Reflexionar y argumentar críticamente sobre las bases teórico/prácticas respecto de la profesión docente, el quehacer educacional y el funcionamiento del sistema educativo.
2. Asumir integralmente su rol docente, afianzado en una dimensión ética de inclusión, respeto, tolerancia y proyección de los valores humanos universales, para atender con responsabilidad social las demandas regionales y nacionales del sistema educativo.
3. Reflexionar de forma continua sobre su práctica en el sistema educativo respetando la multiculturalidad de los contextos y las diferencias individuales de sus alumnos, replanteando progresivamente su desempeño profesional.

En el contexto de esta propuesta, para desarrollar las Tertulias Literarias Dialógicas, se seleccionan dos textos de la literatura chilena vinculada al ámbito educativo: el primer texto es *Ricardo Nixon School* (2016) del autor Cristian Geisse Navarro, quien narra la historia de Arturo Navarro, un profesor que comienza su carrera en el establecimiento –de ahí el título del libro-, marcado por el fastidio y la crisis del sistema educativo chileno. El segundo libro es *Facsimil* (2014) de Alejandro Zambra. Se trata de una obra estructurada como la Prueba de Aptitud Académica (PAA) de Verbal, aplicada en Chile entre 1967 y 2002.

Posteriormente, junto a los estudiantes que participarán de la sesión de Tertulia, se selecciona previamente, un extracto o capítulo de uno de los libros. Luego, el profesor de la asignatura (quien es el moderador de la sesión) solicita a los estudiantes, con anterioridad a la Tertulia, seleccionar un párrafo -vinculado a la autoridad pedagógica- que le parezca significativo para compartir en la sesión. Para ver mayor detalle de la ejecución de esta modalidad, se sugiere revisar el apartado *Metodología de las Tertulias Literarias Dialógicas*.

Por otra parte, se ha considerado poner la atención en la autoridad pedagógica, pues resulta ser un tema de relevancia para los estudiantes de formación inicial docente. Además, al trabajarlo por medio de las Tertulias, se fortalece el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Araujo (2016) entiende la autoridad como un “fenómeno [...] que refiere a aquellas situaciones en que alguien/algo [...] orienta la acción de otros sin recurrir a la fuerza”. Sin embargo, la autoridad en las obras mencionadas aparece como un rasgo que se encuentra cuestionado, interpelado y en crisis. Así lo evidencian el siguiente extracto: “En el Ricardo Nixon School, la educación era un simulacro. Nosotros hacíamos como que enseñábamos y ellos hacían como que aprendían, mientras afuera el desierto se lo tragaba todo” (Geisse, 2016, p. 42). Este tipo de ideas son las que propiciarán los análisis dialógicos en relación con este punto.

El profesor ha perdido su legitimidad al reconocer que el sistema es una farsa donde la verdadera transmisión de conocimiento ocupa un segundo lugar frente a un sistema educativo que no da verdadera oportunidad a aquellos estudiantes más desfavorecidos. Los conocimientos, en este contexto, son irrelevantes, más bien son un desperdicio de talento. Así lo evidencia el siguiente extracto: “Educar es otorgar a los niños un conjunto de herramientas de las que nunca podrán servirse. Educar es silenciar. Educar es borrar el rastro” (Zambra, 2014, p. 68).

Del mismo modo, Zambra ilustra una visión del sistema que no promueve el pensamiento crítico de los estudiantes. Por ejemplo, en el texto Facsímil (2014) el docente le enseña a marcar la casilla correcta, convirtiendo la autoridad en una herramienta de control social y desmemoria. Así se evidencia en el siguiente extracto:

40. Los estudiantes van _____ la universidad _____ estudiar, no _____ pensar.

- | | | |
|------|---|---|
| a) a | a | a |
| b) a | a | a |
| c) a | a | a |
| d) a | a | a |
| e) a | a | a |

La autoridad, y puntualmente la que ejerce el profesor, requiere que el estudiante reconozca en él o ella a alguien a quien vale la pena escuchar. En los textos seleccionados esa legitimidad ha desaparecido porque el profesor aparece como desmoralizado. Zambra y Geisse visibilizan a un profesor que ha dejado de ser aquella persona poseedora de la verdad, una figura antaño valorada para convertirse en una suerte de vigilante. Así lo retrata Geisse: “Nuestra función no era ilustrar mentes, era evitar que se mataran entre ellos o que destruyeran el mobiliario. Éramos guardias de seguridad con título de pedagogos” (2016, p. 87).

La autoridad en ambos textos ha fallado, transformándose en un mero ejercicio o mejor dicho en una técnica de exclusión. Ello se complejiza si observamos como los cambios sociales han permeado la escuela. La autoridad no es algo que se herede, sino que es una construcción relacional que permite la convivencia social en la sala de clases, así como la protección de los estudiantes que pueden estar en una situación de exclusión.

La autoridad permite al profesor influir sin agredir, permite el saber crítico y ético, en un ambiente que promueva el conocimiento y la creatividad, en la lógica de una autoridad democrática que reconozca los saberes de cada uno de los presentes en la sala de clases aportando al bienestar de la comunidad escolar.

4. Conclusión de la propuesta

La tertulia literaria es una estrategia pertinente para trabajarla en la formación de futuros profesores. Como tal, no solo fomenta el diálogo, sino que promueve

el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. En este capítulo, se recogen las obras de Zambra y Geisse que postulan una crítica al sistema educativo chileno, poniendo como punto central la praxis docente. Así, la autoridad pedagógica se transforma en un tema interesante de abordar. Todo ello en el marco de una asignatura que busca fortalecer dichas competencias y transformarlas en herramientas que contribuyan a visibilizar y derribar la exclusión escolar.

Al reflexionar sobre los textos indicados a través de las tertulias literarias dialógicas, los profesores en formación revisan sus propios sesgos y prejuicios respecto de la escuela, la autoridad del profesor, la inclusión, la exclusión y el rol docente. Esto, por medio de una metodología que materializa los objetivos indicados y valoriza la diversidad de sus estudiantes.

Asimismo, las tertulias literarias facilitan la reflexión del estudiantado de formación inicial docente, como también proporcionan un modelo docente que pone en el centro a los estudiantes. Aquello permite la generación de un diálogo horizontal y democrático, donde la monopolización del diálogo, que muchas veces se da al interior del aula universitaria, se desvanece, surgiendo nuevas voces. Lo anterior, es posibilitado por el diálogo igualitario que se genera en las sesiones de tertulias, donde los argumentos son aceptados en función a la validez de estos y no en base a las diferencias entre los participantes, ni a las relaciones jerárquicas entre profesor y estudiante.

En síntesis, las tertulias contribuyen a que los estudiantes universitarios no solo tengan la posibilidad de reflexionar sobre la autoridad pedagógica y prácticas de inclusión en la escuela, sino que, además, la oportunidad de vivenciar este tipo de prácticas democráticas al interior del aula universitaria. Esto favorece, a su vez, dos competencias genéricas declaradas por el Modelo Educativo de la Universidad de Concepción: pensamiento crítico y comunicación, habilidades fundamentales en la formación de futuros docentes.

Bibliografía

- Ainscow, M., y Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Trad. de la 3ª ed. revisada). OEI / FUHEM.
- Amber-Montes, D., Martínez-Valdivia, E., & Pegalajar-Palomino, M. C. (2024). Aprendizaje dialógico como actuación educativa de éxito para el desarrollo sostenible en Educación Superior. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), 267-288. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.12285>
- Aubert, A. (2015). Dialogic Literary Gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationship of a Roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados: Una teoría de la autoridad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de

- los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cardini, A., Paparella, C. & Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas. Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. (Primera Edición). CIPPEC. Santillana.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación. estandaresdocentes.mineduc.cl
- Corres-Medrano, I., Ozerinjauregi, N., & Aristizabal, P. (2025). El espacio escolar actual: ¿una oportunidad para la inclusión? *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 125–140. Recuperado a partir de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7927>
- CREA & STEP4SEAS (2018). *Formación en comunidades de aprendizaje: Módulo 7. Tertulias dialógicas*. https://creacommunity.org/STEP4SEAS/wp-content/uploads/2025/03/Modulo_7_CREA.pdf
- Díez-Palomar, J., & Flecha García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 19-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
- Ferrada, R. y Otárola, F. (2024) Inclusión y exclusión en la escuela. Análisis de los calificativos usados por docentes para evaluar la cualidad de inclusión de sus estudiantes. *Revista Perfiles Educativos* XLVI, (186), <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61755>
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Editorial Paidós.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Hipatia. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Fernández-Villardón A, Valls-Carol R, Melgar, P. & Tellado, I (2021) Enhancing Literacy and Communicative Skills of Students With Disabilities in Special Schools Through Dialogic Literary Gatherings. *Front. Psychol.* 12:662639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Foncillas, M., Santiago-Garabieta, M. & Tellado, I. (2020). Análisis de las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria: un Estudio de Caso a través de las Voces y Dibujos Argumentados del Alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205–225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido* (Segunda Edición). Siglo XXI.
- García-Carrión, R. (2015). What the Dialogic Literary Gatherings Did for Me: The Personal Narrative of an 11-Year-Old Boy in a Rural Community in England. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 913-919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305> (Original work published 2015)

- García-Carrión, R., Martínez de la Hidalga, Z. & Villardón, L. (2016). Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. *Revista Padres y Maestros*, 367, 42-47. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>
- García-Carrión, R., Gómez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56. <https://10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), p. 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- Geisse, C. (2016). *Ricardo Nixon School*. Emecé Editores
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Ediciones Morata.
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I., & Sordé, T. (2010). De las experiencias de comunidades de aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 113–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148968>
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action, volume two: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Beacon Press.
- Hargreaves, L., García-Carrión, R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England, *FORUM*, 58(1), 15-26. <https://doi.org/10.15730/forum.2016.58.1.15>
- Khalfaoui-Larrañaga, A., Álvarez, P., Gutiérrez-Esteban, P. & Flecha, R. (2024). “I Also Like It That People Care About Me.” Children’s Dialogues on Values, Emotions and Feelings in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Language, Identity & Education*, (23)1, 34-48, DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1956318>
- León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B. & García-Cabrera, M.M. (2024). Dialogic Pedagogical Gatherings: Evolution of Teacher Training for Social Impact. *Social and Education History*, 13(3), 188-206. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.15141>
- Marauri, J., Villarejo, B., & García, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en educación primaria: aprendizaje y enseñanza de la religión en un espacio dialógico. *Social and Education History*, 9(2), 201–223. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4914>
- Miranda J, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100003>
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Palomares, A. & Domínguez, F. (2019). Tertulias dialógicas Literarias Como actuación Educativa De éxito Para Mejorar La Competencia lingüística. *RIAI*, 5 (3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>

- Roca-Campos, E.; Zubiri- Esnaola, H.; León-Jiménez, S. & Aubert, A. (2024). Perceived Improvement of Literacy Skills of Students with and Without Special Educational Needs Through Dialogic Literary Gatherings. *Disabilities*, 4(4), 1030-1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>
- Ruiz-Eugenio, L., Roca-Campos, E., León-Jiménez, S. & Ramis-Salas, M. (2020). Child well-being in times of confinement: The impact of dialogic literary gatherings transferred to homes. *Frontiers in Psycholog.* 11. 1–12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.567449/BIBTEX>
- Ruiz-Eugenio, L., Soler-Gallard, M., Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2023). Dialogic literary gatherings: A systematic review of evidence to overcome social and educational inequalities. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100534>
- Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15 (Especial II), 46–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4591>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad de Concepción. (2024). *Modelo Educativo de la Universidad de Concepción*. [https://calidad.udec.cl/wp-content/uploads/2025/01/Modelo Educativo UdeC 2024.pdf](https://calidad.udec.cl/wp-content/uploads/2025/01/Modelo_Educativo_UdeC_2024.pdf)
- Villafuerte-Holguín, J. & Ramírez, W. X. (2022). Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 58, 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10(7), 2-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo.
- Zambra, A. (2014). *Facsimil*. Hueders.

Agradecimientos

Agradecemos a la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción por el apoyo a esta publicación, a través del Fondo I3D: Docencia que innova, investiga e impacta. En tiempos complejos, el pensamiento crítico y reflexivo se tornan competencias fundamentales que deben ser promovidas, donde la educación superior tiene un rol clave. De ahí que es altamente importante contar con herramientas de apoyo.

Se agradece especialmente al equipo de académicos, académicas y estudiantes de postgrado que formaron parte de esta iniciativa y a las autoridades de la Escuela de Educación que patrocinaron este proyecto.