

Artículo de Investigación

Un laboratorio de aprendizaje (LAp) como dispositivo de innovación pedagógica: voces y sentidos desde la perspectiva del estudiantado

A learning laboratory (LAp) as a device for pedagogical innovation: voices and meanings from the student perspective

René Valdés Morales¹: Universidad Andrés Bello, Chile.

rene.valdes@unab.cl

Carmen Gloria Garrido Fonseca: Universidad Andrés Bello, Chile.

cgarrido@unab.cl

Cecilia Olivares Koyck: Universidad Andrés Bello - Universidad de Playa Ancha, Chile.

cecili.olivares@uandresbello.edu

Fecha de Recepción: 16/09/2025

Fecha de Aceptación: 17/10/2025

Fecha de Publicación: 22/10/2025

Cómo citar el artículo

Valdés, R., Garrido, C. y Olivares, C. (2026). Un laboratorio de aprendizaje (LAp) como dispositivo de innovación pedagógica: voces y sentidos desde la perspectiva del estudiantado [A learning laboratory (LAp) as a device for pedagogical innovation: voices and meanings from the student perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2068>

Resumen

Introducción: Pese a su centralidad en los procesos de cambio, la innovación pedagógica ha sido escasamente abordada desde la perspectiva del estudiantado. **Objetivo:** El objetivo de este estudio fue explorar, describir y discutir los alcances de la instalación de un laboratorio de aprendizaje (LAp) como dispositivo de innovación pedagógica desde la perspectiva del estudiantado de tres escuelas vulnerables. El LAp es un laboratorio pedagógico que se sitúa en las escuelas y que tiene como propósito transformar la organización del aula y de la

¹ **Autor Correspondiente:** René Valdés Morales. Universidad Andrés Bello (Chile).

experiencia creativa. **Metodología:** Se realizaron seis grupos focales a 60 estudiantes de educación inicial, básica y secundaria, los que fueron analizados con la técnica de análisis de contenido. **Resultados:** Los resultados muestran que las y los estudiantes valoran el LAP como dispositivo de innovación pedagógica porque reorganiza el espacio físico de la sala de clases e introduce nuevas materialidades, flexibilidad metodológica, colaboración, arte, juego y aprendizaje experiencial. **Discusión:** Desde la perspectiva del estudiantado, el concepto de innovación pedagógica implica abrir la escuela a otras formas de aprender, de relacionarse y de habitar el conocimiento. **Conclusiones:** Las percepciones estudiantiles sobre el aula tradicional evidencian limitaciones estructurales que invitan a repensar el aula como un entorno multidimensional.

Palabras clave: innovación pedagógica; voz del estudiantado; escuelas vulnerables; creatividad; aula de clases; material didáctico; juego; colaboración.

Abstract

Introduction: Despite its centrality in processes of educational change, pedagogical innovation has been scarcely addressed from the perspective of students. **Objective:** This study aimed to explore, describe, and discuss the scope of implementing a Learning Laboratory (LAP) as a device for pedagogical innovation from the standpoint of students in three vulnerable schools. The LAP is a pedagogical laboratory located within schools, designed to transform classroom organization and foster creative experiences. **Methodology:** Six focus groups were conducted with 60 students from early childhood, primary, and secondary education. The data were analyzed using content analysis techniques. **Results:** The findings show that students value the LAP as a pedagogical innovation device because it reorganizes the physical classroom space and introduces new materials, methodological flexibility, collaboration, art, play, and experiential learning. **Discussion:** From the students' perspective, the concept of pedagogical innovation involves opening the school to new ways of learning, interacting, and engaging with knowledge. **Conclusions:** Students' perceptions of the traditional classroom reveal structural limitations that invite us to rethink the classroom as a multidimensional learning environment.

Keywords: pedagogical innovation; student voice; vulnerable schools; creativity; classroom; didactic material; play; collaboration.

1. Introducción

La innovación en el aula se nos presenta como un elemento clave para revitalizar las prácticas pedagógicas y responder a los desafíos cambiantes de la sociedad contemporánea (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Unesco, 2024). Lejos de limitarse a la adopción de tecnologías, [la innovación] implica un cambio profundo en la manera de concebir los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo escolar integral (Pattison *et al.*, 2016). En este sentido, el aula se convierte en un espacio de posibilidades —dialógico, creativo, reflexivo— para innovar y potenciar nuevos valores y saberes pedagógicos (Garrido, 2018; Garrido y Valdés, 2024).

A pesar de su relevancia, la innovación educativa ha sido frecuentemente pensada como un proceso técnico o meramente organizacional, centrado en la implementación de dispositivos tecnológicos (Tirado-Olivares *et al.*, 2021) y en ocasiones alejados de los contextos escolares (Martínez y Rogero, 2021). Esta lógica promueve, por un lado, la modernización de infraestructura y recursos, y por otro, corre el riesgo de marginar la participación de los propios estudiantes, cuyas necesidades y experiencias son fundamentales para una transformación real de la práctica docente (Lay-Lisboa *et al.*, 2022).

Cuando la voz del estudiantado es dejada de lado, la innovación pierde su esencia de transformación democrática y se aleja de los fines que supuestamente persigue. Siguiendo a Ríos Muñoz (2003), aunque las innovaciones en las escuelas pueden generar aprendizajes afectivos y actitudinales positivos en los estudiantes, se sugiere aumentar el involucramiento de ellos tanto en el diseño como en la ejecución de los procesos de cambio escolar, pues su no consideración puede generar efectos no previstos en el ámbito de la innovación. Además, como señala Jiménez-Díaz (2025), niños y niñas han sido históricamente alejados de los marcos sociales con los que se construye racionalidades colectivas.

Con lo anterior, el presente estudio se propuso explorar y describir los alcances de un proceso de innovación pedagógica, mediante la instalación de un Laboratorio de Aprendizaje (LAp), desde la perspectiva del estudiantado de tres escuelas vulnerables. El Laboratorio de Aprendizaje (LAp) es un aula de experimentación pedagógica que, en el contexto de una investigación-acción mayor de tres años con tres escuelas vulnerables, se instaló en las comunidades escolares con el propósito de intervenir la configuración del aula y la manera de relacionarse con los saberes y conocimientos.

A través de la flexibilización del espacio, la inclusión de materialidades diversas y el fomento de metodologías creativas — como el juego y la exploración artística —, el LAp busca propiciar un ambiente de aprendizaje vivo y emergente (Garrido *et al.*, 2023). Es un dispositivo de ruptura innovadora que aboga por transformar la clase en un escenario abierto a la duda, la reflexión y la experimentación, donde las y los estudiantes emergen como protagonistas de su proceso formativo.

De este modo, el LAp se propone no solo reestructurar la disposición física de la sala, sino también cuestionar las dinámicas tradicionales de enseñanza y de esa manera ofrecer un horizonte pedagógico creativo. De esa manera, se constituye como aporte inicial a la comprensión de cómo el rediseño del espacio y la experiencia educativa puede abrir nuevas posibilidades para una pedagogía más viva, democrática y en diálogo con las voces del estudiantado.

2. Marco teórico

2.1. Innovación pedagógica

La innovación es un proceso complejo de definir, evaluar e intervenir. En el ámbito organizacional, por ejemplo, se ha comprendido como la acción de deshacerse de aquellos paradigmas que obstaculizan la mejora y el desarrollo institucional (Hernández, 2016). De este modo, la innovación se presenta como una dinámica transformadora que repercute tanto en la evolución organizacional como en la reconfiguración de necesidades. En el ámbito educativo, la innovación adquiere una connotación particular.

Se concibe como todo acto planificado para generar un cambio significativo en los pilares de la comunidad escolar (Macanquí *et al.*, 2020). A nivel pedagógico, esta noción alude a los cambios producidos en el modelo de interacción entre docentes y estudiantes, así como en las infraestructuras que sostienen los procesos de enseñanza y aprendizaje. También puede expresarse en modificaciones a los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, los recursos empleados y las modalidades de evaluación (Pascual, 2019).

El presente texto se centra, precisamente, en esta última forma de innovación, aquella que se desarrolla al interior de la sala de clases, tanto en los procesos de enseñanza como en la experiencia escolar del estudiantado (Rahmadi y Lavicza, 2021).

Diversos autores han discutido la naturaleza de la innovación en la sala de clases (Major *et al.*, 2020). Santos Guerra (2018) la identifica como un conjunto de prácticas que transforman de manera tangible la dinámica cotidiana de la clase. En la misma línea, la Unesco (2021) postula que la innovación es un esfuerzo deliberado, sistemático y planificado para solucionar problemáticas que surgen de la enseñanza tradicional. Este enfoque atiende la necesidad de transformar las relaciones interpersonales que se construyen en el aula y, a su vez, reconfigurar el proceso enseñanza-aprendizaje (Rimari, 2005; Ríos, 2004).

Aunque en años recientes la discusión sobre innovación educativa se ha centrado en la implementación de tecnologías digitales o la aplicación de métodos alternativos de instrucción (Muniandy y Abdullah, 2023; Tirado-Olivares *et al.*, 2021), otros estudios sugieren que lo esencial es siempre adaptar la innovación a la realidad y complejidad propias del entorno escolar (Martínez y Rogero, 2021; Pattinson *et al.*, 2016). Así, el principal potencial de la innovación radica en su capacidad de ajustarse a las necesidades contextuales de los estudiantes y la institución, más que en la mera adopción de recursos tecnológicos o metodologías novedosas (Dwivedi, 2024).

Para el caso de este trabajo, la innovación se entiende como un cambio pedagógico orientado a la forma en que se construye y habita el espacio de la clase. Este cambio tiene un fuerte componente contextual, pues parte de la observación crítica del entorno y busca resignificar las prácticas tradicionales desde una mirada más reflexiva. Como señala Skliar (2017), desafiar estas prácticas arraigadas exige una revisión profunda del quehacer docente que promueva una reflexión sincera sobre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Dicho de otra manera, se considera que la innovación pedagógica consiste en una práctica que se encuentra en constante transformación y que debe responder a las demandas específicas de cada comunidad escolar.

Sin embargo, estudios evidencian que la innovación educativa, aunque ampliamente promovida, muchas veces se implementa sin considerar activamente la voz de los estudiantes (Gracia Calandín, 2017). Factores como la resistencia institucional al cambio, la adopción de enfoques tecnocráticos, las prioridades administrativas y la reticencia del profesorado limitan la participación estudiantil en estos procesos. Para lograr una innovación educativa verdaderamente transformadora, es fundamental replantear estas dinámicas e integrar de manera diversa los posicionamientos de estudiantes.

2.2. La experiencia escolar y su relación con la innovación

Reconocer al estudiante como actor social en el proceso educativo implica atender la experiencia escolar en un sentido amplio. Es decir, se toman en cuenta tanto los aspectos formales de la enseñanza, como la asignación de tareas, el uso de materiales, la interacción en clase, las relaciones interpersonales y los significados que surgen en torno a la escuela misma (Núñez y Litichiver, 2015). Bajo esta perspectiva, la innovación pedagógica debe comprender y transformar esas vivencias cotidianas para que se traduzcan en mejoras reales para las y los estudiantes, siempre considerando sus posicionamientos.

Desde un punto de vista filosófico, la experiencia puede definirse como “aquello que me ocurre” (Larrosa, 2009). En ese sentido, el sujeto de la experiencia es entendido como un territorio que registra las huellas, marcas o incluso heridas que el tiempo y las interacciones van dejando. Trasladado al contexto escolar, esto se vincula a la manera en que cada estudiante habita y transita por la institución, configurando su propio modo de “ser estudiante”. A lo largo de este recorrido, se produce una construcción histórica y compleja de la subjetividad, determinada por los discursos dominantes y las prácticas institucionales (Larrondo, 2012).

La experiencia de la escuela, por lo tanto, nunca se da en el vacío: se integra en un contexto social, cultural, político y económico. A lo largo de su desarrollo, las escuelas crean dispositivos, generan normas y establecen rutinas que buscan formar identidades específicas (Larrondo, 2012; Dussel, 2004). Perrenoud (2006) añade, en este sentido, que la construcción de la identidad escolar se vincula con tres dimensiones:

- (1) las maneras de enseñar y aprender,
- (2) el oficio de alumno, y
- (3) el sentido que se otorga al trabajo escolar.

La primera dimensión alude a las estrategias pedagógicas y a las relaciones que se entablan en el aula. La segunda se refiere a lo que significa “ser estudiante”, los roles y responsabilidades asignados, y la tercera a los objetivos e intereses que motivan a cada estudiante para involucrarse, o no, en la vida escolar.

Así, la escuela adquiere sentido para el estudiantado a partir de sus intereses y expectativas personales, en interacción con prácticas docentes, comunitarias y discursos institucionales. En Chile, se ha documentado que la asistencia a clases puede ser percibida como obligación, trabajo o incluso disfrute (Vergara *et al.*, 2015), y que nociones como el mérito y el esfuerzo resultan clave en la constitución de los sujetos escolares (Valdés, 2023), lo que configura la experiencia escolar como un trabajo cargado de tensiones y expectativas de utilidad (Dubet, 2010).

Esta experiencia también implica el encuentro con otros en un espacio colectivo, donde se aprende a convivir con la diferencia (Núñez y Litichever, 2005) y a negociar significados que configuran identidades individuales y colectivas (Echavarría, 2005). No obstante, esta visión situada enfrenta tensiones ligadas a la gestión escolar y al contexto social, especialmente en sectores populares, donde el distanciamiento entre la juventud y la escuela puede intensificarse (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2010), y donde las políticas de estandarización desafían los principios de inclusión, participación y flexibilidad pedagógica.

En este contexto, surge un gran desafío: ¿cómo abordar de manera equilibrada la aspiración a la innovación pedagógica y, al mismo tiempo, aperturar la voz del estudiantado? Según se ha observado en distintas investigaciones, la implementación de iniciativas innovadoras se complica cuando los establecimientos deben responder a metas de efectividad o competitividad bajo criterios rígidos de evaluación (es decir, orientados al logro y la comparación externa), pues a menudo estas lógicas no contemplan los procesos colectivos o las diferencias de ritmo y trayectoria educativa de cada estudiante (Jiménez y Valdés, 2023). Esta tensión recae en las comunidades escolares, que deben resolver en la práctica cotidiana cómo equilibrar dichos objetivos y terminan por alejar al estudiante de la toma de decisiones (Dubet, 2010; Araujo y Martuccelli, 2015).

2.3. Laboratorio de Aprendizaje (LAP)

En función de los argumentos señalados en los párrafos anteriores, el año 2015 surge el Laboratorio de Aprendizaje (LAP) de la Universidad patrocinante de este estudio en la Región de Valparaíso de Chile. El LAP se concibe como un espacio de experimentación pedagógica y formación docente que responde a la necesidad de generar cambios profundos en la sala de clases. Se fundamenta en la idea de que el entorno escolar, además de su dimensión política y social, exige la multiplicidad de voces que conviven en el aula.

En este sentido, el LAP propone repensar la configuración del espacio para promover la curiosidad, la interdisciplinariedad y la cooperación.

Desde esta perspectiva, las clases dejan de ser momentos de transmisión pasiva para transformarse en oportunidades donde las y los estudiantes reflexionan sobre sí mismos, cuestionan su realidad y construyen conocimiento en interacción con su entorno. La biografía de estudiantes y docentes, el diálogo democrático y la indagación reflexiva se vuelven centrales, generando una atmósfera que potencia el aprendizaje significativo.

La disposición física del aula se redefine en favor del encuentro y la creación colectiva, integrando recursos de artes, ciencia y tecnología para expandir horizontes cognitivos. En ese sentido, el LAP enfatiza la relevancia de las emociones y la sorpresa, revalorizando el componente vivencial del acto educativo. Asimismo, la humanización de la educación se erige como pilar fundamental: se promueve una enseñanza basada en la flexibilidad, el diálogo y la escucha, que reconozca la diversidad de la comunidad escolar.

Bajo esta lógica, la sala de clases se convierte en un escenario, donde la planeación didáctica y el rol docente adquieren un carácter creativo y proactivo. Con ello, el LAP materializa “escenas pedagógicas” flexibles y abiertas, capaces de conectar la experiencia escolar con la transformación de las subjetividades y la participación del estudiantado. Este énfasis en la apropiación del saber y en la construcción de sentido apunta a renovar la forma en que se concibe la enseñanza, otorgando nuevos horizontes a la práctica docente.

El LAP ha funcionado principalmente en el ámbito universitario con foco en la formación de profesores y en la formación de formadores; sin embargo, en los últimos tres años se ha instalado en tres escuelas vulnerables con el propósito de instar la innovación pedagógica en la sala de clases. Este estudio, que se inserta en una investigación-acción mayor, busca explorar y describir los alcances de un proceso de innovación pedagógica, mediante la instalación de un laboratorio de aprendizaje (LAP), desde la perspectiva del estudiantado.

3. Metodología

Debido a la naturaleza del objetivo de estudio se optó por un enfoque cualitativo y por un método de estudio de casos. Este método consiste en la búsqueda y análisis de ejemplos empíricos que tienen características particulares y que además están relacionadas entre sí (Flick, 2015). Para este estudio se entienden como tres escuelas con altos índices de vulnerabilidad que participan de una investigación-acción mayor de tres años que consiste en la instalación, seguimiento y formación en torno a un Laboratorio de Aprendizaje (Garrido *et al.*, 2024).

Particularmente, exploramos y describimos los alcances de un proceso de innovación pedagógica desde la perspectiva del estudiantado en tres escuelas vulnerables. Por lo tanto, se utilizó un muestreo por conveniencia (Flick, 2015), ya que este estudio se inserta en una investigación mayor, con escuelas seleccionadas que quisieran participar de un proyecto de innovación, mediante investigación acción, con alta vulnerabilidad y que con proyectos educativos orientados a la innovación.

Participantes

Los casos son tres escuelas que presentan altos índices de vulnerabilidad escolar². La escuela 1 presente un IVE de 79%, la escuela 2 de 88% y la escuela 3 de 91%. Este índice clasifica a las escuelas en tres categorías de vulnerabilidad: alta (60% o más de estudiantes vulnerables), media (entre 40% y 59%) y baja (menos del 40%), lo que permite focalizar recursos y políticas hacia los establecimientos con mayores necesidades. Las tres escuelas son gratuitas, sin selección escolar y están ubicadas en contextos urbanos.

Participaron 60 estudiantes, distribuidos equitativamente según género y nivel de escolaridad, organizados en seis grupos focales. Estos, siguiendo la propuesta de Canales (2006), permiten enfatizar las percepciones de los participantes, sus relatos de acción y experiencias, privilegiando la dinámica propia de la entrevista grupal. Las sesiones, con una duración de entre 30 y 40 minutos, se llevaron a cabo en las dependencias de las escuelas durante el horario lectivo. Para su realización, se solicitó el consentimiento informado de madres y padres, así como el asentimiento de los propios niños y niñas. Todos los procedimientos éticos fueron revisados y aprobados por la universidad patrocinante.

Todo el material fue grabado y posteriormente transcrito. La producción de datos se dio por concluida una vez alcanzada la saturación teórica (Canales, 2006), es decir, cuando los discursos comenzaron a mostrar reiteración temática y no emergieron nuevas categorías relevantes para los objetivos del estudio. El análisis se llevó a cabo mediante un análisis de contenido de tipo inductivo (Flick, 2015), a partir de la identificación de categorías emergentes desde las narrativas entregadas por los/as estudiantes.

Estas categorías del análisis fueron revisadas y discutidas por el grupo de investigación a cargo del estudio, como parte de un proceso de validación intersubjetiva orientado a fortalecer la coherencia interpretativa (Flick, 2015). Si bien no se implementó un procedimiento formal de *member checking* con los participantes, se promovió la triangulación analítica entre investigadores como estrategia para robustecer la validez de las interpretaciones.

A partir de sus textualidades, se definieron las siguientes categorías. Del análisis de los grupos focales emergieron seis categorías que reflejan la valoración de las y los estudiantes sobre la experiencia en la sala de experimentación pedagógica (LAp). La “Habitación del espacio” destaca la preferencia por el entorno físico del LAp frente al aula tradicional. La categoría “Significados en torno a una clase LAp” recoge percepciones ligadas a la innovación, el juego, la interacción y la libertad para aprender.

En “Ampliación de la experiencia de aprendizaje”, se reconoce el LAp como una modalidad que amplía las formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales. “Vínculo” refiere al fortalecimiento del trabajo colaborativo y del sentido de grupo. “Valoración de las materialidades” enfatiza el uso de recursos tecnológicos y materiales innovadores. Finalmente, “Uso del arte” resalta el rol del arte como herramienta transversal que potencia el aprendizaje, el ambiente y la motivación.

² Para identificar estos contextos, en Chile se utiliza el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), una medición elaborada anualmente por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que estima el grado de vulnerabilidad de cada establecimiento educativo en función de variables como nivel socioeconómico, condiciones de salud, entorno familiar y otros factores que afectan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

4. Resultados

Tabla 1.

Total de respuestas: 142

Categoría	Frecuencia
HE: Habitación del espacio	37
SC: Significados en torno a una clase	36
AA: Ampliación de la experiencia de aprendizaje	27
V: Vínculo	21
VM: Valoración de las materialidades	19
UA: Uso del Arte	11
Total	142

Fuente: Elaboración propia (2025).

En las respuestas de estudiantes, la Habitación del espacio y los Significados en torno a una clase LAp tienen una mayor presencia (37% y 36% respectivamente), seguidos de Ampliación de la experiencia de aprendizaje (27%) y Vínculo (21%), Valoración de las materialidades (19%) y Uso del Arte (11%).

La categoría Habitación del espacio (HE), describe la valoración del espacio físico en correlación con lo experimentado en la sala LAp. En este ámbito, los acercamientos refieren a un entorno con aspectos diferenciales respecto del ambiente físico habitual, describiendo un protagonismo importante del uso del espacio “Lo que a veces me gusta más del LAp es como que es más espacioso, un ambiente más grande para los niños.

Porque pueden hacer como más cosas” (Estudiante 1, grupo focal 1, escuela 1). Al mismo tiempo, se evidencia un vínculo significativo entre apropiación del espacio y aprendizaje, determinando las condiciones de habitabilidad a las posibilidades de acción pedagógica; “Como más libre. Como que teníamos más cosas que hacer, no solamente una mesa y una silla. ahí teníamos más cosas como para, saber y hacer” (Estudiante 2, grupo focal 2, escuela 2).

Este aspecto, trasluce consigo la importancia del dinamismo en la sala de clases, atribuyendo al espacio físico características importantes que además contribuyen y/o afectan la disposición de sus integrantes, señalando que el aula escolar convencional “Nos afecta en el día. Más encima con la bulla, a veces nos sentimos mal y muy apretados” (Estudiante 3, grupo focal 3, escuela 1).

Otras vertientes vinculadas al espacio LAp como un agente innovador para la experiencia escolar, surgen a partir de la diada habitabilidad/libertad, en tanto se ponen en valor las nuevas posibilidades de relación y articulación de dinámicas foráneas en el aula escolar; “Nos quitan ese formato como cuadrado que teníamos, de hacer clases, escuchar al profesor, escribir información y terminar la clase. En cambio, en el LAp podemos ser más libres, tanto con los objetos y en vez de estar pegado en la mesa escribiendo, estamos más, desarrollando otras capacidades” (Estudiante 4).

La (HE) emerge como un factor revelador en las y los estudiantes, en tanto, las nuevas formas de utilización del aula escolar apertura dinámicas diversas, no sólo desde las y los docentes hacia el estudiantado, sino que, también en relación con su propia dinámica de aprendizaje, “Nos hemos tirado en el piso. O sea, hay que pensar que, tirado en el piso, entretenido. ¿O sea, es como que en nuestra sala en cuando nos vamos a tirar en el piso para hacer una actividad, ¿no?” (Estudiante 5, grupo focal 4, escuela 3).

Respecto de los Significados en torno a una clase LAP (SC) las referencias a aspectos vinculados a la innovación pedagógica versan sobre exploraciones tanto temáticas como metodológicas, donde la experiencia está marcada por la reformulación de algún aspecto habitual en el aula escolar que es trasladado a otro espacio de la sala, tal como “También nos muestran en el suelo y empezamos a leer con el libro. Y también nos muestran historias y cuentos y tenemos que dibujar los personajes principales y lo que más nos gustó del cuento al libro. Bien, ahí tenemos la asignatura de lenguaje” (Estudiante 6, grupo focal 4, escuela 3).

Estos gestos en apariencia sencillos trasladan la experiencia de aprendizaje a lugares no abordados por las y los docentes, abriendo espacios de experimentación e interacción; “Y también, en historia creo que fue como un teatro de sombras con personajes que hicimos y estábamos ahí como con los palitos, hablando así” (Estudiante 7).

Desde otra arista, los (SC) remiten a una sensación de libertad, tanto desde las interacciones y el espacio, como desde el uso de materialidades, “O usar las mesas, que como le dije se pueden rayar con plumones y eso la hace más llamativa. Qué aparte de las tonteras que a veces hacemos los estudiantes, se puede trabajar bien” (Estudiante 8, grupo focal 4, escuela 1). En este aspecto, la puesta en valor aflora desde la posibilidad de utilizar los recursos de una forma más abierta y, al mismo tiempo, establecer relación entre aquellos nuevos modos de uso y la sala LAP como el lugar de experimentación.

Al mismo tiempo, (SC) versa sobre el ambiente social dispuesto en la sala LAP, a la orden de las nuevas dinámicas. Este aspecto surge como un factor de relevancia, en tanto la reforma en la disposición individual de las y los estudiantes impacta positivamente en la apreciación general de las relaciones interpersonales y marcando un efecto positivo en el marco social, “El ambiente es más entretenido, es positivo, más positivo.

¿En cambio la sala ha visto que como que más negativo? todo, así como que ¿pero por qué esto? ¿Por qué lo otro? En cambio, en cambio... en cambio en la sala LAP es más como que si nos gusta estar ahí, están las pizarras y esas que podemos como que pintar y son mesas. Mientras que escuchamos al profe podemos hacer cosas así o es entretenido. Claro más variedad de materiales y más cosas que hacer en la hora de la clase, es como más libre o divertido, en ese sentido” (Estudiante 8, grupo focal 2, escuela 2).

En lo que respecta a la Ampliación de la experiencia de aprendizaje (AA) se evidencia la valoración de experiencias más libres y creativas, cuyo protagonismo está dado directamente desde la participación y protagonismo de las y los estudiantes, “Hicimos una actividad sobre los títeres de sombra, y eso lo vimos con lo que estábamos pasando en lenguaje que eran los mitos y leyendas. Y hicimos un teatro de sombras con el contenido que estábamos viendo” (Estudiante 9, grupo focal 2, escuela 2).

En conexión con lo anterior, la diversificación en los modos de interactuar con las actividades y recursos dota de mayor profundidad a la experiencia en comparación con las formas tradicionales de enseñanza, permitiendo indagar en temáticas de alta complejidad a través de recursos de uso no recurrente en el aula escolar; “es que estábamos hablando de las diferentes etnias, y teníamos que ir formando a la persona, dentro de la fotografía. Pero también había personas que no se podían completar, porque estaban como con diferentes piezas y ese era el trabajo, entender quizás que podía haber diferentes nacionalidades en una persona. Y ese era como el trabajo” (Estudiante 10, grupo focal 1, escuela 2).

Desde otra vereda, el uso de tecnologías digitales se presenta como un insumo a la par de otros recursos, siendo utilizado como un canal de profundización de aquellas experiencias extemporáneas a las y los estudiantes, “Otra actividad que hubo, fue el año pasado. Vinimos también para acá y buscamos información sobre el diario de Ana Frank, y ahí estaba todo tapado de imágenes e información. Y lo vimos en los cascos de realidad virtual así que fue una gran experiencia” (Estudiante 11, grupo focal 1, escuela 2), permitiendo experimentar sobre aquellos hechos que se encuentran fuera del alcance temporal del aula escolar y ampliando la (AA).

En la categoría Vínculo (V), el foco en las formas de colaboración impulsadas en el LAP surge como un factor de importancia en la construcción de dinámicas de trabajo positivas entre estudiantes, al mismo tiempo que refuerza la pertenencia a la comunidad escolar. En este sentido, las y los estudiantes manifiestan la importancia de poder interactuar entre sí y al mismo tiempo ponen en valor lo resultante de esos contactos, “Nos como quitan de ese círculo de confort que estamos acostumbrados, así vamos desarrollando más capacidades del habla con más personas que quizás no nos podemos llevar bien, o quizás no teníamos mucha inclinación, pero que podamos interactuar con ellos. Y conocerlos. Y poder llevarnos bien” (Estudiante 12, grupo focal 1, escuela 1).

Este factor de mayor interacción estaría dado a partir de las nuevas formulaciones espaciales y metodológicas de la experiencia en LAP, en tanto promueven el contacto entre las y los estudiantes, planteando dinámicas de trabajo novedosas, “Para mí, realmente no sé muy bien el concepto de una clase versátil, pero lo que yo puedo decir es que es una clase más experimental, donde se puede, se puede, así como participar más, donde hay más. Realmente no sé cómo explicarlo, pero es como una clase demasiado interactiva, en vez de estar sentado en una silla en el mismo lugar de siempre y quedándote callado para escuchar a la profe” (Estudiante 13, grupo focal 3, escuela 3).

El fortalecimiento del sentido del grupo en la dinámica de clase impacta en la constitución de (V) a través de un trabajo integrador, participativo y construido desde la colectividad, al mismo tiempo que apertura la posibilidad de establecer contacto con otras personas, enriqueciendo la experiencia escolar, “Fue muy interesante la verdad, pude compartir con compañeros con los que nunca había trabajado y pues te abre círculos y oportunidades de conocer más gente” (Estudiante 14 grupo focal 2, escuela 2).

En Valoración de las materialidades (VM), las nociones de versatilidad, novedad e interactividad surgen como elementos esenciales y característicos de la sala LAP. Los recursos son puestos en valor en tanto se sugieren como agentes que amplían la experiencia de aprendizaje, al mismo tiempo que se vuelcan como recursos de cuidado por parte de la comunidad escolar, “son bastante novedosos esos materiales, ya que nunca hemos tenido esos materiales como para hacer clases, y como que sirve hartito como para la diversión o para prestar mejor atención a la clase” (Estudiante 15 grupo focal 1, escuela 1).

Desde este sentido, (VM) se expresa además la importancia del cuidado sobre los insumos, puesto que se presentan como elementos integrantes en la experiencia de aprendizaje, al mismo tiempo que su versatilidad resguarda la novedad y la sorpresa, “Me gustó mucho la experiencia, me gustó también que se hayan podido usar también las mesas. Porque como tenían una forma de mesa y también una de pizarra, porque cuando hicimos lo de matemática, también usamos la mesa así, y la mesa dada vuelta para exponer nuestros ejercicios.

Me gustó mucho también que se haya podido usar la televisión, no lo usamos de manera touch, pero la utilizamos con un control, con el control, para ir pasando para ir pasando las diapositivas para poder presentar. Y igual hemos usado eso. Las mesas, y también usamos creo que era como el proyector, creo que tenía. Para poder hacer el teatro de sombras. Que también como hay cablecitos arriba puestos, es fácil poner por arriba una hoja, o las cosas para presentar” (Estudiante 16, grupo focal 2, escuela 3).

La categoría Uso del Arte (UA), manifiesta la visión de la experiencia LAp como algo que potencia el aprendizaje, a través de la experimentación artística en diversas áreas. En este aspecto, surge una primera visión de la experiencia artística vinculada a la manufactura, y a la posibilidad de constituir aprendizaje desde el hacer, “Nos referimos como que en el LAP hacemos como que más trabajo, más cosas, más manualidades” (Estudiante 17, grupo focal 2, escuela 3).

Desde la puesta en práctica de la experimentación con diversas disciplinas artísticas, las y los estudiantes indican profundizar el contacto con el arte, al mismo tiempo que exploran diversas posibilidades de acción, rompiendo la noción del conocimiento artístico único desde el espectador, “Nos enseñaron carátulas y teníamos que mostrar a los artistas. Y la profe ponía su música en la pantalla que aparece ahí. Ahí sí, exactamente lo mismo. Y ahí, además de además de conocer más artistas, podíamos escuchar música y expresarnos con cantando y todo eso. Sí, pudiendo bailar y cantar” (Estudiante 18, grupo focal 5, escuela 2).

En este sentido, la práctica artística se democratiza dentro de la sala de clases, invitando a conocer, practicar y evidenciar los potenciales de las y los estudiantes a partir de la apreciación y creación artística, “Fuimos a averiguar sobre un artista de China que ahora mismo está en Chile, que hacía unas clases de dibujo, así como en salas abandonadas, y hacía como unos dibujos, no son los dibujos como de punticos y cosas así. Hicimos lo mismo en sala, fue entretenido” (Estudiante 19, grupo focal 5, escuela 2).

5. Discusión

El objetivo de este estudio fue explorar, describir y discutir los alcances de un proceso de innovación pedagógica a partir de la instalación de un laboratorio de aprendizaje (LAp), desde la perspectiva del estudiantado en tres escuelas en contextos de alta vulnerabilidad. Para ello, se desarrollaron seis grupos focales que permitieron recoger las voces del alumnado.

Del análisis emergieron seis categorías que reflejan las percepciones estudiantiles sobre el LAp. La Habitación del espacio (HE) fue la categoría más mencionada (37%), destacando la valoración del entorno físico del LAp por sobre el aula tradicional, en términos de amplitud, dinamismo y disposición para el aprendizaje. Le sigue Significados en torno a una clase LAp (SC) (36%), donde se reconoce la innovación pedagógica, la flexibilidad metodológica y la interacción como elementos distintivos.

En la categoría Ampliación de la experiencia de aprendizaje (AA) (27%), se observa cómo el LAp permite formas de aprendizaje más libres, experienciales y creativas. Vínculo (V) (21%) destaca la mejora en la convivencia escolar y el fortalecimiento del sentido de grupo. En Valoración de las materialidades (VM) (19%), los estudiantes subrayan el aporte de tecnologías y recursos interactivos. Finalmente, Uso del Arte (UA) (11%) evidencia cómo el arte actúa como mediador pedagógico, motivando y enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

Los resultados permiten comprender la innovación pedagógica no como una estrategia puntual, sino como un proceso multifactorial profundamente contextual, que redefine la relación entre enseñanza, espacio y comunidad. Desde la perspectiva estudiantil, el LAP transforma la vivencia escolar en una experiencia significativa, donde el aprendizaje se ancla en la exploración, el juego, la creación, el trabajo colaborativo y la resignificación del aula como un espacio de posibilidad. Este nuevo escenario tensiona los límites del modelo tradicional de enseñanza, centrado en la repetición y la pasividad, para abrir paso a un aula en movimiento, que permite pensar, expresar, dialogar y construir conocimiento desde otras lógicas y materialidades.

Esta experiencia se alinea con la comprensión teórica de la innovación como un proceso complejo, que no solo implica la adopción de nuevas metodologías o tecnologías, sino una transformación profunda y situada del quehacer pedagógico. En el ámbito educativo, la innovación ha sido definida como un acto planificado que busca generar cambios significativos en los pilares de la comunidad escolar (Macanchí *et al.*, 2020), lo cual incluye la modificación de contenidos, métodos, infraestructuras y relaciones interpersonales dentro del aula (Pascual, 2019; Rimari, 2005; Ríos, 2004).

Diversos autores coinciden en que el potencial transformador de la innovación radica precisamente en su capacidad de adaptarse a las necesidades del entorno específico (Martínez y Rogero, 2021), resignificando las prácticas tradicionales desde una mirada crítica y reflexiva (Skliar, 2017). En este sentido, la experiencia del LAP evidencia cómo un cambio en la manera de habitar el aula puede generar nuevas formas de aprendizaje, más cercanas a las necesidades, intereses y contextos de los y las estudiantes.

No obstante, tal como advierte la literatura, para que estas innovaciones sean genuinamente transformadoras, es fundamental integrar activamente la voz del estudiantado en el proceso (Gracia Calandín, 2017; Salguero *et al.*, 2016), superando enfoques tecnocráticos o resistencias institucionales que muchas veces limitan su participación. El caso analizado sugiere que cuando se abre este espacio de agencia estudiantil, la innovación no solo ocurre, sino que cobra sentido y permite explorar posibilidades no sospechadas.

En contraste con las experiencias vividas en contextos de innovación, las percepciones estudiantiles sobre el aula tradicional evidencian problemáticas persistentes: incomodidad en el espacio físico, escasa diversidad metodológica, predominancia del trabajo individual y mecánico, y dificultad para generar nuevas interacciones sociales. Estas tensiones movilizan la necesidad de repensar el aula como un entorno habitable, estimulante y colectivo. Como sostienen Kohan y Olarieta (2013), una pedagogía transformadora no puede instalarse en la repetición ni en la comodidad, sino que exige provocar extrañamiento, indagación y ruptura con lo establecido.

Desde esta perspectiva, el concepto de innovación se amplía y se sitúa: ya no remite únicamente a la incorporación de tecnologías o metodologías activas, sino al gesto de abrir la escuela a otras formas de aprender, de relacionarse y de habitar el conocimiento. Así, la pedagogía se convierte en un ejercicio filosófico y comunitario, donde el aula se transforma en un espacio-tiempo compartido para pensar, preguntar, crear vínculos y construir sentido.

Ahora bien, aunque la experiencia del LAP evidencia una apertura hacia formas más participativas e inclusivas de enseñanza, dicha apertura convive con tensiones institucionales profundas frente a la voz estudiantil. En varios relatos, los y las estudiantes expresan ideas y valoraciones que desafían el formato escolar tradicional, lo que puede generar incomodidad o resistencia en los adultos.

Esta tensión se relaciona con la persistencia de estructuras adultocéntricas que, aunque promueven formalmente la participación estudiantil, no siempre están dispuestas a ceder control o adaptar las dinámicas institucionales. La innovación pedagógica, en este sentido, requiere una redistribución del poder simbólico y práctico al interior de la escuela. Estas tensiones deben ser reconocidas y abordadas como parte constitutiva de cualquier intento por democratizar los espacios educativos.

Por último, la experiencia desarrollada en el LAP, por lo tanto, sugiere la necesidad de avanzar hacia orientaciones ministeriales que reconozcan y respalden estructuras escolares más flexibles, creativas y centradas en un aprendizaje vinculado con el arte y las materialidades (Garrido, 2018). Para que experiencias como el LAP no queden restringidas a iniciativas aisladas o dependientes del voluntarismo docente, por cierto, se requiere fortalecer la formación docente inicial y continua la configuración de una enseñanza interdisciplinaria que revitalice el espacio físico de aula.

Asimismo, se vuelve fundamental que las políticas públicas incluyan líneas de financiamiento para la innovación pedagógica, acompañamiento pedagógico contextualizado y espacios institucionales protegidos que permitan a las comunidades escolares experimentar, nuevas arquitecturas de prácticas. La sostenibilidad de proyectos de innovación como el LAP exige una articulación entre las escuelas y los equipos sostenedores, así como una mirada de largo plazo que valore la participación de estudiantes y profesores como agentes de transformación pedagógica.

6. Conclusiones

Las percepciones estudiantiles sobre el aula tradicional evidencian limitaciones estructurales y pedagógicas – como la incomodidad del espacio físico, la escasa diversidad metodológica y la escasa interacción social – que invitan a repensar el aula como un entorno colectivo, habitable y significativo. En esta línea, la innovación pedagógica no se reduce a la incorporación de tecnologías o metodologías activas, sino que implica abrir la escuela a otras formas de aprender, convivir y habitar el conocimiento (Kohan y Olarieta, 2013; Skliar, 2017; Unesco, 2016). Reconocer al estudiante como actor social exige atender su experiencia escolar en toda su complejidad, incluyendo las relaciones interpersonales, las emociones, los significados atribuidos a la escuela y la construcción de subjetividades (Núñez y Litichiver, 2015; Larrosa, 2009; Gregorio, 2001; Larrondo, 2012; Dussel, 2004).

Esta experiencia está atravesada por factores históricos, culturales y políticos, y se expresa en dimensiones como las formas de enseñar y aprender, el oficio de estudiante y el sentido del trabajo escolar (Perrenoud, 2006). Así, la innovación cobra sentido cuando transforma las vivencias cotidianas del estudiantado desde una perspectiva crítica, situada y participativa (Macanchí *et al.*, 2020; Pascual, 2019; Rahmadi y Lavicza, 2021; Major *et al.*, 2020). No obstante, las políticas de estandarización y las exigencias de efectividad pueden limitar este potencial al imponer lógicas que desatienden la diversidad de trayectorias y excluyen la voz estudiantil (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2010; Araujo y Martuccelli, 2015; Jiménez y Valdés, 2023; Gracia Calandín, 2017; Salguero *et al.*, 2016).

Frente a ello, el desafío es lograr una innovación pedagógica que responda a las necesidades contextuales de cada comunidad escolar, integrando activamente al estudiantado en la construcción de experiencias educativas con sentido (Martínez y Rogero, 2021; Pattinson *et al.*, 2016; Dwivedi, 2024; Muniandy y Abdullah, 2023; Tirado-Olivares *et al.*, 2021; Rimari, 2005; Ríos, 2004; Echavarría, 2005; Lefebvre, 1974; Vergara *et al.*, 2015).

En síntesis, este estudio exploró la innovación pedagógica a partir de la instalación de un laboratorio de aprendizaje (LAp) en tres escuelas vulnerables, desde la voz del estudiantado. Los resultados muestran una resignificación del aula como espacio dinámico, colectivo y estimulante, anclado en experiencias creativas y colaborativas. El LAp transforma la relación entre enseñanza, espacio y comunidad, superando el modelo tradicional. Teóricamente, se entiende la innovación como un proceso contextual, reflexivo y participativo que incorpora activamente la subjetividad estudiantil, desafiando lógicas tecnocráticas y estandarizadas, y apostando por una escuela abierta a nuevas formas de habitar, aprender y construir conocimiento con sentido.

El estudio presenta como limitación el haber centrado su enfoque en la voz del estudiantado, excluyendo a otros actores como asistentes de la educación y familias. Además, no evalúa impactos en aprendizajes ni incluye comparaciones longitudinales, restringiéndose a percepciones en un momento específico. Se recomienda realizar investigaciones futuras que aborden el desarrollo del LAp en el tiempo y su efecto en los aprendizajes, así como profundizar en el rol del arte y la materialidad en la creación de aulas inclusivas y significativas.

7. Referencias

- Alday-Mondaca, A. y Lay-Lisboa, S. (2021). El impacto del estigma internalizado en la crianza LGBT y la importancia de las estructuras de atención médica: Un estudio cualitativo. *Revista de Psicología*, 29(2), 45-60. <https://www.researchgate.net/publication/351679478>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). *Desigualdades, subjetividad y experiencia. Una mirada desde la sociología de la experiencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dwivedi, K. (2024). Pedagogical innovation: Advancing teaching and learning. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(3), 976-982. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v5.i3.2024.3576>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Garrido-Fonseca, C. G., Valdés-Morales, R. y Parra-Vásquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, <https://doi.org/10.1590/1980531410358>
- Gracia Calandín, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quaderns De Filosofia*, 4(1), 11-23. <https://doi.org/10.7203/qfia.1.1.10208>

- Hernández, A. R. (2016). Aproximación teórica a modelo de cambio planeado de gestión organizacional para la innovación educativa desde la Teoría de la Complejidad y Empowerment. *Educación en Contexto*, 2(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296681>
- Jiménez Díaz, L. (2025). (Re)Significación del Museo de la Memoria desde las voces de la infancia. *Psicoperspectivas*, 24(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol24-Issue1-fulltext-3333>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 37(1), 109-111.
- Macanchí, M., Orozco, B. y Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A. y Jones, L. (2020). Pedagogical innovation in higher education: Defining what we mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1(3), 1-18. <https://doi.org/10.4018/IJITLHE.2020070101>
- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Muniandy, T. y Abdullah, N. (2023). A comprehensive review: An innovative pedagogy for future education. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD)*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.315816>
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- Pascual, J. (2019). Innovación educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.001>
- Pattinson, S., Preece, D. y Dawson, P. (2016). In search of innovative capabilities of communities of practice: A systematic review and typology for future research. *Management Learning*, 47(5), 506-524. <https://doi.org/10.1177/1350507616646698>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

- Rahmadi, I. F. y Lavicza, Z. (2021). Pedagogical innovations in elementary mathematics instructions: Future learning and research directions. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(2), 360-378. <https://doi.org/10.46328/ijonses.110>
- Rimari, W. (2005). *La innovación educativa. Un instrumento de desarrollo*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.
- Ríos, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 95-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>
- Ríos Muñoz, D. (2003). Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre. *Revista Colombiana De Educación*, 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.7767>
- Santos Guerra, M. (2018). Innovar o morir. En C. Palmeirão y J. M. Alves (Eds.), *Escola e mudança: construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios essenciais* (pp. 20-43). Universidade Católica Portuguesa.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J., Cózar-Gutiérrez, R. y Toledano, R. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Unesco (2024). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024*. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391983>
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad neoliberal*. RIL Editores.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Valdés, René; **Software:** Valdés, René; **Validación:** Garrido, Carmem Gloria **Análisis formal:** Valdés, René; Olivares, Cecilia **Curación de datos:** Valdés, René; Olivares, Cecilia; **Redacción-Preparación del borrador original:** Valdés, René; Garrido, Carmem Gloria; Olivares, Cecilia; **Redacción-Re- visión y Edición:** Valdés, René; Garrido, Carmem Gloria; Olivares, Cecilia; **Visualización:** Valdés, René **Supervisión:** Valdés, René **Administración de proyectos:** Garrido, Carmen Gloria **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Valdés, René; Garrido, Carmem Gloria; Olivares, Cecilia

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento externo del Banco BCI (Chile) para estudio sobre innovación en escuelas vulnerables.

AUTOR/ES:

René Valdés Morales

Universidad Andrés Bello, Chile.

Doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Cuenta con más de 70 publicaciones en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, el liderazgo escolar y la relación migración-escuela. Es autor del libro “La Escuela Inclusiva en la Sociedad del Rendimiento” (RIL, 2023) y coautor y coordinador del libro “Dar vuelta la sala de clases” (RIL, 2024).).

rene.valdes@unab.cl

Índice H: 24

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57203742584>

Google Scholar: <https://scholar.google.cl/citations?user=OrnzKYEAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Rene-Valdes-2>

Academia.edu: <https://unab.academia.edu/ReneValdes>

Carmen Gloria Fonseca

Universidad Andrés Bello, Chile.

Doctora en Educación y profesora de educación diferencial. Actualmente es directora de la Escuela de Educación y del Laboratorio de Aprendizaje perteneciente a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile

cgarrido@unab.cl

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7333-5253>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Fonseca-5>

Cecilia Olivares Koyck

Universidad Andrés Bello – Universidad de Playa Ancha, Chile.

Doctora en Literatura Hispanoamericana Contemporánea (UPLA), Doctora © en Ciencias Humanas (UACH), Profesora de Lenguaje y Comunicación (UNAB), Licenciada en Literatura Creativa (UDP). Investigadora y académica con enfoque interdisciplinar. Docente en carreras de pregrado y postgrado vinculadas a la formación pedagógica e interdisciplinar, en universidades chilenas públicas y privadas. Actualmente desarrolla investigación aplicada en líneas referentes a literatura, educación, filosofía política e imagen.

cecili.olivares@uandresbello.edu

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0149-1270>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57210980677>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=R-eEHccAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Olivares-Cecilia>

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/CeciliaXimenaOlivaresKoyck>