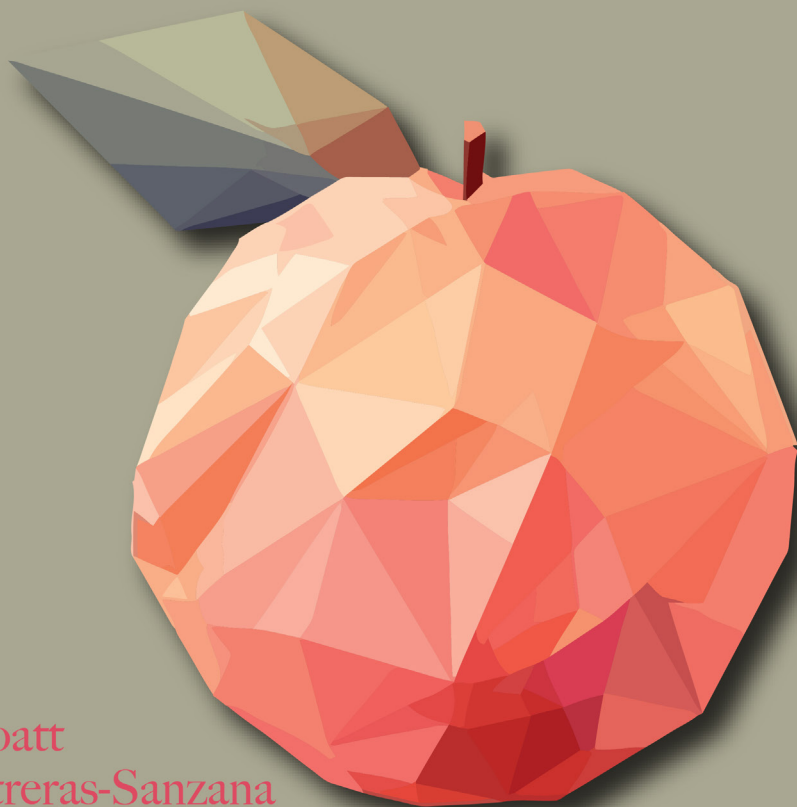


CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana
(Organizadoras)

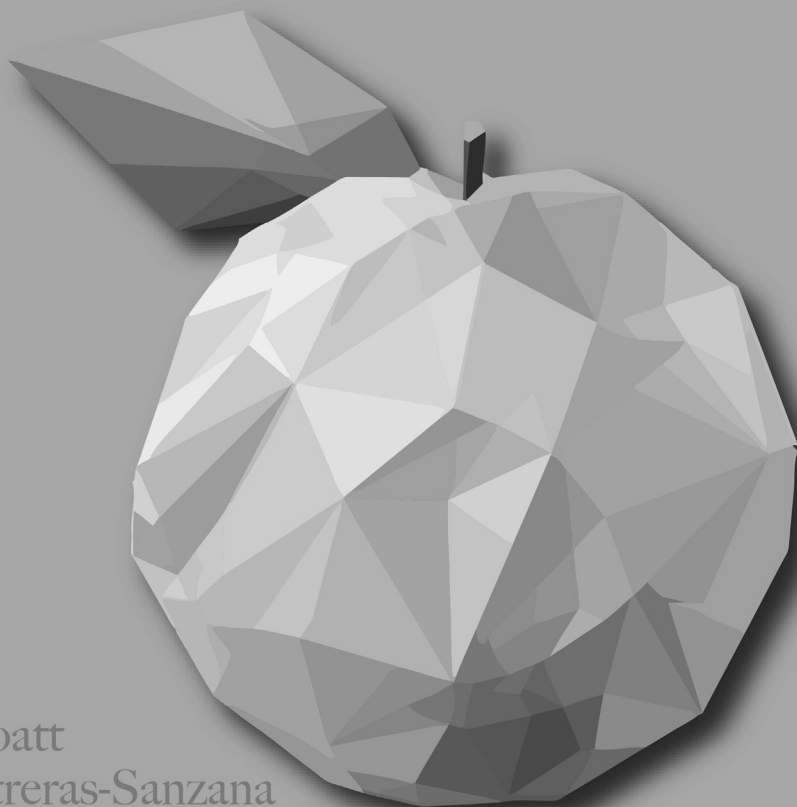


EDITORA
ARTEMIS

2026

CURRICULUM, EVALUACIÓN E INTELIGENCIA ARTIFICIAL:

PERSPECTIVAS PARA INNOVAR EN EDUCACIÓN



Pilar Jara-Coatt
Gladys Contreras-Sanzana

(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS

2026

2026 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2026 Os autores
Copyright da Edição © 2026 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Pilar Jara-Coatt Gladys Contreras-Sanzana
Imagem da Capa	stockgiu/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – *New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos*



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia
Prof.ª Dr.ª Lara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C976 Curriculum, evaluación e inteligencia artificial [livro eletrônico] : perspectivas para innovar en educación / organización de Pilar Jara-Coatt,. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografía

ISBN 978-65-82858-03-1

DOI 10.37572/EdArt_250626031

1. Educação – Inovação. 2. Inteligência artificial – Aplicações educacionais. 3. Avaliação escolar – Metodologias. I. Jara-Coatt, Pilar. II. Contreras-Sanzana, Gladys. III. Título.

CDD 371.26

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Es un honor presentar la obra *Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación*, un libro que surge en un momento crucial de transformación y replanteamiento de los sistemas educativos a nivel global. Organizado magistralmente por las académicas Pilar Jara-Coatt y Gladys Contreras-Sanzana, este texto nos invita a reflexionar profundamente sobre los pilares fundamentales que sostienen la educación contemporánea y los desafíos ineludibles que plantea la era digital.

El siglo XXI nos ha situado frente a una transición cultural disruptiva. La irrupción de tecnologías avanzadas, particularmente la Inteligencia Artificial Generativa, no solo ha modificado nuestras herramientas, sino que ha comenzado a reconfigurar la forma en que pensamos, interactuamos y, fundamentalmente, cómo enseñamos y aprendemos. Frente a este escenario, la educación no puede permanecer estática; requiere de una mirada crítica, reflexiva y propositiva que permita integrar estas innovaciones sin perder de vista el desarrollo integral, humano y ético de las nuevas generaciones.

A lo largo de sus ocho capítulos, esta obra teje un hilo conductor que transita desde las bases del diseño curricular hasta las aplicaciones más vanguardistas de la tecnología en el aula. En la primera parte del libro, los autores nos sumergen en las complejidades del currículum. Se analiza con rigor el diseño curricular basado en competencias en la formación inicial docente, destacando la necesidad imperiosa de un alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje, metodologías y evaluación. Asimismo, se nos propone un viaje histórico y epistemológico a través de la teoría curricular desde un enfoque de justicia social, desafiando el porvenir de nuestras escuelas y cuestionando qué saberes consideramos valiosos en la actualidad.

La evaluación, entendida como el motor del aprendizaje, constituye el segundo gran eje de este libro. Se aborda la transición desde modelos tradicionales y punitivos hacia enfoques formativos y auténticos. Los autores demuestran cómo la evaluación auténtica, centrada en la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias, prepara a los futuros profesionales para enfrentar los retos del mundo laboral. Además, se destaca el valor incalculable de la retroalimentación – tanto provista por docentes como entre pares – concibiéndola como un proceso dialógico y sistemático esencial para la autorregulación y el aprendizaje significativo.

El tercer eje nos sitúa de lleno en la era de la disrupción tecnológica. Se examina cómo la Inteligencia Artificial Generativa obliga a replantear los métodos, pero también la propia autoridad epistémica entre humanos y máquinas. Lejos de posturas tecnocráticas, los autores abogan por un uso ético y crítico de estas herramientas, proponiendo modelos

de personalización con agencia y codiseño, donde docentes y estudiantes mantienen el control pedagógico. Finalmente, se explora el potencial de las analíticas de aprendizaje y la retroalimentación mediada por tecnologías en entornos virtuales, elementos clave para sostener la calidad formativa en contextos cada vez más asincrónicos.

Curriculum, evaluación e inteligencia artificial. Perspectivas para innovar en Educación es una recopilación de investigaciones empíricas y análisis teóricos; es un llamado a la acción. Es una obra indispensable para investigadores, docentes, estudiantes de pedagogía y de aquellos que deben tomar de decisiones en el ámbito educativo para logren comprender, gestionar, favorecer y liderar la tan ansiada transformación educativa.

Agradezco profundamente a las organizadoras y a cada uno de los autores por su invaluable contribución. Sus reflexiones nos dotan de herramientas conceptuales y prácticas para navegar en la complejidad del presente y construir una educación más justa, inclusiva y preparada para los desafíos del mañana.

Prof. Dr. D. Francisco-Ignacio Revuelta-Domínguez

Profesor Titular de la Universidad de Extremadura

Facultad de Formación del Profesorado

Cáceres, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3649-4327>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LIMITACIONES Y DESAFÍOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Pilar Jara Coatt

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260311

CAPÍTULO 2..... 21

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Andrea Garrido Rivera

Gerald Isaac Fernández Muñoz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260312

CAPÍTULO 3..... 36

RETROALIMENTACIÓN ENTRE PARES COMO PRÁCTICA FORMATIVA: CARACTERÍSTICAS Y BONDADES DESCRITAS EN LA LITERATURA MÁS ALLÁ DE UNA ACCIÓN INTUITIVA

Ricardo González Méndez

Gladys Contreras Sanzana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260313

CAPÍTULO 4..... 48

EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES: SUS CARACTERÍSTICAS, ESTRATEGIAS E IMPORTANCIA

Gladys Contreras Sanzana

Ricardo González Méndez

Cristóbal Beltrán Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260314

CAPÍTULO 5..... 68

EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL: HACIA UNA INNOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE

Jaime Aroldo Constenla Núñez

Pilar Jara Coatt

Kevin Escobar Cabrera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260315

CAPÍTULO 6.....82

TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID): CONTEXTOS DE CAMBIOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. MODELO PARA UTILIZAR INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) EN NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

Marcelo Careaga Butter

Eileen Sepúlveda Valenzuela

Ma. Graciela Badilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260316

CAPÍTULO 7 101

DISEÑO CURRICULAR EN LA ERA DE LA IAG: MÁS ALLÁ DE LA PERSONALIZACIÓN Y LA CREACIÓN DE RECURSOS

Laura Jiménez-Pérez

Ramon Palau

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260317

CAPÍTULO 8..... 114

RETROALIMENTACIÓN ACADÉMICA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA: FUNDAMENTOS, INNOVACIÓN Y ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE

Carolina Fuentes-Henríquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2506260318

SOBRE LOS AUTORES129

ÍNDICE REMISSIVO137

CAPÍTULO 2

TEORÍA CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE JUSTICIA. DE LO CRÍTICO A LO POSCRÍTICO. UN VIAJE AL PASADO PARA DESAFIAR EL PORVENIR DE NUESTRAS ESCUELAS

Data de submissão: 04/06/2026

Data de aceite: 19/06/2026

Dra. Andrea Garrido Rivera

Departamento de Currículo, Evaluación y
Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
<https://orcid.org/0000-0001-9569-1956>

Gerald Isaac Fernández Muñoz

Estudiante de Magister en
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción. Concepción
<https://orcid.org/0009-0001-7932-5494>

RESUMEN: La escuela, como espacio de socialización, es un entorno multidimensional con una larga historia desde su institucionalización (Pinar, 2019). En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo analizar y comprender, a lo largo del tiempo, algunas de las principales corrientes epistemológicas del currículo, describiendo sus características, diferencias fundamentales y los referentes de los que surgen. Metodológicamente, el texto es el resultado de un estudio documental y un análisis

histórico. Se examinaron fuentes primarias y secundarias, como libros y artículos indexados, que abarcan un período desde 1900 hasta 2026. La decisión de la incorporación de libros responde al carácter histórico de la recopilación. Los principales hallazgos de la investigación revelaron un extenso y diverso corpus teórico, con autores representativos de diferentes regiones y épocas. Esto permitió identificar las delimitaciones de cada corriente epistemológica, así como su permanencia, obsolescencia y/o emergencia. Este trabajo se elabora con el propósito de ofrecer una guía introductoria y orientadora para los estudiantes de pedagogía que comienzan sus investigaciones en esta materia. Se confirma que el currículo se configura históricamente a partir de diversas tradiciones epistemológicas que responden a contextos sociales, políticos, culturales específicos, evidenciando disputas permanentes por la selección, legitimación y distribución del conocimiento.

PALABRAS CLAVES: currículo; pedagogía; perspectivas curriculares; género; poscolonialidad.

CURRICULUM THEORY FROM A JUSTICE PERSPECTIVE. FROM THE CRITICAL TO THE POST-CRITICAL. A JOURNEY INTO THE PAST TO CHALLENGE THE FUTURE OF OUR SCHOOLS

ABSTRACT: The school, as a space for socialisation, is a multidimensional environment

with a long history dating back to its institutionalisation. Against this backdrop, this essay aims to analyse and understand, over time, some of the main epistemological currents in curriculum theory, describing their characteristics, fundamental differences and the sources from which they arise. Methodologically, the text is the result of a documentary study and a historical analysis. Primary and secondary sources, such as books and indexed articles, covering a period from 1900 to 2026, were examined. The inclusion of books reflects the historical nature of the compilation. The main findings of the research revealed an extensive and diverse theoretical corpus, featuring authors representing different regions and eras. This made it possible to identify the boundaries of each epistemological current, as well as its persistence, obsolescence, and/or emergence. This paper has been written with the aim of providing an introductory and guiding resource for teacher training students embarking on research in this field. It demonstrates that the curriculum has historically been shaped by various epistemological traditions that respond to specific social, political and cultural contexts, highlighting ongoing disputes over the selection, legitimisation and distribution of knowledge

KEYWORDS: curriculum; pedagogy; curricular perspectives; gender; postcolonialism.

1. INTRODUCCIÓN

Para situarnos en un contexto histórico, es interesante señalar que, hace varias décadas, Hamilton (1993), documentó que el término “currículum” apareció por primera vez en los registros de la Universidad de Glasgow en 1633. Este término, derivado del latín *currere*, se asocia con la idea de un curso de vida, camino o trayectoria. En la antigüedad, esto se relacionaba con la acumulación de títulos, lo que nos ayuda a entender por qué hoy hablamos de “estudiar una carrera”. Inicialmente, estos términos se utilizaban para describir los cursos académicos que eventualmente darían lugar a las disciplinas. Según Donohue (1963) los jesuitas, desde finales del siglo XVI, emplearon estos conceptos para establecer un orden estructural conocido como *ratio studiorum*, que se refiere a un esquema de estudios, similar al que conocemos hoy y que se extendió ampliamente por toda la congregación a partir 1599.

Aunque muchos datos históricos sobre el concepto de currículum no abordan específicamente las diversas tendencias o escuelas de pensamiento desde las cuales hoy se puede analizar el currículum como disciplina teórica, proporcionan una base interesante para comprender cómo estas primeras referencias del concepto, se instalaron en el imaginario colectivo no académico hasta nuestros días (Pereyra, M. A., & Popkewitz, 2021; Tröhler, 2017; Pinar, 2019; Goodson, 2002).

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión sintética, pero también histórica, de algunas de las principales corrientes teóricas que han abordado la problemática curricular a lo largo del tiempo. Estructuralmente, el capítulo se divide en tres secciones:

primero se caracterizarán las perspectivas técnicas, luego las críticas y, finalmente, las poscríticas, proporcionando una visión analítica desde sus distintos marcos de referencia.

Metodológicamente, este texto es el resultado de un estudio documental desde un análisis histórico, donde se examinaron fuentes primarias y secundarias, incluyendo libros y artículos indexados, que abarcan un período temporal desde 1920 hasta 2026. La inclusión de libros responde al carácter histórico de la recopilación.

El texto que se presenta a continuación se organiza en tres apartados: La institucionalización de una teoría del currículum: el surgimiento de las teorías técnicas; Las teorías críticas, como respuesta al modelo dominante; y, finalmente, El surgimiento de teorías poscríticas. Alternativas ante las limitaciones de la teoría crítica.

El tratamiento de datos para la organización de la información, consideró tres criterios: la caracterización de cada perspectiva, el contexto temporal y sus representantes, además de la incorporación de referentes femeninos donde la teoría de referencia histórica no las incluyó.

Por lo expuesto anteriormente, este capítulo permite reflexionar en torno a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se ha construido el currículum a lo largo de la historia?, ¿Cuáles son los principales referentes de cada una de estas tradiciones?, ¿Cómo se vincula la selección cultural con el currículum en cada una de ellas?, ¿Y de qué manera el sistema educativo incorpora u omite estas tradiciones, y por qué?

2. DESARROLLO

2.1. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE UNA TEORÍA DEL CURRÍCULUM: SURGIMIENTO DE LAS TEORÍAS TÉCNICAS DEL CURRÍCULUM

El currículum tiene una data histórica extensa. Sin embargo, los estudios del currículum como disciplina pedagógica, se inician a principios del siglo XX en EE. UU y Europa. La primera etapa de desarrollo de la teoría curricular se caracteriza por una diversidad de planteamientos.

Destacan las corrientes centradas infancia, que valoraban la experiencia educativa y el interés de la niñez en el proceso educativo (Dewey, 1900; Montessori, 1909), así como las corrientes progresistas que promovían el pensamiento crítico y la participación democrática para el desarrollo de una ciudadanía activa (Rugg, 1936).

En este periodo también surge la corriente denominada científicista, inspirada en la concepción científica del trabajo, liderada por Bobbitt (1918), la que buscaba satisfacer las necesidades de la sociedad y preparar para roles específicos en la vida adulta. Por último, también se deben considerar en este grupo, las corrientes herbartianas

presentes en las primeras universidades, que enfatizaban el cultivo disciplinar desde una perspectiva humanista.

Estas corrientes tenían antecedentes en tradiciones como las escuelas catedráticas, monacales y madrazas, además de la segmentación educativa de las culturas clásicas de Grecia y Roma, conocidas como *Trivium* y *Quadrivium* (Garrido, 2021).

Cómo se puede observar durante este periodo son diversas las tradiciones que convivieron en el campo de la educación, sin embargo, con la industrialización, los procesos inmigratorios y la masificación de la educación en EE. UU se opta por aplicar los principios de eficacia de la industrialización al sistema educativo propuestos por Bobbitt (1918).

Bajo esa inspiración, se construyó un modelo para racionalizar el diseño, el desarrollo y los resultados del proceso educativo. Como señaló Da Silva (1999), este modelo, buscó que la escuela funcionara como una fábrica, especificando tanto los resultados deseados, como los métodos para obtenerlos, además del diseño de unas métricas para medirlos.

Este proceso tomaba como referencia la culminación del ciclo vital, proyectando las habilidades necesarias para las ocupaciones profesionales de la vida adulta, las que se fundamentaron fuertemente en la economía. Lo que hace Bobbitt, fue transferir a la escuela, el modelo de organización propuesto por Frederick Taylor (1987), es decir, la educación debería funcionar de acuerdo con los principios de la administración científica del trabajo. Una cita representativa del contexto es la siguiente: *“El sistema educacional debería ser tan eficiente como cualquier otra empresa económica”* (Da Silva, 1999, p.9).

De ahí surgirían las secuencias programáticas de los objetivos que posteriormente perfeccionaría Ralph Tyler (1949), quien desarrolla su propuesta denomina *“Principios Básicos del Currículo y la Instrucción”*, proyecto desarrollado en colaboración con Hilda Taba, quien no recibió reconocimiento por su labor hasta años después. En esta publicación, se propuso un enfoque sistemático para desarrollar y evaluar el currículo, enfatizando la importancia de definir objetivos claros y medir los resultados educativos, influyendo directamente en Latinoamérica durante las siguientes tres décadas.

Aunque como ya se señaló, esta perspectiva racio-técnica no fue la única en los inicios del currículo, sin embargo, se destaca porque se cristalizó como un modelo de referencia, en diversos contextos, lo que, con algunas variaciones, todavía es posible encontrar en algunos de los modelos formativos utilizados ampliamente el día de hoy.

En definitiva, las teorías técnicas del currículo consolidaron una visión centrada en la eficacia, la eficiencia y la efectividad, otorgando a la planificación un rol determinante

para el control educativo. Sin embargo, esta racionalidad con el paso del tiempo, abrió nuevos cuestionamientos: ¿Qué sujetos y experiencias quedaron fuera de estas propuestas normativas?, ¿Mas allá de la masificación de la educación, a qué tipos de interés responde esta teoría?, ¿Cuáles son las grietas de este modelo que dieron paso a otras teorías, cómo las críticas y, posteriormente, las perspectivas poscríticas?, ¿Siguen vigentes aún estos planteamientos?

2.2. LAS TEORÍAS CRÍTICAS, COMO RESPUESTA AL MODELO DOMINANTE

Para contextualizar, es importante recordar algunos elementos claves de la teoría curricular crítica, como antecedentes históricos para este capítulo. En este apartado se presentarán algunos aspectos que permiten vislumbrar el resurgimiento del enfoque del curriculum centrado en la idea justicia, lo que se hace necesario abordar algunos de sus orígenes.

Dado que la bibliografía a estas alturas es extensa, intentaremos sintetizar solamente algunos puntos, asumiendo que se corre el riesgo de dejar fuera una buena parte de la historia de esta tradición. En términos temporales señalamos que esta corriente surge post primera guerra mundial, a propósito de la crisis política, social y económica que se vive alrededor de 1920 y que como vimos anteriormente era escenario de diversos planteamientos educativos progresistas (Dewey, 1900, Rugg, 1936), que no lograron consolidarse en el escenario norteamericano, como una fuerza educativa significativa en ese periodo.

Sin embargo, en un contexto distinto, tras la primera guerra mundial, un grupo de investigadores de la universidad Frankfurt, crea el instituto de investigación social en 1923. Desde donde empezarán a problematizar sobre las crisis de las sociedades modernas, considerando distintas aristas como la desigualdad, el poder, la violencia y desarrollo científico técnico. Esta reflexión tendrá lugar alrededor de una década en Alemania. Sin embargo, con la llegada de Adolf Hitler al poder, sus integrantes serán perseguidos, debiendo trasladarse inicialmente a Ginebra y Paris y posteriormente a Nueva York, donde permanecerán hasta finales de la segunda guerra mundial. Durante todo este periodo formaran diversos núcleos de pensamiento crítico en los distintos territorios donde trabajaron.

Sus teorizaciones se hacen inicialmente en los campos de la sociología, psicología y la filosofía, a lo que, con el paso de los años, se agregarán otras disciplinas como la Educación. Sus principales representantes fueron Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin y posteriormente se integraría Jürgen Habermas.

Dicha agrupación inicialmente integrada por varones, hoy sabemos que también estuvo conformada por mujeres. Cabe destacar que la tradición poscrítica, recuperó algunos de los postulados del campo de la filosofía y la sociología desarrollados durante la década de 1960, con algunas temáticas de género, además de la evidencia de trabajo significativos de mujeres investigadoras recientemente publicado (Bankovsky & Allen, 2024), lo que supone un cambio de rumbo en el desarrollo de la teoría crítica de primera época y que se encontraba completamente desdibujada desde la historiografía clásica.

Entre las mujeres que formaron parte de la Escuela de Frankfurt están: Hilde Weiss, Käthe Leichter, Angela Davis, Ernst Schach, Andries Sternheim, Else Frenkel-Brunswik, Karen Horney, Margarete Karplus. Esta última, conocida como Gretel Adorno. Quién contribuyó ampliamente en el desarrollo de la obra de Adorno y Horkheimer (Von Boeckmann).

Lo anterior puede explicar entonces el interés de Horkheimer (1949) en analiza la familia burguesa como una construcción social históricamente situada y no como un hecho natural. El análisis se hace en función a cuestiones relativas a la división generizada del trabajo, y cómo esto hacía eco en la separación entre la esfera pública y la privada. Observando una consolidación de la autoridad patriarcal dentro de la familia nuclear de la época. En esta lógica se analiza el contexto del hombre-padre como proveedor y su relación con el poder en el contexto de la familia.

Este dato es interesante, ya que no siempre se asocia a la teoría crítica, con un énfasis en temáticas de género y sobre todo por la manera en que desarrollaron su labor. Si bien es cierto, su análisis no lo supone como un eje primordial, se observan hallazgos que evidencian intentos de abordar la interseccionalidad desde los conceptos de poder, clase y género.

Como ya sabemos una buena parte de la teoría pedagógica crítica está fuertemente influida en sus inicios por la escuela de Frankfurt, sobre todo con los representantes de la segunda generación. Específicamente por Habermas en especial desde sus aportes en la configuración de los intereses constitutivos del conocimiento (técnico, práctico y emancipador) y la idea de racionalidad crítica (Habermas, 1999). Lo que se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo contemporáneo de la teoría del curriculum.

Dentro de la segunda tradición de teóricos críticos, también destaca Michael Apple, quien desarrolló la noción de hegemonía en su obra *Ideología y Curriculum* (1979), donde lo analiza como un artefacto político, atravesado por el concepto de hegemonía. Apple, pone acento en la selección y distribución del conocimiento en las escuelas y en los sistemas educativos en general. Cuestionó los énfasis de la pedagogía, así como también el posicionamiento epistemológico neutro del profesorado.

"necesitamos examinar críticamente no solo cómo un estudiante adquiere más conocimiento" (la pregunta dominante en nuestro campo, centrado en la eficiencia), sino también por qué y cómo ciertos aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimiento objetivo y fáctico "¿Cómo, concretamente, el conocimiento oficial puede representar configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?, ¿Cómo legitiman las escuelas estos estándares limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionables?" (Apple, 1979. p. 14).

Por ejemplo, en el mismo contexto de la pedagogía crítica de segunda generación, Henry Giroux (1997), pone el acento en rol transformador del profesorado y la educación como práctica política y cultural. La que toma como influencia las teorías de la reproducción y la resistencia donde destacan: Lois Althusser, Pierre Bourdieu, y Basil Bernstein. Desde esta óptica Giroux propone nuevas maneras de ejercer el rol en la escuela, donde se niega a mirar los establecimientos educacionales como simples ámbitos de instrucción, al servicio de la hegemonía dominante.

Los primeros conceptos que aborda Giroux, en su libro *Los profesores como intelectuales críticos*, son las nociones de racionalidad, ideología y capital cultural. Donde destaca la idea de que la educación nunca es neutra. *"Educadores y padres han de tomar conciencia del hecho de que el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos"* (Giroux, 1997.p.31).

En el contexto anterior, se visualiza al sistema educativo, como el espacio donde se reproducen, pero también según el autor, se transforman relaciones de poder. Lo que le interesa particularmente es analizar el rol de las escuelas como agentes de reproducción o de transformación cultural. Giroux muestra como las escuelas realizan una selección cultural, que, en amparo de la falsa noción de objetividad, proponen como universales algunos principios, que terminan legitimando un sistema, o bien a las condiciones que lo producen.

La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, así como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos. A los profesores se les entrena para usar cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación. Pero...no se les enseña ...a ser críticos con esos modelos. En resumen, se les enseña una forma de analfabetismo conceptual y político (Giroux, 1997. p.48).

En ese sentido la pedagogía de Giroux implica el análisis de la selección cultural que ocupa el currículum en la escuela, así como las formas de abordarlas, los mecanismos que la legitiman o rechazan, o si promueve justicia o desigualdad. El autor invita relacionar el conocimiento con el poder, lo que sugiere que educadoras/es, han de plantear cuestiones acerca de las pretensiones de verdad del conocimiento trabajado, así como de los intereses a los que obedece el que estén presente (Giroux, 1997).

Para hacerlo recurre a la memoria liberadora, práctica inspirada en la pedagogía freiriana. Es importante destacar aquí que el trabajo de Paulo Freire (1970) se vuelve una referencia fundamental en los estudios del currículum desde posiciones críticas, que implica la recuperación de las historias y experiencias de los grupos segregados, excluidos o como diría el mismo Freire “*oprimidos*” para comprender en el continuo histórico la configuración de la exclusión y la desigualdad. En este sentido, se reconoce en la pedagogía crítica la valoración de la otredad, como diversidad presente en los contextos educativos y por ende activa, en el análisis de la composición social.

En este mismo sentido, recordamos a Kemmis (1988), quien por misma década puso atención en la relación entre teoría y práctica del currículum. Aspectos que advierte no pueden entenderse alejados de la relación Educación y sociedad. Según este autor, esta disyuntiva era determinante, ya que, al mal interpretarse, generaría un reduccionismo epistemológico que impediría analizar el fenómeno educativo en su conjunto, no como actos aislados, ahistóricos, o descontextualizados. A lo que Lungren (1991), denomina el problema de representación.

En definitiva, desde este punto de vista, se hace necesario abordar el currículum desde un sentido amplio, bajo el entendido de una metateoría donde se discutan aspectos filosóficos, sociológicos, pedagógicos desde diferentes paradigmas y en un continuo histórico. Esta forma de mirar al currículum dictaría muchísimo de los reduccionismos con los que se asocia en ocasiones al concepto, por ejemplo, bases curriculares, plan de estudio, libros disciplinares.

Si bien estos documentos prescriptivos se relacionan y forman parte del currículum, lo importante es entender ¿cuál es el marco epistemológico de referencia que sustenta su contenido?, ¿De qué manera el currículum actúa como un dispositivo de control social?, ¿Cómo se relaciona con las ideas de persona y sociedad?, ¿Qué saberes son los que predominan?, ¿Qué saberes se encuentran ausentes?, ¿Qué voces son las que predominan y cuáles están ausentes?

Estos aspectos no siempre suelen estar explícitos, por ello, es importante el rol del profesorado en el acompañamiento para la interpretación de estos dispositivos. Como ya se antecedió estas declaraciones oficiales, están cargadas de un marco de referencia explícito o tácito, que puede ser analizado desde el concepto de currículum oculto (Torres, 1991).

El propósito de Kemmis fue proponer una teoría crítica del currículum, que permitiera superar las posiciones instrumentales, propias de las lógicas técnicas, en el contexto de las teorías de la reproducción. En su análisis sostuvo que el currículum no puede entenderse solamente como un plan de estudios, sino como una práctica social

histórica, que es atravesada fuertemente por relaciones de poder. El trabajo de Kemmis, influenciado también por Habermas, define los tres tipos de intereses: el técnico, el práctico y el emancipador, que serán posteriormente abordados otros curricólogos más adelante.

Dentro de las autoras destacadas en este grupo, se encuentra Shirley Grundy (1994). Académica australiana, conocida por su obra producto o praxis del currículum, en la que desarrolla una nueva clasificación de este, entendido como currículum técnico, práctico y emancipador. Para su propuesta, se apoyó de la teoría habermasiana sobre los intereses constitutivos del conocimiento y de los aportes de Paulo Freire sobre todo en el desarrollo del currículum emancipador.

En el contexto anterior, es importante destacar que la extensa obra de Paulo Freire, si bien no habla directamente del currículum, sí aborda la educación y pedagogía, desde donde emerge el concepto de educación bancaria y educación problematizadora. Sus aportes dieron lugar a un sin fin de trabajos en la línea de la pedagogía crítica, que tendrán reconocimiento en diversos países.

Particularmente en Chile, dado su estrecho vínculo con nuestro país, en la década del 70. En términos académicos sus aportes fueron valorados desde la creación de asociación chilena de currículum, por destacadas personalidades del mundo de la educación, entre las que se encuentran Viola Soto, Enrique Pascual, Rolando Pinto, Abraham Magendzo, Donatila Ferrada, quienes junto a muchos otras/os profesores reinterpretaron y extendieron dichos planteamientos en el contexto nacional, el que ha tenido un fuerte impulso desde mediados de los años 90´ en adelante.

En ese contexto y con el cambio de siglo, el campo curricular vuelve a fragmentarse. Lo que se ve reflejado en distintos aspectos. Por ejemplo, la supremacía territorial crítica, que se compone por una intelectualidad mayoritariamente eurocéntrica por nacimiento o por imposición cultural, y que aunque teorizaron respecto desde las teorías de la reproducción y desigualdad, no abordaron más decididamente cuestiones relacionadas con género, raza, y poscolonialismo y en segundo lugar, existe en este diagnóstico un desequilibrio evidente, en cuanto a los propósitos mencionados, en detrimento del conocimiento curricular práctico, disminuyendo su atractivo entre el profesorado de aula. *“Las perspectivas radicales parecen haberse pasado por alto, el ayudar a los docentes a contestar las preguntas sobre la cotidianidad del aula, como por ejemplo “qué voy a hacer el lunes”* (Holt,1970, p.1) citado en De Lauretis et al. (2026). Según estos autores, el proceso finalmente decanta en el surgimiento de las posturas poscríticas del currículum.

3. SURGIMIENTO DE TEORÍAS POSCRÍTICAS DEL CURRÍCULUM. ALTERNATIVAS ANTE LOS LÍMITES DE LA TEORÍA CRÍTICA

Las teorías poscríticas del currículum no tienen una fecha lineal a la que asociarse, ya que al vincularse con diversos ejes de interés de distintos territorios esto podría ser inexacto. Si pensamos que el auge de la teoría crítica fue en los 70, es posible advertir un cambio de rumbo en la década de 1990, como una respuesta a los vacíos que dejan las teorías críticas anteriormente discutidas. Si bien proporcionaron un punto de partida valioso para analizar y comprender las razones de la desigualdad, se consideraron insuficientes para transformarlos.

Recordemos que las perspectivas críticas se fundamentan en el materialismo histórico y en estructuralismo, que centró su análisis en las relaciones de dominación, poder e ideología, dentro del contexto de clase, pero no avanzaron mayormente, en la problemática de la diferencia, es decir, en la consideración de otras dimensiones como el género, la raza y el poscolonialismo, a pesar de la evidencia sistematizada, que ya existía en los distintos contextos (Truth, 1851; Fanon, 1952; Said, 1978). Lo que indudablemente hubiese ampliado el marco de la discusión.

Estos trabajos se consideran referenciales en este ámbito, el discurso de Truth, se considera uno de los textos fundacionales del feminismo negro, ya que aborda temas como género, raza, esclavitud, contribuciones esenciales para la teoría interseccional:

“Ese hombre de allá dice que las mujeres necesitan ayuda para subir a los carruajes, ser levantadas sobre los charcos y recibir siempre los mejores lugares. ¡A mí nadie me ayuda a subir a los carruajes, ni a pasar sobre el barro, ni me da el mejor lugar ¿Y acaso no soy yo una mujer? (Truth, 1851)

Las contribuciones de Frantz Fanon (1952), en *“Piel negra, máscaras blancas”*, describen desde un relato experiencial, la encarnación del proceso de subjetivación de sentirse como uno distinto, inferior y querer ser como los otros *“los blancos”*. Por otro lado, también se encuentra el trabajo de Eduardo Said (1978), donde se cuestionó y desenmascaró las representaciones culturales, que de manera discursiva se utilizaron para justificar superioridad de la raza y con ello el colonialismo.

Desde esta perspectiva, los principales enfoques teóricos que consideran las corrientes poscríticas son el posestructuralismo (Foucault, Derrida, Deleuze y Guattari, Bourdieu y Passeron), los feminismos y los estudios de género (Kimberlé Crenshaw, bell hook, Marta Lamas, Dora Barranco, Gaucira Lopes Louro, Raewyn Connell, Judith Butler, Gayle Rubin, West y Zimmerman, Crawford y Chaffin, entre otras). Además de las teorías poscolonialistas donde destacan: María Lugones, Rita Segato, Grosfoguel, Walter Dignolo, Catherine Walsh y Aníbal Quijano.

Estos enfoques buscan a diferencia de sus antecesores, cuestionar los universales, es decir, criticaron las propuestas totalizadoras del conocimiento y las identidades, abordando temas como la raza, el género y el poscolonialismo desde un enfoque interseccional.

El concepto de interseccionalidad acuñado por Kimberlé Crenshaw (2019), fue relevante para entender por qué las demandas sociales, son resignificadas de manera diferente en los distintos territorios. No es lo mismo ser mujer feminista en la India, en Latinoamérica o en Europa. Ejemplos, como este ayudan a entender como el currículum no solo omite ciertos saberes, sino que también reproduce desigualdades que se configuran en la intersección de estas tres aristas: el género, la raza y clase.

En esa misma línea, bell hooks (1994) expone que las mujeres negras en EE. UU. no solo han sido oprimidas por el patriarcado, sino también por el racismo institucional y la explotación económica. Y en ese contexto instala la necesidad de una pedagogía crítica que cuestione las estructuras de dominación en estos ámbitos. En ese mismo contexto, Rita Segato (2007) desarrolla una crítica profunda a las políticas globalizadas y sus efectos en los contextos nacionales. En sus estudios demuestra cómo se configuran narrativas nacionales que invisibilizan o instrumentalizan la diferencia. En su trabajo aborda el concepto de la densidad histórica de la diferencia e invita resistir a la homogenización impuesta por las agendas globales.

Por su parte, la historiadora y socióloga argentina Dora Barrancos (2010), señala que todo esto tiene su génesis en el patriarcado, entendido como un orden histórico y cultural, que subordina a las mujeres y a las diversidades de género haciéndoles cumplir determinados roles como una imposición cultural. María Lugones (2008) agrega que dicho orden de género es una imposición colonial, que divide y subyuga a la persona según las diversas categorías, por ejemplo, etnia, clase y género.

Guacira Lopes Louro (2019), advierte que la escuela actúa en este proceso como un espacio de producción, reproducción y jerarquización de identidades de género y por ende de control social. Esto se complementa desde los aportes de Connell (2005) quien muestra cómo el currículum ejerce un rol en la reproducción de jerarquías y mandatos de género, por ejemplo, en torno a las masculinidades hegemónicas, imponiendo como modelo único el enfoque androcéntrico que perpetúa el rol del patriarcado.

En este eje de justicia también son relevantes los planteamientos de Morgade (2017), en su posicionamiento respecto al rol de la escuela a través del currículum en el abordaje de temas como la Educación Sexual Integral (ESI). Lo anterior, implica observar y cuestionar el currículum en la construcción de un modelo social inclusivo que se haga cargo de las demandas históricas socialmente relevantes.

Las perspectivas poscríticas enfatizan en las experiencias de comunidades, grupo o personas históricamente marginadas y el currículum tiene la tarea de evidenciar los mecanismos o dispositivos de control que materializan las posiciones totalizadoras. Por ende, las teorías poscríticas, desde una visión de justicia, deben desmitificar la condición de exclusión, para reivindicar desde la historia no contada el reconocimiento de la otredad.

En ese contexto, las pedagogías poscríticas y por ende el currículum cobra un rol activo, no tan solo en la denuncia de las condiciones de desigualdad y/o falta de reconocimiento, sino en la configuración de nuevos significados que permitan desde la incorporación de las distintas voces de referencias, comprender cómo se construye la exclusión, para elaborar propuestas que amplíen y transformen las visiones de mundo hegemónicas y/o totalizadoras como respuesta a las demandas históricas invisibilizadas.

Paraskeva et al. (2025), habla de independencia epistemológica, como una invitación a desprenderse de la epistemología dominante, adquirida como herencia del colonialismo y propone el cuestionamiento del conocimiento impuesto, desde un nuevo marco de referencia, que rechace los universales como los únicos puntos de vista válidos.

En ese mismo contexto, y solo como un ejemplo, es interesante la sistematización que realizaron Di Franco, et al. (2017), quienes problematizaron en conjunto con el estudiantado la implementación del currículo como posibilidad concreta. Lo que constituye, una respuesta a la falta de aplicabilidad de las corrientes críticas.

Así como las reflexiones de Banerjee (2024), quien pone el acento en la transformación profunda que debe hacer el profesorado de su práctica pedagógica para abordar estas temáticas, lo que implica más allá de una comprensión conceptual, un dominio de una competencia crítica en su implementación.

Además de una convicción profunda, que a la vez implica trabajar en la autodeterminación de la adopción de una práctica ética y política, desde lo personal (Wang & Feng, 2025), lo que no siempre tiene un camino sencillo. En ese contexto es fundamental que este proceso requiere un compromiso colectivo. Por ejemplo, la colaboración de diversos actores relacionados con el sistema escolar, puede ser determinante en la superación de los desafíos individuales, que permitan la instalación de cambios en estos ámbitos de manera más sostenibles.

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de la historia, los procesos de selección cultural han sido fundamentales para el desarrollo de las civilizaciones, más allá de la tradición occidental y de la

invención de la escuela. Cada civilización delineó criterios para organizar, mantener o transformar desde sus propios márgenes, sus comunidades. Estas prácticas de selección cultural en los distintos territorios y épocas pueden considerarse como la antesala de la teoría curricular.

Con el tiempo, las comunidades se han complejizado, ya sea por causas naturales o forzadas, como un desastre natural, una pandemia, una guerra, lo que ha llevado a la separación de los ámbitos de la vida y, en algunos casos, al desmantelamiento de saberes y prácticas, como ocurrió con los pueblos originarios, las comunidades indígenas y las poblaciones desplazadas.

En ese recorrido histórico, el currículum se fue configurando desde distintas tradiciones epistemológicas que respondieron a intereses sociales, políticos, económicos y culturales determinados. Mientras las perspectivas técnicas priorizaron la eficiencia y la racionalización educativa, las corrientes críticas y poscríticas problematizan las relaciones entre conocimiento, poder, exclusión y justicia social, ampliando la discusión hacia cuestiones de género, raza y colonialidad.

De esta manera, el sistema educativo ha incorporado u omitido determinadas tradiciones y saberes según los marcos ideológicos predominantes de cada época, legitimando ciertas voces y desplazando otras. Este proceso histórico nos invita a reflexionar desde el currículum sobre varias cuestiones fundamentales. En primer lugar, debemos atender el marco epistemológico desde el que observamos el mundo. Y a partir de ello, reflexionar sobre ¿cómo el currículum, se relaciona con las ideas de persona y sociedad desde las distintas perspectivas?

O bien cuestionarnos sobre los saberes culturales que predominan y aquellos que están ausentes o estuvieron ausentes en tu formación?. Así como identificar ¿cuáles son nuestros referentes y a los intereses que favorecen? Finalmente, esta reflexión debe convocarnos a examinar ¿cuál es nuestra posición epistemológica como parte de un sistema que reproduce, mantiene o trasforma prácticas culturales desde lo educativo?

Los «sin historia» son tanto los que son expulsados por ella como los que se resisten a la univocidad de su captura. Los condenados a ser cuerpo o caricatura de sí mismos, las condenadas a ser fuerza material y reproductiva, las civilizaciones que tuvieron la desgracia de existir antes de las que consideramos nuestro «legítimo» origen o aquellas que no tendrán nunca la suerte de pertenecer a nuestra estirpe cultural. ¿Cómo soportar la nada? ¿Cómo resistir no siendo? Lo más fácil es aceptar la historia asignada o inventarse una análoga (Chimamanda Adichie, (2018, p.16).

BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.
- Banerjee, S. (2024). Más allá de la pizarra: Creando aulas con perspectiva de género a través del dominio de la formación docente. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 31 (2). DOI:10.18848/2327-7963/CGP/v31i02/47-61
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Bankovsky, M., & Allen, A. (Eds.). (2024). *Women philosophers of the Frankfurt School*. Springer.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2.a ed.). University of California Press.
- Crenshaw, K. (2019). Diferencia a través de la interseccionalidad. En *Teoría feminista dalit* (pp. 139-149). Routledge India.
- Tadeu Da Silva, T (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autentica.
- De Laurentis, C., Proasi, L., & Paraskeva, J. M. J. M. (2026). Teoría Curricular Itinerante (TIC): Una teoría popular frente al ethos epistémico del campo. *Praxis Educativa*, 30(1), 1-20.
- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). *Mil mesetas* (p. 159). Pre-textos.
- Dewey, J. (1900). *La escuela y la sociedad*. Actualidades pedagógicas.
- Di Franco, M. G., Di Franco, N. B., & Siderac, S. E. (2017). *Currículum y derechos humanos en Latinoamérica*. EdUNLPam.
- Donohue, J. W. (1963). *Jesuit education: An essay on the foundation of its idea*. Fordham University Press.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Ferrada, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. El Roure.
- Giroux, H. A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Goodson, IF (2002). *La creación del currículo: Ensayos recopilados*. Routledge.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Habermas, J. (2023). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.

- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2).
- hooks, b. (1994). Confronting class in the classroom. En *The critical pedagogy reader* (pp. 142-150).
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Lopes Louro, G. (2019). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula rasa*, 9, 73-102.
- Lundgren, U. P. (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Ediciones Morata.
- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Casa Editrice S. Lapi.
- Paraskeva, Ž. (2025). Teorid kurikuluma! Poziv na lutajuću teoriju kurikuluma. *Nastava i vaspitanje*, 74(3), 263-282.
- Pinar, W. F. (2019). What is curriculum theory?. Routledge. Rugg, H. (1936). *American life and the school curriculum*. Ginn and Company.
- Pereyra, M. A., & Popkewitz, T. S. (2021). Presentación. La historia de la educación más pertinente para la formación de los docentes: la historia del currículum. Nuevas perspectivas, nuevos enfoques, nuevos contenidos. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (40), 35-60.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santomé, J. T. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.
- Tyler, RW (1949). Reseña del libro: "Principios básicos del currículo y la instrucción" de Ralph Tyler.
- Taylor, F. W. (1987). *The Principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 202-232.
- Von Boeckmann, SL (2004). *La vida y obra de Gretel Karplus/Adorno: sus contribuciones a la teoría de la Escuela de Frankfurt*. Universidad de Oklahoma.
- Wang, W., & Feng, R. (2025). Practicando silenciosamente una educación con perspectiva de género: La negociación de la identidad feminista y la equidad de género por parte de una maestra de secundaria en China. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105154.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Universidad de A Coruña. Morata S.L. Madrid.
- Truth, S. (1851/1995). *Ain't I a woman?* En M. L. Andersen & P. H. Collins (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology* (pp. 11-12). Wadsworth.

SOBRE LOS AUTORES



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licencia en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes,

emprendimiento e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Pertenece al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de

I+D+i sobre innovación y emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de

Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Cristóbal Beltrán-Pacheco. Profesor de Educación Física y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Actualmente cursa un Magíster en Ciencias de la Educación en la misma casa de estudios. Investigador Asistente del Proyecto InEs de Género en la UCSC y coautor de la Guía de Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Física. Sus líneas de investigación son las competencias socioemocionales docentes, la formación inicial en Educación Física y el bienestar y salud en

contextos educativos. Ha participado como expositor en congresos nacionales e internacionales, entre ellos el XVI International Human Motricity Congress (UCM, 2023), el Congreso Internacional de la Investigación Interdisciplinar en Educación (2025) y el III Encuentro de Semillero de Investigación de la Universidad de Católica del Oriente, Colombia (2025). Integra el proyecto internacional Erasmus++ PRO-PHY-EDU y FADD de Aprendizaje basado en retos en la Investigación educativa y la Global Shapers Community Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0390-241X>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Andrea Cecilia Garrido Rivera es Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Ciencias de la Educación de Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) y Diplomada en Relaciones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es académica del Departamento de currículum, evaluación y tecnologías en educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción donde además es parte del grupo de investigación Educación y Género (GIEG). Durante el periodo 2023- 2025 formó parte del Proyecto InES de Género en la UCSC. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan a la formación y desarrollo docente, al currículum y los

estudios de género en contextos educativos diversos, entre ellos el sistema escolar y la educación superior. El 2024, 2025 y el 2026 fue reconocida por el proyecto InES de Género Institucional, por el desarrollo de investigaciones en temáticas de género, y con perspectiva de género.



Gerald Isaac Fernández Muñoz es Educador de Párvulos con mención en Inglés y Licenciado en Educación, grados otorgados por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), y actualmente estudiante del programa de Magíster en Ciencias de la Educación en la misma institución. Durante su trayectoria formativa desarrolló ayudantía en las actividades curriculares de Currículum y programas para la educación parvularia en Chile y Gestión de redes para una educación parvularia de calidad. Sus intereses académicos y líneas de investigación se vinculan con la

educación parvularia, género y diversidad, y la formación docente.



Ricardo Iván González Méndez. Doctor en Educación, por la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación de los Aprendizajes, por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Profesor de Educación media en Matemática y Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción, Chile. Académico Asociado del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la

Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y retroalimentación de los aprendizajes. Actualmente es el Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-7319-5561>



Gladys Contreras Sanzana. Doctora en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Magíster en Educación, mención evaluación educacional por la Universidad Concepción, Chile. Profesora de Enseñanza Media en Biología y Licenciada en Educación por la Universidad Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la

Universidad Santísima Concepción (UCSC). Sus líneas de investigación son Evaluación educacional, Evaluación de la calidad de la educación, Evaluación para el aprendizaje y Formación inicial docente. Miembro del Grupo de consolidado de Investigación PROSALUD, inserto en el Núcleo Científico Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Con amplia trayectoria en docencia de pregrado y de postgrado como también en gestión académica, siendo actualmente la Directora del Departamento Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8244-1405>



Marcelo Careaga Butter. Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación - UNED, España. Postdoctorado - University of Bristol, United Kingdom. Postdoctorado - Universidad Ramón Llull, Barcelona, España. Magíster en Educación mención Currículum - Universidad de Concepción, Chile. Especialista en Informática Educativa - Universidad de Concepción, Chile. Profesor de Estado en Historia y Geografía - Universidad de Chile, Chile. Docente universitario, investigador y escritor. Profesor titular, Facultad

de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Dicta la cátedra de Epistemología de la Educación y el Electivo de profundización sobre Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos; y es Tutor y Director de Tesis en el Doctorado en Educación UCSC en Consorcio <https://doctoradoeduconsorcio.cl/universidades/ucsc/>. Profesor de Claustro en el Doctorado en Inteligencia Artificial de la UCSC en Consorcio <https://doctoradoia.cl/cuerpo-academico/>, donde dicta Epistemología e Inteligencia Artificial Generativa basada en Gestión y Movilización del Conocimiento. Su línea principal de investigación se relaciona con integración curricular de Tecnologías disruptivas en contextos educativos e interculturales, sustentadas en Gestión y Movilización del Conocimiento. Ha realizado docencia de pregrado y postgrado y asesorías en universidades chilenas e internacionales. Ha dictado conferencias en variados congresos y eventos académicos nacionales e internacionales, exponiendo en países tales como: Canadá, USA, Portugal, España, Rusia, México, República Dominicana, Cuba, Honduras, Costa Rica, Panamá, Colombia, Brasil, Bolivia y Argentina. Ha publicado variados artículos científicos, escrito libros y capítulos de libros relacionados con Epistemología para universitarios, Currículum Cibernético, Tutoría Virtual, Modelos de Gestión y Movilización del Conocimiento, Gestión del Talento en contextos interculturales, Competencias y Habilidades tecnológicas en formación de profesores, Epistemología Virtual, Inteligencia Artificial Generativa y nuevos paradigmas educativos. Ha sido reconocido, por el Ministerio de Educación, por su participación en 25 años de innovación digital escolar de la Red Enlaces de Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE), integrante del equipo de Informática Educativa y Gestión del Conocimiento. Fue Jefe de Posgrados de la Facultad de Educación y Director de Postgrados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile; y Jefe del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Facultad

de Educación, UCSC. Es Presidente de la Red Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad (versión en español), perteneciente a Common Ground Research Networks, University of Illinois at Urbana-Champaign, Estados Unidos. Juega pool y escribe cuentos que publica en libros y redes sociales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-4898>



La **Dra. Eileen Sepúlveda Valenzuela** se desempeña como investigadora postdoctoral y docente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Es Doctora en Educación por la Universidad de Bristol (Reino Unido), Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Profesora de Enseñanza Media en Inglés por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente desarrolla un proyecto Fondecyt Postdoctoral enfocado en las prácticas sociodigitales y experiencias con uso de inteligencia artificial en la Formación Inicial Docente. Además, está asociada al

Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y al Centro Regional de Telemedicina y Telesalud de la Región del Biobío, Universidad de Concepción, en calidad de asesora académica <https://orcid.org/0000-0002-7506-9243>



María Graciela Badilla Quintana es Doctora en Investigación Pedagógica por la Universitat Ramon Llull, España, y Postdoctorada por la Arizona State University, Estados Unidos, además de Licenciada en Comunicación Social, Profesora de Educación Básica, Periodista y Magíster en Educación, por la Universidad de Concepción, Chile. Es Profesora Asociada de la Facultad de Educación, adscrita al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, de la Universidad

Católica de la Santísima Concepción. Se ha desempeñado como Vicerrectora Académica, Directora del Programa de Doctorado en Educación, Directora de la Revista de Estudios y Experiencias Educativas (REXE), Coordinadora del Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, e investigadora del Centro de Investigación CIEDE-

UCSC. Actualmente es Directora de la Dirección de Investigación, de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrados. Su línea de investigación se centra en las aplicaciones educativas de las tecnologías emergentes e Inteligencia artificial, las estrategias y recursos para el liderazgo, la formación, innovación educativa y transformación de los procesos de enseñanza, aprendizaje. Con una larga trayectoria en investigación ha sido Investigadora Principal (1231136, 1191891, 74160087, 11121532) y Coinvestigadora (1241902, 1251801, FOVI24004) de proyectos de I+D+i financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID. Además, se desempeña como directora de los proyectos institucionales InES Ciencia Abierta (INCAR250003), InES Género (INGE220011), y Avanzando en la calidad y visibilidad nacional e internacional de las Revistas Científicas de la UCSC (FP240003). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228>



Laura Jiménez Pérez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Ciencias de la Educación mención en Didáctica e Innovación Pedagógica. Sus líneas de investigación se centran en Tecnologías en Educación, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior y Competencias

Digital docente y estudiantil. Actualmente se desempeña como académica asociada de la Facultad de Educación e Investigadora del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo (CIEDE) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>



Ramon Palau Martín: Académico e investigador del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV), España. Doctor en Tecnología Educativa y Licenciado en Pedagogía/Ciencias de la Educación. Sus líneas de investigación se centran en la Competencia Digital Docente, Smart Classroom (Aulas Inteligentes), Flipped Learning (Aprendizaje Invertido) y la aplicación de la Inteligencia

Artificial y la sensórica para la mejora de los espacios de aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se desempeña como investigador sènior en el Grupo de Investigación Aplicada en Educación y Tecnología (ARGET) y ejerce como coordinador del Máster en Formación del Profesorado en la Universitat Rovira i Virgili, España. <https://orcid.org/0000-0002-9843-3116>



Carolina Fuentes-Henríquez: Académica del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctora en Educación, Magíster en Educación Superior con mención en Pedagogía Universitaria. Diplomada en Innovación, Emprendimiento y Creatividad. Sus líneas de Investigación se centran en Tecnologías en Educación, Integración de Tecnologías en el Aula, Retroalimentación académica en contextos

universitarios, Inteligencia Artificial Generativa en Educación Superior. Actualmente se desempeña como académica Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción e Investigadora Responsable de Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11261161, otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), del Ministerio de Educación de Chile.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agencia y codiseño 101

Analíticas de aprendizaje 114, 115, 120, 121, 122, 124

Aprendizaje 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 34, 38, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Aprendizaje autorregulado 114, 116

Autorregulación 40, 50, 52, 53, 57, 61, 64, 65, 68, 70, 72, 106, 109, 114, 120, 121, 122

C

Coherencia curricular 1, 5, 17, 18

Competencias socioemocionales 1, 14, 18, 19

Currículum 1, 2, 3, 9, 12, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 66, 68, 72, 80, 82, 83, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 125

D

Desafíos 1, 5, 11, 18, 32, 41, 48, 50, 51, 56, 59, 65, 76, 82, 83, 88, 91, 92, 94, 95, 111, 122, 124

Diseño curricular 1, 2, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 62, 101, 102, 103, 108

E

Educación 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 36, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 74, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 121, 125

Educación superior 1, 2, 9, 13, 15, 16, 19, 20, 41, 47, 48, 49, 53, 54, 57, 59, 66, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 111, 112, 113, 115, 116, 118

Evaluación auténtica 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 74, 76, 77, 80

Evaluación formativa 40, 65, 68, 70, 73, 74, 77, 78, 81, 114, 115, 116, 122

F

Formación docente 1, 3, 4, 5, 6, 10, 12, 17, 18, 19, 20, 34, 59, 68, 79, 91, 98, 110

Formación inicial de profesores 36

Formación inicial docente 1, 2, 14, 16, 19, 20, 41, 42, 43, 59, 66, 82, 83, 92, 93, 95, 96, 97
Formación profesional 40, 48, 49, 56, 60

G

Género 21, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 63

I

Innovación educativa 10, 19, 68, 74, 79

Inteligencia Artificial Generativa 78, 82, 83, 91, 99, 101, 111, 112, 113

N

Nuevos enfoques evaluativos 68

P

Pedagogía 11, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 59, 62, 70, 91, 93, 96, 97, 99, 111

Personalización del aprendizaje 88, 99, 101, 111, 112

Perspectivas curriculares 21

Poscolonialidad 21

Proceso dialógico 36, 45

R

Retroalimentación 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 88, 89, 91, 104, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Retroalimentación en línea 114, 115, 118

Retroalimentación entre pares 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 118, 123

Rúbricas digitales 114, 119, 120, 121

T

Tecnologías disruptivas 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

