

PROPUESTA DE MEJORA PARA
FORTALECER EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO
CON FOCO EN EL DESARROLLO DE
APRENDIZAJE PROFUNDO EN UN COLEGIO
PARTICULAR DE TALCAHUANO

Proyecto Final para el Programa Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Autora: Pamela Soledad Tapia González

Tutora: Dra. Rosse Marie Vallejos Gómez

ÍNDICE DE CONTENIDO

I INTRODUCCIÓN.....	4
II RESUMEN EJECUTIVO	6
III ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	7
ASPECTOS INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES	9
ASPECTOS ACADÉMICOS	11
IV PRESENTACIÓN LÍNEA BASE	19
Objetivos del diagnóstico.....	19
1.1 Objetivo General:.....	19
1.2 Objetivos Específicos:.....	19
2. Diseño Metodológico.....	20
2.1 Enfoque	20
2.2 Alcance	20
2.3 Método	21
2.4 Muestra	21
2.5 Técnicas e Instrumentos.....	22
2.6 Plan de Análisis.....	23
3. Resultados del diagnóstico y línea de base	25
4. Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado.....	31
5. Árbol del Problema	33
V. PROPUESTA DE MEJORA	34
Objetivo General:.....	34
Resultados esperados:	34
VI. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	49
1. Aprendizaje Profundo	49
1.1 Habilidades del siglo XXI.....	54
2. Liderazgo Pedagógico.....	57
3. Trabajo colaborativo entre docentes	61
4. Estrategias de Desarrollo Profesional Docente	62
VII. CONCLUSIONES.....	65
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
IX ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Ilustración 1 Organigrama	9
Ilustración 2 Gráfico de Matrícula	10
Ilustración 3 Distribución docentes.....	10
Ilustración 4 Resultados SIMCE Lectura 4to básico	11
Ilustración 5 Resultados SIMCE lectura, 2do medio	12
Ilustración 6 Resultados SIMCE Matemáticas, 4to básico	13
Ilustración 7 Resultados SIMCE Matemáticas 2do medio	14
Ilustración 8 Participación y Formación Ciudadana 4to básico.....	17
Ilustración 9 Participación y Formación Ciudadana 2do medio	17
Ilustración 10 Árbol del Problema	33
Ilustración 11 Tabla Resultado Esperado 1.....	37
Ilustración 12 Tabla Resultado Esperado 2.....	43
Ilustración 13 Tabla Resultado Esperado 3.....	48

I INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la educación enfrenta desafíos cada vez más complejos, motivados en gran medida por los cambios sociales, tecnológicos y culturales. El liderazgo educativo y el enfoque en el aprendizaje profundo son fundamentales para abordar estos desafíos y transformar las escuelas en espacios donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que desarrollen habilidades y competencias que les permitan participar de manera significativa en una sociedad en constante evolución. En este sentido, el informe que se presenta a continuación aborda una propuesta de mejora para el liderazgo de un colegio particular, con enfoque en el aprendizaje profundo.

El aprendizaje profundo, entendido como el proceso mediante el cual los estudiantes logran una comprensión que va más allá de la memorización, se convierte en una necesidad dentro del sistema educativo. Este enfoque no solo busca el dominio de contenidos, sino también la habilidad de aplicar el conocimiento en diferentes contextos, generando individuos capaces de pensar críticamente y resolver problemas de manera autónoma. Los estudiantes que experimentan el aprendizaje profundo están mejor preparados para la vida escolar, pero al mismo tiempo para las interacciones sociales fuera del marco educativo, pues se centra en el desarrollo de las llamadas habilidades del siglo XXI.

En este sentido, el liderazgo educativo desempeña un rol crucial al guiar y facilitar procesos de mejora continua que involucren a toda la comunidad educativa. Los líderes educativos deben adoptar un enfoque de liderazgo que promueva una visión compartida, incentivando a los docentes a trabajar en conjunto hacia el logro de objetivos comunes, como la implementación efectiva de prácticas de aprendizaje profundo. Esto implica no solo la orientación y motivación de los equipos docentes, sino también la creación de las instancias que permitan que este proceso sea factible de construir.

Este documento se estructura en cuatro capítulos que desarrollan y sustentan la propuesta de mejora para fortalecer el liderazgo y el aprendizaje profundo:

En primer lugar, se entregarán los antecedentes del contexto; donde se proporcionará una visión detallada sobre el contexto educativo del colegio, su estructura organizacional y los principales desafíos que enfrenta en el marco del liderazgo y aprendizaje profundo.

Luego, se desarrollará la presentación del diagnóstico y línea de base; apartado en el que se expone un análisis de la situación actual de la institución, explorando las percepciones, prácticas de liderazgo y colaboración docente, así como los nudos críticos identificados en la implementación del enfoque de aprendizaje profundo.

En seguida se presenta la propuesta de mejora; en donde se detallan una serie de estrategias orientadas a fortalecer el liderazgo y fomentar la colaboración mediante metodologías como el estudio de clase y la caminata de aula, con un énfasis en el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación efectiva.

Y, finalmente, se respalda toda la propuesta con una fundamentación teórica; en la cual se describe los principios teóricos que sustentan esta propuesta de mejora, abarcando conceptos de liderazgo pedagógico, aprendizaje profundo y habilidades del siglo XXI, y su aplicación en contextos educativos actuales.

II RESUMEN EJECUTIVO

Este informe presenta un diagnóstico sobre el liderazgo pedagógico y la colaboración docente orientados al aprendizaje profundo en un colegio particular de la comuna de Talcahuano, exponiendo problemas estructurales en la implementación de prácticas de liderazgo que promuevan un ambiente de aprendizaje profundo y una baja cultura de trabajo colaborativo. Los resultados del diagnóstico destacan que, aunque existe una comprensión conceptual de la importancia de las habilidades del siglo XXI y del aprendizaje centrado en el estudiante, estos elementos no se ven reflejados sistemáticamente en la práctica diaria de la institución.

La metodología para levantar la información que permitió construir la línea de base e identificar la problemática, fue con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo; el método de investigación fue fenomenológico, empleando como instrumentos de recogida de información el focus group y la entrevista semiestructurada.

La propuesta de mejora tiene como objetivo principal fortalecer el liderazgo educativo para fomentar prácticas colaborativas que respalden el desarrollo de un aprendizaje profundo en los estudiantes. Las estrategias propuestas incluyen el estudio de clase, que permite a los docentes observar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en un ambiente de colaboración, y la caminata de aula, una herramienta que facilita el acompañamiento y la retroalimentación efectiva entre pares.

La fundamentación teórica respalda esta propuesta a través de los conceptos de aprendizaje profundo y liderazgo pedagógico, que ponen de relieve la necesidad de un cambio cultural en el colegio, orientado hacia una educación que sea relevante, integral y acorde a las demandas del mundo actual.

III ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

The Thomas Jefferson School es un colegio bilingüe particular pagado de la comuna de Talcahuano. Su fundación data de 1992 por Gregory L. Trzebiatowski, su actual Presidente, y contempla las áreas de Educación Parvularia con cuatro niveles: Baby School, Preschool, Prekinder y Kinder. Enseñanza Básica, desde 1ro a 6to básico y Enseñanza Media, desde 7mo básico a 4to medio.

El Proyecto Educativo Institucional señala en su Visión que:

The Thomas Jefferson STEM School aspira a ser un centro educativo bilingüe con alto nivel de protagonismo en el ámbito nacional e internacional, caracterizado por la modernidad, innovación, eficiencia e integralidad de sus procesos pedagógicos y su reconocida vocación de centro formador de líderes para el Chile del Siglo XXI, capaces de asumir con una sólida base ética y académica los desafíos de un mundo globalizado. (PEI, 2023)

Respecto a la Misión del colegio se establece que:

Es formar un individuo bilingüe integral, con confianza en sí mismo, con habilidades sociales y competencias académicas, que le permitan enfrentar con éxito los desafíos de un mundo que cambia vertiginosamente. Una vez logradas estas metas, el individuo podrá asumir liderazgo en su familia, profesión, comunidad, país y cuando sea el momento, en el mundo. (PEI, 2023)

Al tratarse de un colegio particular pagado, el Grupo Socioeconómico (GSE) al que pertenece, según la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE) es Alto y no tiene Índice de Vulnerabilidad Escolar.

En su Reglamento Interno, artículo 6, el establecimiento declara desarrollar las Habilidades del siglo XXI, tales como:

- a. Pensamiento crítico: proceso mental que permite razonar y evaluar evidencia disponible, respecto de un problema que se quiere resolver.
- b. Creatividad: capacidad de crear nuevas ideas o conceptos que habitualmente producen soluciones originales.
- c. Colaboración: ocurre cuando personas que son parte de un equipo de trabajo, resuelven un problema o tarea para alcanzar una meta común.

d. Comunicación: poner en común nuestros pensamientos o ideas de manera consciente, correcta y eficiente, permitiendo entender a los otros en distintos contextos. (p.12)

ASPECTOS INSTITUCIONALES Y CONTEXTUALES

El establecimiento está dirigido por un Presidente Fundador y la Rectora; además cuenta con una Vicerectoría Académica, de la que se desprenden las Coordinaciones de Área: Párvulos, Enseñanza Básica y Enseñanza Media. Las diferentes disciplinas están agrupadas en Departamentos: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Arte-Música e Historia, Inglés, entre otros.

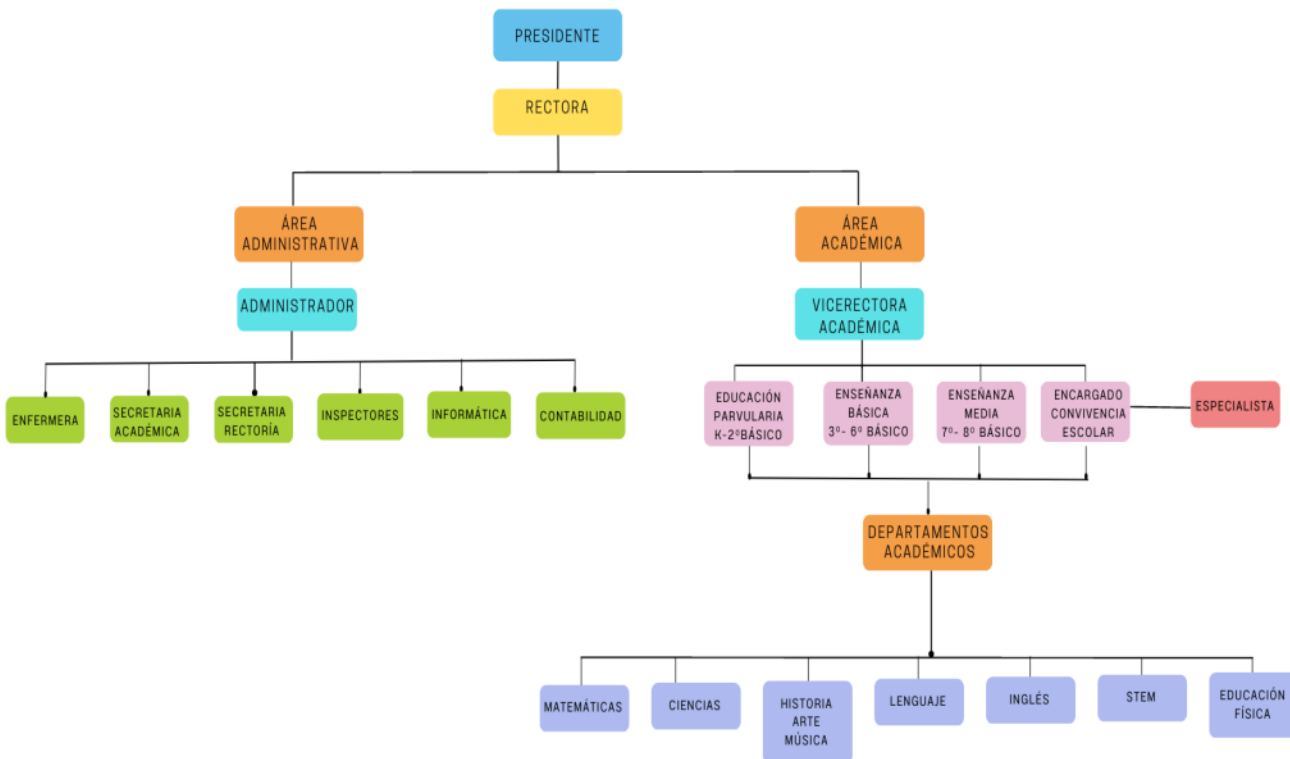


Ilustración 1 Organigrama

Organigrama extraído de PEI, 2023

En cuanto a la evolución de la matrícula del establecimiento, se observa un aumento consistente de estudiantes que año a año ingresan al colegio, llegando a contar en el 2023 con 1050 alumnos.

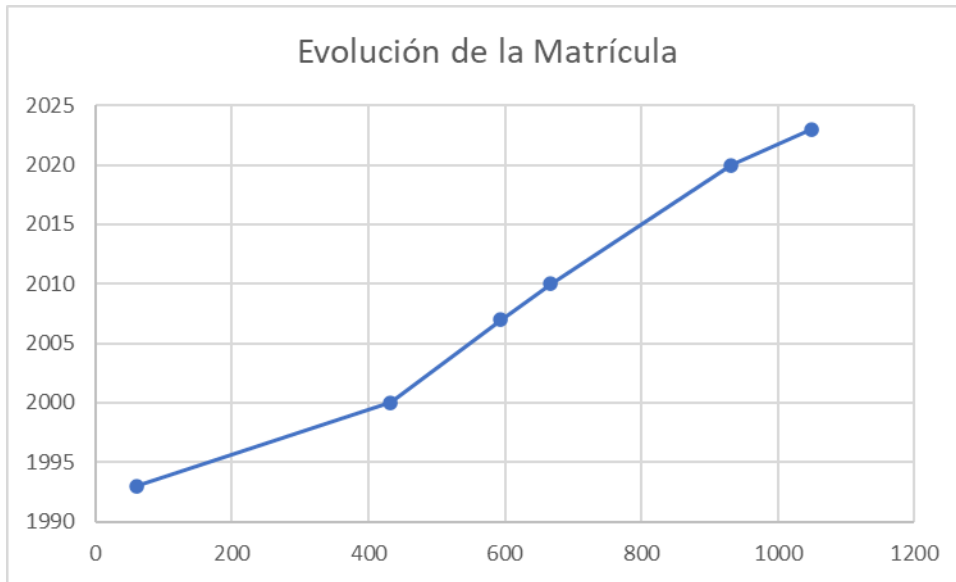


Ilustración 2 Gráfico de Matrícula

Gráfico Matrícula Thomas Jefferson School, elaboración propia.

Respecto a la dotación docente del establecimiento, actualmente cuenta con un staff de 83 docentes, de los cuales 13 son hombres y 70 mujeres.

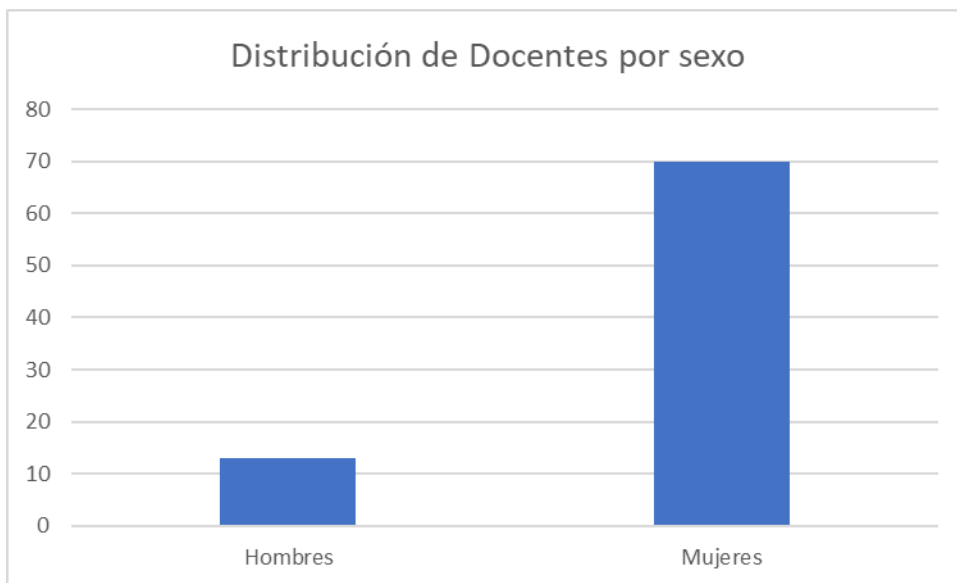


Ilustración 3 Distribución docentes

Gráfico distribución de docentes por sexo.

ASPECTOS ACADÉMICOS

Según la Agencia de Calidad de la Educación, la Categoría de Desempeño del establecimiento es Alto desde el año 2016 hasta la actualidad.

Esto se ve reflejado en los resultados SIMCE del colegio. A continuación, se presentan los resultados de 4to Básico y 2do Medio en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, entre los años 2016 y 2023.

Resultados SIMCE Lectura

4° básico

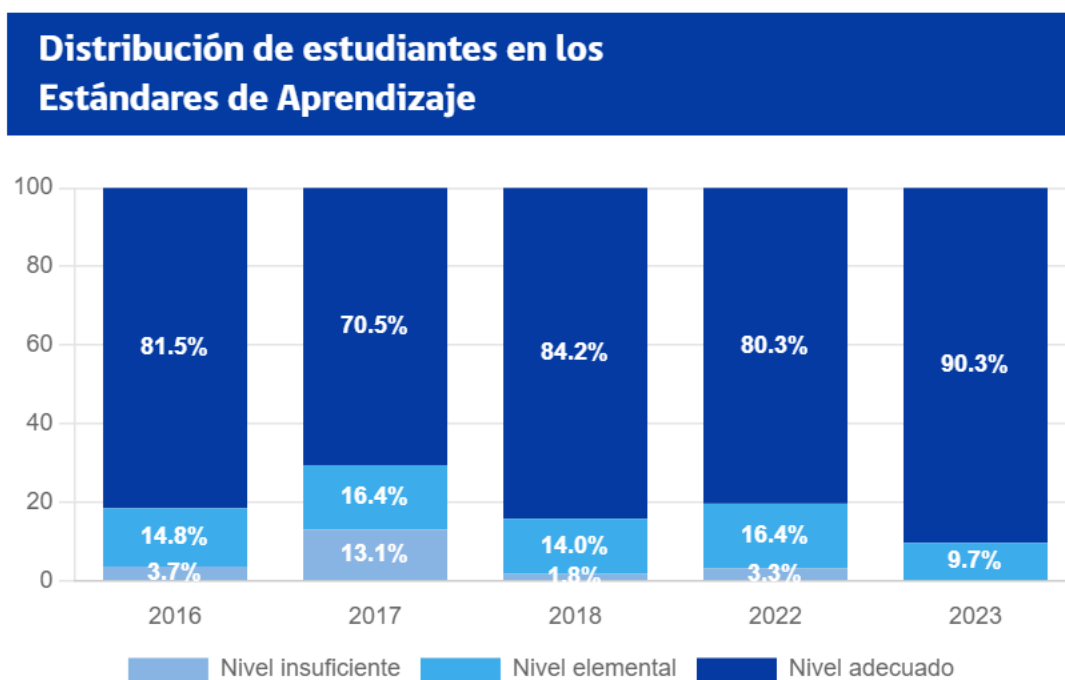


Ilustración 4 Resultados SIMCE Lectura 4to básico

e y

Comunicación: Lectura, 4° básico 2016-2023 (ACE)

En el gráfico se observa que el promedio de nivel Adecuado de Logro entre 2016-2023 es de 81,3% y el Nivel Insuficiente es de 4,1%. Este comportamiento de alto nivel de logro Adecuado es constante en el tiempo y refleja que las habilidades de Lectura están siendo aprendidas por los estudiantes.

2do medio

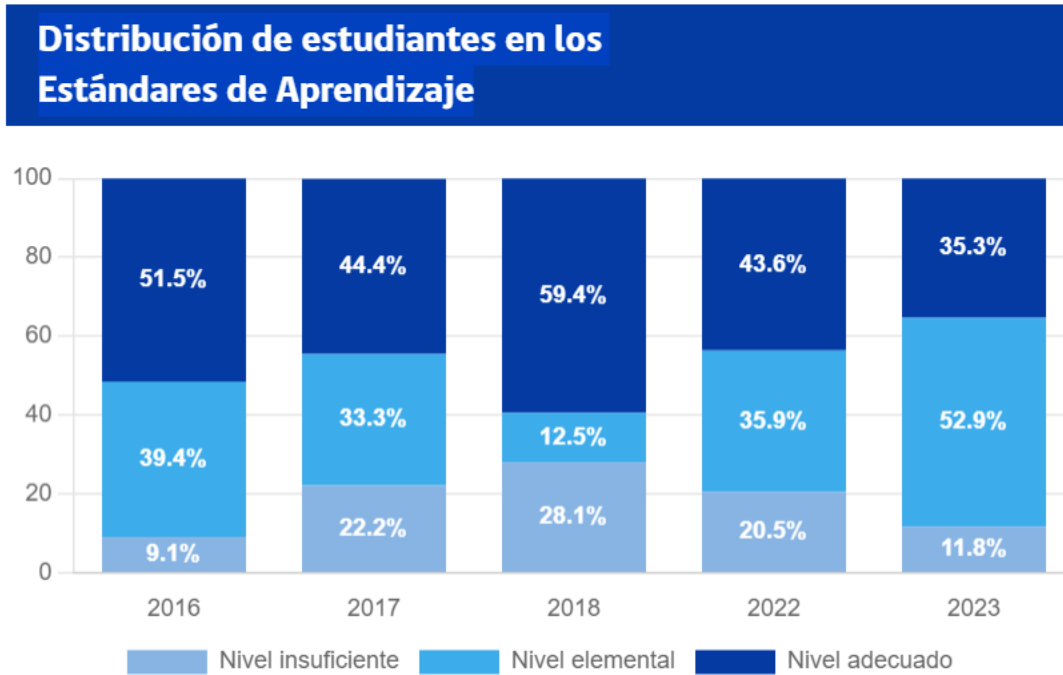


Ilustración 5 Resultados SIMCE lectura, 2do medio

Gráfico 2: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en la prueba de Lenguaje y Comunicación: Lectura, 2ºmedio 2016-2023 (ACE)

Se puede apreciar que las habilidades de lenguaje en 2do medio presentan mayores porcentajes de logro en el nivel adecuado, en todos los años analizados. Además, este resultado es constante y en promedio está sobre el 46,8% de nivel adecuado de logro.

Resultados SIMCE Matemática

4to básico

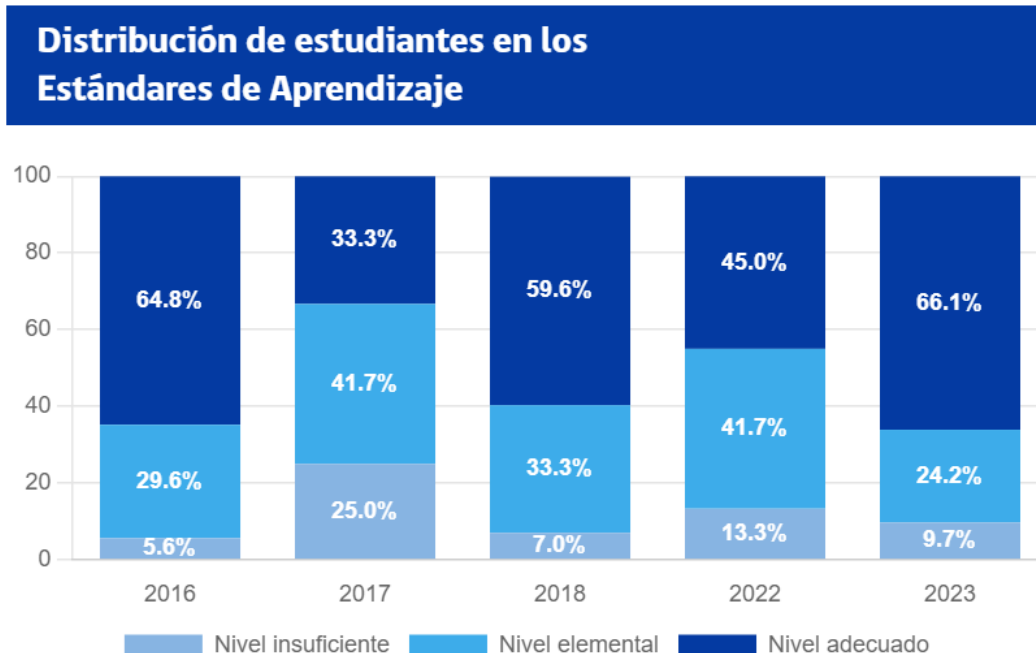


Ilustración 6 Resultados SIMCE Matemáticas, 4to básico

Gráfico 3: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en la prueba de Matemática, 4° básico 2016-2023 (ACE).

El Gráfico 3 muestra que en promedio durante el período de 2016 a 2023, el nivel de Logro Adecuado alcanza un 53,7% y el Nivel Insuficiente alcanza un 12,1%. Al igual que las habilidades del lenguaje, las habilidades de Matemáticas también son aprendidas por los estudiantes.

2do Medio

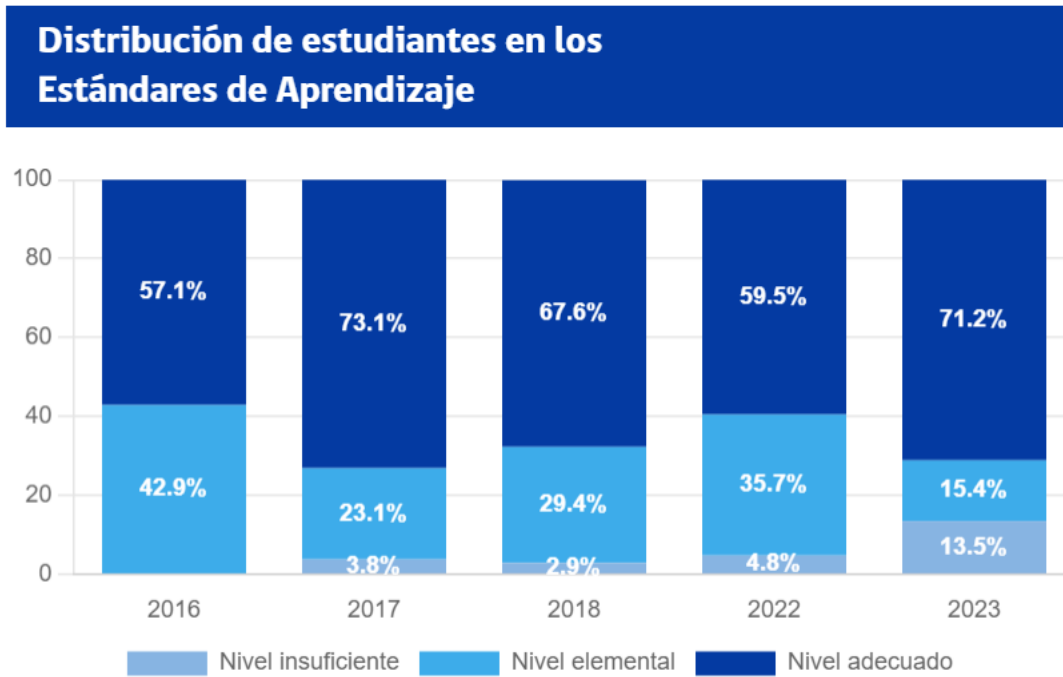


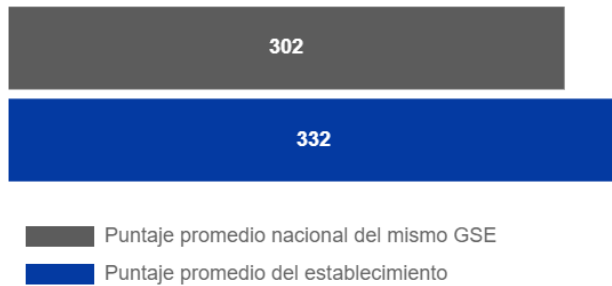
Ilustración 7 Resultados SIMCE Matemáticas 2do medio

Gráfico 4: Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en la prueba de Matemática, 2°Medio 2016-2023 (ACE).

El gráfico 4 deja evidencia los buenos resultados de aprendizaje en las habilidades matemáticas de 2do medio en todos los años analizados, de forma constante y promediando un 65,7% en nivel Adecuado de Logro.

Comparación con establecimientos mismo GSE

Comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico (GSE) en la prueba de Lenguaje y Comunicación, 4°Básico 2023.

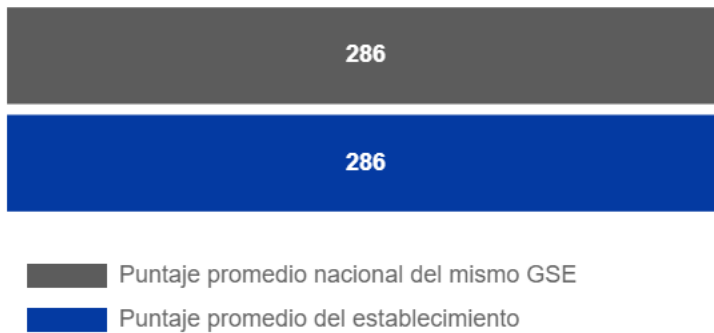


Simbología

La diferencia
con
establecimientos
del mismo GSE
es

↑30

Comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico (GSE) en la prueba de Lenguaje y Comunicación, 2° Medio 2023.

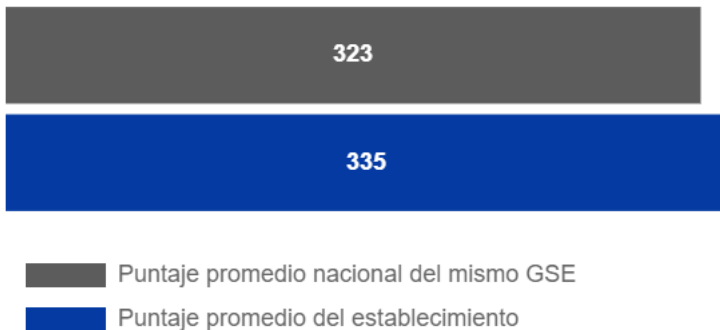


Simbología

La diferencia
con
establecimientos
del mismo GSE
es

●0

Comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico (GSE) en la prueba de Matemática, 4°Básico 2023.

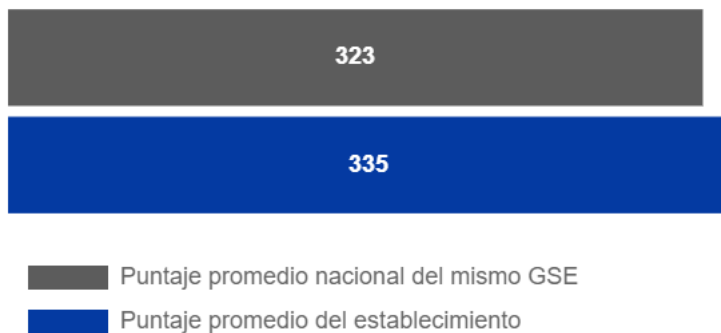


Simbología

La diferencia con establecimientos del mismo GSE es

↑12

Comparación con establecimientos del mismo grupo socioeconómico (GSE) en la prueba de Matemática, 2°Medio 2023.



Simbología

La diferencia con establecimientos del mismo GSE es

↑12

Si los resultados de las pruebas SIMCE de Lenguaje y Matemática del año 2023, se comparan con los resultados de su Grupo Socioeconómico se obtiene que en los Resultados de Lenguaje están 30 puntos más alto que el puntaje promedio nacional y en Matemática están 12 puntos sobre el puntaje promedio nacional, en el nivel de 4to básico. En 2do medio, la situación es similar, ya que en Lenguaje están igual al promedio nacional y en matemática destacan con -12 puntos sobre el promedio nacional.

Indicadores de desarrollo personal y social

En el panorama de los indicadores de Desarrollo Personal y Social se observa que en todos los indicadores la situación de esta unidad educativa es siempre igual al puntaje nacional, excepto por la dimensión Participación y Formación Ciudadana, que se presenta con una mayor puntuación.

4° Básico

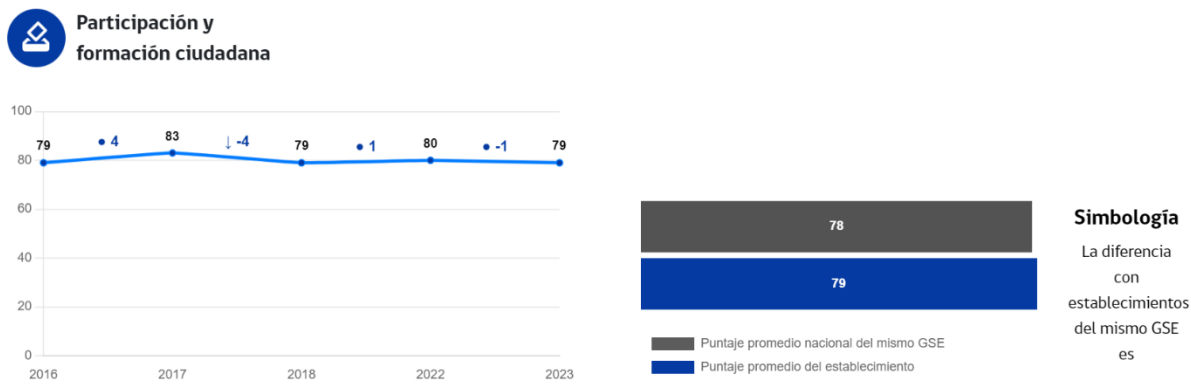


Ilustración 8 Participación y Formación Ciudadana 4to básico

Gráfico 5. Puntajes y variaciones entre años en el indicador Participación y formación Ciudadana 4° básico 2016-2023 (ACE)

En el gráfico se observa que la dimensión de Participación y Formación Ciudadana tiene puntajes cercanos a los 80 puntos y están sobre la media nacional, en el nivel de 4to básico.

2° Medio

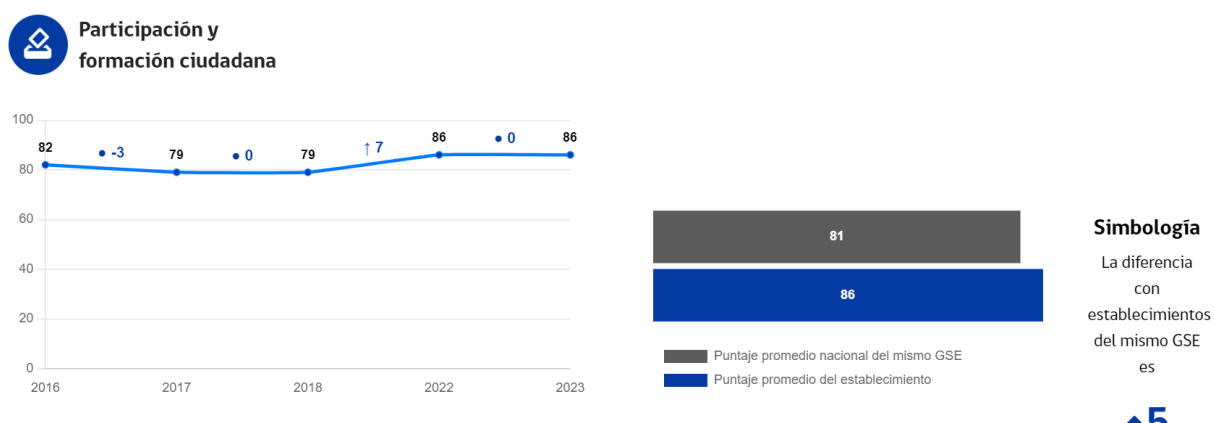


Ilustración 9 Participación y Formación Ciudadana 2do medio

Gráfico 6. Puntajes y variaciones entre años en el indicador Participación y Formación Ciudadana, 2° Medio 2016-2023 (ACE)

En 2do medio el indicador de Participación y Formación Ciudadana está 5 puntos sobre el promedio nacional.

IV PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

A continuación, se presenta la caracterización de la situación inicial, o lo que se denomina levantamiento de línea base, la cual se realizó a partir de la aplicación de técnicas de investigación cualitativas, con la finalidad de indagar sobre la gestión del liderazgo para el desarrollo de aprendizaje profundo en el establecimiento, permitiendo así, reconocer una problemática asociada al tema a investigar. Primero se dan a conocer los objetivos del diagnóstico, para luego, dar a conocer los antecedentes metodológicos y así en el próximo apartado presentar los resultados de la línea de investigación.

Objetivos del diagnóstico

1.1 Objetivo General:

Indagar en las concepciones y prácticas que promueve el equipo directivo orientadas al desarrollo del aprendizaje profundo en un colegio particular de Talcahuano.

1.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar el enfoque de aprendizaje que se desarrolla en la institución.
- Describir la comprensión sobre el aprendizaje profundo que poseen el equipo directivo y el profesorado de la institución.
- Analizar las condiciones organizacionales para el trabajo docente y la promoción del enfoque de aprendizaje del establecimiento.

2. Diseño Metodológico

2.1 Enfoque

El enfoque bajo el cual se desarrolló esta investigación corresponde al cualitativo, enfoque que se enmarca en el paradigma comprensivo de las ciencias sociales. ~~(referencias)~~. Para este paradigma la realidad en sí es una construcción social, por tanto, incluso nuestra forma de ver y clasificar la realidad es fruto de nuestra historia, cultura y posición socioeconómica (...). Este paradigma es diametralmente opuesto al positivista, ya que no existe una realidad “ahí afuera”, sino que la realidad es construida por actores sociales específicos con ciertos intereses, necesidades y percepciones de la misma (Güereca et.al, 2016, p. 32).

En la presente investigación los actores sociales fueron los y las docentes y el equipo directivo, quienes construyen la realidad a partir de sus percepciones sobre la implementación del aprendizaje profundo realizado en su escuela.

El enfoque cualitativo es el apropiado para este trabajo porque, “el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Hernández et. al, 2014, p. 358).

Asimismo, ~~(Hernández et. al, (2014)~~, señalan que la investigación cualitativa es de naturaleza inductiva, es decir, avanza desde lo particular a lo más amplio; centrándose en comprender los fenómenos desde la perspectiva de sus participantes en un ambiente natural y su contexto. Por lo tanto, este enfoque no busca generalizar, sino comprender y profundizar en un fenómeno.

2.2 Alcance

El alcance de esta investigación fue descriptivo, porque lo que se buscaba justamente era entregar características detalladas de los nudos críticos en la implementación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje profundo por parte del equipo directivo de la institución educativa.

De acuerdo con Hammersley y Atkinson, 1991 (citado en Amezcua y Toro, 2002) la investigación descriptiva, “trata de responder a las preguntas: qué está sucediendo y cómo”. Entonces, se conocieron las percepciones del equipo directivo y del cuerpo docente sobre el desarrollo del aprendizaje profundo en la escuela, se describirá qué hacen usualmente, cómo lo hacen y los significados que le otorgan a este proceso (Alvarez-Gayou, 2003, citado en Salgado, 2007).

Según Bogdan, 1990 (citado en Amezcua y Toro, 2002), este tipo de alcance proporciona una imagen real de las características y perfiles de las personas, especificando propiedades importantes, con la finalidad de

entregar detalles para que quien revise la investigación pueda extraer sus propias interpretaciones y conclusiones sobre la implementación del aprendizaje profundo en la escuela, en este caso.

2.3 Método

El método de investigación a partir del cual se realizó esta investigación es el Fenomenológico, puesto que como señala Husserl, 1962, (citado en Parra, 2017), este método se preocupa de describir las cosas tal y como se ven, expresando la rigurosidad de lo vivido, buscando expresar su esencia. Su punto de partida fundamental es la descripción, lo más completa y exhaustiva posible del fenómeno a partir de la experiencia directa e inmediata que el investigador tiene de éste, lo cual le garantiza la singularidad e irrepitibilidad de todo fenómeno investigado (Parra, 2017).

Lo que buscaba describir esta investigación son los nudos críticos de la implementación del liderazgo para el aprendizaje profundo, que se conocerán a partir de las percepciones que tienen los docentes y el equipo directivo. Por lo tanto, se trata de dar representatividad a este fenómeno mediante la subjetividad de sus pensamientos, lo cual es esencial en el método fenomenológico.

En palabras de Heidegger, 2006, (citado en Trejo, 2012) la fenomenología consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo”. En síntesis, “conforme lo que explican tanto Husserl como Heidegger se define a la fenomenología como el estudio de los fenómenos (o experiencias) tal como se presentan y la manera en que se vive por las propias personas” (Trejo, 2012). Entonces, resulta ser el método adecuado para describir nudos críticos a partir del discurso de las personas, en este caso; de los y las profesoras y del equipo directivo, sobre el liderazgo para el aprendizaje profundo en su escuela.

2.4 Muestra

2.4.1 Tipo de Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó fue el no probabilístico, en el cual cada unidad, en este caso docentes y equipo directivo, es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación, es decir, sobre la implementación del liderazgo para el aprendizaje profundo. De ahí que a este procedimiento se le conoce como muestreo selectivo, de juicio o intencional (Martínez, 2012).

Además, “en las muestras no probabilísticas, la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características y contexto de la investigación” (Hernández et al., 2014).

2.4.2 Técnica de Muestreo

La técnica de muestreo definida fue por conveniencia, puesto que permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

2.4.3 Tamaño de la muestra

La población corresponde a los y las docentes que se desempeñan en el Colegio Thomas Jefferson School donde se desarrolla el aprendizaje profundo en funciones de aula o como miembros del equipo directivo en el área de enseñanza media. Se debe agregar que, tal como señala Martínez (2012), el tamaño definitivo de la muestra se conoce sólo cuando la indagación ha terminado; esto por el carácter flexible del enfoque cualitativo. En el caso del presente estudio, se logró la participación de doce profesores y profesoras de un total de dieciséis en el área de enseñanza media, de las áreas de lenguaje, matemáticas, historia, biología, química, física e inglés y una directiva de la misma área.

2.4.4 Unidades de Análisis

El liderazgo para el aprendizaje profundo será analizado desde la mirada del equipo directivo y de los docentes del establecimiento. Para ello se utilizarán dos técnicas de recogida de información. Lo que se pretende describir es la implementación de liderazgo para el aprendizaje profundo en el colegio, a partir de las percepciones que tienen de ello tanto el equipo directivo, como los y las docentes del establecimiento.

2.5 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas utilizadas fueron dos: La entrevista semiestructurada con el equipo directivo y el focus group con los y las docentes.

La entrevista según Hernández et. al (2014) Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (p. 403).

Para desarrollar los objetivos de esta investigación fue fundamental preguntar a los y las docentes mediante un proceso de interacción, sobre la visión que tienen de la implementación del liderazgo para el aprendizaje profundo en el establecimiento educativo, así como también a los integrantes del equipo directivo; poniendo énfasis en el Rapport, es decir, en generar un clima de confianza y empatía con las y los entrevistados.

Según Flick (2015), “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (p. 89). Es por esto que se consideró la Entrevista Semiestructurada, como la técnica de recolección de información más idónea para esta investigación.

En cuanto al focus group, éste se utilizó puesto que, según Martínez-Migueléz (1999), permite captar la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los docentes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. Además, no solo se obtuvieron los puntos en común que comparten los docentes sobre la implementación de un liderazgo para el aprendizaje profundo, sino también se evidenciaron aquellos elementos en que no coinciden; tal como lo señala Rabiee (2004), los focus group proveen una amplia gama de ideas que los individuos tienen sobre cierto tema, a la vez que resaltan las diferencias en sus perspectivas.

La confiabilidad y validez de ambas técnicas se centra en que la elaboración de los instrumentos se realizará con base en los objetivos de investigación; elaborando pautas de entrevista semiestructurada y de focus group que fueron revisadas por expertos para establecer su claridad, pertinencia y coherencia.

Las pautas de entrevista y de focus group se confeccionaron de forma posterior al proceso de revisión de la literatura, lo cual permitió levantar categorías de análisis con sustento bibliográfico y crear preguntas asociadas a cada uno de ellos. Luego, esta pauta de preguntas fue validada por tres expertos en el área educativa y finalmente se realizó una aplicación piloto para realizar los ajustes necesarios.

2.6 Plan de Análisis

Para analizar los datos que se recogieron con las entrevistas y focus group, se utilizará la técnica de análisis de contenido. Ésta, según Berelson (1994), es una técnica de investigación para la descripción objetiva y sistemática del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el objetivo de interpretarlas. Es la más apropiada, ya que se trata de una investigación cualitativa en que las fuentes de información son las respuestas entregadas por los y las docentes y el equipo directivo.

Para aplicar este análisis, en primer lugar, se solicitó al equipo directivo, profesores y profesoras participantes, que firmen un consentimiento informado y de esta manera grabar las entrevistas y focus group. Luego, se realizó la transcripción de las interacciones que se obtuvieron de ambas técnicas de recolección de información, para tener una malla analítica de categorías.

A continuación, se realizó una codificación abierta de los datos, siguiendo las categorías de análisis establecidas en función de los objetivos planteados para la investigación; se solicitó la revisión, por una experta, -de las categorías generadas, para así depurar este análisis, en base a sus comentarios y sugerencias.

Finalmente se establecieron las conclusiones de la investigación, en función del análisis de datos anteriormente señalado.

3. Resultados del diagnóstico y línea de base

De acuerdo con los focus group y entrevista realizada, se desprenden los siguientes resultados respecto de las categorías de análisis:

Categoría N°1 Concepciones sobre el aprendizaje profundo: Tanto el cuerpo docente, como los líderes de la institución declaran comprender en qué consiste el aprendizaje profundo y manifiestan un manejo conceptual que se condice con lo señalado, por ejemplo se indica que:

“ (...) puede ser también el tipo de aprendizaje que perdura en el tiempo y que uno lo puede llevar a su vida cotidiana, como a distintas instancias (...) es profundo porque lo puedo llevar a mi día a día” (Profesor 1)

Los docentes manifiestan dos elementos clave que están contemplados dentro de un enfoque de aprendizaje profundo, por un lado el aprendizaje centrado en el estudiante y por otro, el vínculo con la realidad; con la vida cotidiana del estudiantado, permitiendo plantear situaciones reales y contextualizadas en las dinámicas de aula. Lo anterior se observa en la expresión:

“Es cuando vas asociándolo a experiencias de tu vida cotidiana para que quede mayormente establecido” (Profesor 2)

Así, como también en:

“ (...) el aprendizaje profundo pone al estudiante como el centro de la acción educativa” (Profesor 5)

Además, Entrevistado 1 declara el vínculo entre las HS21 y el Aprendizaje Profundo, pues manifiesta que:

“ (...) el aprendizaje profundo es aquel que se centra en desarrollar habilidades y no en pasar contenidos, principalmente las habilidades del siglo XXI, como la creatividad y el pensamiento crítico, de esas me acuerdo (...)”

Categoría N°2 Estrategias docentes para el desarrollo de Habilidades del Siglo XXI: el cuerpo docente declara realizar prácticas didácticas de aula que permiten el desarrollo de HS21 y los líderes indican que sus profesores están enfocados en el desarrollo de estas habilidades.

Profesor 8, ejemplifica con una actividad específica en clase de lenguaje, donde indica que a través de producción escrita se puede fomentar diferentes habilidades:

“Mediante la escritura, porque expresan opiniones, permite el pensamiento crítico y colaborativo... porque se puede ir retroalimentando entre ellos, permite fomentar muchas habilidades” (Profesor 8)

Se realiza un vínculo entre el aprendizaje profundo, el desarrollo de habilidades del siglo XXI y el trabajo interdisciplinario de docentes. Puesto que, mediante proyectos de diferentes disciplinas se abre la posibilidad de abordar estas habilidades con mayor espacio de tiempo. Así lo indica profesor 7:

“Yo lo hago en el Electivo de Química, porque ahí tengo la posibilidad de hacer salidas a terreno, por ejemplo, o de traer charlas de expertos que cuentan experiencias y con eso hacer trabajos o actividades en que los niños sean más críticos o a veces busquen soluciones creativas (...) y puedo invitar otro colega a participar, como a la Lily o a la Susana” (Profesor 7)

Profesor 3, refuerza esta idea cuando comenta un proyecto llamado “Cochohgüe”:

“(…) nosotros tenemos en 1ro medio un proyecto de salida a terreno a Cocholgué, va Biología, Matemáticas y Formación Ciudadana ah y Lenguaje (...) ha resultado bien, trabajan en terreno con fósiles, mediciones y luego escriben un informe (...) eso ayuda caleta a desarrollar habilidades, lo malo es que nos demoramos mucho tiempo (...) (Profesor 3)

Entrevistado 1, igualmente declara que el profesorado de la institución sí desarrolla habilidades del siglo XXI en sus prácticas:

“es que este colegio tiene un sello STEM, eso hace que se hagan muchos proyectos, a veces con dificultades para implementarlos, pero en casi todos los niveles se desarrolla un proyecto STEM (...), entonces este modelo hace que los niños piensen más y que aprendan a trabajar en equipo, por ejemplo, a solucionar problemas, a ser creativos y así se van desarrollando las habilidades” (Entrevistado 1)

Categoría N°3 Enfoque de aprendizaje de la institución: respecto a esta categoría, se observa que el cuerpo docente percibe diferentes enfoques de aprendizaje dentro de la institución. Uno de estos enfoques es hacia las mediciones externas con pruebas estandarizadas como PAES o SIMCE:

“Osea, yo veo que aquí no hay nada claro, pero que les importa hartito la PAES, entonces quieren que el colegio tenga buenos resultados en esa prueba o en el SIMCE, pero más la PAES” (Profesor 2).

“es que a los chiquillos ya ni les importa aprender, lo único que quieren es estudiar una carrera que les de plata y les asegure una vida como la que tienen ahora (...) y al colegio le importa lo mismo” (Profesor 10)

Por otro lado, docentes declaran que el colegio tiene el logo STEM y ese es su enfoque de aprendizaje:

“(…) pero ojo, recuerden que este es un colegio STEM, ese es su enfoque, aunque de STEM tenga el puro nombre, porque no hay recursos, no hay materiales de laboratorio, quieren todo pero no quieren gastar nada” (Profesor 6)

Una expresión que recibió apoyo por parte de los docentes presentes fue:

“Yo pienso que en primer lugar no hay un modelo, porque hay 3 ó 4 visiones distintas que confluyen dentro del mismo espacio, por un lado, hay una misión y una visión que se declara de parte del colegio que tiene que ver con habilidades, con la generación de liderazgo, con la educación como servicio a la comunidad. Hay otra cosa que es lo que se exige, que es apuntar a los resultados de las pruebas estandarizadas y hay una visión que tiene que ver los objetivos de los estudiantes y las familias, que ven el colegio como un trampolín para el acceso a una carrera que te permita tener estabilidad económica y ahí va la cuarta visión que es la visión que como sociedad le estamos dando a la educación que es totalmente utilitaria, para ganar más plata. Entonces no hay un modelo en particular, creo sí que hay esfuerzos particulares de algunos integrantes del colegio_ (...)” (Profesor 4)

Concordando con lo anterior, el Entrevistado 1 declara que se buscan diferentes elementos en la institución:

“Es que buscamos diferentes cosas, porque somos colegio STEM y así vamos potenciando las ciencias y las habilidades, pero esto lleva a que tengamos buen rendimiento y que nuestros niños estudien la carrera que quieren, eso es importante (...)” (Entrevistado 1)

Categoría N°4 Condiciones organizacionales para el trabajo docente y la promoción del enfoque de aprendizaje del establecimiento: el cuerpo docente manifiesta que las condiciones organizacionales para su trabajo carecen de continuidad en el tiempo, y no existe una planificación a largo plazo:

“(…) es que se responde a las urgencias, a los estallidos puntuales, no existe una visión a largo plazo.” (Profesor 1)

Respecto al acompañamiento que se realiza por parte de directivos a los docentes, para asegurar que sus prácticas están acorde al enfoque de la institución, los docentes manifiestan que no existe un acompañamiento sistemático y tampoco una retroalimentación:

“No tenemos un sistema de retroalimentación para saber si nuestras prácticas son acordes a lo que se nos está pidiendo o exigiendo” (Profesor 6)

“Por ejemplo yo llevo como diez años acá y me han ido a ver, no sé, humm, una vez creo (...) y no supe cómo me fue” (Profesor 7)

“A mí sí me fueron a observar y me dieron una nota jajaja parece que me saqué un 6.8, no recuerdo bien, pero yo ni conocía la pauta ni nada” (Profesor 2).

Sobre las condiciones para el trabajo docente, el profesorado indica que se hacen capacitaciones a fin de cada año, pero siempre van cambiando y no se implementan en las prácticas cotidianas del año académico.

“Yo creo que hay algunas instancias, como estas capacitaciones a fin de año, pero son esfuerzos que se van diluyendo en el tiempo, como esta del año pasado sobre DUA, íbamos a implementar todos DUA y después no pasó nada (...)” (Profesor 1)

El entrevistado 1, indica que existen capacitaciones y que se intenta implementar lo aprendido en las prácticas de los docentes.

“Sí, hacemos capacitaciones, generalmente a fin de año después que se van los niños; ahí vemos lo que se necesita o preguntamos a los profes, por ejemplo, hemos hecho sobre inteligencia artificial, esa fue la última el año pasado (...)”

Categoría N°5 Diseño didáctico colaborativo: referente a esta categoría, el profesorado manifiesta que se trabaja de forma colaborativa entre pares, pero no de forma institucional, ya que faltan tiempos establecidos para ello:

“No no no. Puede ser a nivel macro o de departamento o... Por WhatsApp. Álvaro, necesito tal cosa o Susana necesito tal cosa. Podemos juntarnos tenis prep ya que somos de la misma área y lo que a mí me sirva o viceversa y gracias, listo y nunca más hasta otra oportunidad sino no alcanzas no se alcanza en el almuerzo como dice alguien como a la instancia de vacíos" (Profesor 3)

El cuerpo docente señala que es se realiza trabajo colaborativo entre profesores con dificultad, pero los caracteriza la buena disposición para realizarlo:

“Nos apoyamos en eso en nuestros tiempos. Siempre hay buena disposición, pero faltan instancias” (Profesor 4)

"Pero esas prácticas no están institucionalizadas. No, no están institucionalizadas. Sería como de buena voluntad. Es como que nacen muchas- prácticas desde nosotros” (Profesor 9)

Al respecto Entrevistado 1 indica que la institución insta a su profesorado a trabajar colaborativamente pidiéndoles proyectos interdisciplinarios:

“Es que les pedimos que en sus planificaciones incluyan al menos un proyecto interdisciplinario al semestre, a veces no se puede, no se hace, pero les pedimos que lo intenten” (Entrevistado 1)

4. Conclusiones sobre el diagnóstico aplicado

En cuanto a las prácticas que promueve el equipo directivo de la institución, orientadas al desarrollo del aprendizaje profundo; se logró caracterizar el enfoque de la institución, la comprensión que tienen sobre el aprendizaje profundo tanto el equipo directivo como el profesorado y se analizaron las condiciones organizacionales para el desarrollo de este enfoque.

Respecto de la comprensión que el profesorado y directivos de la institución declaran tener sobre el aprendizaje profundo se observa un dominio de este enfoque, relacionándolo con elementos claves de este tipo de aprendizaje, como lo son el vínculo con la realidad, el contexto y la vida cotidiana de los estudiantes. Tanto líderes como el cuerpo docente ejemplifican con prácticas didácticas que dan cuenta de este dominio conceptual y de la implementación de esta estrategia en sus clases.

Dentro de esta misma línea, el profesorado y líderes de la institución manifiestan el vínculo que tiene el desarrollo del aprendizaje profundo con las habilidades del siglo XXI, indicando el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo como las más conocidas por ellos. Reconocen que el desarrollo de habilidades debe realizarse como prioridad ante el simple contenido y también ejemplifican actividades y diseños de sus clases orientadas con este enfoque.

Otro elemento que da cuenta del manejo conceptual que el profesorado tiene sobre el aprendizaje profundo, es la importancia asignada al trabajo interdisciplinario, entendiéndose como el trabajo en equipo entre docentes para crear, planificar e implementar actividades entre docentes de diversas asignaturas. Indican realizar este tipo de prácticas y reconocen que se orientan hacia el aprendizaje profundo.

Un último aspecto que evidencia la comprensión sobre el enfoque de aprendizaje profundo es declarar la relevancia de centrar el aprendizaje en el estudiante y no en los contenidos, materias, o evaluaciones que los docentes deban aplicar. Señalan poner en el centro al alumno y preparar situaciones problemáticas que se puedan ir resolviendo a modo de proyecto como instancia de aprendizaje.

En relación con las condiciones organizacionales para el desarrollo del aprendizaje profundo, el profesorado y directivos indican que no existen instancias institucionalizadas en cuanto a coordinación de tiempo, espacios, ni asignación de tareas específicas y claras a realizar por los docentes. Si bien la institución se declara un colegio STEM, que entrega relevancia al desarrollo de las habilidades del siglo XXI, como el trabajo en equipo; existe poca intención por parte de los directivos de entregar espacios efectivos para que docentes colaboren en la creación de proyectos y las acciones que se llegan a generar son por la disposición y voluntad del profesorado.

Para que el enfoque hacia el aprendizaje profundo sea efectivo, es necesario el acompañamiento a la labor docente en el aula, principalmente la observación de clase, que tanto directivos como el profesorado

declaran que es casi inexistente, puesto que en profesores antiguos en el establecimiento ya no lo realizan y en profesores nuevos, indican que no es de apoyo, sino más bien evaluativa de su desempeño, sin un real acompañamiento, seguimiento y retroalimentación constante.

Por último, un elemento que el cuerpo docente declara deficiente en la institución para que existan condiciones organizacionales que permitan el aprendizaje profundo, tienen que ver con baja disposición de recursos materiales, indicando que existen carencias en el laboratorio de ciencias, en laboratorio de tecnología, sala de computación y en el cuidado y mantención de un telescopio que posee la institución. Respecto a recursos humanos se observa, según lo declarado, que no existe un proceso de inducción hacia metodología STEM, que no se hacen capacitaciones al respecto y toda actualización para el profesorado carece de continuidad y sistematización a lo largo del año académico, por lo tanto, no se implementa en las prácticas docentes.

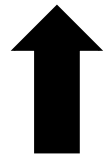
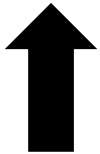
Todo lo anterior tiene su origen en una problemática central detectada y es la ausencia de un enfoque de aprendizaje definido por el establecimiento para guiar sus prácticas pedagógicas y de liderazgo en concordancia con el aprendizaje profundo. El diagnóstico realizado entrega evidencia de diversos enfoques de aprendizaje que se intentan desarrollar desde los directivos de la institución, cuyo mensaje tampoco es recibido con claridad por parte del cuerpo docente, quienes reconocen esta diversidad de objetivos a alcanzar de forma simultánea; por un lado desarrollando habilidades del siglo XXI vinculadas a la metodología STEM; que también declara desarrollar el establecimiento en su PEI y, por otra parte, está el alcanzar puntajes sobresalientes en las pruebas estandarizadas de medición nacional, tales como PAES y SIMCE.

EFFECTOS

Descendido desarrollo de habilidades del siglo XXI

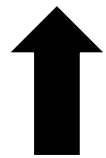
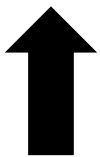
Deficiente implementación de interdisciplinariedad en estrategias didácticas

Débil desarrollo profesional docente



PROBLEMA CENTRAL

Ausencia de un enfoque de aprendizaje definido por el establecimiento para guiar sus prácticas pedagógicas y de liderazgo en concordancia con el aprendizaje profundo.



Débil despliegue de prácticas de liderazgo pedagógico por parte del equipo directivo

Débil desarrollo de trabajo colaborativo en el profesorado

Escasa coherencia entre el enfoque de aprendizaje declarado en el PEI y las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado

CAUSAS

V. PROPUESTA DE MEJORA

Considerando la línea base planteada en los antecedentes de este informe, y a partir de la información levantada en el árbol de problemas, la siguiente propuesta de mejora se enfoca en solucionar tres causas del problema central, a saber: el débil desarrollo de trabajo colaborativo en el profesorado, la escasa coherencia entre el enfoque de aprendizaje declarado en el PEI y las prácticas pedagógicas desarrolladas por el profesorado. Además, se incluirá un resultado esperado asociado a la actualización teórica y metodológica sobre aprendizaje profundo para el equipo directivo, y de esta manera, sean ellos quienes guíen la implementación de la propuesta de mejora, a través de un liderazgo pedagógico.

De este modo se crea una propuesta de mejora guiada por lo siguiente:

Objetivo General:

Promover las prácticas pedagógicas del profesorado y de los líderes hacia el desarrollo de aprendizaje profundo en los estudiantes de la institución.

Resultados esperados:

1. Equipo directivo actualizado en teoría y metodología generadora de aprendizaje profundo.
2. Visión de aprendizaje declarada por la institución y prácticas pedagógicas del cuerpo docente coherentes con el enfoque de aprendizaje profundo.
3. Trabajo colaborativo en la preparación de la enseñanza dentro del profesorado fortalecido.

Resultados Esperados	Indicadores	Medios de Verificación	Descripción de actividades	Recursos	Responsables	Duración
1. Equipo directivo actualizado en teoría y metodología de aprendizaje profundo.	El 90% del equipo directivo de enseñanza media participa en taller teórico sobre aprendizaje profundo Al menos un documento que dé cuenta del análisis de una actividad práctica sobre elementos clave del aprendizaje profundo	-Lista de asistencia -Minuta de trabajo -Documento de trabajo con principales elementos del aprendizaje profundo que ya se desarrollan en la institución y aquellos relevantes que se quieran desarrollar	1. Taller sobre la teoría del Aprendizaje profundo Jornada 1 El facilitador externo da la bienvenida a los directivos, les indica el objetivo de la actividad y se presenta. El facilitador externo expone sobre el aprendizaje profundo, su relevancia en el desarrollo de habilidades del siglo XXI y las condiciones óptimas para su desarrollo. Jornada 2	-Plumones -Papel craft	Facilitador externo o docente actualizada.	Dos jornadas de 60 minutos cada una.

			Luego el equipo en conjunto, mediante el diálogo, identifica elementos del aprendizaje profundo que se estén aplicando en la institución y lo evidencia con ejemplos concretos. Plasman estos elementos en un papelógrafo donde lo presentan de forma esquemática y además, lo registran en un documento digital.			
	El 100% del equipo directivo de enseñanza media participa en taller práctico sobre metodología de aprendizaje profundo Al menos un documento que dé cuenta del análisis de una actividad práctica sobre	-Lista de asistencia -Minuta de trabajo -Documento de trabajo con aquellas condiciones organizacional es y metodologías de trabajo que se deben fortalecer para	2. Taller sobre metodologías para desarrollar el aprendizaje profundo. Jornada 1 El facilitador expone sobre los elementos organizacionales y metodológicos de una institución, para promover el aprendizaje profundo. Jornada 2	-Plumones -Papel craft	Facilitador externo o docente actualizada.	Dos jornadas de 60 minutos cada una.

	<p>elementos a mejorar en la institución para la implementación del aprendizaje profundo como enfoque.</p>	<p>el desarrollo del aprendizaje profundo.</p>	<p>El equipo directivo identifica las condiciones de su institución para el desarrollo de aprendizaje profundo, en cuanto a metodología del profesorado y condiciones organizacionales.</p> <p>Mediante un grupo de discusión llegan a acuerdos y los plasman en papelógrafo y en documento digital.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

Ilustración 11 Tabla Resultado Esperado 1

Resultados Esperados	Indicadores	Medios de Verificación	Descripción de actividades	Recursos	Responsables	Duración
2. Visión de aprendizaje declarada por la institución y prácticas pedagógicas del cuerpo docente coherentes con el enfoque de aprendizaje profundo. .	El 90% del cuerpo docente de enseñanza media conoce el enfoque de aprendizaje profundo de la institución y lo desarrolla en sus prácticas pedagógicas. -Al menos un documento que dé cuenta de las reflexiones que el profesorado tiene sobre el enfoque de aprendizaje profundo de la institución.	-Lista de asistencia -Minuta de trabajo -Documento de registro de reflexiones del profesorado.	1.Reflexión Pedagógica sobre foco de la estrategia de aprendizaje declarada en el PEI Jornada 1 En grupos de trabajo se da lectura a capítulo del PEI que habla sobre el foco de aprendizaje profundo del colegio y se discute sobre la cobertura que se le da a éste en las prácticas de docentes y líderes de la institución. Los resultados se plasman por escrito en papelógrafo elaborado por el equipo de trabajo y también se deja un documento escrito que registra sus conclusiones.	-Plumones -Papel craft	Facilitador externo	Una jornada de 60 minutos cada una.
	El 90% del profesorado	-Lista de asistencia	2.Taller de estrategias de enseñanza y evaluación de desarrollo de	-Plumones -Papel craft	Facilitador externo o	Dos jornadas

	<p>participa de taller sobre metodología de enseñanza y evaluaciones de habilidades del siglo XXI.</p> <p>-Al menos un documento que dé cuenta de las actividades que los docentes proponen para el desarrollo de HS21.</p> <p>-Al menos un instrumento que dé cuenta de un instrumento elaborado por los docentes para evaluar las HS21</p>	<p>-Minuta de trabajo</p> <p>-Documento que da cuenta de actividades elaboradas por docentes para el desarrollo de alguna HS21.</p> <p>-Documento que da cuenta de instrumentos elaborados por docentes para evaluar alguna HS21.</p>	<p>habilidades siglo XXI para docentes</p> <p>Jornada 1</p> <p>Docentes participan de charla teórica de facilitador externo de HS21 donde se expone sobre estrategias para desarrollar las 6C.</p> <p>Luego, docentes se agrupan por disciplina y elaboran un ejemplo de actividad en la que se desarrollen estas habilidades detallando nivel, contenido y número de clases para implementarla.</p> <p>Finalmente exponen los resultados a sus pares.</p> <p>Jornada 2</p> <p>Docentes participan de charla teórica de facilitador externo de HS21 donde se expone sobre estrategias para evaluar las 6C.</p> <p>Luego, docentes se agrupan por disciplina y elaboran un ejemplo de instrumento en el que se evalúen estas</p>		<p>docente actualizada.</p>	<p>de 60 minutos cada una.</p>
--	--	---	--	--	-----------------------------	--------------------------------

			<p>habilidades detallando nivel, contenido y número de clases para aplicarlo.</p> <p>Finalmente exponen los resultados a sus pares.</p>			
	<p>El 90% del cuerpo docente participa de instancias de preparación del acompañamiento al aula.</p> <p>-Al menos un documento que dé cuenta de los objetivos y criterios que los docentes consideran para el acompañamiento al aula.</p>	<p>-Lista de asistencia</p> <p>-Minuta de trabajo</p> <p>-Documento de acuerdos establecidos en plenario sobre objetivos y criterios a considerar en acompañamiento al aula.</p> <p>-Pauta de</p>	<p>3. Acompañamiento al aula por parte de líderes</p> <p>Jornada 1</p> <p>Reunidos en plenario, el cuerpo docente discute sobre el objetivo del acompañamiento al aula por parte de los líderes educativos, y los criterios que se deben observar en esta instancia.</p> <p>Se toman acuerdos y se establecen estos criterios en documento compartido a todo el profesorado.</p> <p>Jornada 2</p> <p>Directora de ciclo de enseñanza</p>	<p>-Sala de reuniones</p> <p>- Computador para registro digital</p>	<p>Directora de ciclo de enseñanza media.</p>	<p>Tres jornadas de 60 minutos cada una.</p>

	<p>-Al menos un documento que dé cuenta de la pauta de acompañamiento al aula elaborada por líderes y liderazgos medios.</p> <p>-Al menos un documento que dé cuenta del calendario de acompañamiento al aula consensuado con el profesorado.</p>	<p>acompañamiento al aula elaborada en conjunto con coordinadores de departamentos.</p> <p>-Calendario de acompañamiento al aula consensuado con el profesorado.</p>	<p>media, reunida con los coordinadores de todos los departamentos de la institución elaboran en conjunto una pauta de acompañamiento al aula que incorpore todos los elementos acordados en jornada anterior.</p> <p>Luego, se presenta este documento a todo el profesorado para su conocimiento y validación.</p> <p style="text-align: center;">Jornada 3</p> <p>Directora de ciclo de enseñanza media propone calendario de fechas de observación de clases y con todo el profesorado se hacen los ajustes para establecer un calendario de visitas semestral que incluye reuniones posteriores para realizar retroalimentación.</p>			
	<p>El 90% de los docentes es acompañado al aula por su</p>		<p>4. Implementación de estrategia de Caminata de aula</p> <p>Jornada 1</p>	<p>Salas de clases Oficina directora de</p>	<p>Directora de área de enseñanza media</p>	<p>Tres jornadas de 60</p>

	<p>directora de ciclo de enseñanza media, a través de la técnica de la Caminata de Aula.</p> <p>-Al menos un documento de dé cuenta de las observaciones registradas por directora de ciclo en acompañamiento a un/a docente.</p> <p>-Al menos un documento que dé cuenta de la reunión con retroalimentación sobre observación de clase.</p>		<p>Corresponde a una reunión explicativa a todo el profesorado de enseñanza media para aclarar la estrategia que será implementada y su objetivo.</p> <p>Jornada 2</p> <p>La líder escolar visita el aula de los docentes en diferentes instancias por períodos cortos de tiempo, sin hacer anotaciones ni conversar con el profesor, solo con los estudiantes para saber la respuesta a las 5 preguntas: ¿Qué estás aprendiendo? ¿Cómo lo estás haciendo? ¿Cómo lo sabes? ¿Cómo puedes mejorar? ¿Adónde vas para pedir ayuda cuando tienes una pregunta</p> <p>Jornada 3</p> <p>Conversación de aprendizaje entre el docente y la líder escolar, de esta forma se conoce ¿Qué está enseñando? ¿Por qué lo enseña? ¿Cómo lo está enseñando? ¿Cómo</p>	<p>área</p>		<p>minutos cada una</p>
--	---	--	---	-------------	--	-------------------------

Ilustración 12 Tabla Resultado Esperado 2

			puede mejorar? ¿A dónde acude en busca de ayuda? Se profundiza en sus prácticas y se reflexiona sobre los aspectos positivos a potenciar y aquellos que se deben perfeccionar.			
--	--	--	--	--	--	--

Resultados Esperados	Indicadores	Medios de Verificación	Descripción de actividades	Recursos	Responsables	Duración
3.Trabajo colaborativo en la preparación de la enseñanza dentro del profesorado fortalecido.	El 90% de los docentes de enseñanza media incorporan en sus planificaciones al menos una instancia de proyecto interdisciplinario con dos asignaturas más. -Al menos un documento que dé cuenta de las planificaciones interdisciplinarias entre docentes.	-Lista de asistencia -Minuta de trabajo -Documento digital de planificaciones de cada docente con el proyecto interdisciplinario incorporado. -Pautas de evaluación de proyecto construidas colaborativamente	1.Elaboración de Planificaciones de clases Interdisciplinarias Jornada 1 Los docentes reunidos en tríos desarrollan las planificaciones 2025 en las que se considera un proyecto interdisciplinario. En la primera jornada se conversa y se toman acuerdos sobre los contenidos y habilidades a abordar y cómo aporta cada disciplina. Se acuerdan nombre del proyecto, mes en el que se desarrollará, plazos a extenderse, actividades a realizar en cada disciplina y evaluación final. Se deja registro de los acuerdos Jornada 2 En un mismo espacio físico el equipo	-Una sala de clases por equipo de trabajo. - Computadores.	-Directora de ciclo de enseñanza media	Tres jornadas de 60 minutos cada una.

			<p>de docente comienza a escribir sus planificaciones considerando los acuerdos de la sesión anterior y lo deja registrado en su documento personal.</p> <p>Jornada 3</p> <p>Acuerdan los criterios para crear pautas de evaluación conjunta, dentro de la cual se considere cada asignatura. Además, acuerdan los criterios para elaborar bitácora de avance o pauta de proceso que deje registro del trabajo realizado por los estudiantes en cada a signatura, clase a clase.</p>			
	<p>El 90% de los docentes participa de las fechas y tiempo asignado a trabajo con sus pares para ejecución, ajuste,</p>	<p>-Lista de asistencia</p> <p>-Minuta de trabajo</p> <p>-Calendario digital de</p>	<p>2. Confección de Cronograma de reuniones entre docentes de diversas disciplinas</p> <p>Jornada 1</p> <p>Se realiza una reunión entre Directivos enseñanza media y</p>	<p>-Calendario online compartido a todo el profesorado .</p>	<p>Directora de Ciclo de enseñanza media Coordinadores de Departamento</p>	<p>Una jornada de 60 minutos cada una.</p>

	implementación y evaluación de proyecto interdisciplinario -Al menos un documento que muestre el calendario semestral de reuniones interdisciplinarias .	reuniones, compartido	Coordinadores de Departamentos para concordar un calendario de reuniones semestrales con regularidad mensual y de dos horas de duración; en las que participen todo el profesorado del área dividido en grupos de trabajo, con el objetivo de fortalecer el trabajo interdisciplinario de manera colaborativa.			
	El 90% del profesorado participa en la elaboración de pautas de evaluación y seguimiento de proyecto interdisciplinario --Al menos un documento que dé	-Lista de asistencia -Minuta de trabajo -Pautas de evaluación elaboradas por los docentes en conjunto, para cada proyecto interdisciplinario.	3. Construcción de Formato de desarrollo de Proyectos con pautas consensuadas Jornada 1 Docentes unidos por un proyecto interdisciplinario se reúnen para elaborar la pauta de evaluación del proyecto. Esta pauta debe contener los elementos actitudinales, conceptuales y procedimentales que cada asignatura considere, pero contenida	-Sala de reuniones - Computadores	Directora de ciclo de enseñanza media	Dos jornadas de 60 minutos cada una.

	<p>cuenta de las pautas de proyecto construidas de forma colaborativa entre docentes.</p>		<p>en un solo instrumento que evalúa el proyecto final.</p> <p>Jornada 2</p> <p>El equipo de docentes se reúne para elaborar la pauta del proceso del proyecto que desarrollan los estudiantes, con indicadores que contemple el trabajo en equipo y avance por etapa del proyecto en cada clase de las asignaturas involucradas.</p>			
	<p>-El 90% de los docentes involucrados en proyectos interdisciplinarios, participan de la técnica de Estudio de Clase con profesores colaboradores en proyecto.</p>		<p>4. Estudio de Clase interdisciplinario</p> <p>Jornada 1</p> <p>Corresponde a una reunión explicativa a todo el profesorado de enseñanza media para aclarar la estrategia que será implementada y su objetivo.</p> <p>Jornada 2</p> <p>El equipo de docentes, que tiene un proyecto interdisciplinario en conjunto, se reúne para planificar las</p>	<p>Sala de reuniones.</p> <p>Sala de clases habilitada con computadores.</p>	<p>Directora de enseñanza media</p>	<p>Cuatro jornadas de 60 minutos cada una.</p>

<p>Ilustración 13 Tabla Resultado Esperado 3</p>			<p>sesiones de clases a observar, estableciendo un cronograma que contemple visitar la clase sobre el contenido del proyecto a realizar de todos los integrantes del equipo.</p> <p>Jornada 3 Los integrantes del equipo asisten como observadores a la clase de su par; considerando los elementos clave para el desarrollo de ésta, tales como: poner atención en los estudiantes y no intervenir en ella.</p> <p>Jornada 4 Corresponde a la reunión reflexiva del grupo docente con foco en el aprendizaje profesional. A modo de conversatorio los docentes, sin hacer juicios, conversan sobre aspectos relevantes de la clase observada y se resumen en dos o tres aspectos centrales.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

VI. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Aprendizaje Profundo

El Aprendizaje Profundo es un aprendizaje de calidad que uno mantiene consigo de por vida (...) maximiza el aprendizaje per se, y fomenta la identidad o la conexión: estos dos elementos funcionan en un tándem que desarrolla que los estudiantes lleguen a ser ciudadanos comprometidos y con grandes capacidades desde una temprana edad, para pronto convertirse en aprendices activos y agentes de cambio (...) es cada vez más claro que el único enfoque en el rendimiento académico es distorsionado y lo que se necesita es educar a la persona para el mundo complejo actual- (Fullan et al 2021, p.7).

Siguiendo a Valenzuela (2008)

Aprender profundamente implica comprender de manera profunda. Esto conlleva, por una parte, el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos previos y la información que debe llegar a constituirse en conocimiento, a través de las dinámicas de profundización y de extensión. La dinámica de profundización del contenido tiene que ver con el establecimiento de relaciones de dicho conocimiento con otros más específicos de la misma disciplina. Evidentemente, este proceso de experticia disciplinar no basta. Por lo anterior, se hace necesario relevar la dinámica extensiva, es decir, el proceso de vinculación de este saber disciplinario con otras disciplinas y con la vida diaria del estudiante. En esta dinámica, la significatividad de los conocimientos deja de ser meramente disciplinar y se amplía a la cultura y la vida cotidiana, volviéndola más vital, más fundamental. (p.1).

Para Fullan et al (2021) hay seis características claves del aprendizaje profundo:

1. Considerar al alumnado de manera global y todo el sistema: se trata de desarrollar todos los aspectos de todos los alumnos, tanto los académicos como los socioemocionales. Es un cambio tanto en los resultados del aprendizaje como en los roles del profesorado, equipo directivo y toda la comunidad educativa.
2. Resultados claros: las “6C” brindan una completa y clara visión del aprendizaje.
3. Medibles: evaluar puntos de partida y medir el progreso en el desarrollo de las “6C”.
4. Lenguaje común: alumnado, profesorado y familias utilizan mismo lenguaje sobre prácticas de aula, diseño y medición del aprendizaje.

5. Desarrollado conjuntamente con profesionales: el modelo de aprendizaje profundo se ha desarrollado conjuntamente con profesionales de ocho países que utilizan un marco común.

6. Orientado a la acción: permite construir nuevo conocimiento con conexión social (p. 8)

Si queremos un alumnado que pueda prosperar en estos nuevos tiempos complejos y turbulentos, que aplique el pensamiento a nuevas situaciones y que cambie el mundo, entonces debemos reinventar el aprendizaje; qué es importante aprender, cómo se fomenta el aprendizaje, dónde ocurre, y cómo medir el éxito (...) nosotros llamamos a esta nueva conceptualización: Aprendizaje Profundo. (Fullan et al, 2018, p.13)

Señalan Martínez, McGrath y Foster (2016) que las escuelas promotoras del denominado aprendizaje profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibiliten aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas. Por el contrario, según Monroy y González-Geraldo (2017) los estudiantes con un enfoque superficial muestran poco compromiso con la tarea en cuestión y memorizan el tema para aprobarlo. Es así como Gajardo (2019) plantea que se pueden establecer dos enfoques de aprendizaje, uno superficial, el que se basa en la repetición o reproducción y uno llamado profundo, el cual tiene relación con la comprensión de los significados. Estos enfoques están vinculados a motivos, contextos y estrategias específicas que viven los estudiantes.

El proceso aprendizaje superficial se centra en la exposición a contenidos, desde una enseñanza altamente directiva, que promueve el desarrollo de respuestas a preguntas ya conocidas, los estudiantes tienen una motivación extrínseca por lo que tienen poco compromiso con las tareas. Por otro lado, los estudiantes que siguen el enfoque de aprendizaje profundo se encargan de explorar, descubrir, y relacionar ideas, comprometiéndose con su aprendizaje, tratando de elaborar el pensamiento crítico para realmente comprender los significados que le interesan sobre situaciones novedosas del mundo real, siguiendo a Gajardo (2019).

De esta forma se puede entender que, según (Rincón-Gallardo, 2018, citado en Cortez, 2018, p.7) el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan. Este aprendizaje contempla el desarrollo de seis competencias: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía. Estas competencias buscan desarrollar en los estudiantes diferentes cualidades que les permitan liderar su proceso de aprendizaje y contribuir en la sociedad. Esto desafía a los líderes educativos y profesores a repensar la enseñanza y aquellas prácticas que no responden en su totalidad a las necesidades de los estudiantes y de las comunidades educativas.

Siguiendo a Fullan et al. (2018) citado en Aravena (2018), para acelerar la inmersión de los docentes en el aprendizaje profundo es importante involucrarse en el diseño pedagógico de manera colaborativa, es decir, los líderes educativos deben asegurar condiciones organizacionales para los docentes puedan diseñar, de manera colaborativa, estrategias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de las 6C. En concreto, el autor propone que, como líder educativo, se debe:

- Proteger tiempos para que los y las docentes puedan diseñar experiencias de aprendizaje en conjunto.
- Brindar recursos materiales para abordar los diseños pedagógicos.
- No distraerlos del foco pedagógico con tareas adicionales.
- Retroalimentar y acompañar en la implementación de sus diseños pedagógicos.
- Facilitar espacios para analizar los datos e información de aprendizaje de las y los estudiantes.” (p. 5).

A partir de lo anterior, es importante que las comunidades de profesores puedan indagar en sus prácticas, porque nos ayuda a mantener un enfoque de lo que se quiere hacer y lo que deben trabajar en conjunto. Según Gajardo (2019), el indagar en las prácticas docentes, permite conocer la relación entre las creencias y acciones que realizan, frente a las deseadas.

Para Martínez, Mcgrath y Foster (2016), las escuelas que promueven el aprendizaje profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibiliten aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas. Para esto, es necesario generar las condiciones que favorezcan la construcción de una cultura de aprendizaje en la escuela. En relación con esto, según (Montecinos y Cortez, 2015, citado en Cortez, 2018, p.13) para que los estudiantes aprendan, es necesario que sus profesores aprendan, y para que los profesores aprendan, es necesario que los centros escolares se constituyan en organizaciones que aprenden.

En un aula comprometida, los estudiantes co-crean ricas experiencias de aprendizaje con su maestro y compañeros de clase al ofrecer sugerencias de actividades, lecturas y experiencias. Ellos colaboran fácilmente en las tareas y extienden el propósito más allá del aula. Los estudiantes se involucran con los materiales y recursos de instrucción existentes de maneras que exhiben una comprensión profunda y un pensamiento crítico. Más importante aún, aportan sus fondos de conocimiento y sugerencias de materiales y recursos de instrucción para mejorar el aprendizaje para todos. A lo largo del viaje de aprendizaje, los

estudiantes se involucran en la reflexión del contenido, el conocimiento y su proceso de aprendizaje. (Danielson, 2019).

Según Cortéz (2018) el aprendizaje profundo es el proceso y resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, requiere diseñar ambientes de aprendizaje que promuevan que sus estudiantes apliquen y usen el conocimiento construido para resolver problemas del mundo global. De esta forma, los estudiantes transfieren habilidades y conocimientos a nuevos contextos, ya que como señala Aravena (2018) “un estudiante que aprende de manera profunda es capaz de demostrar con acciones concretas en el mundo real cómo usa y aplica lo aprendido.” Fullan (2018) citado en Cortez (2018) señala que para lograr el aprendizaje profundo se deben desarrollar las competencias globales del siglo XXI, también llamadas las “6C”: Creatividad, Carácter, Colaboración, Ciudadanía, Comunicación y Pensamiento Crítico. Y esto se logra viviendo experiencias de aprendizaje que:

- Involucra procesos cognitivos de nivel superior que enriquecen una comprensión de las problemáticas del mundo contemporáneo.
- Incluya conocimientos que refuerzan la interdisciplinariedad.
- Integran competencias académicas, interpersonales e intrapersonales.
- Son atractivas, auténticas, desafiantes y centradas en las necesidades de las y los estudiantes.
- Son diseñadas para impactar en la localidad o más allá de la sala de clases.
- Toman lugar en distintos espacios de aprendizaje utilizando la tecnología” (p.3).

Un entorno de aprendizaje de apoyo que eleve el comportamiento de aprendizaje positivo es un requisito previo para mejorar el Pensamiento Activo. En un aula intelectualmente comprometida, los estudiantes se sienten seguros para tomar riesgos, preservar a través de tareas difíciles, reflexionar sobre el aprendizaje y colaborar con otros. Pueden identificar y fortalecer el comportamiento positivo dentro de ellos y otros que cultivan el Pensamiento Activo dentro del aula. Establecen objetivos de contenido y proceso que les permiten alcanzar el éxito académico. Los estudiantes discuten regularmente el impacto de las acciones en sí mismos y en los demás con la intención de tener un impacto positivo en el mundo en general. (Danielson, 2019)

La Fundación Hewlett (2013) citada en Cortez (2018) indica que el desarrollo del aprendizaje profundo involucra tres dominios: El Dominio Cognitivo, que involucra dominar un conjunto de contenidos

académicos, pensar críticamente y resolver problemas complejos. El Dominio Interpersonal; que aborda ámbitos como saber trabajar de manera colaborativa y comunicar de manera efectiva. Y el dominio intrapersonal; que involucra competencias para aprender a aprender y desarrollar una mentalidad académica.

En esta misma línea, Quiroga y Lara (2022) señalan que “el aprendizaje profundo no sólo implica el desarrollo de habilidades, sino que además establece conexiones sustantivas con aspectos socio-afectivos que comprometen el desarrollo de la autonomía en las escuelas. El desarrollo de autonomía en este contexto supone que las comunidades se involucran en definiciones comunes que resultan estratégicas para consolidar una visión de aprendizaje profundo.”²

Todo lo anterior significa un desafío para los líderes educativos, que deben movilizar hacia toda la comunidad educativa para lograr desarrollar este enfoque y que los estudiantes aprendan de manera profunda y no superficial. Para que esto ocurra, debe existir una cultura hacia el aprendizaje profundo mediante “la creación de un conjunto claro y visible de valores fundamentales, que se reflejen en el diseño y la vida cotidiana de la escuela, desde el lenguaje que los maestros y los estudiantes usan para hablar sobre el aprendizaje, hasta la forma en que la escuela interactúa con la comunidad.” (Cortéz, 2018).

Cortéz (2018), propone que los líderes escolares deben fomentar un clima escolar que se caracterice por: La responsabilidad compartida del aprendizaje de los estudiantes; esto se logra creando instancias de conversaciones frecuentes, regulares y sistémicas entre profesores, estudiantes y otros adultos. Un segundo elemento necesario es la confianza y profesionalidad; es decir, que los líderes generen un clima de confianza y trato profesional hacia los docentes, sin establecer relaciones jerárquicas, sino más bien horizontales que potencien un liderazgo distribuido. Y, por último; tiempo para que los profesores colaboren; este elemento hace referencia específicamente a que se establezca y respete el tiempo para que los profesores colaboren entre sí, para que compartan diferentes experiencias, busquen solución a problemas y potencien nuevas estrategias.

Los líderes educativos deben ser capaces de monitorear prácticas educativas, estableciendo acompañamiento docente y tratando de fomentar la motivación de sus profesores para ir mejorando los procesos de aprendizaje. Según Gajardo (2019), los líderes escolares tienen un rol fundamental en los procesos de mejora escolar, “deben motivar a los profesores, fomentando el sentido de comunidad profesional, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza” (Bolívar et al., 2013, citado en Gajardo 2019). Es decir, los líderes deben establecer una visión clara y compartida con toda la

comunidad, para formar una hoja de ruta que les sirva para entender las metas y motivar a los docentes a continuar mejorando sus prácticas de enseñanza (Leithwood 2011, citado en Gajardo 2019).

“Esta visión de aprendizaje se encuentra integrada dentro de la visión institucional. En el marco de la literatura de liderazgo, la noción de visión compartida se reconoce como central. En términos del sentido del cambio, la visión es un elemento estratégico. Para Murphy y Torre (2015), el liderazgo es el elemento central que permite el desarrollo, la implementación y el proceso de guiar la visión de una escuela: “ningún área es tan importante en la literatura de mejora escolar para la arquitectura intelectual” (p. 177). En el caso del aprendizaje profundo, la noción de visión compartida se traduce a una reflexión con respecto a la visión de aprendizaje. Esta visión se puede estructurar en términos de la distinción entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo (Quiroga y Lara, 2022).

1.1 Habilidades del siglo XXI

Según Meller (2016), las habilidades del siglo XXI se fundamentan en un doble rol que tiene la educación: El ámbito valórico: para que cada persona defina lo quiere ser y tenga su propio pensamiento logrando su autorrealización y, por otro lado, la empleabilidad: pues les permitirá a los jóvenes insertarse en el mercado laboral, resolviendo problemas complejos y desconocidos.

Las habilidades del siglo XXI son aquellas competencias esenciales para enfrentar los desafíos del mundo actual en contextos cotidianos, educativos y laborales. Si las escuelas no logran desarrollar estas capacidades en los estudiantes, corren el riesgo de perder su relevancia en la formación de personas preparadas para la sociedad moderna. (Jenson, 2010; Harvard, 2015)

Según Partnership for 21st Century Learning (2018), las habilidades del siglo XXI son agrupadas en tres categorías:

1. Habilidades de aprendizaje e innovación: son aquellas que preparan para la complejidad de la vida y los ambientes de trabajo. Entre ellas se encuentran: creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración.
2. Habilidades vinculadas a la información, los medios y la tecnología: aquellas propias de los ambientes en los que nos toca vivir actualmente, marcados por las tecnologías y el acceso a información abundante. En ellas se consideran: alfabetización informacional, alfabetización en medios y alfabetización digital.

3. **Habilidades para la vida y la carrera:** son aquellas de carácter social y emocional. Entre ellas están: flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa e independencia, habilidades sociales e interculturales, productividad, liderazgo y responsabilidad.

Kagan (2004) señala que para enseñar las habilidades del siglo XXI lo más complejo es no dejar de lado el contenido, para aquello recomienda lo siguiente:

-Formar grupos de 2 a 3 estudiantes y hacer preguntas a estos grupos desarrollando la clase a partir de sus respuestas. de esta forma se genera interacción, colaboración y no se sigue una clase centrada en respuestas individuales.

-Identificar qué habilidades del siglo XXI son las más apropiadas a cada contenido y cada curso y diseñar estrategias para ellos.

-Conectar el contenido teórico con situaciones, problemas y ejemplos contingentes de la realidad local o nacional o global. Ya que, al enfatizar la comprensión conceptual de la materia y la conexión con hechos contingentes del mundo real, las habilidades del siglo XXI aumentan el aprendizaje de los contenidos.

-Proporcionar una visión global del tópico que se está enseñando

En síntesis, se requiere “cambiar el formato de la clase centralizada y monopolizada por el profesor por una clase en que éste es el director de orquesta y los estudiantes son los músicos. Esto requiere profesores listos para improvisar y estudiantes buscando participar” (Meller, 2016).

Las nuevas pedagogías para un aprendizaje profundo de Fullan et al (2021), identifican las llamadas “6C” como un conjunto de habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar y fortalecer para desenvolverse en el mundo complejo de hoy.

Fullan et al (2021) define las “6C” del siguiente modo:

1. **Carácter:** Aprender a aprender en profundidad, armado con los rasgos de carácter social y emocional esenciales del aprendizaje autodirigido, la determinación, la tenacidad, la perseverancia y la resiliencia, la capacidad de hacer del aprendizaje una parte integral de la vida; y cambiar de forma proactiva los resultados para ellos mismos y los demás.-(p.115).
2. **Ciudadanía:** Pensar como ciudadanos globales, considerando el bienestar individual y social, y los problemas globales basados en una comprensión profunda de los diversos valores y visiones del mundo, con interés genuino, empatía, compasión y capacidad para resolver problemas ambiguos y

complejos del mundo real que afectan a la equidad y la sostenibilidad humana y medioambiental. (p.117).

3. **Colaboración:** Trabajar en forma independiente y sinérgica en equipos con fuertes habilidades interpersonales y de relación con el equipo, incluida la gestión eficaz de las dinámicas y los retos del equipo, la toma de decisiones importantes de manera conjunta y la contribución a aprender de los demás y a tener un impacto en ellos. (p.119)
4. **Comunicación:** Comunicarse de manera efectiva con un propósito y una voz en una variedad de modos y herramientas (incluido el digital) y diseñados para impactar en diferentes audiencias y con resultados en el aprendizaje. (p. 121)
5. **Creatividad:** Tener un “ojo emprendedor” para las oportunidades económicas y sociales, expresarse de maneras únicas, hacer las preguntas de investigación adecuadas para generar ideas novedosas y liderar esas ideas para llevarlas a la acción. (p. 123)
6. **Pensamiento Crítico:** Evaluar críticamente la información y los argumentos, ver patrones y conexiones, construir conocimiento significativo y aplicarlo y evaluarlo en el mundo real. (p. 125)

1.2 Marco para la Buena Enseñanza: Dominio C

Según el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2021) en su Dominio C de Enseñanza para el Aprendizaje de todos/as los/as estudiantes; las interacciones pedagógicas entre el cuerpo docente y el estudiantado deben promover oportunidades de aprendizaje desafiantes en que se apliquen conocimientos, habilidades y actitudes del currículum para desarrollar habilidades del pensamiento, exigiendo ir más allá de la reproducción de información o de su procesamiento superficial. Es decir, este dominio busca promover el aprendizaje profundo en la educación chilena. Al respecto se señala que:

El aprendizaje profundo implica que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y creativo a través de su participación en actividades que les permitan usar el conocimiento disciplinar para explicar, generalizar, abordar situaciones nuevas, razonar utilizando evidencias, analizar argumentos y tomar decisiones a partir de ese análisis, y generar respuestas originales al resolver un problema. El aprendizaje profundo se comunica y expresa en proyectos interdisciplinarios, artísticos, culturales y de promoción de la vida saludable que permiten profundizar los conocimientos, habilidades y actitudes en las distintas asignaturas (MBE, 2021).

El MBE destaca también el vínculo entre el aprendizaje profundo y el desarrollo de la metacognición, pues con el desarrollo de ella se obtienen estudiantes más autónomos en el pensamiento que caminan hacia la autorregulación del aprendizaje, conociendo sus metas y monitoreando y evaluando sus avances.

De esta forma, el MBE (2021) afirma que las habilidades del pensamiento crítico, creativo y la metacognición cobran sentido en las asignaturas del currículum vigente, al utilizarse de manera concreta y situada en función de los aprendizajes de cada disciplina. A su vez, estas habilidades son transferibles a otros contextos, de manera que se constituyen en aprendizajes para la vida, que posibilitan aprender a aprender (MINEDUC, 2015, 2018, 2019; Stone y Perkins, 1999, p. 46)

Algunos descriptores incorporados en el estándar 7 de Estrategias de Enseñanza para el Logro de Aprendizajes Profundos son:

7.9 Involucra a los/as estudiantes en el uso de los conocimientos, habilidades y actitudes, a través de preguntas, producciones escritas, elaboración de modelos, uso de herramientas tecnológicas, expresiones y creaciones plásticas, manifestaciones motrices, entre otras, para favorecer una comprensión profunda de los conocimientos disciplinares.

7.10 Organiza el trabajo de los/as estudiantes, equilibrando momentos de aprendizaje individual y colaborativo, a través de tareas que impliquen prácticas reflexivas, comunicación de ideas, elaboración de productos, trabajo interdisciplinario y otras actividades propias de cada disciplina, en contextos de aula diversos, como laboratorios, salidas a terreno u otros.

7.11 Apoya el desarrollo de los estudiantes para transitar gradualmente desde un trabajo guiado a uno autónomo, utilizando diversos recursos educativos e incluyendo las tecnologías digitales, para posibilitar la aplicación y reelaboración de los conocimientos adquiridos y el logro de nuevos aprendizajes.

7.12 Ajusta su práctica pedagógica en función de las situaciones contextuales, las respuestas de los/as estudiantes y las evidencias que recopila mediante el monitoreo de sus progresos, para atender a sus ritmos de aprendizaje, sus diferencias individuales y sus necesidades de apoyo formativo. (p.47)

2.Liderazgo pedagógico

El liderazgo, según Elmore (2010), se concibe en una explicación general, como el conjunto de prácticas que movilizan el cambio y la mejora de las organizaciones. Éstas reflejan la capacidad de adaptación a ciertos desafíos y resolución de problemas en diversos contextos. En esencia, el liderazgo hace

frente a situaciones complejas y cotidianas, atendiendo a la contingencia del ámbito en que se desarrolle, es decir, resulta fundamental para que una organización se desempeñe de forma efectiva. Tal como indica Anderson (2010), el liderazgo por parte de directores a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los estudiantes en las escuelas. Leithwood et al., (2009) señala que el liderazgo es el segundo factor intra-escuela, después de las prácticas docentes en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los alumnos. Y, por otra parte, los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos donde son más necesarios para el logro de aprendizajes.

De esta forma queda en evidencia que las prácticas de liderazgo de la escuela inciden en el logro de aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, en los resultados de la institución (Anderson, 2010).

Según Leithwood (2009), el liderazgo escolar es la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela. El foco principal de las prácticas de liderazgo debe ser el aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, como señala Spillane (2016), es la docencia la labor fundamental del liderazgo y constituye una variable dependiente de éste, es decir, al observar cómo se desarrolla la docencia en una institución, se puede apreciar la forma en que se lidera en ésta.

Siguiendo a Leithwood (2009) el liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar; es por esto que el rol de liderazgo debe tener orientación hacia ese objetivo, apartándose de los elementos distractores que no estén centrados en el aprendizaje.

En esta misma línea apunta Robinson (2017), quien plantea el enfoque del liderazgo centrado en el estudiante. De esta manera la autora señala que las acciones y decisiones de los líderes tienen consecuencias en los resultados académicos y sociales de los alumnos de los cuales son responsables.

Para conseguir liderar con foco en los estudiantes, Robinson (2017) señala que se deben desarrollar seis dimensiones clave: establecer objetivos claros, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y formación docente, asegurar un entorno ordenado y seguro y, liderar en relación con la escuela y la comunidad.

Por otro lado, la autora también plantea las capacidades necesarias para el desarrollo del liderazgo centrado en el estudiante; las cuales son: capacidad de utilizar conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo, resolver problemas complejos que obstaculizan el logro de objetivos y, por último; crear relaciones de confianza.

La horizontalidad en las prácticas de liderazgo está desplazando a la antigua visión jerárquica que involucra este concepto. Tanto Leithwood (2009), como Spillane (2016) se refieren al liderazgo distribuido.

La perspectiva del liderazgo distribuido que plantea Spillane (2016) señala que se debe ir más allá del paradigma de un líder heroico protagonizado por el director del establecimiento, no necesariamente se necesita un cargo para liderar y las interacciones que se producen en las diferentes situaciones de la escuela, son las que facilitan u obstaculizan que esto ocurra. Así también Weinstein (2016) indica que el liderazgo distribuido destierra la noción de un individuo (habitualmente el director o la directora) que incide verticalmente sobre el resto de la comunidad escolar, para reemplazarla por la de un conjunto de actores, con o sin autoridad formal al interior de la escuela, que se influyen mutuamente y que permiten el progreso institucional.

En la misma línea, Hallinger y Heck (2010) hallaron que el liderazgo distribuido está muy relacionado con el cambio en la capacidad académica y, por ende, con la mejora en los aprendizajes escolares. Por lo tanto, finalmente, el liderazgo distribuido tiene el potencial para ampliar el alcance del liderazgo, lo que se traduce en mejores resultados escolares y en la creación de líderes formales para el futuro (Harris, 2005).

Según Leithwood (2009), un componente clave para ser un líder exitoso, es realizar las siguientes prácticas:

Establecer rumbos: en este aspecto, se refiere a la construcción de visión de aprendizaje de forma colaborativa para que exista mayor compromiso por los miembros de la organización, puesto que, como señala Gajardo (2019) “la visión debe ser compartida y con un foco claro y preciso”. Es importante, para lograr influir en cómo los demás ven el mundo y cómo deciden actuar; que el líder entienda el contexto es fundamental para construir una visión compartida. Prácticas claves que contribuyen al logro de esto son: la formación de metas grupales que ayuden a elaborar una identidad como organización y que los líderes sostengan altas expectativas de calidad y rendimiento de su equipo directivo.

Desarrollar personas: los líderes deben ofrecer un estímulo intelectual a su equipo para reflexionar sobre los procesos de enseñanza y también apoyarlos respetando sus sentimientos y necesidades personales. Los líderes deben constituir un modelo a seguir, en cuanto a sus capacidades y autoeficacia.

Rediseñar la organización: los líderes educativos exitosos desarrollan prácticas que transforman sus escuelas en organizaciones efectivas. Estas prácticas apuntan a fortalecer la cultura escolar, mediante metas, valores y creencias; a realizar cambios estructurales para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, todo lo anterior se logra en un contexto colaborativo de la toma de decisiones.

Leithwood (2009) señala que la mejora del liderazgo educacional debe fundarse en el conocimiento sólido y aceptado con el que se cuenta en la actualidad sobre liderazgo, es decir, debe basarse en las evidencias para la elaboración de políticas públicas y debates académicos. Tal como señala Bush (2019) “el liderazgo es una función especializada que requiere una formación específica”.

“El liderazgo tiene éxito cuando influye de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes a través de la participación-de los actores de la educación” (Chuquihuanca et al., 2021 p.183). Cuando los líderes trabajan juntos, desarrollan un sentido de pertenencia entre los docentes. Esa pertenencia, está relacionada a la visión- misión y un objetivo compartido de la escuela. En consecuencia, los líderes crean un ambiente escolar positivo que ayuda a los estudiantes a trabajar productivamente. Esto es porque los líderes apoyan los aprendizajes de los estudiantes, conversan con los docentes sobre sus intereses y problemas, llevan a cabo investigaciones y reflexiones pedagógicas y proveen recursos para transformar las experiencias de aula. Por otro lado, Chuquihuanca et al. (2021) declara que las instituciones educativas deben incentivar la innovación, aplicar un liderazgo democrático que permita a sus estudiantes desarrollar habilidades y capacidades, reflejados en los logros de aprendizajes, como parte de un proceso de cambio y mejora continua.

Entonces, las comunidades profesionales de aprendizaje permiten el desarrollo de liderazgos pedagógicos, con un enfoque más holístico y comprensivo del centro educativo, favoreciendo el quehacer de directores y jefes de UTP. En realidad, los líderes colectivamente participan en la toma de decisiones, reflejándose en estrategias pedagógicas y acciones relacionadas a enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento de la escuela y el desarrollo profesional de los docentes. Por lo tanto, es muy crítico que los líderes fortalezcan la confianza entre ellos y los docentes para continuar una calidad de educación en una institución.

Chuquihuanca et al, 2021, sugiere que los líderes deben incorporar mecanismos de seguimiento y evaluación para que ellos puedan alcanzar este logro:

- Establecimiento de metas y expectativas: Planificar, establecer e implementar medidas de aprendizaje según los niveles de los alumnos.
- Obtención y asignación de recursos de manera estratégica: Alinear la selección de recursos con las prioridades de los objetivos de enseñanza.
- Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum: El proceso de evaluación, la observación de la sesión de clase, donde se logran identificar las falencias del docente, y

consecuentemente realizar un proceso de retroalimentación que conlleve a mejorar las estrategias y métodos de enseñanza.

- Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo: Consiste en un ambiente escolar positivo donde pueda desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar la concentración académica.
- Calidad Educativa: La gestión de los recursos responsable para los aprendizajes y las metas de logros de los estudiantes.

3. Trabajo colaborativo entre docentes

El trabajo colaborativo es muchas veces comparado con el trabajo en equipo, y no en pocas ocasiones se realizan esfuerzos por establecer similitudes y/o diferencias entre ambos conceptos. Una definición clara sobre el trabajo en equipo es declarada en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), la cual establece esta estrategia como “la “capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes.” (MINEDUC, 2015).

Al dejar de lado las metas comunes, la última definición hace entender que el trabajo en equipo es una virtud del liderazgo y cómo este es capaz de coordinar a sus docentes en búsqueda del logro de un trabajo conjunto, de esta manera se transforma en un medio de aprendizaje por el cual los docentes trabajan “en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca” (Clavo, 2014). De igual manera el trabajo colaborativo es una metodología por la cual los docentes: “estudian, comparten experiencias, analizan e investigan juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2019, en MINEDUC, 2019), por lo tanto, es un medio de mejora de lo que se está haciendo y un mecanismo de fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes.

El trabajo colaborativo entre docentes genera las siguientes consecuencias:

- a) *Aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula:* Según Valliant, (2016) citado en Mineduc (2019), cuando un profesor o profesora pone en acción las soluciones que se encontraron en conjunto ante alguna situación compleja o emergente, sentirá una mayor seguridad de emplearla puesto que se encuentra validada por sus pares, perdiendo así el miedo o temor a la innovación de sus prácticas pedagógicas.

- b) *Genera Cohesión y sinergia en el equipo docente:* Al momento de reflexionar, debatir puntos de vistas, buscar soluciones y/o establecer estrategias de mejora, los docentes unifican criterios de tipo pedagógico, por lo que se va desarrollando un sentido de cohesión, pertenencia o unión de grupo y de sinergia, en donde todos van entendiendo que su trabajo ayuda al otro y viceversa.
- c) *Incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa:* en palabras de Hargreaves (2001), el establecimiento de redes de colaboración potencia el capital social de la escuela, generando mayores niveles de reciprocidad entre sus profesionales. Es por esto, que los docentes se convencen de que están trabajando para la mejora de sus prácticas y por ende de los aprendizajes de los estudiantes.
- d) *Optimiza el uso del tiempo y de los recursos:* con la implementación del trabajo colaborativo hay una notable disminución de la presión laboral, obteniéndose mayores beneficios de los saberes y de las experiencias existente en toda institución educativa.

4.Estrategias de Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo de capacidades profesionales, según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MINEDUC, 2015), plantea dentro de las principales prácticas a desarrollar por los directivos el identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes generando diversas modalidades de desarrollo profesional y continuo. Además, se espera que apoyen y demuestren consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución. Igualmente, demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promuevan el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad educativa. Y, por último, generen condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Para propiciar el aprendizaje de adultos en contextos de desarrollo profesional, Moreno y Aziz (2019) señalan que dos de sus principios claves son:

- a) *Aprendizaje colaborativo y construcción colectiva:* esto favorece la construcción compartida de conocimiento y la búsqueda colectiva de alternativas y soluciones a problemas comunes. Implica contribuir con sus propias experiencias, entendiendo que tanto los aciertos como desaciertos forman parte de este proceso de aprendizaje innovador.
- b) *Aprendizaje basado en procesos reflexivos y analíticos:* el aprendizaje profesional es un proceso que está fuertemente anclado a la reflexión constante y requiere de oportunidades para cuestionar las propias creencias, supuestos y actitudes; observar las propias prácticas profesionales; e identificar y autoevaluar de forma consciente brechas, necesidades y logros en el propio proceso de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, dentro de la propuesta presentada, se consideran dos estrategias de Desarrollo Profesional Docente, que se explican a continuación.

- a) **Protocolo de Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje:** Se trata de una estrategia para que los líderes se vinculen con los procesos reflexivos del profesorado incidiendo positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Es un apoyo directo a la instrucción, ingresando al aula de clases, con las siguientes consideraciones entregadas por Gajardo et al. (2022).
1. Los líderes escolares caminan en las salas, escuchando y observando.
 2. Líderes no interrumpen la lección ni toman notas dentro de la sala.
 3. Caminatas duran entre 3 y 5 minutos por cada sala.
 4. Si no interfiere con el aprendizaje, los “caminantes” realizan las 5 preguntas clave a los que estudiantes, que se presentan en la tercera etapa del presente protocolo.
 5. Los “Caminantes” salen de la sala en silencio. Después de varias caminatas, realizan preguntas auténticas a los docentes, en directa relación con las observaciones realizadas- (p.24).

Durante la caminata de aula, los líderes escolares realizan las siguientes preguntas a las y los estudiantes siempre y cuando no interfieran en su proceso de aprendizaje.

- ¿Qué estás aprendiendo?
- ¿Cómo lo estás haciendo?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Cómo puedes mejorar?
- ¿Adónde vas para pedir ayuda cuando tienes una pregunta?

Luego, los líderes se reúnen con las y los docentes que fueron visitados, para indagar y reflexionar en conjunto sobre lo observado durante la visita. Se propone plantear las siguientes interrogantes:

- ¿Qué está enseñando?
- ¿Por qué lo enseña?
- ¿Cómo lo está enseñando?
- ¿Cómo puede mejorar?
- ¿A dónde acude en busca de ayuda?

Finalmente, “los líderes escolares, como líderes aprenden y son capaces de sistematizar los aprendizajes producidos al desarrollar la estrategia de la caminata y la conversación de aprendizaje con miras al trabajo que se debe seguir desarrollando a futuro en la escuela” (Gajardo et al, 2022)

- b) **Protocolo estudio de clases:** El estudio de clase es una instancia de retroalimentación entre pares que impacta el ejercicio docente y mejora la práctica pedagógica (Lewis, Perry, y Murata, 2006; Peña, 2012) citados en Gajardo et al (2022). Esta estrategia permite que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo de sus pares; para su implementación se debe seleccionar un grupo de 2 a 3 docentes que planifiquen colaborativamente una clase con los focos a observar. Luego, al realizar la clase experimental se respeta la planificación y se puede hacer diálogos con los estudiantes y observaciones de sus trabajos escritos.

Finalmente, se realiza una sesión de reflexión entre los docentes participantes con énfasis en el aprendizaje profesional de todos. La discusión debe ser guiada por un docente anfitrión y centrarse en algunas de las temáticas emergentes, sin juicios de valor. El docente líder debe enviar la discusión por escrito a sus pares.

VII. CONCLUSIONES

La implementación de la propuesta de mejora para el liderazgo pedagógico y el aprendizaje profundo ofrece una serie de aprendizajes relevantes, tanto para la comunidad docente como para la gestión directiva. Uno de los aprendizajes más significativos radica en el reconocimiento de que el aprendizaje profundo solo puede desarrollarse en un ambiente donde los docentes, directivos y estudiantes colaboren activamente y donde se promueva un liderazgo que acompañe y motive a los educadores a explorar nuevas estrategias de enseñanza vinculando a los estudiantes con su contexto y realidad cotidiana, vinculando el conocimiento con sus propias experiencias.

La importancia de implementar esta propuesta en un colegio con baja cultura colaborativa entre pares y con problemas en su gestión directiva es considerable, pues permite valorar la educación como una actividad colectiva que requiere compromiso y esfuerzo conjunto. Las estrategias de estudio de clase y caminata de aula, en particular, se destacan por ofrecer una metodología estructurada que facilita el diálogo entre los docentes, promoviendo la observación y el análisis de las prácticas pedagógicas en un ambiente de aprendizaje profesional continuo.

La estrategia de estudio de clase se presenta como una herramienta poderosa para el desarrollo profesional de los docentes, ya que permite que se realicen observaciones en entornos reales de enseñanza, facilitando el aprendizaje colectivo y la mejora de prácticas. A través de esta metodología, los docentes no solo reciben retroalimentación, sino que también desarrollan una comprensión más profunda sobre cómo sus prácticas impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, la caminata de aula representa una estrategia de liderazgo pedagógico que permite a los directivos y líderes académicos observar el ambiente de aprendizaje desde una perspectiva más cercana. Al interactuar con los estudiantes y dialogar sobre sus experiencias, se obtiene una visión detallada de las prácticas docentes y se pueden identificar oportunidades para la mejora continua. Esta estrategia fortalece el vínculo entre los líderes y los docentes, permitiendo una retroalimentación constante por parte de los directivos que se vinculan con la labor docente cotidiana y acompañan el desarrollo profesional de su cuerpo docente.

Sin embargo, existen desafíos significativos para la implementación efectiva de esta propuesta. Un obstáculo recurrente es la resistencia al cambio por parte de los docentes y directivos, especialmente en instituciones privadas donde la cultura institucional prioriza el rendimiento académico sobre el desarrollo integral del estudiante. Esta mentalidad puede limitar el compromiso con prácticas que no están directamente orientadas a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas. Para abordar esta resistencia al cambio es necesario presentar con convicción la primera fase, en que se expone con evidencias

sobre el aprendizaje en la actualidad y también hacer muy visible que la institución ya tiene gran parte de la tarea avanzada al incorporar el aprendizaje profundo y las habilidades del siglo XXI dentro de su proyecto educativo. Del mismo modo, los intentos que se han hecho en el pasado con Aprendizaje Basado de Proyectos es un elemento que entrega una base conceptual y experimental al profesorado y directivos para acercarlos a un enfoque de aprendizaje profundo más institucionalizado.

Además, la falta de recursos materiales y humanos podría ser un desafío adicional en esta institución donde se necesita apoyo para el desarrollo profesional docente. La falta de tiempo para la planificación y el trabajo colaborativo, así como la escasa disponibilidad de materiales adecuados para prácticas interdisciplinarias, son barreras que deben ser superadas para que la propuesta tenga un impacto sostenible. Es vital que la gestión escolar considere estas limitaciones y trabaje en la gestión del tiempo para que los proyectos propuestos de puedan realizar.

En conclusión, la implementación de un enfoque de liderazgo y aprendizaje profundo en un contexto educativo desafiante requiere no solo una visión clara y compartida, sino también una estructura organizacional flexible y comprometida con el cambio. La propuesta presentada en este documento es un paso significativo hacia la construcción de una cultura educativa colaborativa y orientada al aprendizaje profundo. A medida que se superen los desafíos y se ajusten las estrategias en función de las necesidades de la educación actual y del contexto de la institución en particular, los resultados positivos llegarán inexorablemente vinculados al desarrollo de habilidades en los estudiantes.

VIII. REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Anderson, S. (2011). Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Universidad de Toronto, Canadá
- Amezcua, M. y Toro, A.G. (2002). Los Modos de Análisis en Investigación Cualitativa en Salud: Perspectiva Crítica y Reflexiones en Voz Alta. *Revista Española De Salud Pública*, 76(5), 423-436.
- Aravena, F. (2018). “Boletín N°1-2018 de Líderes Educativos”. Valparaíso: Líderes educativos.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México (13 de septiembre 2023). Diversos abordajes de la investigación en lenguas extranjeras. https://ced.enallt.unam.mx/blogs/invlenguasext/?page_id=450
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota técnica N° 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile
- Danielson, C. (2019). *The framework for teaching clusters. Six Clusters to Support Teacher Growth and Student Learning*. Disponible en: <https://danielsongroup.org/downloads/framework-clusters>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo, herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Fundación Hewlett (2013). Deeper learning competencias. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Deeper_Learning_Defined_April_2013.pdf
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica No 6. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022). *Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica*. Concepción: Centro +Comunidad
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39(4), 371-380.
- Gómez Barrantes, M. (1998) Elementos de estadística descriptiva. Montes De Oca, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Güereca Torres, E., López Moreno, I. y Blásquez Martínez, L. (2016). *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida*. Tlalpan, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education
- Izcara, S. (2007). *Introducción al muestreo*. México: Miguel Ángel Porrúa Editorial.
- Quiroga, L., & Lara Ordenes, E. (2023). El aprendizaje profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Recuperado de: <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Martínez, M., Mcgrath, D., & Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Estados Unidos: The National Commission on Teaching & America's Future.

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Parra, K., (2017). Aplicación del método fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación*, 41(91), 99-123
- Red Global de Aprendizajes (RGA). (2021). Cuadernillo de Trabajo 2021. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/CAJA%20RGA%202021%20-20cuadernillo.pdf>
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Trejo M.F. (2012) Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°11-2017, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

IX ANEXO: PAUTA PREGUNTAS FOCUS GROUP

Categoría	Preguntas
1. Concepciones sobre el aprendizaje profundo	<p>¿Qué entiende usted por aprendizaje profundo?</p> <p>¿En qué se diferencia el aprendizaje profundo de la concepción tradicional de aprendizaje?</p> <p>¿Cómo puede contribuir el trabajo colaborativo al logro del aprendizaje profundo?</p> <p>¿Cuáles son las HS21 necesarias para lograr aprendizaje profundo en los estudiantes?</p>
2. Estrategias docentes para el desarrollo de HS21	<p>¿Mediante qué estrategias didácticas, usted desarrolla las HS21 que mencionó anteriormente?</p> <p>¿Sus diseños didácticos incorporan la cotidianeidad del estudiantado y otras áreas del conocimiento?, mencione un ejemplo.</p>
3. Enfoque de aprendizaje de la institución	<p>¿Cuál es el enfoque de aprendizaje que promueve este colegio? ¿Cómo identifica este enfoque?</p> <p>¿Mediante qué estrategias el colegio promueve este enfoque en las prácticas del profesorado?</p>
4. Condiciones organizacionales para el trabajo docente y la promoción del enfoque de aprendizaje del establecimiento	<p>¿Cuáles son las instancias de apoyo y acompañamiento que brinda su equipo directivo para la implementación de prácticas bajo el enfoque de aprendizaje del colegio? Podría describirlas</p> <p>¿Existe retroalimentación de sus prácticas docentes, por parte de los líderes escolares?, ¿de qué forma la realizan?</p> <p>¿Cuáles son las instancias permanentes y sistemáticas que entregan los líderes escolares para la revisión de los resultados de aprendizaje de los estudiantes?</p>

5.Diseño didáctico colaborativo	¿Cuáles son las instancias que se entregan para la preparación de clases en conjunto, entre docentes?
	¿A través de qué instancias el equipo directivo promueve formas de trabajo interdisciplinario entre docentes?
	¿Existe retroalimentación entre pares de sus prácticas y metodologías? Las puede describir.