


Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje

Leadership for Deep Learning: An Experience of Reshaping the Vision of Learning

Liderança para um aprendizado profundo: uma experiência de ressignificação da visão sobre aprendizagem

 Jorge Rojas-Bravo¹

 Ana Mendoza-Mardones¹

 Jorge Ulloa-Garrido¹

 Daniela Zúñiga¹

¹ Universidad de Concepción, Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red + Comunidad

Recibido: 23/10/2023

Aceptado: 23/04/2024

Autor de correspondencia:

Jorge Rojas-Bravo,
jorgemanrojas@udec.cl

Cómo citar:

Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., & Zúñiga, D. (2024).

Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), e3722.

<https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Nota: Este artículo forma parte del dossier temático "Imaginando un liderazgo educativo para un mundo nuevo", editado en colaboración con la revista *Perspectiva Educacional* (Chile).

Resumen: La sociedad contemporánea presenta desafíos inéditos a la educación. Vivimos en un entorno global y variado, donde no solo es esencial el acceso al conocimiento, sino también el fomento de habilidades cognitivas e interpersonales en los estudiantes. Las instituciones educativas deben adaptarse a este contexto, que requiere líderes visionarios que transformen la visión del aprendizaje. Las reformas actuales, centradas en rendimientos y objetivos a corto plazo, pueden obstaculizar el liderazgo colaborativo y democrático. Este estudio cualitativo describe los resultados de la primera fase de implementación de un programa de facilitación del aprendizaje profundo en instituciones educativas en Chile, centrándose en la comprensión de la resignificación de la visión de aprendizaje, los aprendizajes y los desafíos para los líderes escolares en el período estudiado. A partir de entrevistas, encuestas y evaluaciones, se reporta que la mayoría entiende el aprendizaje profundo, pero con variaciones en su implementación. También se identifican los aprendizajes y desafíos de los equipos de liderazgo, los aspectos claves a nivel organizacional. El estudio revela los retos y logros de los equipos de liderazgo y los puntos críticos a nivel organizacional, lo cual lleva a reflexionar sobre las prácticas educativas actuales y la estructura de los sistemas educativos.

Palabras clave: liderazgo; aprendizaje profundo; visión de aprendizaje; rendición de cuentas; colaboración.

Abstract: Contemporary society poses unprecedented challenges to education. We live in a global and varied environment, where not only access to knowledge is essential, but also the development of cognitive and interpersonal skills in students. Educational institutions must adapt to this context, which requires far-sighted leaders to transform the vision of learning. Current reforms, focused on performance and short-term goals, can hinder collaborative and democratic leadership. This qualitative study describes the results of the first phase of implementation of a deep learning facilitation program in educational institutions in Chile, focusing on understanding the resignification of the vision of learning, learning and challenges for school leaders in the period studied. From interviews, surveys and evaluations, it is reported that most understand deep learning, but with variations in its implementation. It also identifies the learnings and challenges of leadership teams, key aspects at the organizational level. The study reveals the challenges and achievements of leadership teams and the critical points at the organizational level, which leads to reflect on current educational practices and the structure of educational systems.

Keywords: leadership; deep learning; vision of learning; accountability; collaboration.



Resumo: A sociedade contemporânea apresenta desafios sem precedentes para a educação. Vivemos em um ambiente global e diversificado, onde não só o acesso ao conhecimento é essencial, mas também a promoção de habilidades cognitivas e interpessoais dos estudantes. As instituições educacionais devem se adaptar a esse contexto, o que exige que líderes visionários transformem a visão sobre a aprendizagem. As reformas atuais, que se concentram em desempenho e metas de curto prazo, podem prejudicar a liderança colaborativa e democrática. Este estudo qualitativo descreve os resultados da primeira fase de implementação de um programa de facilitação da aprendizagem profunda em instituições educacionais no Chile, com foco na compreensão da ressignificação da visão de aprendizagem, as aprendizagens e os desafios para os líderes escolares no período estudado. A partir de entrevistas, questionários e avaliações, é relatado que a maioria compreende a aprendizagem profunda, mas com variações em sua implementação. Também se identificam as aprendizagens e os desafios das equipes de liderança, aspectos fundamentais no nível organizacional. O estudo revela os desafios e as conquistas das equipes de liderança e os pontos críticos no nível organizacional, o que leva à reflexão sobre as práticas educacionais atuais e a estrutura dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: liderança; aprendizagem profunda; visão de aprendizagem; prestação de contas; colaboração.

Implicaciones prácticas: Para líderes educativos que buscan fomentar un aprendizaje profundo, es crucial identificar desafíos y aprender de las experiencias en la reelaboración de la visión de aprendizaje con foco en el aprendizaje profundo. La efectividad de esta tarea reside significativamente en la capacidad del director o directora para comprometerse y movilizar un relato pedagógico poderoso, apoyado por la competencia pedagógica del jefe o jefa técnicos. La práctica educativa se beneficia cuando los directivos aseguran condiciones organizacionales que apoyan la labor docente y promueven la inclusión de la comunidad, estableciendo así un entorno propicio para la innovación. De acuerdo con la experiencia de quienes integran la dirección, el desafío para los docentes es adoptar una práctica reflexiva que reconozca las necesidades individuales de los estudiantes, incentivando la colaboración y la interdisciplinaria. Este proceso no solo implica un cambio en la metodología de la enseñanza, sino también una transformación cultural que coloca a los estudiantes en el centro del proceso educativo, lo cual permite que las innovaciones no solo se implementen, sino que perduren y evolucionen.

Introducción

Hay convergencia en la literatura acerca de que el siglo XXI enfrenta escenarios inciertos (Azevedo et al., 2021). Nos encontramos frente a una sociedad compleja, de profundas transformaciones, cambios en la cultura, en la intimidad de las personas, en la tecnología y la política que, indudablemente, tensionan a los sistemas escolares en todo el mundo. Se plantea que, en este contexto, la demanda a las instituciones educativas es preparar a los jóvenes, niños y niñas para una sociedad más diversa, abierta, multicultural y cambiante; equiparlos con competencias, habilidades y capacidades de pensamiento y acción complejas, multifuncionales y maleables; vivir una ciudadanía activa, crítica, informada, interesada y responsable de los asuntos colectivos políticos, civiles y comunitarios; y dotarlos de capacidades personales de desarrollo interior, sentido de propósito, goce y autocuidado, para conducirse autónomamente en un mundo lleno de oportunidades y riesgos (Bellei, 2023). Se trata de las habilidades para el siglo XXI, que implican la necesidad de replantear el aprendizaje y su propósito, la pedagogía que movilizará aquello en las aulas, y la propia escuela como organización que debe asumir estos desafíos (Fullan et al., 2021).

La investigación internacional, especialmente de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ha evidenciado positivos impactos en los estudiantes cuando se realizan esfuerzos conscientes en las habilidades del siglo 21. Entre estos se destaca el impacto mayor en las habilidades de tipo cognitivo, inter e intrapersonales de los estudiantes (Martínez & Mgrath 2014; Pan et al., 2023; Zeiser et al., 2014; Zeiser et al., 2020). Sin embargo, para países con altos niveles de desigualdad en los resultados educativos de sus estudiantes —bajo un imperativo en la recuperación de los aprendizajes (Ministerio de Educación [Mineduc], 2023) y bajo un sistema de rendiciones de cuenta externo, con incentivos sistémicos asociados a los resultados estandarizados— no es claro si esta nueva tendencia en la política educativa puede generar más equidad o tenderá a solidificar diferencia entre la población estudiantil más aventajada en desmedro de los estudiantes con

menos recursos (Bellei, 2023; Nehring et al., 2019; Elacqua et al., 2016; Espínola et al., 2017; Montecinos et al., 2015; Rivero et al., 2019; Rojas & Carrasco, 2021).

El papel del líder educativo y sus equipos de gestión en el establecimiento en la promoción del aprendizaje profundo no ha sido mayormente tematizado. La importancia del liderazgo educativo tiene una larga tradición y ha sentado bases importantes en la comprensión de cómo los líderes orquestan y son actores claves en los procesos de mejora escolar (Robinson et al., 2008; Leithwood et al., 2020). Sin embargo, el desafío actual hace repensar el rol de los líderes educativos, esta vez situando su práctica desde la reformulación de las nociones tradicionales del aprendizaje. Actualmente no tenemos mayores antecedentes sobre cómo el liderazgo escolar enfrenta en desafío del aprendizaje profundo (AP). A nivel latinoamericano, es pionera la experiencia uruguaya con el Plan Ceibal en alianza con la Red Global para el Aprendizaje Profundo (New Pedagogies for Deep Learning, [NPDL]; Quiroga & Lara, 2022). Sin embargo, el cómo los líderes escolares establecen este nuevo paradigma no ha sido mayormente tematizado.

La presente investigación da cuenta de los aprendizajes y desafíos que visualizan líderes educativos dentro de un proceso de facilitación de un programa de AP. Si bien el establecimiento de un foco escolar en el aprendizaje profundo de los estudiantes depende de todos los actores educativos, este manuscrito recoge la novel experiencia de un grupo de escuelas y sus líderes escolares en la primera fase de un programa de facilitación para el desarrollo de experiencias de aprendizaje profundo. La propuesta aquí presentada considera la creación de una visión de aprendizaje compartida y consensuada, incluida en los primeros pasos de la implementación de un modelo de AP que involucra a directores, jefes de unidades técnico-pedagógicas, docentes líderes, grupo de docentes de cada establecimiento y el grupo de facilitadores del Centro de Liderazgo +Comunidad. Un punto relevante de esta investigación es la conexión con el liderazgo que genera condiciones para el aprendizaje profundo, un tema novel en la región y específicamente en Chile. Las siguientes son las preguntas de investigación que esta propuesta busca responder:

1. En una primera fase de implementación de un programa de AP: ¿Qué cambios experimentan los equipos de liderazgo en la comprensión del AP?
2. ¿Cuáles son las tensiones y factores propiciadores que se evidencian desde la práctica directiva en el establecimiento de un proyecto de AP?

Responder a estas preguntas de investigación aporta hacia la comprensión del sentido subjetivo que involucra todo proceso de cambio y mejora escolar (Fullan, 2007). La presente investigación espera contribuir con una sistematización de una experiencia de facilitación de un programa de AP en 27 instituciones educativas que pone en el centro la visión de los líderes escolares.

Marco teórico

Construir una nueva visión de aprendizaje

La construcción de una nueva visión de aprendizaje es una de las tareas más relevantes de los líderes y lideresas escolares hoy. La literatura es concluyente respecto de ello. Los diferentes marcos o modelos de liderazgo plantean que una de las cuatro dimensiones de prácticas efectivas es construir dirección y sentido de propósito, metas y expectativas compartidas (Leithwood et al., 2006; Hallinger, 2005; Robinson et al., 2008). Esto ha sido recogido por el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en Chile (Mineduc, 2015) cuando señala que quienes ejercen cargos directivos deben trabajar para construir e implementar una visión estratégica compartida en la comunidad educativa.

Según Kose (2011), la visión de aprendizaje está centrada en el estudiantado e incorpora un propósito moral. Está implícita en la misión y constituye una fuente de inspiración. Es clave para liderar un proceso de cambio y mejora, toda vez que marca una ruta (Murphy & Torre, 2015). Mucha evidencia señala además que, para alcanzar la mejora escolar, la visión es la herramienta más poderosa que los directores poseen (Hallinger & Heck, 1996; Valentine & Prater, 2011). Son los líderes, en consecuencia, quienes trabajan para construir colaborativamente la visión de aprendizaje (Hallinger & Heck, 1996; Kose, 2011; Murphy & Torre, 2015).

Las habilidades del siglo XXI admiten distintas distinciones. A fines del siglo pasado el sociólogo francés Jacques Delors, en el informe de Unesco *La educación encierra un tesoro*, planteó cuatro grandes tipos de habilidades que los y las estudiantes deberían desarrollar de cara al siglo XXI: aprender a

conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, haciendo referencia claramente a la necesidad de una educación integral (Delors, 1996). También es conocida la propuesta del National Research Council (Schweingruber et al., 2012), que plantea la necesidad de desarrollar tres grandes tipos de competencias para el siglo XXI: cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Ambas propuestas se conectan en la necesidad de poner en acción una visión de educación integral que permita a los niños desarrollar sus dimensiones cognitivas, sociales y personales.

Por su parte, Quinn et al. (2019) han identificado seis competencias globales que los estudiantes deben desarrollar para enfrentar las complejidades que el siglo XXI y que recoge la idea de integralidad planteada en las propuestas anteriores. Estas competencias, conocidas como las 6C por sus siglas en inglés, son: pensamiento crítico, creatividad, colaboración, comunicación, carácter y ciudadanía. Esta visión propone un propósito moral claro, pues se pretende habilitar a los estudiantes a enfrentar los desafíos que la vida y la sociedad les plantea hoy (Fullan et al., 2021). Esta propuesta ha sido ampliamente conocida desde el año 2013 como aprendizaje profundo y ha sido implementada por la NPDL, que lideran Michael Fullan y Joanne Quinn. Un aporte interesante ha sido la definición y rubricación de cada una de estas competencias globales, lo que permite observar el desempeño de los y las estudiantes en las distintas subdimensiones de cada una de ellas y verificar su progresión.

Claramente, la necesidad de lograr el desarrollo integral del alumnado, a nivel cognitivo, interpersonal e intrapersonal, genera una demanda compleja para las instituciones educativas y para la práctica docente. Los roles docentes y estudiantiles, como consecuencia, sufren un trastorno respecto de prácticas desarrolladas hasta ahora. En efecto, los docentes requieren convertirse en activadores del aprendizaje que movilicen el deseo de aprender de sus estudiantes. Para ello se requiere construir nuevas relaciones con ellos, entre ellos y ente estos y otros actores, especialmente sus propias familias (Fullan et al., 2021; Fullan & Langworthy, 2014; Maldonado-Sánchez et al., 2019; Richardson, 2013). Esto podrá movilizar un nuevo rol de estudiantes como coaprendices y codiseñadores activos, responsables de su propio aprendizaje.

Los desafíos para una visión de aprendizaje profundo

Impulsar el desarrollo de experiencias de aprendizaje profundo implica una serie de retos que los líderes deben gestionar. Desarrollar un consenso y una meta compartida respecto a la visión de aprendizaje implica discutir, en primera instancia, el rol mismo del liderazgo y sus contextos institucionales. Muchas veces, implica redefinir la enseñanza y el papel de los docentes en el proceso.

Dentro del rol del liderazgo, uno de los aspectos asociados para impulsar una cultura para el AP es que los líderes estén comprometidos con una postura del cambio y la mejora continua (Fullan & Langworthy, 2014). Los líderes educativos deben procurar impulsar un nuevo imperativo moral del cambio, de nuevas condiciones para discutir las creencias de aprendizaje, reformular el rol docente y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Dentro de los desafíos, la distribución del liderazgo es un caso llamativo en Chile, puesto que existe una idea institucionalizada de la labor de los líderes directivos como encargados de tareas de gestión administrativa. Anderson (2010) indica que el liderazgo distribuido se (mal)entiende como división de tareas, donde no se considera el aporte de aquellas personas del establecimiento que no tienen un puesto formal de liderazgo. Un segundo desafío es el cambio de paradigma desde una educación tradicional a líderes que impulsan el AP. Estos articulan el aprendizaje profundo generando instancias de colaboración como un elemento valioso y una oportunidad para el desarrollo profesional (Quinn et al., 2019) generando un cambio sistémico y no solo de una parte de la organización.

El contexto institucional en que se mueven los líderes educativos presenta un reto, en especial la política de rendición de cuentas. En Chile, los problemas estructurales y de segregación de establecimientos educacionales producto de las políticas educativas con orientación a la competencia se han convertido en una presión para los líderes, puesto que deben responder a resultados producto de las pruebas estandarizadas, la conservación de matrícula e índice de asistencia (Elacqua et al., 2016; Montecinos et al., 2015; Parcerisa & Falabella, 2017). Esto se ha traducido en esfuerzos para realizar actividades centradas en aspectos de gestión de corto plazo, por ejemplo, gestionar más horas de trabajo en aquellas áreas que son evaluadas o generar publicidad para atraer estudiantes. Responden a necesidades inmediatas, pero sin mejorar prácticas pedagógicas a largo plazo.

En este sentido, la tarea para los líderes de emprender cambios en la pedagogía para el aprendizaje profundo tiene una serie de obstáculos en Chile (Bellei & Morawietz, 2016). A la baja

colaboración entre pares evidenciada en los docentes se suma la baja preparación que tienen para abordar estos nuevos desafíos, especialmente los relacionados a la evaluación formativa (Mineduc, 2022). Sin embargo, muchos de los cambios de política docente son impulsados por los líderes escolares individualmente y no por el cuerpo docente (Elacqua et al., 2016). El desarrollo profesional docente (DPD) ha girado en torno a un sistema de apoyo débil con lógicas de capacitación individual y muy poco vinculado a la práctica (Ávalos, 2006, 2007). Bolívar (2010) también ha mencionado la resistencia docente a cualquier tipo de orientación sobre su enseñanza, puesto que por mucho tiempo ha sido un trabajo desarrollado en solitario, lo que dificulta la creación de una cultura colaborativa que impulse la mejora de la práctica y el desarrollo profesional, así como la implicación de los docentes en la toma de decisiones (Bolívar, 2010).

Asociado al DPD, otro desafío se relaciona con las nuevas formas de medir y evaluar esta nueva concepción del aprendizaje. Adaptar una cultura de aprendizaje profundo requiere otro gran cambio en las instituciones educativas. Implica pasar de la evaluación centrada en la memorización o métodos tradicionales a unos más activos donde el foco sea el desarrollo de habilidades y competencias y no la calificación (Fullan et al., 2021; Quinn et al., 2019; Quiroga & Lara, 2023). Esto implica la capacidad grupal de evaluar, desarrollar y medir el crecimiento de los estudiantes con base en evaluaciones que reflejen de mejor forma el crecimiento individual de cada uno, según sus necesidades, para así tomar mejores decisiones pedagógicas (Rojas-Bravo, & Fuentes, 2022).

Metodología

La presente investigación presenta los aprendizajes y desafíos de la implementación de un programa de facilitación del aprendizaje profundo en instituciones educativas en Chile. El proyecto se encuentra orientado a apoyar, a través de un proceso de acompañamiento y facilitación, a líderes educativos en la reformulación de su visión de aprendizaje con foco en el AP. El proyecto se encuentra bajo el alero del Centro de Liderazgo +Comunidad en Chile, en alianza con la NPDL.

La facilitación se inserta en una iniciativa innovadora que involucra la asistencia a 27 establecimientos educativos en Chile. El proyecto de NPDL se distingue por su enfoque en el acompañamiento de los establecimientos, implementando una serie de acciones diseñadas para apoyar tanto a los equipos directivos y docentes en la efectiva implementación de enfoques pedagógicos que fomenten un aprendizaje profundo y significativo por parte de los estudiantes. El proceso de facilitación es dirigido por profesionales capacitados en el área, asignados a cada establecimiento educativo. Estos profesionales guían a los equipos a través de talleres quincenales de dos horas de duración, que dieron inicio en abril de 2023 y concluyeron el primer módulo en julio del mismo año.

Diseño de investigación

Se llevó adelante un estudio cualitativo, dado que se trata de una experiencia de facilitación de un programa educativo en contexto de heterogeneidad de participantes. Se asumió una indagación exploratoria, que fue buscando identificar aspectos claves de la experiencia de formulación de una visión de aprendizaje basada en el AP. Dentro de los estudios cualitativos se reconoce el principio de exploración emergente y los actores directamente involucrados se tornan en agentes claves y significativos, los cuales significan dentro de un proceso iterativo con su realidad social.

Podemos definir este estudio como un estudio de caso de tipo intrínseco (Stake, 2010). Los estudios de caso son flexibles en cuanto a definición y acción investigativa, por lo que desde ellos podemos maximizar definiciones del caso. La implementación del programa de NPDL puede definirse como un caso, ya que es una experiencia nueva en Chile, aunque el propósito de este trabajo no ha sido sistematizar la implementación sino reconocer aprendizajes y desafíos de esta primera etapa del programa desde la mirada de dos actores claves: los profesionales que facilitaron el programa y los directores y jefes técnicos pedagógicos.

Establecimientos participantes

En el programa NPDL se involucraron un total de 27 instituciones educativas en Chile. Estas instituciones se distribuyeron geográficamente de la siguiente manera: el 70 % pertenecen a la Región del Biobío, el 23 % a la Región de Ñuble y el 7 % a la Región Metropolitana.

Es relevante destacar que todas estas instituciones reciben financiamiento estatal; sin embargo, en cuanto a su dependencia administrativa, se observan diferencias significativas. El 70 % está bajo la

administración de una Educación Municipalizada (DEM/DAEM), el 15 % opera bajo una Corporación o Fundación privada, mientras que el 15 % restante está gestionado por un Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

En lo que respecta al personal docente y profesional de estas instituciones, se observa una variabilidad en el número de trabajadores. El promedio de dotación es de 34 personas, aunque es importante señalar que este número varía ampliamente. Algunas instituciones más pequeñas cuentan con tan solo 16 o 17 profesionales, mientras que otras más grandes disponen desde 55 a 72 personas en su planta docente.

Dentro de cada institución se realizó un proceso de acompañamiento o facilitación en la cual participaron equipos conformados por al menos un facilitador, un director del establecimiento, un jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y tres docentes reconocidos como líderes entre sus pares. El número de este equipo varió entre 5 a 7 personas.

Proceso de recopilación de datos

Las fuentes de recopilación de la información fueron variadas y se presentan a continuación.

Entrevistas individuales

En total participaron cinco profesionales de facilitación que en promedio apoyaron alrededor de cinco instituciones. A cada uno de los facilitadores se les realizó una entrevista por videoconferencia en el mes de mayo 2023, para conocer el avance de cada una de las instituciones. Estos facilitadores, por su posición única en los establecimientos, aportaron valiosas perspectivas sobre la receptividad del personal docente, el liderazgo de los directores y las UTP, el progreso general en la implementación del programa, así como los desafíos específicos que enfrentan las comunidades educativas. Los datos recogidos a través de estas entrevistas proporcionaron información comparativa que permite una visión temprana de la implementación del programa y un perfilamiento de grupos de establecimientos que pueden parecer más o menos adaptadas al trabajo del programa.

Bitácoras

También se utilizaron como recurso bitácoras de cada uno de los facilitadores del proceso de acompañamiento de los 27 establecimientos educativos durante el período de abril-julio de 2023. Todos los facilitadores, desde el comienzo del programa, completaron una bitácora *online* (en Google Forms), la cual contenía información respecto a los desafíos que ellos reconocieron en el proceso, sus análisis del trabajo de sus equipos y los aprendizajes que fueron consignando en el trayecto de facilitación.

Cuestionarios

Además, se recogió información de un total de nueve directores y jefes técnico-pedagógicos. En el mes de agosto 2023 el programa les envió un cuestionario para entregar sus reflexiones finales del proceso de trabajo durante el desarrollo del primer módulo (abril-julio). Estas se recopilaron hasta septiembre de 2023. En el cuestionario se les consultó sobre sus aprendizajes y los desafíos que lograron reconocer para sus equipos directivos como los que proyectaban para sus docentes.

Rúbrica de evaluación de visión de aprendizaje

Finalmente se recogió la evaluación que realizaron los facilitadores de las visiones y misiones institucionales producidas por las 27 instituciones educativas. Con base en la rúbrica de evaluación de visión de aprendizaje (Apéndice A), elaborada al interior del proyecto NPDL en el Centro +Comunidad, se generaron puntajes que fueron incorporados y comparados según la clasificación realizada a las instituciones educativas. La rúbrica de evaluación de visión de aprendizaje cuenta con tres criterios de evaluación: foco en estudiantes, claridad e integralidad. En cada una de las dimensiones se pretende categorizar a cada establecimiento en un determinado nivel, de 1 a 3 puntos, siendo *incipiente* el más bajo y *avanzado* el que presenta mayor puntaje.

Análisis de datos

Para el análisis se siguieron los lineamientos de codificación abierta (Corbin & Strauss, 2015). De la comparación constante de los materiales fueron surgiendo temas y categorías relevantes que finalmente se incluyeron en los resultados.

Para el análisis de las reflexiones de los directores y jefes de UTP se usó Nvivo 14 para codificar y comparar respuestas. Tras la recopilación de datos mediante entrevistas, se procedió a un análisis de

la información. Este proceso implicó la revisión y codificación de los apuntes de las entrevistas para identificar y categorizar temas emergentes, patrones o diferencias, lo que permitió generar una clasificación de cada uno de los establecimientos.

También se utilizó ChatGPT-4 para resumir la información emanada desde las bitácoras de los cinco facilitadores del programa, en cada uno de los aspectos que contenía el trabajo de evidencia de cada uno de los facilitadores durante el primer módulo.

En relación con las rúbricas de visión de aprendizaje, se realizó una base de datos en una planilla Excel con la información contenida en cada uno de los establecimientos de acuerdo con las dimensiones y los niveles asignados para cada una de ellas. El proceso de análisis se realizó con base en el promedio final de los niveles respecto al puntaje máximo de cada dimensión, es decir, 9 puntos. A partir de esto se obtuvo un porcentaje de logro por cada uno de los establecimientos, que posteriormente se cruzó con las categorizaciones de los establecimientos.

Credibilidad y confirmabilidad

El proceso de isomorfismo entre los datos y la realidad (credibilidad) y la garantía de que los datos no están sesgados por el investigador (confirmabilidad) del estudio de caso se respalda en los criterios de triangulación de datos y de investigadores (Pérez Serrano, 2002).

La triangulación de datos permitió cotejar y enriquecer la información recopilada a partir de múltiples ángulos. La convergencia de datos de entrevistas, bitácoras, cuestionarios y rúbricas de evaluación, provenientes de diferentes informantes, brindó una visión más completa y sólida del caso estudiado. Este enfoque integral de triangulación fortaleció la consistencia de los hallazgos al permitir corroborar los resultados a lo largo del proceso de investigación.

La triangulación de investigadores desempeñó un papel esencial en el proceso de confirmabilidad. Las fuentes de información y el análisis de los datos se asignaron a diferentes investigadores, quienes llevaron a cabo análisis individuales de las entrevistas, las bitácoras, los cuestionarios y las rúbricas de evaluación. Esto permitió obtener perspectivas diversas y enriquecedoras sobre los datos recopilados. Posteriormente, un investigador central desempeñó un papel crucial al unificar y sintetizar la información proveniente de las diversas fuentes y análisis. Esta unificación de datos facilitó la creación de una narrativa integral que fue compartida con el resto de los investigadores, enriqueciendo la comprensión del caso y garantizando la coherencia de los hallazgos.

Consideraciones éticas

Previo a la realización de las entrevistas se llevó un proceso obtención del consentimiento de cada uno de los participantes. Cada facilitador fue informado sobre el propósito de la entrevista, los procedimientos involucrados y cualquier posible impacto. Cabe destacar que, en el marco de este proyecto, cada representante de los establecimientos educativos participantes firmó un consentimiento informado, en el que se detallaban los objetivos y alcances de la investigación. Para garantizar el anonimato de los establecimientos participantes se implementó un sistema de asignación de códigos. Desde el momento de presentación de la información, estos códigos se utilizan en lugar de nombres o identificadores personales, para que los participantes o los establecimientos permanezcan en el anonimato absoluto a lo largo del estudio y en los resultados presentados.

Resultados

Se describen a continuación los resultados de la implementación del programa en su primera etapa, que persigue el objetivo de generar una visión institucional basada en el aprendizaje profundo. Se presentan los resultados en tres niveles:

- a. Se describen resultados de una evaluación de las visiones de aprendizajes construidas por las instituciones.
- b. Se describen los factores fundamentales en la implementación, aspectos que los facilitadores entienden como elementos que facilitan o pueden obstaculizar el progreso del programa.
- c. Se presentan las reflexiones aprendizajes y desafíos de los directores y jefes técnicos sobre el proceso general.

Visiones de aprendizaje

El proceso de construcción de la visión de aprendizaje fue acompañado desde una metodología que llevó a los equipos de liderazgo y equipos docentes a analizar sus propias percepciones acerca de la visión que compartían.

Un primer hallazgo fue que la mayoría de los equipos señalaron no haber logrado identificar una visión compartida clara de lo que les movilizaba en la escuela o liceo. Incluso declararon contradicciones muchas veces. La declaración discursiva de los actores respecto del aprendizaje se acercaba al constructivismo, sin embargo, cuando hablaban de la enseñanza, descubrieron que la práctica en clases los alejaba de aquella visión. La cultura dominante es la de aulas en que los estudiantes escuchan, participan poco y la docencia es esencialmente expositiva. No obstante, reconocen que algunas iniciativas aisladas de profesores y profesoras rompen la dinámica habitual. Un buen ejemplo son las experiencias de aprendizaje basado en proyectos (ABP) que se desarrollan en algunos establecimientos.

No obstante, se evidencia que la mayoría de los docentes y directivos se sienten desafiados por llevar a los estudiantes a experiencias más retadoras que permitan su desarrollo integral. Así lo demuestran quienes voluntariamente decidieron iniciar un proceso de innovación pedagógica en el periodo siguiente. En términos generales se ha construido en la mayoría de los establecimientos, de manera colaborativa, una visión que se ve expresada en una de las misiones institucionales replanteadas en un establecimiento: “Desarrollar las competencias en las personas para ser agentes de cambio en sus vidas y en la sociedad”. En la discusión global y participativa del equipo de liderazgo, acordaron construir un relato que diera cuenta de lo que expresaban en esa misión. Las competencias fueron identificadas y definidas. Una jornada ampliada llevó a que la comunidad trabajara en profundidad su comprensión. Señalaron que creían que no solo docentes y directivos aprenden: “Aquí aprendemos todos”. Finalmente, manifestaron que esperan que todos desarrollen esas competencias para movilizar cambios en las personas individualmente y en la sociedad toda, lo que evidenciaba el propósito moral de la misión que construían.

Considerando la rúbrica presentada, los facilitadores del programa evaluaron cada una de las misiones institucionales declaradas.

Tabla 1

Descripción categorización y promedio de las visiones de aprendizaje profundo

Categorización	Número de establecim.	Características	Nivel de logro promedio (3 dimensiones)
En definición	4 (15 %)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta organización y metas claras sobre el programa. ▪ Líderes han incluido levemente a los docentes. ▪ Liderazgo jerárquico. ▪ Bajo compromiso con la visión de aprendizaje profundo. 	67 %
Espectadoras	10 (37 %)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo establecido, puede no estar alineados a los conceptos de liderazgo distribuido. ▪ Mantienen resistencias al cambio que enfrenta la implementación. ▪ Son espectadoras del modelo e implicancias de NDPL y no el agente promotor. 	70 %
Innovadoras	11 (41 %)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se encuentran en sus primeros indicios de implementar cambios. ▪ Se vislumbra un liderazgo distribuido. ▪ Conectadas con las implicancias del modelo y están en la vanguardia de la innovación. 	75 %
Pioneras	2 (7 %)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los líderes están volcados a la implementación y adaptación de NDPL. ▪ Sólida alineación con los principios de liderazgo distribuido. ▪ Toman medidas activas para implementar principios en su estructura y prácticas. 	100 %

De acuerdo con lo que se observa en la Tabla 1 es posible afirmar que la mayoría de las instituciones educativas han logrado una comprensión inicial de lo que implica la visión de aprendizaje profundo y las competencias que implica, y han asumido los desafíos que se desprenden de ello, aunque con distintos niveles de despliegue. En efecto, las llamadas *instituciones pioneras* presentaron un nivel de desempeño máximo. Implica que han logrado una visión clara, centrada en el aprendizaje integral de los y las estudiantes. Estas instituciones presentan condiciones organizacionales adecuadas, sus equipos de liderazgo están comprometidos y han desarrollado la ruta de trabajo sin alteraciones. Estimamos que estas condiciones han ayudado a consolidar una visión de aprendizaje clara.

Factores propiciadores y preocupaciones de los directivos

Como fue explicitado anteriormente, se considera la experiencia de campo de los cinco facilitadores que operan el programa en las 27 instituciones participantes a través de sus bitácoras y las entrevistas realizadas a cada uno de ellos. Del análisis de esos datos se derivan tres categorías principales de resultados: el liderazgo del equipo directivo, la receptividad y participación del personal docente, y los aspectos organizacionales y de gestión.

Al analizar los resultados de esta fase temprana de implementación de un programa debe tenerse en cuenta que la construcción de una visión institucional que considera los lineamientos del aprendizaje profundo implica, para los participantes, un análisis de las dificultades que implicará implementar el programa. Por este motivo, en los resultados se integran aspectos no solo referidos a la etapa de formulación de la visión institucional, sino la futura etapa de implementación.

Liderazgo del equipo directivo

Un liderazgo claro, democrático y distribuido es esencial para guiar el proceso. La cohesión y alineación del equipo de liderazgo con los objetivos del aprendizaje profundo fortalecen la dirección y el propósito del proceso. El papel del director es crucial en la conducción del equipo a la hora de discutir una visión de aprendizaje y los desafíos que implica para la organización. La dedicación y participación del director o directora en el programa pueden influir significativamente en la receptividad y compromiso docente, así como en el progreso general de la implementación.

Algunos directores han demostrado un compromiso significativo con el programa, por ejemplo, en el establecimiento 10, la directora es descrita como “*power*”, lo que indica una figura de autoridad fuerte y motivadora, incluso a pesar de que su UTP está ausente.

Sin embargo, no todos los directores están igualmente comprometidos o son tan participativos. Un ejemplo notable es el establecimiento 4, donde la directora es descrita como de más edad y se considera que por eso “ya no hace cosas”. Este comentario puede indicar un liderazgo menos proactivo, lo que podría limitar la eficacia de la implementación del programa.

El papel de la UTP es también esencial para el éxito del programa NDPL, ya que se espera que proporcionen orientación pedagógica y apoyo al personal docente. La UTP del establecimiento 5 es un ejemplo positivo, descrita como “altamente competente en currículo”. Esta competencia puede facilitar la adopción de nuevos enfoques y técnicas en el aula, lo que a su vez puede beneficiar la implementación del programa.

Sin embargo, la experiencia y la validación de las UTP varían en los diferentes establecimientos. En el establecimiento 2, la UTP es nueva en el cargo, lo que podría presentar desafíos debido a la falta de experiencia o a la necesidad de validarse en el nuevo rol. En el establecimiento 8, la UTP “no está muy validada”, lo que podría afectar la confianza o la disposición docente para adoptar nuevas prácticas.

En resumen, tanto el compromiso, participación y capacidad de movilizar un relato potente del director como la validación interna y competencia pedagógica de la UTP pueden tener un impacto significativo en la adopción y el progreso del programa NPDL. Estos roles de liderazgo son cruciales para establecer el tono, proporcionar dirección y superar obstáculos para una construcción compartida de la visión institucional como para la implementación de nuevas iniciativas educativas.

La receptividad y participación del personal docente

Desde la visión de los facilitadores del programa y su trabajo con las escuelas se identifican dos aspectos esenciales respecto a las preocupaciones en relación con los docentes: la posible sobrecarga en sus tareas y la necesidad de involucrarlos y motivarlos.

Por un lado, entonces, aparece la necesidad de garantizar que este proceso no represente una carga adicional para los docentes, sino que se integre de manera fluida en su práctica diaria. “Carga laboral” y “tiempo” son preocupaciones prácticas que reflejan las presiones diarias que enfrentan los docentes. Es esencial garantizar que estos tengan el tiempo y el apoyo necesarios para adaptarse e implementar el AP de manera efectiva.

Por otro lado, en varios establecimientos los docentes han demostrado una alta participación y compromiso con el programa. Por ejemplo, en el establecimiento 14, los docentes son descritos como “participativos” y “activos”. Esto indica una actitud positiva y proactiva hacia el programa, lo que probablemente resultará en una implementación efectiva y resultados exitosos.

Sin embargo, no todos los establecimientos han experimentado la misma receptividad y compromiso de los docentes. Algunos casos, como el establecimiento 12, menciona la existencia de “profesores resistentes” que retrasan la adopción del programa o crean un ambiente menos cooperativo. Es esencial identificar y abordar las razones de esta resistencia para fomentar una adopción más amplia del programa, que usualmente se relacionarán con las prácticas directivas del director o directora.

La pregunta sobre cómo se realizará la implementación efectiva del programa en el aula es frecuente. La comprensión y aplicación efectiva del AP es una preocupación recurrente, lo que sugiere la necesidad de formación y acompañamiento continuo para los docentes. Por ejemplo, en el establecimiento 24 se informa que los docentes “aún no han sido involucrados en el programa”. Esto sugiere una falta de comunicación o integración que podría dificultar el progreso del programa.

En resumen, la receptividad y la participación del personal docente pueden variar considerablemente de un establecimiento a otro. Para garantizar el éxito del programa es esencial identificar y abordar las barreras culturales de participación y al compromiso, y fomentar un ambiente que apoye la colaboración y la adopción de nuevas prácticas de enseñanza.

Organización y recursos

Dentro del proceso de facilitación se relevan aspectos organizacionales como contextuales que pueden ser facilitadores u obstaculizadores de la implementación del programa. Se identifican aspectos relacionados con los recursos, organización y comunicación. Estos desafíos pueden clasificarse en categorías generales, aunque es importante recordar que las circunstancias exactas varían de un establecimiento a otro.

La gestión del recurso humano es un factor relevante. Las instituciones están continuamente gestionando el personal suficiente para llevar a cabo las planificaciones. Por ejemplo, la rotación directiva que obstaculiza la implementación consistente y efectiva del programa, como, además, los problemas de salud que resultan en licencias médicas frecuentes o largas que interrumpen el flujo normal de actividades y la continuidad del equipo.

La dedicación a la mejora continua y la responsabilidad en las tareas asignadas, desde la preparación de sesiones hasta el envío de materiales, reflejan un alto nivel de compromiso con el proceso. Sin embargo, genera preocupación la falta de organización o compromiso con la ejecución de actividades claves. Por ejemplo, el establecimiento 8 ha tenido problemas con la reprogramación, un aspecto esencial de la implementación del NDPL. Este desafío podría ser resultado primero de una falta de comprensión del programa y luego de falta de planificación o de recursos insuficientes. La reprogramación efectiva es un componente crucial del programa, y resolver estos problemas es fundamental para el éxito de la implementación.

También surge como una preocupación el uso de los recursos que puede implicar las innovaciones educativas. Preocupaciones respecto al acceso y uso de tecnología, acceso a internet y espacios físicos apropiados para establecer formas de trabajo distintas aparecieron como preocupaciones latentes para implementar el aprendizaje profundo de manera efectiva. Finalmente, se observan dificultades en la comunicación interna, pues hay casos en los que se reporta que el comienzo del programa estaba marcado por desinformación. Esto era siempre responsabilidad de los directores y requería un tiempo adicional en poner al día a los equipos.

Reflexiones, desafíos y aprendizajes directivos

Dentro de las consultas que se realizaron a directores y jefes de UTP sobre los aprendizajes y desafíos que involucró este proceso de establecer una nueva misión, se ha hallado lo siguiente. Los directivos han considerado que el aprendizaje obtenido del proceso se puede sintetizar en dos aspectos;

por un lado, se rescata la necesidad y utilidad de reestablecer el foco y, por otro, se identifica que se requieren nuevas condiciones para el trabajo docente.

Reestructurar el foco implica iniciar un nuevo diálogo con la comunidad para clarificar y visibilizar el foco en el aprendizaje de los estudiantes. Se identifica la importancia de discutir las distintas miradas que se tienen del aprendizaje para, de esta manera, orientar hacia los aspectos que se quieren desarrollar como comunidad. El visibilizar y compartir esta nueva visión es un aprendizaje que resignifica y le da un nuevo impulso al quehacer pedagógico, como lo menciona un director:

En dichas sesiones terminamos por convencemos de la necesidad de “abrirnos a nuevas formas”, o de revisar nuestro proyecto educativo, en orientar las prácticas colocando las habilidades más relevantes en el centro y colocar también los conocimientos y los contenidos al servicio del desarrollo de esas habilidades (Director 4).

En segundo lugar, se aprende que el repensar una visión de aprendizaje implica un cambio en la manera de hacer las cosas, se requieren nuevas condiciones para la pedagogía.

Esto implica un proceso de reaprendizaje que lleva su tiempo, pues demanda adaptar, cuestionar, revisar y reorganizar el trabajo dentro y fuera del aula. Estamos en el proceso de aprender a hacer las conexiones entre los diferentes elementos del currículum y su impacto en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes (Director 3).

Considerando estos aprendizajes iniciales, los directivos vislumbran una serie de desafíos que deberán enfrentar tanto ellos como los docentes. La Tabla 2 resume los desafíos que visualizan los directivos para su gestión y el trabajo de los docentes.

Tabla 2

Desafíos visualizados para directivos y docentes

Desafíos	Directivos
Ideacionales: generar y mantener un nuevo relato	Cambio cultural Apertura a la comunidad
Organizacional: generar las condiciones	Organizar los espacios Mantener un buen clima Modelar el proceso Propiciar el desarrollo profesional docente
Desafíos	Docentes
Profesional: asumir nuevas prácticas pedagógicas	Conocer a sus estudiantes Cambiar las prácticas de aula
Relacional: asumir un trabajo colaborativo	Colaboración Trabajo interdisciplinario

Respecto al cambio cultural, los directivos lo asocian a un desafío paradigmático. El desafío es pasar de una visión centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Si bien discursivamente esto es planteado muchas veces, los directivos visualizan esto como un desafío porque se requiere romper resistencias, romper el miedo e incertidumbre y esto es un proceso lento e intencionado. Un director ilustra esta idea de la siguiente manera:

La respuesta de los docentes ha variado con el transcurso del tiempo, desde una actitud “de envidia” inicial, que se manifestó en un apodo al grupo de tutores pares (“los profundos”), hasta una cierta admiración por lo que han evidenciado este grupo de docentes al modificar actividades de clases y presentar los productos, esto se está traduciendo en la evidencia-creencia de que es posible hacer algo diferente (Director 1).

A nivel organizacional, los directivos proyectan una serie de retos. Generar condiciones organizacionales básicas como la coordinación de tiempos, dar lineamientos para unificar prácticas y

modelar esas prácticas son algunos de ellos. El cambio paradigmático es visto como un desafío porque requiere romper resistencias, requiere gestionar el buen clima y generar procesos intencionados de desarrollo profesional docente.

Los directivos también han visualizado desafíos para sus docentes. Como se representa en la Tabla 2, estos desafíos pueden ser de orden profesional o individual tanto como relacionales. Individualmente los docentes, en la visión de los directivos, requieren conocer en profundidad a sus estudiantes para, desde ahí, modificar sus prácticas tradicionales de enseñanza.

Para el equipo de docentes este es un desafío que los reta a cambiar sus prácticas de aula, a su manera de hacer pedagogía. Hay un grupo de profesores que está muy entusiasmados porque este cambio es coherente con muchos cuestionamientos que ellos venían haciendo a su rol en el aula, en cambio, otro grupo de docentes siente un poco de incertidumbre, ya que la saca de su zona de confort (Director 2).

Por último, otro de los grandes desafíos es una puesta de trabajo de orden colaborativo e interdisciplinario. El cambio paradigmático también implica un cambio en cómo desarrollar a los estudiantes, los directivos han reconocido que se requiere un trabajo coordinado, colaborativo, que ponga en valor el trabajo con otros. Sin embargo, si bien esto tiene resonancia discursiva, en la práctica se visualiza como un desafío, como lo ilustra muy bien la siguiente cita de un director:

Al comienzo de año, rediseñamos la forma en que agrupamos el trabajo docente, formando cuatro grandes áreas acotadas, que tienen ciertos elementos comunes y que de alguna manera “obligan positivamente” a trabajar con el par, aprovechando el aporte de cada uno y viendo cómo se conecta el trabajo o la planificación de cada uno. En la propuesta esto suena bien, sin embargo, plantea un funcionamiento que tiende a ser resistidas pues implica “moverse”, “conectarse”, “exponerse” y “aprender” con el otro, algo que aunque discursivamente es aceptado, en la práctica tiende a evitarse. Un trabajo interdisciplinario que permita conectar saberes, conectar experiencias de aprendizaje, es un camino deseado, pero aún no instalado entre nosotros. De hecho, tenemos docentes (o algunas asignaturas particulares) que declara innecesarias estas asociaciones y que “solos trabajamos mejor” (Director 3).

Discusión

En primer lugar, los resultados de esta investigación dan cuenta de que a un buen porcentaje de instituciones participantes se les dificultó la construcción idónea de una visión de aprendizaje profundo. Son variados los desafíos y aprendizajes que los líderes han identificado para el establecimiento de una cultura escolar para el AP.

El primer desafío para los directivos es levantar un nuevo foco, una nueva visión de aprendizaje. Promover una visión de AP es desafiante porque integra el replanteamiento de las condiciones de liderazgo y organizacionales, así como de las creencias, capacidades y desarrollo profesional de los docentes.

En los aspectos de liderazgo, los líderes educativos requieren un foco en lo pedagógico (Robinson et al., 2008) como también en la distribución de los liderazgos (Harris, 2008). Promover la noción de cambio y orientarlo hacia el AP requiere que los líderes tengan conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, desarrollar autonomía y desarrollar liderazgo pedagógico en los docentes. Para que efectivamente las instituciones escolares desarrollen un meta común, centrada en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere instalar procesos de diálogos abiertos, reflexivos, que inviten a desafiar las creencias que se han ido asentando por el peso de la inercia (Hallinger & Heck, 1996; Kose, 2011; Murphy & Torre, 2015).

Construir una visión de aprendizaje no es una tarea fácil para los líderes. La visión de aprendizaje es una parte estratégica de las instituciones escolares (Fullan & Langworthy, 2014); sin embargo, muchas de las tomas de decisiones que establecen los líderes han sido evidenciadas como muy poco estratégicas (Tuytens et al., 2023). El que las instituciones educativas no cuenten con una visión

clara, compartida y centrada en el aprendizaje de los estudiantes dificulta los procesos de mejora y resta posibilidades de gestionar el desarrollo profesional de los docentes (Nehring et al., 2019).

Propiciar el cambio y mejoramiento educativo a través de la reformulación de una visión de aprendizaje le da sentido moral al cambio, pero se torna complejo cuando desafía el *statu quo* de las organizaciones. Uno de los aspectos evidenciados en esta investigación que desafía a los líderes es la apertura a la comunidad, pensar el aprendizaje más allá de la sala de clases. Esta dificultad da cuenta de una asentada tradición en la educación, que es que el aprendizaje se da en el aula. El paradigma de las nuevas pedagogías desafía este principio y llama a nuevos socios del aprendizaje que están en los espacios comunitarios, académicos y técnicos, los cuales pueden ser un aporte al desarrollo de habilidades y la conexión del aprendizaje con la vida real de los estudiantes (Quinn et al., 2019).

Otro de los desafíos de los líderes que evidenció esta investigación es cómo movilizar a los docentes bajo este nuevo imperativo moral. Cómo afectará la práctica docente y si estarán disponibles los recursos necesarios para abrir el aprendizaje son elementos centrales de la preocupación de los equipos. Cambiar las prácticas de aulas y generar colaboración interdisciplinaria son desafíos importantes, especialmente cuando se reconoce la dificultad de los equipos para gestionar el desarrollo profesional docente (Ávalos, 2006; Rojas & Carrasco, 2021).

Por último, los líderes educativos requieren gestionar importantes cambios en la cultura educativa de la evaluación. Cambiar el foco de las evaluaciones es sin duda un desafío importante, especialmente cuando la política educativa ha instalado una fuerte presión para evaluar de forma estandarizada y solo algunos aspectos del aprendizaje de los estudiantes. Cómo coordinar los tiempos y espacios para desarrollar y medir el crecimiento y las habilidades de los estudiantes es un desafío tanto para los líderes educativos como para los docentes. Pasar de una medición centrada en el resultado a una que observa con cuidado el proceso requerirá de una nueva forma de sistematizar evidencia y construcción de sentido de lo que es importante medir y evaluar (Rojas-Bravo & Fuentes, 2022).

Los resultados en los desafíos de organización y recursos para el AP en los establecimientos están fuertemente conectados con los factores considerados relevantes para los líderes educativos. Ellos dan cuenta de la necesidad cambiar el foco pedagógico desde las pruebas estandarizadas (Elacqua et al., 2016) y la conservación de matrículas (Parcerisa & Falabella, 2017) a colocar en el centro los aprendizajes para todos los actores educativos, lo que lleva a generar nuevas condiciones para el aprendizaje (Bolívar, 2010; Fink, 2019; Fullan et al., 2021). Así como se observa en la literatura, en este estudio se realza la importancia de las condiciones organizacionales de tiempo y lugar para los docentes; con líderes participativos y modeladores de procesos de aprendizaje que impulsan el desarrollo profesional docente. En el ciclo de investigación de Fullan et al. (2021), los líderes movilizan las condiciones y los docentes tienen posibilidades de desarrollo profesional y relacional utilizando nuevas herramientas en el conocimiento de sus estudiantes, cambiando sus prácticas de aula y trabajando colaborativamente.

Conclusión

Este estudio ha dado cuenta de las dificultades que tienen las instituciones escolares, especialmente sus líderes, a la hora de reformular su misión institucional con base en el aprendizaje profundo. Hemos evidenciado que las instituciones educativas viven de forma diferente el proceso, pero ciertamente existen aspectos comunes que es necesario identificar.

Instituciones con líderes involucrados, con prácticas de liderazgo pedagógico y distribuido y atentos a las condiciones pedagógicas de sus docentes son instituciones que logran instalar este reto moral de forma más participativa y consensuada. Las instituciones que hemos denominado *pioneras* han generado una visión de aprendizaje clara y centrada en el AP de sus estudiantes. Queda por evidenciar el grado de planificación e implementación de las experiencias de aprendizaje que lleven a cabo sus docentes, pero se espera que, con base en esta discusión inicial, las instituciones logren enmarcar el desafío dentro de un norte estratégico y compartido.

En cambio, en las instituciones que denominamos *en definición* las tensiones fueron más evidentes. Se puede concluir que allí donde la comprensión y la capacidad de los líderes de movilizar la discusión respecto al aprendizaje no evidencia un despliegue importante, el avance y alcance en la reformulación de la misión institucional es más bien acotada. La trayectoria de las instituciones es un

factor importante por considerar. En estas instituciones sin experiencias previas de innovaciones, como el trabajar con metodologías basadas en proyectos, la conversación sobre el aprendizaje se hace más lento y surgen a la vez más tensiones y desafíos.

Una parte importante de la literatura de las nuevas pedagogías para el AP realza la importancia del liderazgo educativo para impulsar una cultura colaborativa con una visión de aprendizaje clara y un desarrollo profesional constante. También se menciona la importancia de crear escuelas como organizaciones de aprendizaje que promueven el liderazgo distribuido a través de docentes y comunidades de aprendizaje profesionales en constante mejora, mediante procesos cíclicos y continuos de investigación colaborativa. Puede considerarse un modelo completo de trabajo colaborativo, desarrollo y aprendizaje profundo para todos los actores educativos. Sin embargo, llevarlo a cabo y generar las condiciones para ello se traduce en una serie de oportunidades y desafíos para los líderes educativos, especialmente en el contexto chileno.

Si bien el estudio identifica elementos relevantes en el proceso novel de establecer una misión institucional con foco en el aprendizaje profundo, existen algunas limitaciones que requieren mayor abordaje. Una de las limitaciones del estudio es que no da cuenta directa de lo que los docentes están viviendo. Los docentes son los actores directos para producir lo que pasa dentro de la sala de clase, lo que ellos piensan y qué les desafía, todo lo cual se sugiere explorar y sistematizar. Dentro de las proyecciones interesantes para seguir sistematizando está el cómo se lleva a la práctica esta construcción del aprendizaje profundo dentro del espacio del aula y fuera de ella. Los desafíos de la práctica pedagógica son sin duda uno de los aspectos más interesantes para reportar.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104-111. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151590.locale=es>
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Azevedo, J. P. W. de, Rogers, F. H., Ahlgren, S. E., Cloutier, M. E., Chakroun, B., Chang, G.-C., Mizunoya, S., Reuge, N. J., Brossard, M., & Bergmann, J. L. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery (Vol. 2): Executive Summary (Spanish)*. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/402111638769366449/Executive-Summary>
- Bellei, C. (2023). Habilidades y competencias para el siglo 21 en la educación chilena. Conceptos, límites y prácticas innovadoras. *Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar + COMUNIDAD*, 4(4), 5-12. <https://centromascomunidad.cl/wp-content/uploads/2023/09/Cuaderno-4.pdf>
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First-Century Competencies in Chilean Educational Reform. En F. M. Reimers, & C. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* (pp. 69-92). Harvard Education Press.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4.ª ed.). Sage.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>
- Espínola, V., Treviño, J., Guerrero, M., & Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: Prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182–195. <https://doi.org/10.14244/198271993071>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.

- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Morata.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of the empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5- 44.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Kose, B. W. (2011). Developing a Transformative School Vision: Lessons From Peer-Nominated Principals. *Education and Urban Society*, 43(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124510380231>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership; University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22 <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Learning Strategies for the Development of the Autonomy of Secondary School Students. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 428–439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez, M., & McGrath, D. (2014). *Deeper learning: How eight innovative public schools are transforming education in the twenty-first century*. The New Press.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2021*. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/12/Resultados-Evaluacion-Docente-2021.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Plan de reactivación educativa 2023. Secretaría de reactivación educativa*. <https://www.mineduc.cl/plan-de-reactivacion-educativa-2023/>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial trioka for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>
- Nehring, J., Charner-Laird, M., & Szczesiul, S., (2019). Redefining Excellence: Teaching in Transition, From Test Performance to 21st Century Skills. *NASSP Bulletin*, 103(1), 5-31. <https://doi.org/10.177/019263519830772>
- Pan, Q., Zhou, J., Yang, D., Shi, D., Wang, D., Chen, X., & Liu, J. (2023). Mapping Knowledge Domain Analysis in Deep Learning Research of Global Education. *Sustainability*, 15, 3097. <https://doi.org/10.3390/su15043097>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos (Tomo I)*. La Muralla
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2019). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Corwin Press.
- Quiroga, A. L., & Lara, O. E. (2022). El Aprendizaje Profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>
- Richardson, W. (2013). Students first, not stuff. *Educational Leadership*, 70(6), 10–14. <https://www.ascd.org/el/articles/students-first-not-stuff>
- Rivero, R. de M., Yañez, T., & Hurtado, C. (2019). Preparación para ejercer un liderazgo efectivo en Chile: Estudio de opinión a directores a partir del Marco para la Buena Dirección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4391>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effect of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rojas, J., & Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 153. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>

- Rojas-Bravo, J., & Fuentes, P. (2022). ¿Qué hacen los líderes educativos para la instalación de una práctica de uso de datos para la toma de decisiones? *Revista de Liderazgo Educativo*, 2, 91-109. <https://doi.org/10.29393/RLE2-5QHRF20005>
- Schweingruber, H., Keller, T., & Quinn, H. (Eds.). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Research Council. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. The National Academic Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2023). A focus on students' and teachers' learning through strategic human resource management. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 247-270. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2172049>
- Valentine, J., & Prater, M. (2011). Instructional, Transformational, and Managerial Leadership and Student Achievement: High School Principals Make a Difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/0192636511404062>
- Zeiser, K., Brodziak de los Reyes, I., & Yang, R. (2020). *Equitable Opportunities for Deeper Learning: Exploring Differences Between Traditional and Network Schools*. American Institute for Research.
- Zeiser, K., Taylor, J., Rickles, J., Garet, M., & Segeritz, M. (2014). *Evidence of deep learning outcomes*. American Institute for Research.
-

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

J. R.-B. ha contribuido en 1, 3, 5, 6, 13, 14; A. M.-M. en 5, 6, 13; J. U.-G. en 1, 4, 13; D. Z. en 2, 3, 13.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.

Apéndice A

Tabla A1

Rúbrica de visión de aprendizaje

Criterio	Incipiente	En desarrollo	Avanzado
<p>Foco en aprendizajes: La visión, desprendida de la misión institucional, tiene como foco principal el aprendizaje.</p>	<p>El foco de la visión no explicita o declara su centro principal en el aprendizaje del estudiante. Además, no menciona otros actores.</p>	<p>El foco de la visión se centra en el aprendizaje del estudiante y podría incluir otros actores; sin embargo, es poco claro.</p>	<p>El foco se encuentra centrado en el aprendizaje del estudiante, los distintos actores y sus proyecciones para la vida en sociedad. Lo que se encuentra declarado de manera precisa.</p>
<p>Integralidad desde aprendizaje profundo: La visión, desprendida de la misión institucional, hace referencia a la integralidad del aprendizaje y va más allá del componente netamente cognitivo.</p>	<p>La declaración en general hace referencia solo a los aspectos cognitivos del aprendizaje, sin abordar su integralidad.</p>	<p>La declaración en general enfatiza principalmente los aspectos cognitivos del aprendizaje y algunos aspectos inter o intrapersonales.</p>	<p>La declaración en general presenta una visión de aprendizaje que integra los aspectos cognitivos, lo socioemocional, intra e interpersonal, considerando aspectos del aprendizaje profundo.</p>
<p>Claridad: La visión, desprendida de la misión institucional, presenta ideas con la claridad necesaria para que sea entendida por todos los actores de la comunidad educativa y el entorno.</p>	<p>Las ideas presentadas son extensas y confusas, lo cual impide la comprensión de todos los actores de la comunidad educativa.</p>	<p>En general, las ideas presentadas pueden ser comprensibles para la mayoría de los actores de la comunidad educativa, pero su contenido o extensión puede ser de difícil comprensión para un grupo de actores de la comunidad educativa y el entorno.</p>	<p>Las ideas presentadas en la declaración son breves y comprensibles para cualquier actor de la comunidad educativa y el entorno.</p>

Fuente: Elaboración propia, equipo Centro de Liderazgo +Comunidad en alianza con la red global New Pedagogies for Deep Learning (NPDL).