


El aprendizaje profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar



Deep Learning as a tool for learning visions change in school culture

Quiroga Aguilar, Lautaro; Lara Órdenes, Eliseo

 Lautaro Quiroga Aguilar
lautaroquiroga@gmail.com
Universidad de Buenos Aires, Argentina

 Eliseo Lara Órdenes
eliseo.lara@unab.cl
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Revista Educación las Américas
Universidad de Las Américas, Chile
ISSN-e: 0719-7128
Periodicidad: Semestral
vol. 12, núm. 1, 2022
ccalisto@udla.cl

Recepción: 05 Septiembre 2022
Aprobación: 09 Noviembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/248/2483735004/>

DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.201>

Resumen: : El enfoque de aprendizaje profundo forma parte de las llamadas “nuevas pedagogías”, cuyo enfoque reformula los roles y asociaciones tradicionales del aprendizaje. La característica fundamental del aprendizaje profundo es la integración de lo intrapersonal, lo interpersonal y lo cognitivo como dimensiones inseparables para lograr el aprendizaje. De igual forma, las nuevas pedagogías establecen procesos graduales para el desarrollo de una visión de aprendizaje con foco en el aprendizaje profundo. De este modo, se plantea que el aprendizaje profundo es una herramienta valiosa para guiar procesos de cambio de prácticas docentes a partir del análisis de las visiones de aprendizaje compartidas por la comunidad escolar.

Palabras clave: aprendizaje profundo, aprendizaje superficial, liderazgo, prácticas docentes, visión de aprendizaje.

Abstract: : The deep learning approach is part of the so-called "new pedagogies," which propose a conception of learning that integrates the intrapersonal, the interpersonal, and the cognitive as indispensable dimensions. The literature on educational change recognizes that a school improvement is a form of transformation focused on learning and school performance, which starts from the dimension of classroom practices and school management that supports the teaching-learning processes. This article reviews the literature on deep learning to propose the advantages at the organizational learning level that the new pedagogies imply concerning the change of teaching practices.

Keywords: deep learning, teaching practices, surface learning, leadership, learning vision.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de “aprendizaje profundo” forma parte de las llamadas “nuevas pedagogías”, cuyo propósito es reformular no solo los roles y asociaciones para el aprendizaje, sino también las condiciones institucionales y la cultura organizacional de las instituciones educativas. Las nuevas pedagogías proponen una transformación con respecto a las interacciones que ocurren dentro de una cultura escolar y su finalidad es asegurar condiciones favorables para que ocurran cambios en las creencias y las prácticas de los docentes (Fullan y Langworthy, 2014). Este proceso de cambio descansa en la llamada visión de aprendizaje de una comunidad

escolar (Gajardo, 2019). Bajo esta mirada, la construcción de la visión del aprendizaje profundo requiere la presencia de estructuras de colaboración estimuladas a partir de los equipos directivos. No obstante, en el contexto latinoamericano, Uruguay es el único país que desde hace más de una década inició un camino que hoy lo posiciona en la Red Global de Aprendizajes, que corresponde a una “iniciativa multinacional que incluye siete países o grupos (Australia, Canadá, Finlandia, Holanda, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Uruguay) que son parte del movimiento y han creado una red de más de 500 escuelas a nivel mundial.” (Cobo et al., 2016, p. 2). Precisamente, la Red Global de Aprendizajes (RGA) sostiene la importancia de la existencia de condiciones institucionales que favorezcan estas nuevas pedagogías.

La Red Global de Aprendizajes plantea el concepto de CIC (ciclo de investigación colaborativa), que “es el marco metodológico que proponen las nuevas pedagogías para desarrollar el aprendizaje profundo en el centro educativo y en el aula [...] promueve la investigación educativa y permite generar instancias de trabajo colaborativo” (RGA, 2020, p. 10). De este modo, la relevancia del aprendizaje profundo se encuentra en asumir que el cambio es inherente al proceso del mundo y, por lo tanto, debiese ser un proceso capaz de desarrollarse en la relación, que los docentes establecen, entre sus creencias sobre el aprendizaje y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que definen su práctica diaria. Es así como un objetivo central del aprendizaje profundo sea que los estudiantes adquieran grados crecientes de autonomía y participación con fenómenos del mundo real, a partir de la mediación de asociaciones de aprendizaje capaces de representar un panorama con esas características. Ahora bien, los procesos de colaboración dentro de la comunidad escolar exigen decisiones comunes acerca de lo que la cultura escolar comprende como aprendizaje. Por esta razón es que se presentan tareas prioritarias para los equipos directivos en relación con la meta de alcanzar una visión de aprendizaje profundo en las culturas escolares.

2. EL APRENDIZAJE PROFUNDO Y LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS

El concepto de aprendizaje profundo (en adelante, AP) emerge en los años 70 en el contexto de las investigaciones de la psicología cognitiva orientada a la educación. El foco de las discusiones era la naturaleza de los procesos de aprendizaje y, en particular, qué modelos explicativos lograban describir de mejor manera a las operaciones mentales que subyacen a estos procesos. Cano-García y Justicia-Justicia (1994) analizan las características metodológicas de las discusiones acerca de los estilos de aprendizaje polemizando respecto al rol de la motivación, la experiencia y la abstracción, con el fin de alcanzar modelos explicativos de los fenómenos de aprendizaje.

Uno de los trabajos destacables de este período es la investigación de Marton y Säljö (1976) sobre estrategias de aprendizaje. Dichos autores realizaron un “análisis sistemático de entrevistas de estudiantes que habían finalizado tareas académicas habituales” (Cano-García y Justicia-Justicia, 1994, p. 241). Marton y Säljö (1976) plantearon que los estudiantes universitarios adoptaban dos enfoques para abordar las tareas, pues mientras “un grupo orientó su aprendizaje hacia la comprensión global de la materia, el otro se concentró en el recuerdo de hechos contenidos en el tema, enfocando su atención en aquellos datos” (Fasce, 2007, p. 7). A partir de este análisis, los investigadores denominaron aprendizaje profundo a la comprensión global y aprendizaje superficial a la reproducción de información.

En la última década, las investigaciones sobre AP se conciben estrechamente relacionadas con las habilidades de pensamiento (Báez y Onrubia, 2016, Martínez et al., 2014). Para Báez y Onrubia, los tres principales modelos para enseñar habilidades de pensamiento tienen en común el entender que el pensamiento se describe en términos de un conjunto de habilidades que se organizan según el tipo de tareas que hay que desarrollar. Los autores plantean que existe el modelo de enseñanza separada, el modelo de inmersión y el modelo de infusión. El modelo de enseñanza separada “implica el desarrollo de las habilidades de pensamiento a partir de cursos donde se enseñan explícitamente técnicas y estrategias de pensamiento y cómo transferirlas a situaciones específicas” (Báez y Onrubia, 2016, p. 102). En el modelo de inmersión “se

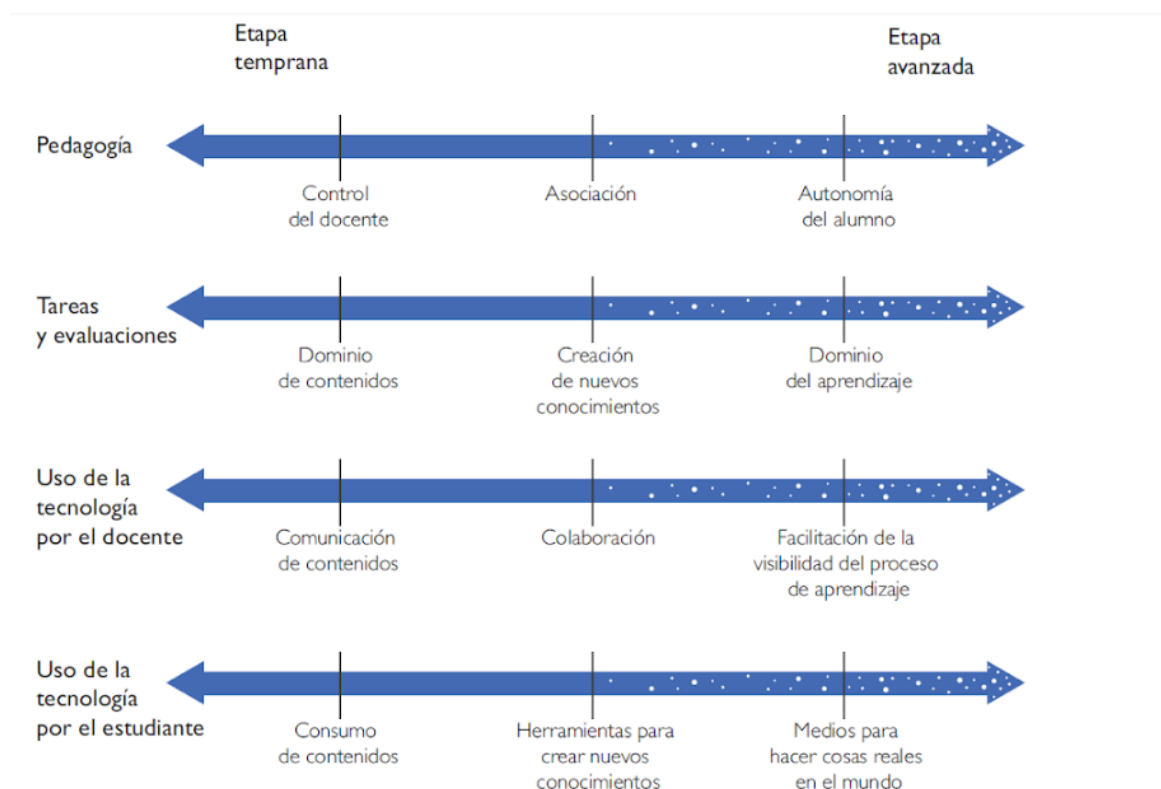
pone al estudiante en situaciones que lo obliguen a pensar, con la creencia de que esto lo llevará a formar hábitos mentales” (Báez y Onrubia, 2016, p. 103). Finalmente, el modelo de infusión se propone la enseñanza explícita del pensar dentro de una combinación de estrategias, contenidos y aptitudes involucrados con el desarrollo del pensamiento.

En la medida en que se considera que estas habilidades del pensamiento se vinculan con dimensiones del desarrollo socio-emocional, la concepción sobre la importancia de las habilidades ha dominado discursivamente parte considerable del espectro educativo, lo que ha generado cierta desestimación del rol del contenido en una experiencia de aprendizaje.

El concepto de AP forma parte de lo que se ha llamado nuevas pedagogías, las cuales son entendidas como “un nuevo modelo de asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes cuya finalidad es alcanzar los objetivos del aprendizaje en profundidad y que se ve facilitado por el acceso digital generalizado” (Fullan, 2014 y Langworthy, p. 2). Estas nuevas pedagogías se declaran una continuación de los proyectos pedagógicos de Dewey, Piaget y Montessori. En este enfoque se afirma la necesidad de superar las concepciones tradicionales de la enseñanza y la identidad entre calidad docente y dominio de contenidos de una especialidad: “en cambio, en el modelo de las nuevas pedagogías, la base de la calidad del docente es su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes para dominar el proceso de aprendizaje” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 3).

En especial, estas nuevas pedagogías enfatizan la importancia de la tecnología en el proceso de construir el conocimiento y utilizarlo en el mundo real. Por consiguiente, las nuevas pedagogías entienden que existe un continuo que reconoce tres etapas: una etapa temprana, una etapa intermedia y una etapa avanzada en el plano del reconocimiento del estado de aprendizaje profundo, tal como se observa en la Tabla 1 (Fullan y Langworthy, 2014):

TABLA 1.
Etapas de progreso de aprendizaje profundo



Fuente: Fullan y Langworthy, 2014.

De acuerdo con la idea del continuo de eficacia de las nuevas pedagogías, en la etapa temprana se destaca un control docente de la enseñanza y las tareas y evaluaciones centradas en el dominio de contenidos, mientras que en la etapa avanzada se destaca una autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje y la presencia de tareas y evaluaciones centradas en el dominio del aprendizaje. En relación con el docente, aparece el rol de este como “socio” de aprendizaje, que conduce hacia el desarrollo de la autonomía con respecto a procesos de aprendizaje con objetivos multidisciplinares, complejos y de largo plazo. Por supuesto, en las tareas de aprendizaje, las expectativas son mayores o más complejas en la medida que suponen asociaciones de aprendizaje y la incorporación activa de las características personales de los estudiantes como parte de la interacción de los trabajos que son desarrollados.

En síntesis, las nuevas pedagogías suponen tres componentes centrales que facilitan el aprendizaje en profundidad:

- 1) Las nuevas asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes.
- 2) Las tareas de aprendizaje en profundidad que reestructuran el proceso de aprendizaje en torno a la creación de conocimientos y su uso con un propósito.
- 3) Las herramientas y recursos digitales que facilitan y aceleran el proceso de aprendizaje en profundidad (Fullan y Langworthy, 2014, p.11).

En la actualidad se reconoce la existencia de distintas definiciones sobre aprendizaje profundo. Para Valenzuela (2008), “aprender profundamente implica comprender de manera profunda. Esto conlleva [...] el establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos previos y la información que debe constituirse en conocimiento” (p. 1). Para Báez y Onrubia (2016), “se demuestra AP cuando se tiene la capacidad de realizar una variedad de acciones mentales con un tópico, tal como dar explicaciones, mostrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar a situaciones nuevas, analogías, etc.” (p. 105). Un rasgo común en estas investigaciones es la identidad del pensamiento con habilidades superiores. Pero el AP 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.

Desde las investigaciones de la Fundación Hewlett (2013), se ha venido recopilando información sobre fenómenos de AP en distintas escuelas a nivel mundial. De este modo, la Fundación reconoce tres dominios: cognitivo, intrapersonal e interpersonal, asociados con ámbitos y tipos de habilidades, las que Cortez (2018) resume en la Tabla 2.

TABLA 2.
Dominios, ámbitos y habilidades del aprendizaje profundo.

Dominio	Ámbitos	Tipo de habilidad
Dominio cognitivo	-Dominar en profundidad un conjunto de contenidos académicos fundamentales.	Habilidades cognitivas que implican dominar diversos contenidos disciplinarios, analizar y usar información, abordar problemas y asuntos complejos, crear patrones y modelos mentales (abstracción, sistemas de clasificación), aprender a aprender.
Dominio interpersonal	-Trabajar de manera colaborativa. -Comunicar de manera efectiva	Habilidades que implican comunicar de manera efectiva y trabajar colaborativamente.
Dominio intrapersonal.	-Competencias para aprender a aprender. -Desarrollar una mentalidad académica.	Habilidades que conllevan la comprensión y control sobre sí mismo y la mentalidad académica.

Fuente: Cortez, 2018.

En el dominio cognitivo se refieren las destrezas de profundización y refinación del conocimiento. En este dominio se espera que los estudiantes estén gran parte del tiempo desarrollando proyectos, aplicando el conocimiento para resolver problemas del mundo real y enfrentados a múltiples instancias de evaluación que evidencien el logro de los aprendizajes. Además, existe cierto consenso (Baez y Onrubia, 2016; Beas et al., 1998; Valenzuela, 2007; Cortez, 2018), en que el elemento decisivo en relación con el dominio cognitivo es el pensamiento crítico. En 1992, Facione (2007) reúne importantes antecedentes resultantes de la Investigación Delphi que reunió a 46 académicos norteamericanos entre 1988 y 1989. Este proyecto elaboró una defensa del pensamiento crítico que se condensa en la “Declaración de Consenso de los Expertos en relación con el Pensamiento Crítico y el Pensador Crítico Ideal”, que perfila al pensamiento crítico como una fuerza liberadora para el ser humano que lo habilita a recorrer las habilidades del pensamiento para hallar las respuestas a aquellas preguntas relevantes para una sociedad racional y democrática.

De este modo, la dimensión cognitiva depende necesariamente de la dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva y la esencia del ejercicio racional comprende el desarrollo de actitudes que intervienen directamente la relación que establecen con otros y finalmente la sociedad. El pensamiento implica un conjunto de habilidades en las personas, pero es indisoluble de una dimensión dialógica. Precisamente, estos aspectos conforman el dominio interpersonal.

En el dominio interpersonal, Pozo y Simonetti (2018) reconocen dos habilidades centrales: trabajar colaborativamente y comunicar efectivamente, lo que pone en acción habilidades actitudinales como el respeto por las ideas, la escucha activa y el establecimiento de metas comunes. La comunicación efectiva se entiende como la capacidad para desarrollar “discursos asertivos, entregando retroalimentación constructiva a sus pares, adaptando su mensaje a distintas audiencias, etc.” (p. 2). Este dominio requiere algunos elementos propios del dominio intrapersonal.

En el dominio intrapersonal, uno de los ámbitos centrales es desarrollar una mentalidad académica o de crecimiento. Como señala Cortez (2018), “por mentalidad de crecimiento, entendemos la creencia de que la inteligencia y/o la personalidad de un individuo es algo que él o ella puede desarrollar, mientras que por mentalidad fija se entiende la creencia de que estos componentes son intrínsecos e inmutables” (Cortez, 2018, p. 8). En este ámbito emerge con fuerza el elemento motivacional, porque desarrollar una mentalidad académica compromete factores que inciden en la motivación escolar, como son:

a) Sentido de aprendizaje escolar: el sentido se define por el nivel de concordancia entre el sentido que el estudiante reconoce al aprender y la forma en que el profesor propone los contenidos escolares (Valenzuela, 2007)

b) Autoeficacia: este concepto propuesto por Bandura (1982) refiere la percepción sobre la exigencia y el control que se ejerce frente a determinada tarea.

c) Concepciones sobre la inteligencia: se distinguen dos concepciones sobre la inteligencia: una concepción fija asociada con la identidad entre inteligencia y coeficiente intelectual, y la concepción móvil que ve a la inteligencia como algo que puede evolucionar en el tiempo.

Es central destacar que los tres dominios son comprendidos de forma interrelacionada. Los factores motivacionales son factores que regulan la incitación a las actividades de aprendizaje (Leontiev, 1978, en Valenzuela, 2007, p. 417). En los tres reguladores mencionados se revelan componentes que pertenecen al desarrollo de las habilidades metacognitivas del estudiante. Esta idea la refuerza Cortez (2018), quien considera que la mentalidad de crecimiento va de la mano del desarrollo de las denominadas habilidades de aprendizaje, como son: la gestión del tiempo, el aprendizaje auto-regulado y las estrategias cognitivas.

Las habilidades de aprendizaje, definidas como “aquellos comportamientos, tácticas y estrategias que el estudiante necesita aprender y utilizar para alcanzar sus metas académicas, y con ello reforzar una mentalidad de crecimiento” (Cortez, 2018, p.8), se configuran como una dimensión de sentido respecto al aprendizaje. La mentalidad de crecimiento incorpora la tarea de convocar al estudiante al desarrollo de una concepción con respecto a sus propias capacidades de aprendizaje.

Los tipos de tareas y la percepción acerca del valor que estas representan, cumplen la función de regular al nivel de la acción los niveles de motivación para el aprendizaje: “en síntesis, la manera en cómo abordamos la tarea escolar, como algo que debemos hacer en pos de aprender o en función de la cual el alumno será evaluado, lo predispone para actuar en consecuencia” (Valenzuela, 2007, p. 420). Es así como la percepción sobre el control de la tarea influye en el grado de significado para abordar la información.

En conclusión, la dimensión intrapersonal del AP es, de acuerdo con lo expuesto, un eje central que influye decisivamente en la dimensión cognitiva e interpersonal. Precisamente, el sentido de la propuesta del AP es comprender que estas tres dimensiones son indispensables y se influyen mutuamente. Es central destacar que los tres dominios son comprendidos de forma interrelacionada, tal que desplegar una visión de aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje profundo es cambiar la visión de aprendizaje superficial (Fasce, 2007; Gajardo, 2019).

3. LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS Y EL LIDERAZGO PARA EL CAMBIO

Las nuevas pedagogías suponen una transformación con respecto a las interacciones que ocurren dentro de una cultura escolar, con el fin de que se generen condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje profundo. En la Tabla 3 (Fullan y Langworthy, 2014), se relacionan la cultura y la capacidad, los roles de los directivos y las condiciones propicias. Con respecto al rol de los directivos en la cultura, se pone de manifiesto que la idea central es fomentar una cultura relacionada con el cambio y la mejora continua con respecto a las mismas condiciones en las que ella se encuentra. Las condiciones propicias para una cultura favorable al AP destacan la importancia sobre el compromiso compartido del “imperativo moral del cambio”. El imperativo moral del cambio está referido a que los líderes escolares asumen la tarea del cambio como el ingrediente central para que las transformaciones alcancen sus propósitos: “el modelo de cambio inherente en función del cual se propagan las nuevas pedagogías es distinto porque el cambio proviene de todos los niveles. Las nuevas asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes, la influencia de los docentes sobre sus colegas y las condiciones de aprendizaje que generan los directivos convergen para facilitar el cambio” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 53)

En relación con las capacidades de los líderes escolares, se vuelve central la cuestión de los roles directivos en términos de desarrollar en colaboración medidas para apoyar el aprendizaje. Este elemento es distintivo, ya que propone un énfasis del rol directivo en el ámbito específico del aprendizaje. Al respecto, Fullan y Langworthy (2014) sostienen que “los directivos de la nueva era deben tener una visión amplia del futuro y nutrirla con el grupo. Establecer una cultura de liderazgo del aprendizaje significa reconocer y aceptar lo que significa para estudiantes y docentes ser dueños de su propio aprendizaje” (p. 55). Este es precisamente el objeto del imperativo moral mencionado más arriba, ya que lo que motiva el cambio es precisamente la observación atenta de las condiciones que intervienen como factores de aprendizaje. El imperativo moral del cambio con respecto al aprendizaje supone como condición de base la existencia de estructuras de colaboración: “uno de los roles críticos de los directivos es comenzar a demostrar y modelar prácticas colaborativas, adoptando una postura que no juzga la participación de los demás, sobre todo al principio” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 56). Se trata de una condición base, pues valida los cambios como un fenómeno resultante de prácticas de colaboración. El rol de la colaboración es uno de los componentes que permite el desarrollo de visiones compartidas dentro de una cultura escolar. La colaboración es uno de los aspectos de la cultura escolar que convoca la responsabilidad y los roles directivos y que se refiere a “utilizar al grupo para cambiar al grupo” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 54). La colaboración crea mejores condiciones para propiciar procesos de cambio, pues estos pueden resultar incómodos. De este modo, a partir de la cultura de colaboración, “los docentes desarrollan en común teorías acerca de la práctica al compartir sus percepciones respecto de las estrategias que funcionan con cada estudiante” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 57).

TABLA 3.
Roles directivos para el AP

Roles directivos	Roles de los directivos	Condiciones propicias
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el compromiso con el imperativo moral del cambio; desarrollar una “cultura del sí”; invitar al cambio. • Alentar el riesgo: posición imparcial, sobre todo al comienzo; hablar abiertamente acerca de los errores. • Desarrollar, definir y comunicar la nueva visión en forma continua. • Influir en el cambio, pero sin controlarlo. • Practicar la colaboración: utilizar al grupo para cambiar al grupo. • Modelar cómo ser un alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para el cambio y apertura a nuevas posibilidades. • Compromiso compartido con el imperativo moral. • Visión común y compartida, aun si todavía no se ha cristalizado. • Cultura de liderazgo en el aprendizaje con altas expectativas para todos. • Clima colaborativo.
Capacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar visibles y transparentes las nuevas prácticas. • Desarrollar en colaboración medidas para apoyar el aprendizaje a partir del trabajo. • Proporcionar y recibir coaching, tutoría y aprendizaje profesional. • Hallar los medios para lograr la generalización de la tecnología. • Ser socio en el aprendizaje, modelar el uso de herramientas y dispositivos digitales, no necesariamente en calidad de experto. • Ayudar a evaluar el impacto de las nuevas prácticas en el aprendizaje en profundidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un plan para plasmar la visión en la realidad. • Formas de medir la situación actual, aprendiendo del trabajo. • Aprendizaje profesional que desarrolle la capacidad pedagógica e integre nuevos conceptos. • Tecnología generalizada en todo el nuevo marco. • Marco del sistema completo.

Fuente: Fullan y Langworthy, 2014.

En el caso específico del aprendizaje profundo, es central considerar que el desarrollo de este enfoque supone un inevitable cambio con respecto a las visiones (compartidas o no) de aprendizaje, que no establecen condiciones para desarrollar el aprendizaje profundo. Por ello es que los autores se refieren a la transición desde un enfoque de aprendizaje superficial hacia un enfoque de aprendizaje profundo (Fullan y Langworthy, 2014; Gajardo, 2019). De acuerdo con Fullan y Langworthy (2014), “dentro de una estructura de colaboración los docentes desarrollan en común teorías acerca de la práctica al compartir sus percepciones respecto de las estrategias que funcionan con cada estudiante” (p. 57). Anteriormente se hizo referencia al liderazgo pedagógico como un enfoque que atribuye importancia al dominio de rediseñar la organización, en términos de integrar roles participativos de los docentes en el proceso de definiciones pedagógicas sustantivas.

De este modo, se vinculan los roles directivos y el liderazgo pedagógico con respecto al aprendizaje profundo. Estos roles apuntan a desplegar condiciones institucionales, en este caso de carácter colaborativo, que permitan crear sentidos compartidos con respecto a la noción de aprendizaje. Justamente, la noción de aprendizaje es aquello que moviliza el conjunto de relaciones mencionadas con anterioridad. Al considerar la literatura sobre cambio y mejora, se reconoce que la noción de visión compartida se plantea como un elemento estratégico para la gestión y el liderazgo directivo.

4. EL SENTIDO DEL CAMBIO Y LA VISIÓN DE APRENDIZAJE

En las investigaciones sobre cambio y mejora escolar existe consenso acerca de que el mejoramiento es una forma de cambio focalizado en el aprendizaje y en el rendimiento escolar (Hammernes y Matsko, 2014; Montecinos, 2003; Fullan, 2007). Estos procesos de cambio comienzan desde la dimensión de las prácticas en aula hasta la gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fullan y Langworthy, 2014). En este sentido, el desarrollo profesional docente es uno de los motores centrales de los procesos de cambio en la escuela. Las teorías de cambio ponen el énfasis en cómo este se implementa. Esta distinción es esencial con respecto a la definición del horizonte de cambios que el liderazgo pedagógico integrará, como parte de sus decisiones estratégicas.

Por su lado, Fullan (2007) plantea la tríada adopción, implementación e institucionalización del cambio como los tres momentos cruciales del proceso dentro de una cultura escolar. Precisamente, Fullan reconoce que existe un “sentido subjetivo” del cambio, asociado a la dimensión de creencias subjetivas de las personas, enfatizando que “las personas reaccionamos ante las nuevas experiencias siempre en el marco de una ‘construcción de la realidad, conocida y fiable’, en la cual somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean para otros” (p. 21). Este sentido subjetivo de cambio se refiere a “cómo los profesores llegan a cuestionarse y cambiar sus creencias y hábitos” (p. 25). La teoría de Fullan (2007) sostiene que es necesario atender a este sentido subjetivo de los profesores cada vez que se les propone cambiar o modificar sus prácticas. Este sentido subjetivo puede afectar los procesos de cambios toda vez que no existan “infraestructuras y procesos que involucren a los maestros en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y comprensiones” (p. 29). Asimismo, el sentido subjetivo plantea que las prácticas docentes se basan en creencias y en los significados acerca de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, cambiar prácticas será transformar las creencias profundas acerca de estos significados.

Al sentido subjetivo le corresponde un sentido objetivo, que reconoce en la innovación un ámbito multidimensional, relacionado con recursos (materiales curriculares), el enfoque didáctico (estrategias o actividades) y las creencias (presuposiciones pedagógicas que subyacen a las prácticas), según Fullan (2007, p. 30). Estos tres aspectos del cambio son relevantes, porque “los cambios en las creencias son aún más complejos: cuestionan los valores más fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación” (p. 36). De este modo, los procesos de cambio son vistos en términos de un andamiaje mucho

más profundo que los cambios en términos de innovación, basado en una reestructuración de prácticas y recursos. Asegurar esta dimensión es consagrar el sentido moral como eje motriz para enfrentar las amenazas y el desgaste emocional que implica construir un sentido compartido.

El sentido subjetivo del cambio implica comprender que es indispensable desplegar un proceso de “reculturización” y menos de reestructuración. Reculturizar es el desarrollo de un andamiaje de capacidades profesionales, conformado por un determinado conjunto de creencias, que serán toda la infraestructura cognitiva, afectiva y profesional para asumir el cambio como parte inherente de la praxis pedagógica. En este sentido, Montecinos, Fernández y Madrid (2014) hablan de la experiencia adaptativa como “la capacidad para modificar sus prácticas en respuesta a los nuevos desafíos que emergen en su contexto laboral” (p. 218). Luego, el enfoque de los profesores como expertos adaptativos implica desafiar la noción de experticia como un saber esencialmente rutinario y transferible a un panorama en que el saber se encuentra en continua actualización.

La idea de experticia adaptativa está basada en la idea de “construcción de conocimiento”, la que se da en el contexto de una cultura colaborativa. Entonces, “más que el modelaje de procedimientos y recetas para la acción pedagógica, se privilegia la indagación sistemática que lleva a cuestionar las creencias y prácticas que han pasado a entenderse como parte del ‘sentido común’ del saber pedagógico” (Montecinos et al., 2014, p. 219). De este modo, se presenta a la acción pedagógica como objeto de reflexión en cuanto a sus creencias y valoraciones de qué es aprender, qué es una buena clase y un buen estudiante.

El sentido de cambio, radicado en la integración del concepto de experto adaptativo, permite recoger el sentido subjetivo del cambio implicado en la práctica docente. Los procesos de cambios vendrían a ser costosos desde la perspectiva socioemocional y, por lo tanto, exigentes a nivel profesional: “los intentos de ‘desaprender’ el conjunto eficiente de rutinas y aprender nuevos enfoques puede ser difícil y doloroso emocionalmente” (Hammerness y Matsko, 2014, p. 5). La formación del docente como experto adaptativo debe descubrir aquel sentido de urgencia que imprime la necesidad de cambiar. Este proceso debe ser estratégicamente entendido como un proceso colectivo, debido a que la enseñanza, siguiendo a Schön (1983), es el tipo de “profesiones –incluyendo la enseñanza como un ejemplo– en el que mucha de la información necesaria para tomar decisiones efectivas sobre la enseñanza surge en el contexto de la práctica” (Hammerness y Matsko, 2014, p. 14). Además, el planteamiento de las nuevas pedagogías está orientado a que la praxis docente avance hacia niveles cada vez más complejos de asociación entre los contenidos disciplinares de las asignaturas.

La complejidad de la dimensión práctica exige que “los expertos adaptativos tratan de estar particularmente alerta acerca de los amplios contextos sociales dentro de los cuales operan. Esto los ayuda a adaptarse de formas que sean originales y apropiadas: esto los ayuda a innovar dentro de los límites” (Hammerness y Matsko, 2014, p. 6). Los cambios de tendencias en programas de Desarrollo Profesional Docente ponen mayor énfasis en la indagación sobre la enseñanza y en el profesor como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje (Montecinos et al., 2003). Como se ha puesto de manifiesto, para el caso del aprendizaje profundo, el andamiaje en el que son concebidas estas transformaciones está directamente relacionado con la cooperación. Allí se juega el sentido del desarrollo de capacidades o desarrollo profesional docente, que está centrado en alcanzar la visión de aprendizaje.

En términos de los roles y condiciones de cómo se formula el proceso de cambio para el AP, es central abordar la visión educativa. Así, en el planteamiento de Fullan con respecto al aprendizaje profundo, se comprende que un elemento decisivo para que una cultura escolar desarrolle el AP consiste en lograr una visión compartida de aprendizaje:

Aunque es tremendamente emocionante, comenzar a aplicar nuevas pedagogías sigue siendo un difícil desafío. Asociaciones, retroalimentación, aprender haciendo: todos estos elementos se aplican a nivel de las escuelas y del sistema y deben contar con el apoyo de culturas colaborativas. Por último, es fundamental tener

en cuenta que dicha colaboración es focalizada, específica y tiene un propósito (Fullan y Langworthy, 2014, p. 57).

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. En una comparación inicial, Fasce (2007) distingue entre estrategias profundas y superficiales.

TABLA 4.
Tabla comparativa entre estrategia profunda y estrategia superficial

Estrategia profunda	Estrategia superficial
· Enfocada en el significado. · Relaciona el conocimiento previo con el nuevo aprendizaje. · Vincula el conocimiento nuevo con otras áreas o materias. · Relaciona el conocimiento con la experiencia real y cotidiana. · Incorpora un análisis lógico y utiliza el juicio crítico. · Se establece en base a una motivación intrínseca, orientada a la satisfacción del saber.	· Enfocada en los datos. · Centrada en hechos aislados. · Dirigida a la memorización para rendir pruebas o exámenes. · No se establecen relaciones con la experiencia habitual. · Acepta los hechos tal como son presentados. · La motivación es externa, orientada a la aprobación de la asignatura.

Fuente: Fasce, 2007.

Las estrategias profundas se distinguen de las estrategias superficiales en que el tratamiento de los contenidos de la enseñanza supone alcanzar los niveles de reflexión críticos; de este modo, suponen establecer una variedad de relaciones con otros conocimientos. Se destaca aquí que la base en estas estrategias es la motivación intrínseca, capaz de generar conflictos cognitivos orientados a la satisfacción del saber.

En una comparación más exhaustiva, según Gajardo (2019), es posible notar en profundidad las diferencias entre el aprendizaje superficial y el aprendizaje profundo (Tabla 5). Hay que hacer notar que, con respecto a la motivación, para que exista AP se proponen experiencias de aprendizaje movilizadas por un compromiso, derivado de la vinculación significativa con la acción en cuestión. En relación con las prácticas docentes, se revela que la diferencia central entre ambas visiones de aprendizaje se da en la enseñanza o sujeto de aprendizaje. De este modo, en el enfoque profundo, el rol del docente es plantear desafíos de aprendizajes que integren las dimensiones intrapersonal, interpersonal y cognitiva, en rutinas de aprendizaje capaces de alcanzar los niveles superiores de desarrollo cognitivo.

En el caso de los estudiantes, los roles también suponen una determinada forma de operaciones cognitivas y de relaciones intra e interpersonales. En el caso de las operaciones cognitivas, el desafío se encuentra en alcanzar asociaciones entre los aprendizajes y los elementos del mundo real. El conocimiento es considerado como una herramienta de transformación. En el caso de las habilidades intrapersonales, el desafío radica en la posibilidad de sostener el aprendizaje y sus modos de relación con el mundo, a partir de una motivación intrínseca. Finalmente, al nivel de lo interpersonal, uno de los roles fundamentales es profundizar y expandir las habilidades de comunicación, convirtiendo al estudiante en un par que retroalimenta el aprendizaje de sus compañeros.

TABLA 5.
Tabla comparativa entre enfoques de Aprendizaje Superficial y Aprendizaje Profundo

Criterios	Aprendizaje Superficial	Aprendizaje Profundo
Motivos e intenciones de aprendizaje. El estudiante responde a la pregunta: ¿Qué quiero conseguir con esto?	Motivación extrínseca, es decir, la actividad se realiza con el fin de producir consecuencias agradables o de evitar consecuencias desagradables. Esto implica poco compromiso con la actividad. Reproducción de la información adquirida. Obtención de calificación mínima para aprobar.	Motivación intrínseca, es decir, comprometerse en una actividad por la satisfacción inherente a la práctica de esa actividad. Comprensión, satisfacción de la curiosidad y transformación de la información en conocimiento, para la búsqueda de soluciones aplicadas al mundo real. El aprendizaje implica explorar, descubrir y relacionar ideas nuevas y existentes, lo que a su vez considera un compromiso con el proceso de aprendizaje y el pensamiento crítico.
Estrategias de aprendizaje. El estudiante responde a la pregunta: ¿Cómo hago para conseguir el aprendizaje?	Memorización de hechos y procedimientos de forma rutinaria y reproducción de esa información en el momento oportuno. Asociación irreflexiva de hechos y conceptos. Precisión sin reflexión. Foco en los datos. No se establecen relaciones con la experiencia habitual.	Reproducción con asociación de ideas, argumentación, estructuración y organización de datos, para extraer conclusiones. Mediación de factores socio-culturales y cognitivo-motivacionales (el estudiante aprende no sólo de su experiencia, sino también de la experiencia de los demás, privilegiando así el aprendizaje colaborativo). Conexión de las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previos. Metacognición, tras comprender lo aprendido. Asociación del conocimiento con la experiencia real y cotidiana, reelaborando lo aprendido en función de su aplicabilidad y la necesidad de transformar la realidad (resolución de problemas).
Resultados de aprendizaje.	Conocimientos de hechos no relacionados y dificultad en encontrar sentido a las ideas nuevas. Incorporación de la nueva información, sin establecer relaciones con la estructura cognitiva preexistente. Resultados predecibles, preestablecidos por el docente. Conocimiento como reflejo del saber oficial.	Conocimientos coherentes e integrados a estructuras preexistentes, asociados a cambios y mejoras de esas mismas estructuras. Resultados impredecibles, múltiples y diversos, asociados a la autonomía y creatividad de los estudiantes. Satisfacción emocional ante las tareas. Aprendizaje de destrezas del pensamiento, involucradas en la profundización y la extensión del conocimiento adquirido y que estimulan el pensamiento de buena calidad. Las destrezas que se incluyen son: la comparación, la clasificación, la inducción, la deducción, la abstracción, el análisis de errores, la elaboración de fundamentos y el análisis de perspectivas.
Prácticas docentes.	Enseñanza centrada en la transmisión del contenido, enfocada en el profesor, con clases que suministran materiales muy estructurados y exámenes claramente vinculados con los contenidos	Enseñanza centrada en el estudiante, caracterizada por apoyo constante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y relevantes. El docente plantea retos, promueve el debate, y da libertad para elegir, lo que favorece el aprendizaje colaborativo y la autonomía.
Rol del docente.	Asociado con una enseñanza altamente directiva. El docente provee el conocimiento.	El docente es facilitador del aprendizaje, que diseña los escenarios de aprendizaje y pone en contacto a los estudiantes con variadas fuentes de información, incluyendo a otros profesionales o personas de la comunidad. Docente involucrado interpersonalmente con los estudiantes.

Fuente: Gajardo (2019).

Al comparar el AP con el aprendizaje superficial se hace visible cuáles son las principales áreas de acción estratégicas de los equipos directivos. Desde ese punto de vista, es central comprender si las prácticas se orientan hacia el desarrollo del aprendizaje profundo. Como se ha señalado, es indispensable considerar que la literatura referida sobre cambio y mejora atribuye especial importancia a la revisión de creencias que está en la base de la actuación profesional, que es lo que Fullan denomina “sentido subjetivo” del cambio. De ahí se plantea la necesidad de analizar la visión compartida de aprendizaje.

En la Tabla 6, Gajardo (2019) propone tres preguntas orientadoras, que conducen a una reflexión colaborativa sobre la visión de aprendizaje y que se corresponden con tres ámbitos: la gestión escolar y el liderazgo, la instrucción y el desarrollo profesional.

TABLA 6.
Preguntas orientadoras para discutir a partir de la problematización inicial de la visión de aprendizaje del establecimiento

Ámbito	Pregunta Orientadora
Desde la gestión escolar y el liderazgo.	¿Con qué espacios cuenta la comunidad escolar para participar de la discusión sobre la visión de aprendizaje del establecimiento?
Desde el foco en la instrucción.	¿Qué prácticas de acompañamiento pedagógico y de monitoreo del aprendizaje requiero para apoyar el desarrollo del aprendizaje profundo en la escuela?
Desde el desarrollo profesional.	¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional que requieren los y las docentes del establecimiento?

Fuente: Gajardo (2019).

Ahora bien, en este punto es central indagar acerca de las creencias de los docentes sobre la enseñanza, a fin de identificar si estas creencias se relacionan con el AP o el aprendizaje superficial. Con respecto a la visión de aprendizaje, lo central es abordar colaborativamente cuáles son las concepciones docentes acerca de una buena clase, de un buen estudiante y de un buen profesor. Esto permite evidenciar los significados acerca de los roles, las rutinas y los fines del aprendizaje. Asimismo, las respuestas a las interrogantes anteriores debiesen permitir identificar las teorías de acción y creencias acerca de la propia práctica pedagógica de los docentes. En un segundo análisis, es útil abordar las preguntas orientadoras, las cuales permiten comprender la presencia de prácticas y de condiciones de la cultura escolar que pueden favorecer el desarrollo de una visión de aprendizaje profundo. De este modo, es fundamental relacionar los roles y las prácticas con las creencias sobre el aprendizaje. Al mismo tiempo, emerge el rol de liderazgo cuando los líderes exitosos construyen una visión compartida de aprendizaje, la que se constituye como la herramienta más poderosa para el cambio.

5. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA VISIÓN DE APRENDIZAJE PROFUNDO

El AP y la dimensión de gestión estratégica se vinculan en el desarrollo de una visión de aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo se construye una visión de aprendizaje profundo? En términos generales, el AP puede ser descrito como un conjunto de prácticas, roles docentes-estudiantes y condiciones institucionales. Uno de los instrumentos para indagar el AP es la pauta de observación de prácticas de AP, de Pozo y Simonetti (2018). Dicho instrumento permite indagar en las prácticas y roles sobre AP en los dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal. Ahora bien, al hablar de roles y prácticas es fundamental comprender que subyacen teorías de acción, que pueden ser conceptualizadas bajo el nombre de visión de aprendizaje. De

este modo, para el caso del AP, un criterio comparativo para la visión de aprendizaje puede iniciarse con la tabla de comparación entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo. Este criterio puede ofrecer pautas específicas para el desarrollo de una visión de aprendizaje desde la perspectiva de los roles docentes. Por su parte, la Red Global de Aprendizajes (2021) ha entregado herramientas específicas tales como rúbricas, autoevaluaciones y progresiones de aprendizaje que detallan diferentes etapas de desarrollo de una cultura con respecto a la implementación del aprendizaje profundo.

En términos generales, los componentes estratégicos para el desarrollo de una visión compartida de aprendizaje requieren: a) la indagación colaborativa sobre la visión compartida de aprendizaje; b) experiencias de AP desarrolladas como microcambios dentro de la cultura organizacional; y c) el establecimiento de lineamientos pedagógicos desarrollados desde una experiencia compartida de aprendizaje.

Para el caso de las condiciones institucionales, es crucial el rol del liderazgo pedagógico del equipo directivo en el proceso de asegurar condiciones para un proceso de cambio o “reculturización” con respecto a la visión de aprendizaje. En este sentido, hay un referente estratégico sobre los roles directivos para desarrollar aprendizaje profundo. En particular, se ponen de relieve aquellos que destacan condiciones propicias para el cambio, el desarrollo de colaboración y las altas expectativas durante el proceso. Este liderazgo para el cambio es central y aparece como un componente deseable en el director y en el equipo directivo, puesto que precisamente el proceso de cambio de visión de aprendizaje constituye un cambio fundamental del diseño de la organización.

El proceso de rediseño de la organización considera, dentro de su actividad estratégica, una comprensión de las creencias pedagógicas, en especial de los docentes, a fin de exponerlos a experiencias y rutinas de AP como una manera de asimilar la factibilidad de un cambio colaborativo de visión de aprendizaje. En este sentido, emerge la necesidad de la existencia de roles, particularmente, en los directivos, entendidos como ejes modeladores de una organización, tal como se plantea en el enfoque de Fullan y Langworthy (2014) y en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (2015).

En términos del concepto ciclo de mejoramiento, las estrategias orientadas a este tipo de mejoramiento pueden entender su acción y conjunto de actividades, en función de una trayectoria de mejora que centra su foco en la mejora continua, tal como es planteado por las orientaciones ministeriales para los Planes de Mejoramiento Educativo (PME): “el enfoque del PME busca que cada establecimiento defina su trayectoria de mejoramiento, la que será entendida como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio” (MINEDUC, 2019, p. 7). En síntesis, los procesos estratégicos vinculados con el cambio de la visión de aprendizaje son coherentes con los lineamientos de la política pública que estimulan el fortalecimiento de la autonomía de las organizaciones escolares con respecto a sus propios procesos de cambio.

6. CONCLUSIONES

En la última década, las investigaciones sobre AP se caracterizan por considerarse estrechamente relacionadas con las habilidades de pensamiento (Báez et al., 2016; Beas et al., 1998). Para Báez y Onrubia, los tres principales modelos para enseñar habilidades de pensamiento tienen en común el entender que el pensamiento se describe en términos de un conjunto de habilidades que se organiza según el tipo de tareas que hay que desarrollar. En la medida en que se considera que estas habilidades se vinculan con dimensiones del desarrollo socioemocional, la concepción sobre la importancia de las habilidades ha dominado discursivamente parte considerable de los desafíos educativos, lo que ha generado cierta desestimación del rol del contenido en una experiencia de aprendizaje.

El enfoque del AP trasciende la visión exclusivamente intrapersonal del aprendizaje, no sólo por la definición de los elementos interpersonal y cognitivo involucrados, sino también por la definición de los desafíos organizacionales asociados a esta transición. De este modo, a partir de la noción de visión de

aprendizaje profundo, es posible utilizar las rutinas de aprendizaje como marco de prácticas. Para que una cultura escolar defina reflexiva y colaborativamente sus sentidos de cambio se pueden integrar teniendo como marco de referencia el enfoque de AP. Justamente, dicho enfoque de AP desafía no sólo el ámbito de capacidades profesionales, sino sobre todo al enfoque de gestión pedagógica. De este modo, el concepto de AP no se agota exclusivamente en una forma de entender el aprendizaje. Su sentido se amplía con la idea de una escuela que se propone el desarrollo del pensamiento incorporando en su labor un proyecto ligado a las democracias contemporáneas. Esto se produce porque se acepta la idea de preparar a los estudiantes en habilidades que conectan con el mundo real y, por ende, desarrollan una autonomía racional, entendida como un ejercicio de pensar, autoconocerse y convivir en atenta vigilancia y participación con los saberes fundamentales para la vida democrática y los desafíos actuales.

Finalmente, el valor de indagar el AP es actual, pues es un enfoque que pertenece a las nuevas pedagogías, reformulando los roles y las rutinas de aprendizaje. Asimismo, propone herramientas acerca de cómo indagar en la visión de aprendizaje de una cultura escolar, tomando como referencia el enfoque de aprendizaje profundo (Gajardo, 2019). El AP es un enfoque que requiere determinadas condiciones institucionales para su implantación, porque ofrece pautas para desarrollar un liderazgo de tipo colaborativo orientado a una cultura que valora los procesos de mejoramiento (Fullan y Langworthy, 2014). De este modo, este enfoque conecta la dimensión de la mejora y del cambio escolar con un determinado conjunto de roles y prácticas pedagógicas que desafían la visión de aprendizaje superficial. Por consiguiente, las culturas escolares pueden orientar su visión de aprendizaje tomando al AP como una herramienta para indagar sobre aquellas características organizacionales y creencias pedagógicas que orientan su praxis docente.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bandura, A. (1982). Self- efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist* 2,122-147.
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(5), 94-113. DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.347
- Beas, J., Manterola, M., y Santa Cruz, J. (1998). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- Cano-García, F. y Justicia-Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: An analysis of their interrelationships. *High Educ* 27, 239–260 (1994). <https://doi.org/10.1007/BF01384091>
- Cobo, C., Brovetto, C., Gago, F. (2016). *A Global Network for Deep Learning: the Case of Uruguay*. Conference theme is Digital Inclusion: Transforming Education through Technology (MIT's Office of Digital Learning). Massachusetts Institute of Technology. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/158/1/LINC-Proceedings-2016.pdf>
- 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. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf
- Facione, P. (2007). ¿Qué es el pensamiento crítico y cuál es su importancia? <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*; .(1), 7- 8. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiores/vol412007/esq41.pdf>
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo*. London: Pearson.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fundación Hewlett (2013). Deeper learning competencies. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Deeper_Learning_Defined__April_2013.pdf
- García-Huidobro, E., y Bellei C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/09/NT6_L1_JG_ANALIZANDO-LA-VISION-DE-APRENDIZAJE-PRESENTE-EN-EL-ESTABLECIMIENTO-DESDE-UN-ENFOQUE-DE-APRENDIZAJE-PROFUNDO_06-09-19.pdf
- Hammerness, K. y Matsko, K. (2014). Preparing Teachers for the Chicago Public Schools. En Feiman-Nemser, S., Tamir, E. & Hammerness, K. (Eds.). *Inspiring Teaching: Preparing Teachers to Succeed in Mission-Driven Schools*, 17-32. Cambridge: Harvard Education Press.
- Martínez, M., McGrath, D., y Foster, E. (2014). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Arlington: National Commission on Teaching & America's Future. https://www.researchgate.net/publication/294075077_How_Deeper_Learning_Can_Create_a_New_Vision_for_Teaching
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, II, 105-128.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative Differences in Learning: I Outcome and Process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MINEDUC. (2019). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14479>
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Montecinos, C., Fernández, M.B. y Madrid, R. (2014). Desarrollo de conocimiento experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En Catalán, J. (ed.). *Psicología educativa: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, 217-244. La Serena: Universidad de La Serena.
- Murphy, J. y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding, *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>
- Pozo, C. y Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre aprendizaje profundo en centros escolares? *Instrumentos y orientaciones prácticas*. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/PL1_POZO_SIMONETTI_APRENDIZAJEPROFUNDO_22-06.pdf
- Red Global de Aprendizajes (RGA). (2021). *Cuadernillo de Trabajo 2021*. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/CAJA%20RGA%202021%20-%20cuadernillo.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.
- Ulloa, J., y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, 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>