

Capítulo 7

Prácticas de liderazgo pedagógico docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante¹⁷

Liderança educacional de professores focada na aprendizagem profunda do aluno¹⁸

Matías Luciano Castro Álvarez
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0009-0003-7216-8021>
mcastro@escuelarioquilem.cl

María Elena Mellado Hernández (Asesora de tesis)
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0000-0001-8385-0845>
mmellado@uct.cl

<https://doi.org/10.61728/AE24080088>

¹⁷ Derivada de la tesis titulada *Liderazgo pedagógico del docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante* para obtener el grado de Magíster en el “Programa de Magíster en Gestión Escolar”. Sustentada 12/11/2021.

Derivada da dissertação intitulada *Liderança pedagógica do professor focada no aprendizado profundo do aluno* para obtenção do título de Mestre no “Programa de Mestre em Gestão Escolar”. Defendida: 12/11/2021

¹⁸ Financiado por el proyecto Fondecyt Regular n° 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Resumen

El objetivo del estudio fue desarrollar aprendizaje profundo en estudiantes de educación básica, mediante proyectos de aula que contribuyan al mejoramiento de la práctica profesional y aprendizaje de estudiantes, en una escuela en la región de La Araucanía, Chile. Este estudio de caso es descriptivo, utiliza una metodología mixta para recoger información cuantitativa y cualitativa que profundice el análisis de datos y comprensión de resultados. Se aplicó a estudiantes un cuestionario sobre habilidades curriculares de pensamiento temporal-espacial, análisis de fuentes, pensamiento crítico y comunicación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2009) y una escala de observación que indaga sobre las acciones pedagógicas de aprendizaje profundo que el docente propone a los estudiantes (Pozo y Simonetti, 2018), ambas aplicaciones pre y postest. Al final se realizó un grupo focal para recoger reflexiones recurrentes de estudiantes sobre experiencias de aprendizaje profundo durante los proyectos de aula. Los resultados muestran mayor aprendizaje de estudiantes en habilidades curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que surge del cambio de práctica pedagógica para el aprendizaje profundo. En conclusión, diseñar escenarios de aprendizaje profundo brindan oportunidades desafiantes, colaborativas y contextuales que le permitan al estudiante liderar su propio aprendizaje.

Resumo

O objetivo do estudo foi desenvolver a aprendizagem profunda em alunos da educação básica, por meio de projetos de sala de aula que contribuam para melhorar a prática profissional e a aprendizagem dos alunos, em uma escola da região de La Araucanía, Chile. Este estudo de caso é descritivo, utiliza uma metodologia mista para coletar informações quantitativas e qualitativas que aprofundam a análise dos dados e a compreensão dos resultados. Foi aplicado aos alunos um questionário sobre competências curriculares de pensamento espaço-temporal, análise de fontes, pensamento crítico e comunicação na disciplina de História, Geografia e Ciências Sociais (Ministério da Educação, 2009) e uma escala de observação que indaga sobre as ações pedagógicas de aprendizagem profunda que o professor

propõe aos alunos (Pozo e Simonetti, 2018), aplicações pré e pós-teste. No final, foi realizado um grupo focal para coletar reflexões recorrentes dos alunos sobre experiências de aprendizado profundo durante os projetos de sala de aula. Os resultados evidenciam uma maior aprendizagem dos alunos nas competências curriculares de História, Geografia e Ciências Sociais, que decorre da mudança da prática pedagógica para a aprendizagem profunda. Em conclusão, projetar cenários de aprendizado profundo oferece oportunidades desafiadoras, colaborativas e contextuais que permitem ao aluno liderar seu próprio aprendizado.

Introducción

En las aulas de Chile son evidentes las problemáticas asociadas a bajos niveles de aprendizaje, los principales instrumentos de evaluación estandarizados, aplicados por la Agencia de Calidad de Educación a través del Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje, principalmente demuestran niveles de aprendizaje básicos en gran parte de las instituciones educativas. Una de las posibles causas asociadas a esto, se relaciona principalmente a problemas de práctica docente con un enfoque tradicional de transmisión de contenido, donde se espera que el estudiante memorice y reproduzca lo enseñado pues, se observa un foco basado en la enseñanza, en donde el docente tiene un rol protagonista y el estudiante un mero receptor de información. En tal sentido, los docentes centran su práctica principalmente en la clase expositiva de contenidos y como tarea se entrega a los estudiantes las guías referidas a dicha clase o unidad la cual deben reproducir tal cual los estudiantes observan en las clases. Estas prácticas pedagógicas orientadas a un aprendizaje superficial tienen como consecuencia, oportunidades limitadas en el proceso de aprender, que los estudiantes presenten dificultades en ser partícipes activos en su proceso de aprendizaje y por tanto no logran que estos sean profundos y tengan un real sentido en el estudiantado.

En la actualidad durante los años 2020 y 2021 el mundo se afectó por la pandemia causada por el COVID-19, lo que según Sáinz et al. (2021) en el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) acerca

de los efectos de la pandemia, afirman que se produjo una notable pérdida de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente en los contextos más desfavorecidos. En tal caso las comunidades educativas se adaptan a nuevas formas en coherencia con un ambiente de aprendizaje remoto y virtual.

A pesar de lo anterior y para conseguir superar los desafíos del ámbito educativo que surgen en el siglo XXI en el contexto nacional chileno, la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) en su artículo 3 determina que el sistema educativo chileno se inspira en los principios de calidad, equidad, participación e integración, a su vez en su artículo 9 determina que la comunidad educativa debe apuntar a objetivos comunes en torno al aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, determina en su artículo 10 inciso 1 que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación que se oriente hacia el desarrollo integral del estudiante. Frente a esto, el marco normativo presentado en el Marco para la buena enseñanza (MBE) determina que los docentes deben preparar una enseñanza de calidad que comprometa a todos los estudiantes con sus aprendizajes el cual, les permita a ellos desenvolverse como ciudadanos participativos y conscientes de la sociedad actual. A partir de la problemática y para propiciar la mejora en los aprendizajes activos en los estudiantes, surge como propuesta la alternativa de desarrollar la estrategia consistente en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que busca en primer lugar, responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que tengan oportunidades reales de aprendizaje profundos, que aprendan de forma colaborativa y que además ese aprendizaje sea activo. En consecuencia, se hace necesario favorecer el aprendizaje profundo de los estudiantes de la comunidad educativa a través de proyectos de aula en virtud de las necesidades formativas, intereses y conocimientos previos de los estudiantes que contribuyan al desarrollo de aprendizajes integrales desde un enfoque colaborativo, democrático y contextual.

Marco referencial

Liderazgo pedagógico

Distintos autores presentan una variada tipología acerca del liderazgo educativo, sin embargo, hay un consenso en definirlo como la capacidad para ejercer influencia educativa sobre otros en donde se toman acciones en torno a metas comunes y en función del aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2019; Gairín y Rodríguez, 2020; Stoll, 2019). Por otra parte, Bolívar (2020) argumenta que el liderazgo pedagógico busca promover una cultura de aprendizaje centrado en el estudiante y además que logre posibilitar el desarrollo exitoso de la organización educativa. Con base en esto la comunidad educativa debería formar una potente cultura colectiva y de aprendizaje que contribuya a lograr objetivos comunes, en función de un proyecto de calidad que el estudiante desarrolle y que apunte principalmente a la mejora de sus aprendizajes.

De esta forma, el liderazgo pedagógico tiene como propósito apuntar todos los esfuerzos institucionales y gestionar en función de objetivos claros, precisos y comunes dentro de la escuela en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2020; Casas, 2019; Robinson y Gray, 2019; Valliant y Zidán, 2016). A la inversa, y consecuente con lo planteado por Bolívar (2019) si los objetivos dentro de la institución están encauzados o tienen mayor tendencia hacia lo administrativo, se disipa el propósito fundamental de la institución en relación con el aprendizaje, impactando en una educación de menor calidad. Por tales antecedentes, los líderes educativos deben observar críticamente sus prácticas, diferenciando y apartando las tendientes a lo burocrático y resignificar las prácticas que están orientadas en mayor medida a un liderazgo centrado en el aprendizaje.

A su vez, el liderazgo pedagógico promueve la búsqueda de oportunidades de aprendizaje, mediante la participación activa de toda la comunidad educativa para obtener una incidencia positiva en los resultados de

aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2020; Leithwood et al., 2020; Rivera y Aparicio, 2020). Desde la perspectiva, Fullan (2020) sostiene que este liderazgo busca la mejora de los aprendizajes por medio de condiciones que fomenten el aprendizaje continuo a partir de la colaboración. En tal sentido, los docentes líderes centrados en lo pedagógico, deberían propiciar oportunidades de aprendizaje, haciendo partícipe activa y colaborativamente a los miembros de la comunidad educativa, principalmente los estudiantes para que estos logren mejores resultados académicos y se apropien de conocimientos que tengan sentido para su vida.

A partir de las investigaciones, se evidencian algunas características de las prácticas asociadas a un liderazgo pedagógico efectivo, en función de principios enfocados esencialmente en el aprendizaje colaborativo, el diálogo sobre el liderazgo y la creación de condiciones que permita a la institución educativa centrarse en el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2019; Elmore, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Lambert, 2017; MacBeath, Swaffield y Frost; 2009). Por su parte Robinson (2022) además argumenta que un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes tiene relación en cómo los líderes pedagógicos crean condiciones que permiten y fomentan a los docentes una formación profesional de calidad. En virtud de los principios mencionados anteriormente, tanto los docentes como el equipo directivo de una institución educativa les convendría considerar desarrollar una comunidad que permita mejoras en las prácticas de los docentes e impacten positivamente en la calidad de la educación y las oportunidades de aprendizaje con la finalidad de favorecer aprendizaje profundos.

Aprendizaje profundo

La gestión del liderazgo pedagógico permite entregar las condiciones y oportunidades para transformar el núcleo pedagógico. En tal sentido, diferentes investigadores definen el núcleo pedagógico como la relación entre los docentes, el estudiantado y los saberes. Estos tres componentes del núcleo pedagógico están centrados en la actividad de aprendizaje que está desarrollando el estudiantado en su proceso de aprendizaje (Bolívar, 2019;

Elmore, 2010 y Rincón-Gallardo, 2020). A su vez, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) lo define como la unidad básica donde se juega lo autoritario y la democracia, y además, si los aprendizajes son exitosos o simplemente no se logran. Es decir, el aprendizaje del estudiantado está determinado a partir del enfoque que se tenga del núcleo pedagógico y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, las cuales podrían seguir principios democráticos en su proceso de aprendizaje.

En ese sentido para una transformación del núcleo pedagógico dentro una comunidad educativa y que logre un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario cambiar prácticas en función de los principales elementos que conforman este núcleo, es decir invirtiendo el rol en los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes, que estos dominen saberes de alto nivel y además que los profesores incrementen el nivel de sus habilidades pedagógicas (Bolívar, 2019; Fullan y Langworthy, 2014; Elmore, 2010). Al respecto, Rincón-Gallardo (2019) plantea que, la cultura convencional somete al núcleo a relaciones verticales de poder, no obstante, para lograr su transformación es necesario cambiar las prácticas que apunten hacia aprendizajes profundos y comportamientos democráticos. A partir de estos postulados, la comunidad educativa debería reestructurar el núcleo a partir de principios participativos, en donde se promueva la investigación y la colaboración, en función además, de prácticas que promuevan un aprendizaje en profundidad en el estudiantado.

El aprendizaje profundo se define por distintos autores como el proceso y el resultado dar sentido a problemáticas que interesan, generando motivación por aprender y aplicando lo aprendido en situaciones que involucran el mundo real (Álvarez et al., 2019; Cortez, 2018; Fullan, 2020; Martínez, et al., 2016; Ortega y Hernández, 2015; Pozo y Simonetti, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Igualmente, Ortega y Hernández (2015) argumentan que el aprendizaje profundo se vincula con la teoría constructivista, de manera que los estudiantes con base en su experiencia, construyen y utilizan conocimientos en el mundo real. Es decir, que el aprendizaje profundo permite que el estudiantado, motivado por la necesidad de aprender identifique problemáticas que sean de sus intereses y contextos cercanos utilizando diversas competencias para dar respuesta a esas problemáticas.

El propósito del aprendizaje profundo se enfoca principalmente en un aprendizaje de calidad que queda en la vida de las personas con base en conocimiento, habilidades y actitudes, permitiendo que los estudiantes se sientan socialmente reconocidos, otorgando sentido a su quehacer y proyecto de vida, que apunte hacia un bien común y reforme el mundo para todos los seres vivos (Fullan 2020; Gee y Esteban-Guitart, 2019). Por su parte, Huberman et al. (2014) fundamentan que el aprendizaje profundo apunta a que el estudiantado lidere su aprendizaje con base en habilidades metacognitivas que permitan un seguimiento de su aprendizaje y además que se auto conciben como aprendices para toda la vida. A partir de lo planteado el aprendizaje profundo proporciona al estudiantado herramientas y habilidades que le permitan desarrollarse de forma plena en su vida, con una visión altruista del mundo para solucionar problemáticas complejas. Es por ello, que los proyectos de aula son una metodología que facilita la construcción de aprendizajes más pertinentes en el aula.

Proyectos de aula

Diversos autores coinciden en argumentar que el ABP busca que el estudiante cumpla un rol activo y dirija su propio proceso de aprendizaje en torno a una problemática que se desarrolla a partir de la investigación y el aprendizaje colaborativo e interdisciplinario (Duque y Largo, 2021; Delgado y Moscardó, 2018). A su vez, Quinn et al. (2022) define el ABP como una estrategia para resolver problemáticas utilizando competencias y habilidades del siglo XXI (Trujillo, 2015). En tal sentido, esta estrategia permitiría al estudiante desarrollar habilidades y competencias pertinentes para resolver problemáticas desafiantes de su contexto de manera autónoma y el docente asume un rol de activador del proceso de aprendizaje.

Algunos investigadores han determinado que esta metodología activa de aprendizaje tiende a romper con la estructura tradicional que tiene la escuela puesto que se focaliza principalmente en el estudiantado y el docente cumple un rol de activador de aprendizajes (Ambrosio y Hernández, 2018; Monreal y Berron, 2019; Delgado y Moscardó, 2018). Sin embargo, Balsalobre y Herrada (2018) plantean que el rol docente es clave para propiciar escenarios de

aprendizaje desafiantes para todos y todas las estudiantes. Por consiguiente, dentro del rol de activador y orientador del aprendizaje, el docente en los proyectos de aula, debería asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje que fomente el uso de competencias que permitan a la comunidad educativa una mejor adaptación a los cambios y desafíos del Siglo XXI.

En las investigaciones realizadas con ABP se establecieron algunos principios relacionados con esta estrategia, en los cuales se favorece la interdisciplinariedad a partir de actividades desafiantes, son diseñadas con enfoque en los intereses y necesidad de los estudiantes, se implementan colaborativamente y se enfocan en un rol activo en el aprendizaje y la evaluación del estudiantado (Duque y Largo, 2021; Delgado y Moscardó, 2018; Monreal y Berron, 2019). Por consiguiente, los docentes podrían implementar estos principios esenciales para favorecer una metodología de aprendizaje que permita al estudiantado tener mayor control en su propio aprendizaje, con base en sus intereses y realizando proyectos con apoyo de la tecnología de información y buscar soluciones de forma colaborativa a problemas del mundo.

Diversos estudios en la actualidad demuestran que la estrategia de ABP al implementarse en la práctica, se evidencia una mejora en el autoaprendizaje del estudiante, así como las habilidades y competencias actitudinales necesarias para el siglo XXI que le permitirán desenvolverse en situaciones reales (Ambrosio y Hernández, 2018; Duque y Largo, 2021). Sin embargo, en investigaciones de Mejía (2021) se concluyó que existen carencias formativas en los docentes respecto al ABP, lo que dificulta su implementación. Por ende, para lograr una mejora en las habilidades del estudiantado, los profesores que implementan este método, necesitan un acompañamiento efectivo que permita suplir carencias formativas en sus prácticas con el fin de mejorar sus competencias en virtud de la implementación de esta estrategia con los estudiantes.

Diseño metodológico

Diseño

Es una investigación educativa con alcance descriptivo que realiza un estudio de caso. Se utiliza una metodología mixta que recoge información cuantitativa y cualitativa con el propósito de profundizar en el análisis de datos y obtener una mayor comprensión de los resultados y la problemática de investigación.

Participantes

Esta investigación se ejecuta en una escuela de educación básica municipal semirrural ubicada en la comuna de Galvarino de la región de La Araucanía. En este estudio en total participan 159 personas, los cuales se distribuyen en 157 estudiantes de quinto a octavo año de educación básica, de los cuales 86 son mujeres y 71 hombres, sus edades fluctúan entre 10 y 13 años de edad. Asimismo, participan 1 profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y 1 estudiante en formación docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica de Temuco.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para recoger la información del estudio se utilizó un cuestionario y se realizó un grupo focal que se describen a continuación:

- Se utiliza una escala de observación que indaga sobre las acciones pedagógicas de aprendizaje profundo que el docente propone a los estudiantes (Pozo y Simonetti, 2018). Esta escala permite visualizar cómo se ven las prácticas de aprendizaje profundo en las aulas, por tanto, el instrumento también cumple un rol orientador de las prácticas pedagógicas. La estructura del instrumento contiene 32 indicadores de aprendizaje profundo divididos en dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal. El dominio cognitivo busca evidencias de contenidos desafiantes y desarrollo pensamiento crítico en el estudiantado, así el interpersonal tiene relación con la comunicación

efectiva y el trabajo colaborativo que realiza el estudiante, y por último, el dominio intrapersonal que pretende el trabajo autónomo y el empoderamiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se realizaron cuatro grupos focales con un total de 32 estudiantes, cada grupo compuesto por ocho participantes, cuatro mujeres y cuatro hombres que fueron seleccionados al azar. Cada grupo focal fue guiado por un guion de preguntas abiertas previamente validadas por juicio de expertos para recoger reflexiones de cómo aprendieron a través de la experiencia de desarrollo de los proyectos de aula.

Análisis de la información

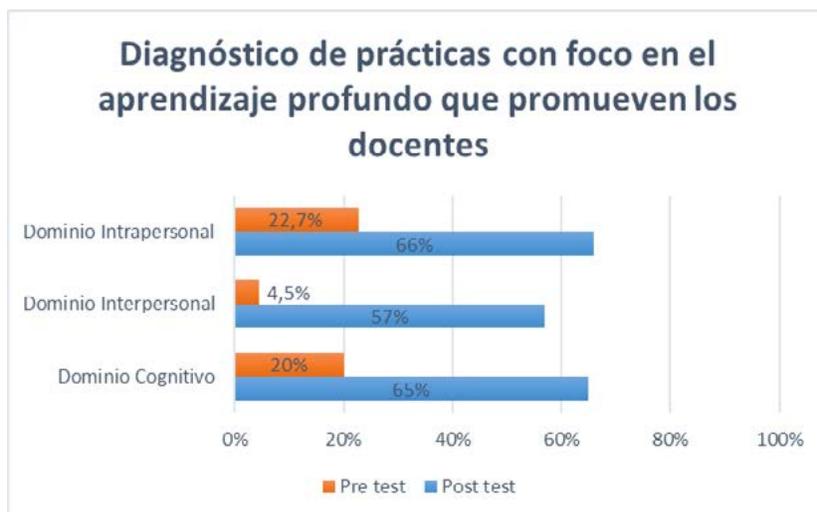
En primer lugar, los docentes se autoevalúan con el cuestionario sobre aprendizaje profundo de Pozo y Simonetti (2018). La información se tabuló en una planilla Excel para su posterior análisis a través de estadística descriptiva. En segundo lugar, la información recogida en el grupo focal fue transcrita para su análisis de contenido. En este proceso, la información recurrente se agrupó en categorías preestablecidas que fueron reducidas y trabajadas con el Software Atlas ti 8.4.

Interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados en coherencia con los objetivos que persigue el estudio. En primer lugar, se presenta el diagnóstico de las prácticas del aprendizaje profundo que promueven el profesorado en el aula, según dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal desde una perspectiva de docentes y estudiantes.

a) Resultados del diagnóstico de las prácticas de aprendizaje profundo que promueve el profesorado en el aula, según dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal

A continuación, la Figura 1, muestra el diagnóstico de las prácticas de aprendizaje profundo que promueven los docentes.

Figura 1*Diagnóstico prácticas de aprendizaje profundo*

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la figura 1, se evidencia una diferencia positiva a favor de los resultados obtenidos en el postest en los tres dominios de aprendizaje profundo. Este cambio fue estimulado por el diseño y desarrollo de proyectos de aula focalizados en acciones pedagógicas que intencionan el aprendizaje profundo. En primer lugar, los resultados evidenciados en marzo (pretest) del dominio interpersonal asociado a las habilidades de “aprender cómo se aprende” y “desarrollar mentalidad académica positiva” alcanzó solo un 22,7 %, en cambio, en la evaluación de noviembre (postest) se ofrecen un 66 % de posibilidades de aprendizaje profundo, lo que indica que hubo un incremento de 45 % asociado a nuevas experiencias de aprendizaje basadas en proyectos. Por otra parte, el dominio interpersonal que desarrolla habilidades de “trabajar colaborativamente” y “comunicar efectivamente” alcanza el resultado más bajo en el pretest de solo un 4,5 %. Después del postest los docentes logran un 57 % de acciones de aprendizaje interpersonal en sus prácticas, logrando un avance por sobre el 50 %. Por consiguiente, el dominio cognitivo que apunta a desarrollar el “Pensar críticamente y resolver problemas complejos” y “Dominar contenidos académicos altamente desafiantes” que propicien el

aprendizaje profundo solo logra un 20 % en el pretest tras la observación y análisis crítico de la práctica docente.

No obstante, en la evaluación postest, aplicada después de 9 meses de metodología de proyectos de aula, el dominio cognitivo logró un total de 65 %, aumentando las acciones pedagógicas con foco en el aprendizaje profundo en un 45 %. Estos resultados parecen atender contra la estructura tradicional de la clase de la transmisión de contenidos coartando la posibilidad de promover prácticas orientadas a un aprendizaje en profundidad. La evidencia expuesta tiene coherencia con las prácticas de aprendizaje profundo promovidas y guiadas por los docentes. Al respecto, Bolívar (2019) y Fullan (2020) expresan que asegurar un aprendizaje de calidad, implica que el estudiante asuma un rol activo dando sentido a lo que aprende.

b) Resultados del diseño e implementación del proyecto de aula

En este apartado se presenta el diseño e implementación del proyecto de aula desarrollado. A continuación, la tabla 1 presenta el diseño del proyecto de aula.

Tabla 1
Diseño del proyecto de aula

Objetivo general	Objetivos específicos	Acciones formadoras
Desarrollar aprendizaje profundo en los estudiantes a través de metodología por proyectos de aula.	Resignificar el rol del estudiante en su proceso de aprendizaje (dominio cognitivo).	Diseñar experiencias de aprendizaje en conjunto con estudiantes con base en los objetivos del currículum escolar. Desarrollar clases desde los intereses, necesidades y características de los estudiantes.
	Propiciar prácticas de colaboración entre pares y docente en clases (dominio interpersonal).	Trabajar el error en clases como una forma de indagar colaborativamente en la mejora de los aprendizajes. Los estudiantes aprenden de forma colaborativa en diversas actividades de aprendizaje. Instancias de exposición de los aprendizajes y retroalimentación entre pares.

Nota. Elaboración propia de los autores.

En primer lugar, se aborda el nudo crítico que corresponde a la articulación de asignaturas para dar significado a los aprendizajes, una de las acciones que se proponen para mejorar este aspecto es el trabajo en metodología por proyectos de aula. Donde los docentes proponen actividades centrales basadas en los indicadores bajos en los resultados SIMCE, Test de intereses de los estudiantes y diagnósticos. Posteriormente las asignaturas se unen con diferentes actividades que tributan a la temática central del proyecto. De este modo, se propicia el desarrollo de aprendizaje en colaboración, donde los estudiantes en conjunto con los docentes resuelven problemas que surgen desde las necesidades, intereses y problemáticas. Para finalizar, el proceso evaluativo se realiza durante todo el desarrollo de los proyectos de aula, donde se analiza la calidad de la tarea desarrollada por el estudiantado, desde una mirada de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

c) Resultados de las reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje profundo vivenciadas por los estudiantes

En este apartado se presenta la tabla 2 que muestra las reflexiones de estudiantes sobre las experiencias vivenciadas durante los proyectos de aula en coherencia con los dominios y habilidades de aprendizaje profundo.

Tabla 2.

Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre las experiencias de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula

Dominios de aprendizaje profundo y habilidades	Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula
Dominio cognitivo	<p>“Me gustó aprender por proyectos, me ayuda a resolver problemas de la vida diaria y del entorno, como la contaminación del aire, el no respeto por derechos humanos y la discriminación de los pueblos originarios” (estudiante N°45, 6to. año).</p> <p>“Junto a los profesores hicimos una rúbrica que nos orientó en la resolución de problemas y los docentes hacían preguntas para encauzar nuestras ideas y encontrar mejores soluciones” (estudiante N°5, 5to. año).</p> <p>“Los profesores nos dan oportunidades de utilizar videos, fotos, gráficas, páginas web, libros y muchos otros recursos y materiales para aprender, ahora cuando tenemos dudas buscamos información de inmediato en internet” (estudiante N° 79, 7mo. año).</p>

Dominios de aprendizaje profundo y habilidades	Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula
	<p>“Enfrentamos problemáticas desafiantes para nosotros como estudiantes, todas las semanas teníamos que exponer cómo iba el avance del trabajo para recibir la evaluación de compañeros y profesores sobre nuestro desempeño guiándose por la rúbrica. Además, de los aportes de compañeros nosotros teníamos que aplicar la rúbrica a nuestros trabajos para aprender más” (estudiante N° 123, 8vo. año).</p>
Dominio interpersonal	<p>“Los docentes nos orientan a criticar los trabajos de nuestros compañeros con respeto pero tenemos que dar nuestra opinión, y también nos dicen que debemos estar abiertos a las sugerencias para mejorar nuestras ideas y estar atentos a qué aspectos podemos cambiar en el trabajo” (estudiante N°21, 5to. año).</p> <p>“Nosotros como estudiantes lideramos presentaciones de nuestros avances a los compañeros y ellos también nos hacen preguntas acerca del trabajo que estamos realizando” (estudiante N°71, 6to. año).</p> <p>“Siempre exponemos avances de los proyectos usando Powerpoint, infografías, mentimeter, nearpod u otros recursos tecnológicos para apoyar nuestras presentaciones orales o recoger información rápida del curso; igual hay un espacio para que los compañeros puedan hacernos preguntas, si no tenemos la respuesta, se responde entre todo el curso con apoyo de los docentes”(estudiante N° 103; 7mo. año).</p> <p>“Aprendí a trabajar entre compañeros, en pequeños grupos para resolver los desafíos de los proyectos, que es mucho más fácil pensar soluciones en conjunto, damos ideas entre todos para enfrentar las problemáticas; creamos materiales, analizamos datos y nos apoyamos cuando exponemos nuestros resultados del proyecto”(estudiante N° 147, 8vo. año).</p>
Dominio intrapersonal	<p>“Lo mejor para mi fue el apoyo y aliento entre compañeros cuando teníamos que enfrentar desafíos. Era difícil a veces juntarse porque había compañeros sin conectividad, pero los que teníamos internet, nos juntábamos por videoconferencia para hacer actividades de nuestro proyecto y después llamábamos por teléfono a nuestros compañeros sin conexión para ayudarlos” (estudiante N° 11, 5to. año).</p>

Dominios de aprendizaje profundo y habilidades | **Reflexiones recurrentes de estudiantes sobre oportunidades de aprendizaje profundo vivenciadas durante los proyectos de aula**

“Tenemos un grupo de WhatsApp en donde los profesores y compañeros nos ayudan de forma rápida con nuestros trabajos, nos orientan a encontrar mejores respuestas a nuestros proyectos. Aprendimos a pedir y dar ideas a otros compañeros para mejorar nuestro trabajo” (estudiante N° 63, 6to. año).

“Cuando exponemos recibimos buenos aportes de inmediato de profesores y compañeros que nos motiva a mejorar nuestro trabajo, ellos nos van aportando en el momento con ayuda de la rúbrica de evaluación que hicimos entre todos y todas” (estudiante N° 88, 7mo. año).

“En los avances que mostramos de manera preliminar, nos damos cuenta de aspectos del trabajo que tenemos que mejorar, lo bueno es que si uno se equivoca, los profesores siempre nos dan oportunidades para corregir nuestros errores y mejorar” (estudiante N° 136, 8vo. año).

Nota. Elaboración propia de los autores.

Conclusiones

A partir de los resultados encontrados en esta experiencia se pone en evidencia que la implementación de la metodología de ABP favorece el aprendizaje profundo en el aula, la transformación del núcleo pedagógico y tiene coherencia con las actuales investigaciones que se han dispuesto con relación a esta estrategia (Álvarez et al., 2019; Ambrosio y Hernández, 2018; Balsalobre y Herreda, 2018). Por otra parte, la implementación de ABP en el aula admite en los docentes transformar prácticas tradicionales de transmisión de contenido a un enfoque más activo, democrático, colaborativo y autónomo que tiene como consecuencia además un cambio en el núcleo pedagógico, es decir, que con el ABP logra en primer lugar, que el rol del estudiante adquiera mayor protagonismo en su tarea de aprender de manera más democrática y colaborativa, en segundo lugar, gracias a la habilidad de indagación que desarrollan en este proceso, les permite un

mayor contacto con contenidos de alto nivel académico a través de los distintos dispositivos de información y por último, los docentes se convierten en sujetos activadores de aprendizajes que propician y motivan la búsqueda de interrogantes que se encuentran en la vida real del estudiantado.

Si bien las valoraciones del proyecto de aula han demostrado ser favorables para la construcción de aprendizaje de los niños y niñas, surge la necesidad de favorecer prácticas de liderazgo pedagógico que promuevan aprendizajes profundos por medio del cuestionamiento permanente sobre ¿Qué prácticas de aprendizaje profundo se evidencian escasamente en las clases? ¿De qué manera se enriquece el aprendizaje profundo en las distintas asignaturas? ¿Qué prácticas de aprendizaje profundo se encuentran arraigadas en otras asignaturas? ¿Cómo los docentes logran cohesionar las asignaturas para lograr aprendizajes profundos en los estudiantes? ¿Cómo lograr que lo aprendido por los estudiantes tenga un impacto positivo en la comunidad educativa y fuera del aula? Estas y otras interrogantes permitirán reflexionar sobre qué, cómo y para qué se aprende en la escuela para estimular aprendizajes con mayor sentido para la vida.

Referencias

- Álvarez, J., Álvarez, T., Sandoval, R. y Aguilar, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo / La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 9(18), 833-844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>
- Ambrosio, R. y Hernández, J. (2018). Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 3-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>
- Balsalobre, L. y Herrada, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 290, 10-13. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/02/2298.pdf>
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdiviana*, 13(1), 51-60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Catro-Álvarez, M. (2021). *Liderazgo pedagógico del docente focalizado en el aprendizaje profundo*. [Tesis de Magister en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco, Chile]
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Líderes Educativos, Centro del Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-prom-over-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf
- Delgado, A. y Moscardó, J. (2018). Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con Aprendizaje Basado en Problemas. *Educación XX1*, 21(2), 179-203. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19415>
- Duque, V. y Largo, W. (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del aprendizaje basado en problemas (abp) en los estudiantes de quinto grado del instituto universitario de Caldas (Manizales). *Revista Panorama*, 15(28), 143-156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson.
- Gairín, J. y Rodríguez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Ediciones Pirámide.
- Gee, J., & Esteban-Guitart, M. (2019). Designing for deep learning in the context of digital and social media. *Comunicar*, 27(58), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>

- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., & O'Day, J. (2014). *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. American Institutes for Research.
- Lambert, L. (2017). El liderazgo Constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Eds.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas. Nueve Miradas*, (pp. 34-91). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Martínez, M., Mcgrath, D., y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new visión for teaching*. The National Commission on Teaching & America's Future.
- Mejía, F. (2021). Proceso de aprendizaje profundo de una alumna de primaria en un contexto de alta marginación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 205–230. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.203>.
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación N° 20.370*. Ministerio de Educación de Chile.
- Monreal, I., & Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Ortega, C., & Hernández, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596015>
- Pozo, C., Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Líderes Educativos*: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-indagar-sobre-aprendizaje-profundo/>
- Quinn, J., Mceachen., J., Fullan., Gardner., M., & Drummey, M. (2022). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). *Essential features of effective networks in education*, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), <https://>

doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007

- Rivera, Y. y Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva educacional*, 59(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla? Lectio*.
- Sáinz, J., Sanz, I. y Capilla, A. (2021). *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Stoll, L. (2019). Liderazgo para el aprendizaje. EduCaixa.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-basado-en-proyectos-infantil-primaria-y-secundaria/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-material-didactico/20588>
- Vaillant, D., & Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio*, 24(91), 253–274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>