

APRENDIZAJE PROFUNDO

CUADERNO DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR *VOLUMEN IV, 2023*



centromascomunidad.cl



CUADERNO DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR +COMUNIDAD 2023

Editor General

Karina Fuentes Riffo
Gisella Naranjo Saavedra

Diseño Gráfico

Johans Elgueta Ulloa

Cómo citar:

+COMUNIDAD (2023) Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar 2023, Número 4, volumen IV. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

ÍNDICE

- 4 Editorial**

- 5 Habilidades y competencias para el siglo 21 en la educación chilena**
Conceptos, límites y prácticas innovadoras.

- 13 Herramienta de análisis curricular para el diseño de experiencias de Aprendizaje Profundo en las y los estudiantes**

- 18 Experiencia proceso de planificación, con foco en el Aprendizaje Profundo**
Entrevista a Maite Basauri Villagra y Rosa Camaño Romero.

- 22 Cómo analizar productos de aprendizaje**
Por Jorge Ulloa Garrido y Gerardo Urra Barra.

- 28 Anotaciones**

EDITORIAL

En este nuevo número de Cuadernos de Apoyo a la mejora educacional el equipo de +Comunidad ha querido presentar algunos aspectos funcionales a la temática del Aprendizaje Profundo. Para comenzar, Cristián Bellei expone su ensayo sobre habilidades y competencias para el siglo 21 en escuelas y liceos de Chile, en el cual realiza una siempre necesaria discusión conceptual sobre el significado e implicancia de dichas habilidades para continuar con una problematización vigente sobre el sistema educacional chileno y las trabas para adoptar este innovador enfoque; finalmente, el trabajo concluye con la sistematización de prácticas desarrolladas en la educación chilena, así como en una profunda reflexión sobre las posibilidades y desafíos de este enfoque.

En la sección de herramientas, el equipo de +Comunidad trae dos interesantes propuestas de trabajo en aula con enfoque de Aprendizaje Profundos. La primera, Herramienta de Análisis Curricular para el diseño de experiencias de Aprendizaje Profundo en las y los estudiantes, invita a la reflexión y análisis colaborativo y su objetivo es analizar en profundidad el sentido y los propósitos del currículum y las unidades de aprendizaje que corresponde desarrollar a los y

las docentes en sus tareas habituales. La segunda herramienta, Cómo analizar productos de aprendizaje, tiene como propósito contribuir a la implementación de la estrategia de revisión y análisis de productos de aprendizaje, como una herramienta para el Desarrollo Profesional Docente en la escuela, siempre desde el enfoque de Aprendizaje Profundo.

Finalizamos este Cuaderno con una entrevista a dos profesionales de la educación quienes han compartido su experiencia en la delimitación y puesta de un proceso de planificación, de una unidad didáctica, bajo el enfoque del aprendizaje profundo. En el Centro creemos firmemente que son las voces los y las docentes quienes pueden incentivar la apropiación de enfoques atractivos e innovadores en la Educación.

En este sentido, este trabajo es también una invitación a adentrarse en el Aprendizaje profundo, un enfoque que es a la vez proceso y resultado del aprendizaje para la vida y las cosas que interesan y que, a la vez, implica que docentes y estudiantes trabajan en conjunto, en una nueva relación, para construir conocimiento estable y permanente para la vida.



Dra. Karina Fuentes Riffo

Facultad de Educación
Universidad de Concepción.

HABILIDADES Y COMPETENCIAS PARA EL SIGLO 21 EN LA EDUCACIÓN CHILENA

Conceptos, límites y prácticas innovadoras



**Cristián
Bellei**

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile & Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile.

• **Introducción**

En este ensayo discuto las posibilidades de incorporar lo que se ha dado en llamar las habilidades y competencias para el siglo 21 en las escuelas y liceos chilenos, en el marco de una educación integral, comprehensiva. Para hacerlo, comienzo por una discusión conceptual acerca de dichas habilidades, destacando la importancia de atender -en todo su espectro- las dimensiones cognitivas, personales y sociales del aprendizaje. Luego, muestro cómo la actual organización de nuestro sistema educacional no facilita la adopción de este

enfoque. Posteriormente, sistematizo algunas prácticas innovadoras que se han desarrollado en la educación chilena financiada por el estado, por tanto, en los contextos institucionales y sociales dominantes en nuestro país, porque considero clave proyectarnos desde esta realidad para buscar cambios más masivos y estructurales. En efecto, el texto termina reflexionando sobre esta posibilidad y sus grandes desafíos técnicos, políticos y culturales.

• **Habilidades y competencias “para el siglo 21”: la ambición de la educación integral**

Es ampliamente aceptada la idea de que la sociedad está en medio de profundas transformaciones y que la anticipación del futuro es precaria, lo cual impone a la reflexión educativa una importante dosis de premura e incertidumbre. Son los cambios en la cultura, sociedad, intimidad, tecnología y política los que deben ser procesados por el sistema educacional como necesidades formativas de los estudiantes.

Entre ellos, primero, la importancia de preparar a los jóvenes para una sociedad más diversa, abierta, multicultural y cambiante, abandonando la visión de una identidad colectiva fija e intolerante; segundo, la necesidad de equipar a los jóvenes con competencias, habilidades y capacidades de pensamiento y acción complejas, multifuncionales y maleables, dejando atrás el entrenamiento en habilidades reducidas y rígidas; tercero, el imperativo de promover una ciudadanía activa, crítica, informada, interesada y responsable de los asuntos colectivos políticos, civiles y comunitarios; y cuarto, la importancia de desarrollar en los jóvenes capacidades personales de desarrollo interior, sen-

tido de propósito, goce y autocuidado, para conducirse autónomamente en un mundo lleno de oportunidades y riesgos.

Existen muchas conceptualizaciones acerca de lo que sería necesario enfatizar en la “educación para el siglo XXI”. A fines del siglo pasado, Unesco publicó el informe “La educación encierra un tesoro”; su conceptualización fundamental ha sido reconocida como un marco comprehensivo alrededor del mundo. En esencia, indicaba que la educación debía basarse en cuatro pilares:

I) Aprender a conocer: lo que supone el aprendizaje de una cultura general amplia y el conocimiento más profundo de un pequeño número de materias, siendo lo más relevante aprender a aprender, para seguir educándose a lo largo de la vida.

II) Aprender a hacer: adquiriendo competencias (no solo una calificación profesional, el informe aclara) que permitan hacer frente a distintas situaciones de la vida social y el trabajo, incluyendo

centralmente colaborar en equipos, innovar, y abordar situaciones nuevas y complejas.

III) Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro, entendiendo la interdependencia de las personas, respetando el pluralismo, tratando pacíficamente los conflictos, realizando proyectos comunes, participando cívicamente, comprendiendo y valorando la diversidad.

IV) Aprender a ser: desarrollando la propia personalidad, adquiriendo la capacidad de actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal, lo que incluye también el desarrollo del goce estético, el autocuidado y la vida saludable.

Esta visión integral y comprehensiva se ha renovado recientemente (Unesco, 2021), sugiriendo la necesidad de un nuevo contrato social para la

educación, que en sus dimensiones pedagógico-curriculares enfatiza la necesidad de pedagogías cooperativas y solidarias, interdisciplinarias, orientadas a la resolución de problemas, y con un claro foco en la educación socioemocional. Como se aprecia, las habilidades intelectuales de orden superior, los aprendizajes prácticos, las competencias sociales, y el desarrollo personal son dimensiones ineludibles de la educación integral contemporánea.

Desde la ciencia social, el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos publicó un informe sobre las habilidades con consecuencias relevantes de corto y largo plazo para la vida, buscando cómo desarrollarlas en la educación (National Research Council, 2012). El siguiente cuadro resume su marco de competencias cognitivas, personales y sociales.

Síntesis de las habilidades

Educación para la vida y el trabajo: “Desarrollar conocimientos y habilidades transferibles en el siglo 21”

Competencias cognitivas

Procesos y estrategias cognitivas	Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible, funciones ejecutivas.
Conocimiento	Alfabetización o dominio de la información, incluida la investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes, alfabetización en la tecnología de la información y comunicación, comunicación oral y escrita, escucha activa.
Creatividad	Creatividad e innovación.

Competencias intrapersonales

Apertura intelectual	Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.
Ética y conciencia en el campo laboral	Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación “tipo 1”, que incluye habilidades meta-cognitivas; profesionalismo, ética, integridad, ciudadanía de derechos y deberes, orientación hacia la carrera.
Autoevaluación positiva	Autorregulación “tipo 2” que incluye el automonitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal; salud física y psicológica.

Competencias interpersonales

Trabajo en equipo y colaboración	Comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, habilidades interpersonales, empatía, toma de perspectiva, confianza, orientación al servicio, solución de conflictos, negociación.
Liderazgo	Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, autopresentación, influencia social en otros.

Fuente: National Research Council, 2012.

Asumir estas y otras propuestas similares en la educación formal, masiva e institucionalizada no es nada fácil, como lo muestra la serie de movimientos de reforma más ambiciosos que se sucedieron en el siglo pasado, casi siempre logrando solo triunfos muy parciales o pasajeros. En algún sentido, requiere arriesgarse a ir más allá de la gramática tradicional de la forma escolar. En un estudio del caso chileno para averiguar en qué medida nuestra educación ha estado abordando esta visión más ambiciosa de educación en las últimas dos décadas, (Bellei & Morawietz, 2016), concluimos que el impacto ha sido menor y muy desbalanceado, lo cual atribuimos a tres factores: **Institucionalmente**, la gran desestructuración y atomización del sistema escolar chileno, asociado a su (des)organización de mercado, que limita la

efectividad de las políticas de mejoramiento escolar; **pedagógicamente**, el énfasis en las evaluaciones estandarizadas y las habilidades básicas, que ahogan la posibilidad de abordar objetivos educativos heterogéneos y desafiantes de manera efectiva; y en términos de **capacidades**, la escasa preparación de los profesores para abordar estos nuevos objetivos/procesos y los pobres medios de apoyo con que se les ha intentado capacitar y orientar para asumir nuevas prácticas. Estas tres explicaciones se relacionan: el mercado tiende a precarizar la profesión docente y a debilitar las instituciones públicas que podrían acumular capital profesional, y el control vía tests estandarizados no solo empobrece la pedagogía, también desprofesionaliza la labor docente. En la siguiente sección profundizo en la dimensión pedagógica.

• **Un gran obstáculo: Efectos de la rendición de cuentas basada en test de logro académico sobre la enseñanza aprendizaje en Chile**

Es posible afirmar que en las últimas dos décadas la construcción de un “estado evaluador” que aplica sanciones e incentivos basados en el desempeño de las instituciones educacionales se ha ido convirtiendo en el paradigma dominante de la política educacional chilena (Bellei & Muñoz, 2021). A mi juicio, la aplicación de una rendición de cuentas basada en test de logro académico (principalmente el SIMCE y secundariamente la PSU) ha producido un estrechamiento curricular y reforzado una pedagogía mecanicista orientada a entrenar a los estudiantes para rendir bien en dichos test. En esta sección resumiré algunas de mis observaciones al respecto, fruto de decenas de estudios de caso sobre mejoramiento escolar en que he participado (Bellei et al., 2004; Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015; Bellei et al. 2019).

La pedagogía admite muchas formas, es el corazón del saber profesional docente. Un aspecto crítico de ese corazón es cómo tener información sobre lo

que han aprendido los alumnos de lo que el profesor ha querido enseñarles. Evaluar de manera genuina el aprendizaje es muy difícil. Lo que el Simce hace en la práctica es “resolver este problema” por la vía de la autoridad, transformando el instrumento de medición en el objetivo en sí mismo, al usar el sistema de evaluación con todo el poder del Estado (luego multiplicado por el mercado, los medios de comunicación y los empleadores) para premiar/castigar. La ciencia social es contundente al respecto: es esperable que el indicador se convierta en el objetivo, corrompiendo la práctica que está evaluando¹.

Si los puntajes del test son el objetivo, la pedagogía sabe cómo alcanzarlo. Mediante prácticas de enseñanza mecánicas, basadas en la repetición, orientadas a maximizar la transmisión y memorización de contenidos y la adquisición de habilidades intelectuales básicas; estas prácticas deben además incluir el dominio del formato de evalua-

¹ Donald T. Campbell en 1976 (sí, hace más de 40 años) afirmaba: “Mientras cualquier indicador social más sea usado para la toma de decisiones sociales, más será sujeto de presiones para corromperlo y más será propenso a distorsionar y corromper el proceso social que se busca monitorear”, y aplicado a educación: “Cuando los puntajes en tests se convierten en la meta del proceso de enseñanza, ellos pierden su valor como indicadores educacionales y distorsionan el proceso educacional en modos indeseados” (traducción propia). (Campbell, 1976, pp.49, 52).

ción, de modo que saber “cómo funcionan” las pruebas es muy importante, y aprender estrategias para responder, descartar alternativas y hasta adivinar. Y como hay que “aprender haciendo”, realizar ensayos Simce se convierte en una gimnasia frecuente. Luego, los profesores comienzan a ajustar su propia evaluación para este propósito, de manera que las pruebas “tipo Simce” se vuelven la norma. Finalmente, el “estrechamiento curricular”: dado que no todo el currículum es susceptible de evaluarse por el Simce, la enseñanza enfatiza los contenidos que más probablemente aparezcan en la prueba.

El verticalismo y necesidad de control disciplinario son una característica este modelo pedagógico. Las aulas tienden a ser muy silenciosas, con alumnos ordenados, poco participativos, aunque muy atentos y concentrados en lo que el profesor está transmitiéndoles, o en sus tareas. Hay poco trabajo en grupo, poco diálogo, debate, poca indagación. En el extremo, la propia sesión de aplicación de los test parece ser el modelo: todos sentados, en fila, silenciosos, mirando su hoja y el cronómetro.

Estas prácticas dominan especialmente en las asignaturas evaluadas por el Simce, lo cual ha ido cambiando en el tiempo, aunque siempre con la base de Matemáticas y Lenguaje. Pero estas pruebas se vuelven tan relevantes, que muchas escuelas las priorizan incluso colonizando otros espacios del currículum/horario, organizando “talleres JEC” y talleres extraprogramáticos que en realidad son preparación para el Simce o la prueba de admisión universitaria; reemplazando temporalmente (hasta que se rinde el test) otras asignaturas consideradas de menor valor, como artes, deportes o religión, por preparación Simce.

En último término el Simce depende de que los alumnos no solo aprendan lo que mide, sino que se motiven por hacer un esfuerzo para rendir bien el día de la prueba. Dado que el Simce no tiene consecuencias directas sobre los alumnos, las escuelas hacen un fuerte trabajo de persuasión y moti-

vación, incluyendo premios y reconocimientos a los cursos que hayan rendido un buen Simce. Es una carrera permanente contra otras generaciones y otros establecimientos, y hay que motivar a cada cohorte a ganarla; después de todo, competir es entretenido y ganar es satisfactorio. Pero competir también es estresante y muchos estudiantes han reportado altos niveles de cansancio y saturación asociados a la preparación intensiva de pruebas. Además, muchas escuelas usan este examen y todas sus variantes (especialmente la “Excelencia Académica” otorgada por el SNED) como parte de su publicidad en el mercado escolar, lo que agrega otro factor de presión subjetiva hacia los estudiantes, para no defraudar a su comunidad y no dañar a su escuela con una caída en los rankings.

Un trabajo así de intenso y focalizado requiere gestión organizacional. En las escuelas las metas Simce se han vuelto omnipresentes en sus planes y convenios de desempeño; los propietarios de las escuelas las incorporan en sus relaciones laborales con los docentes, y muchos distribuyen incentivos monetarios adicionales según el rendimiento en el Simce. Las evaluaciones de aula son modeladas por el Simce y se ha desarrollado un enorme mercado de consultorías ATE (Asistencia Técnica Educativa) promovidas y financiadas por el Estado, tanto para ayudar a preparar el Simce como para aplicar test que prometen predecir sus puntajes, a los cuales se asocian sofisticados modelos de control de gestión, que permiten distribuir mejor los esfuerzos de preparación Simce. Una verdadera maquinaria de producción de puntajes, que va dejando al profesional de la docencia con cada vez menos grados de libertad para diseñar y decidir por sí mismo los procesos de enseñanza-aprendizaje: un modelo fabril que en lo organizacional es de inicios del siglo XX y en lo pedagógico, del siglo XIX.

Ciertamente, no es que todas estas prácticas fueron creadas por estas pruebas, pero sí han sido exacerbadas. Tampoco estoy afirmando que todas estas prácticas sean negativas; algunas de ellas son quizás razonables, pero sí creo que como parte

de esta batería y en el espíritu que adoptan por ello, la visión general es preocupante. “Habilidades y competencias para el siglo 21” no encuentran acá mucho espacio.

• **Algo nuevo está naciendo:** *Innovaciones pedagógico-curriculares en escuelas y liceos que mejoran en Chile*

A pesar de este contexto desfavorable, nuestros estudios sobre mejoramiento escolar ya referidos han identificado innovaciones que apuntan en la dirección deseada. Un concepto clave que hemos usado para analizar estas experiencias es observar el tipo de aprendizajes priorizados, lo cual se refiere a dos aspectos complementarios acerca de lo que los docentes procuran proveer como oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes. Las escuelas se diferencian según si sus procesos de mejoramiento priorizan un restringido foco en los resultados académicos básicos en lectura y matemática, o también incluyen otras disciplinas, si agregan un foco en otro tipo de aprendizajes cognitivos y no cognitivos (no medidos por los test estandarizados), y si se orientan por lograr competencias de orden superior, o habilidades personales, transversales y sociales. También se observa una ampliación de lo considerado relevante como experiencia formativa para los alumnos, yendo desde establecer las rutinas básicas de educación (“normalización”), hasta concebir una experiencia formativa integral y multidimensional para cada alumno. En esta sección menciono algunas de las innovaciones que encarnan una visión más compleja y ambiciosa del aprendizaje.

Pedagogía

Para comenzar, un claro signo de mayor complejidad en el trabajo del aula en las escuelas que mejoran es el reconocimiento de los profesores de que el trabajo cotidiano en la sala de clases supera el desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, e incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales, artísticas, y de valores y disposiciones para la vida. En estos colegios se aprecia un foco muy relevante en el respeto a los alumnos, en

comprender adecuadamente el contexto en el cual se desarrollan y que todos los actores escolares deben colaborar en esa formación valórica y en el desarrollo de su autoestima.

Esta visión holística genera importantes efectos positivos en las habilidades no cognitivas de los estudiantes, un gran compromiso con el proyecto de la escuela, lo que hace que los alumnos sientan respeto y afecto por sus profesores, con la convicción que éstos están preocupados de sus logros académicos, pero también de su desarrollo personal. Mantener un desarrollo equilibrado de estos aspectos de la formación integral de los estudiantes y el aprendizaje académico se ha convertido en uno de los desafíos pedagógico-curriculares más complejos en la educación.

Algunas escuelas han avanzado en el desarrollo de prácticas de enseñanza más vanguardistas, a veces implementadas como pequeñas innovaciones, aun no plenamente integradas a la pedagogía regular. Lo más común es la realización de actividades curriculares complementarias, talleres, academias, o grupos de interés, ya sea dentro del horario regular o fuera de él como actividades de libre elección. Muchas veces estos talleres son desarrollados mediante formas pedagógicas más flexibles, con mayor protagonismo de los alumnos, y con un gran componente de aprendizaje práctico. En los talleres los alumnos desarrollan capacidades sociales, de comunicación y trabajo en equipo, y refuerzan sus identidades y motivaciones personales. Frecuentemente estos talleres contemplan alguna presentación pública, muestra, publicación, feria o competencia final, en donde los participantes exponen lo trabajado durante el año. Es interesante apuntar que estos talleres no se

reducen a las áreas artísticas o deportivas, sino que incluyen las ciencias naturales y sociales, y habilidades como la argumentación en talleres de debates. Estos talleres son muy valorados por los alumnos como espacios de desarrollo más autónomo en que persiguen mejor sus intereses y logran una relación más horizontal con sus docentes.

La otra forma de innovación pedagógica encontrada es la introducción de metodologías alternativas, más abiertas, basadas en el protagonismo de los alumnos, donde los profesores ejercen un rol de guía más general, buscando el desarrollo de habilidades intelectuales superiores. Es el caso del método de enseñanza de las ciencias basado en la indagación, y de aprendizaje basado en la realización de proyectos por los alumnos. Es interesante notar que ambas innovaciones comparten características importantes, como centrarse en el trabajo práctico de los alumnos, generar capacidades de cuestionamiento, planteamiento de hipótesis, búsqueda de información, análisis, y exposición de argumentos y conclusiones propias; estimular el trabajo en equipo y la comunicación; y facilitar la integración inter-áreas del currículum. Ambos son métodos cuya fortaleza no es maximizar la cobertura curricular, lo que muchas veces les hace entrar en contradicción con el énfasis en las evaluaciones estandarizadas que hemos señalado. Estos métodos no son nuevos, pero su uso en la educación regular ha sido muy restringido.

Currículum

Una característica de las escuelas que mejoran es organizar un currículum riguroso y desafiante; amplio y profundo en sus contenidos y habilidades, atractivo y relevante para los estudiantes, así como flexible, de manera que permite la construcción de trayectorias individuales basadas en las necesidades de cada alumno y crecientemente en los intereses de los jóvenes. En Chile, sin embargo, las escuelas no han hecho innovaciones muy estructurales en los enfoques y organización curricular. Si bien se ha extendido entre los educadores la declaración de que buscan una formación inte-

gral, las estrategias para desarrollar estos propósitos son generalmente muy incipientes.

En muchas escuelas esto implica crear cursos o planes de formación en áreas usualmente postergadas, como la ciudadanía, la sexualidad y afectividad, o el medio ambiente, por nombrar algunas. En los casos con un mayor desarrollo del propósito de formación integral se observa un trabajo en torno a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, especialmente entre los jóvenes, para permitirles orientar sus decisiones vocacionales, establecer objetivos personales y buscar su camino de realización personal. En otros, se asigna más relevancia (incluyendo más horas en el calendario escolar) a asignaturas tradicionalmente subestimadas, como educación física, artes o idiomas, como formas de equiparar la importancia de las diferentes áreas formativas. Además, como hemos mencionado, algunas escuelas organizan una variada oferta de talleres extracurriculares entregando oportunidades a los estudiantes para desarrollar otras habilidades y enriquecer sus experiencias académicas, artísticas, culturales y deportivas, asignándoles mayor protagonismo, ampliando sus horizontes y fortaleciendo sus expectativas, motivación y autoestima.

En este marco de cierta mantención de la organización curricular tradicional, identificamos algunas innovaciones adicionales. La primera es el esfuerzo por integrar sistemáticamente el trabajo entre asignaturas, por ejemplo, trabajando por unidades compartidas o dividiendo las asignaturas por ejes temáticos transversales como el medio ambiente, pueblos originarios o períodos históricos y escuelas de pensamiento comunes a las artes, las ciencias y las humanidades. Estos trabajos inter-asignaturas son enormemente desafiantes, dado que requieren, además de la planificación conjunta de los docentes, abordar los desafíos de implementar estas prácticas manteniendo la división del horario/plan de estudios y evaluar estos procesos de manera genuina. Otra innovación curricular que observamos especialmente en secundaria es la introducción de programas transversales de desa-

rrollo de las capacidades de emprendimiento entre los estudiantes, ya sea empresarial, social o medioambiental, también vinculado al diseño e implementación de proyectos de acción.

• **Reflexión final:** *Los desafíos para la innovación educativa*

He querido mostrar cómo las grandes ambiciones de una educación para el siglo 21 son constreñidas en Chile por un sistema tradicional reforzado por la “accountability” basada en el logro académico, lo que hace que los cambios -que muchas escuelas y educadores sí están desarrollando- sean más difíciles y parciales que lo deseado. Paradojalmente, la experiencia des-estructurante de la pandemia y la crisis educacional que le ha seguido han abierto una oportunidad para cambios más innovadores en educación, de gran trascendencia, pero enormemente resistidos: **El foco en aprendizajes comprensivos** que aporten a la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes (especialmente en su bienestar emocional, social y físico); **el uso de pedagogías integrales** basadas en el diálogo y la cooperación horizontal, la autonomía de los estudiantes y la integración de diferentes áreas del saber; y el ensayo de **formas organizacionales más flexibles**, incluyendo grupos de alumnos de edades múltiples, horarios menos rígidos y variables, la combinación de educación presencial, online y asincrónica.

En nuestros estudios sobre mejoramiento escolar hemos documentado prácticamente todas estas innovaciones, pero casi siempre en los márgenes o a contracorriente de “el sistema”. No es casual: las dificultades que enfrentan innovaciones de este tipo para ser adoptadas más sistémicamente no son triviales. Concluiré estas reflexiones usando una conceptualización ya clásica de Ernest House. En primer lugar, está la dimensión técnica, el “saber hacer” de la reforma. Todo cambio en estas funciones básicas de la escuela, como la pedagogía, el currículum o la gestión escolar, requieren de un conocimiento práctico que resuelva las demandas preguntas de la “implementación”; pero ocurre que muchas veces los reformadores, los expertos

y las políticas educacionales son demasiado teóricos y están estructuralmente alejados de los requerimientos concretos del tipo ¿cómo resolver la tensión entre cobertura curricular y aprendizaje profundo?, ¿cómo conciliar el manejo de la disciplina con un mayor protagonismo estudiantil en el aprendizaje?, o ¿cómo fortalecer el profesionalismo y autonomía docentes en las decisiones relevantes de la escuela? Las nuevas ideas necesitan un saber hacer que por definición es escaso, tentativo y provisional, lo que despierta por sí mismo resistencias y temores.

En segundo término, está la cuestión política, el “querer cambiar” en el sentido que busca la reforma. Un cambio significativo del núcleo educativo de la escuela implica inevitablemente decisiones políticas ya sea a nivel macro (por ejemplo, dejar de aplicar sistemas de responsabilización hacia los educadores basados en el desempeño en pruebas estandarizadas de logro) o micro, como distribuir el poder de los directivos escolares con el equipo profesional docente en materias pedagógicas y curriculares. Son re-balances del poder, negociaciones entre intereses a veces contrapuestos (dar más importancia a las artes y las humanidades implica cuestionar la prioridad excluyente de las matemáticas), y necesidades de cooperación de grupos diversos en un escenario que para todos es inédito y está aún reconfigurándose. Todo esto solo es posible si el proceso de innovación logra legitimidad, reconocimiento por parte de los diferentes actores sociales y escolares. En educación, la mera imposición de autoridad tiene vida corta. Por último, la dimensión cultural, es decir, el “hacer sentido” de la reforma. La educación es en sí misma una práctica cultural y por tanto un cambio profundo de sus propósitos formativos implica una resignificación que debe ser no sólo comprendida

por los actores sociales y educacionales, sino dialogada con ellos, pues los valores dominantes, los propósitos comunes, y en el último término la ideología que enmarca el quehacer de la educación en tanto institución social se ven modificados en alguna medida. La eficacia de estos cambios depende de la interpretación que los propios actores hagan de ellos, por lo que la dimensión cultural opera como un poderoso modulador de la reforma. Además, la reforma educativa en tanto política transformadora nunca es simplemente “aplicada” por los actores locales, sino que estos activamente

la reinterpretan, y por tanto la adaptan como condición de adoptarla, es decir, la traducen a su realidad concreta no como una deformación del proceso de implementación, sino como un paso necesario para la apropiación, imprescindible para sostener cambios profundos y de largo plazo.

Cualquier reforma o innovación educativa relevante que busque introducir las “habilidades y competencias para el siglo 21” deberá atender estas dimensiones tecnológicas, políticas y culturales del cambio educativo.

Referencias

- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*.
- Bellei C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*; v.27, 3.
- Bellei, C. & Morawietz, L. (2016). Strong Content, Weak Tools: Twenty-First-Century Competencies in Chilean Educational Reform. En F.M. Reimers & C. Chung (Eds.), *Teaching and Learning for the Twenty-First Century* (69-92). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bellei, C., G. Muñoz & M. Contreras (2021). Mejoramiento educacional desde el nivel intermedio en Chile: los casos de las comunas Loncoche y San Nicolás. En Rivas, A. et al. (2021): *La mejora sistémica de la educación. Casos de estudio en América Latina*, Fundación Santillana, Madrid.
- Bellei, C., L. Morawietz, J.P. Valenzuela & X. Vanni (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 31:2, 266-288.
- Bellei, C., L.M. Pérez, D. Raczinsky y G. Muñoz (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile. UNICEF, Santiago.
- Bellei, C.; M. Contreras; J.P. Valenzuela; y X. Vanni (2020). El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena? LOM Ediciones, Universidad de Chile.
- Bellei, Cristián; J.P. Valenzuela; X. Vanni; D. Contreras (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones, Universidad de Chile – UNICEF.
- Bellei, Cristián; L. Morawietz; J.P. Valenzuela; y X. Vanni (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. LOM Ediciones, Universidad de Chile.
- Bellei, Cristián; L. Morawietz; J.P. Valenzuela; y X. Vanni (2019). Critical Issues for the Study of School Improvement: Contributions from a Research Program in Chile. En *The SAGE Handbook of School Organization*, edited by Michael Connolly, David H. Eddy-Spicer, Chris James and Sharon D. Kruse. London: SAGE Publications.
- Campbell, D.T. (1976). Assessing the Impact of Planned Social Change. Paper 8, Occasional Paper Series, The Public Affairs Center, Dartmouth College.
- Morawietz, Liliana & Bellei, Cristián (2018). Providing Relevant Twenty-First-Century Science Education for All Students. En F.M. Reimers & C. Chung (Eds.), *Preparing Teachers to Educate Whole Students. An International Comparative Study*. Cambridge, MA: Harvard Education Press (pp. 33-70).
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, eds. James W. Pellegrino y Margaret L. Hilton. Washington, DC: National Academies Press Research Council.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report prepared by the International Commission on the Futures of Education. UNESCO.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo 21, presidida por Jacques Delors.

ANÁLISIS CURRICULAR PARA EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE PROFUNDO EN ESTUDIANTES



Jorge Ulloa
Garrido



Diana Lucía
Peralta

• Presentación

Esta es una herramienta que invita a la reflexión y análisis colaborativo. Tiene como propósito analizar en profundidad el sentido y los propósitos del currículum y las unidades de aprendizaje que le corresponde desarrollar a los y las docentes en sus tareas habituales. De la misma forma, permite establecer la relación con las competencias de Aprendizaje Profundo (Competencias globales, 6Cs) que se impulsarán con las experiencias de aprendizaje que se implementen. Este análisis reflexivo, además, permitirá a los docentes reconocer los intereses, fortalezas y necesidades de los y las estudiantes que les conecten con las materias a tratar. Esta tarea docente es recomendable desarrollarla de manera colaborativa, aunque es posible hacerla de manera individual.

En este sentido, algunos autores relevan la importancia de analizar el currículo teniendo presente un objetivo claro de análisis (Díaz Barriga, 2021, Grossman, Dean, Kavanagh, & Herrmann, 2019), ya que "Si los maestros van a unirse para aprender y mejorar su instrucción, es fundamental que tengan un lenguaje compartido con el que analizar y reflexionar sobre su trabajo en el aula" (Grossman et al., 2019, p.48).

Este análisis puede desarrollarse en las jornadas que el equipo docente concuerde. En nuestra experiencia, dos sesiones de 1,5 hrs cada una puede ser suficiente. Es una instancia favorable para que el equipo docente fortalezca la visión de aprendizaje profundo y construya lenguaje común.

Consideraciones previas:

El Aprendizaje Profundo es un proceso y resultado de aprender para la vida (Fullan y Quinn, 2021) y las cosas que interesan (Rincon-Gallardo, 2028). Desde una visión constructivista, implica que docentes y estudiantes trabajen en conjunto, en una nueva relación, para construir un conocimiento estable y permanente para la vida. Pero esta no es tarea solo de docentes y estudiantes. En efecto, es necesario que la institución educativa disponga de las condiciones para que la relación estudiantes -docentes pueda ser llevada a otro nivel de colaboración.

Esta es tarea de los equipos de liderazgo en la escuela y que poseen roles formales de Dirección y coordinación en el establecimiento. Poseer una Visión compartida de aprendizaje, establecer una cultura de colaboración y un liderazgo que favorezca la innovación en todos los estamentos de la organización escolar, son condiciones necesarias para el aprendizaje profundo de los y las estudiantes en la institución educativa.

La ruta de trabajo para el análisis curricular

La siguiente es la ruta de análisis que se sugiere en esta herramienta. Se describe cada una de ellas y se entregan sugerencias para su implementación. Es recomendable que se desarrolle en grupos de aprendizaje profesional, aunque sean distintos niveles o especialidades.



a Análisis de intereses, fortalezas y necesidades de los y las estudiantes

Para llevar a los estudiantes a una experiencia de aprendizaje profundo, es muy relevante conocer sus motivaciones e intereses, así como sus necesidades y fortalezas, a fin de que el o la docente establezca conexiones potentes de estas con los contenidos de la Unidad a tratar. Una buena forma de reconocer esto podría ser la utilización de la herramienta “Mapa de Empatía” (figura 1) que puede ser utilizada antes de iniciar el desarrollo de la unidad de aprendizaje. Son preguntas que debe responder el o la docente -o grupo de docentes- respecto del curso. Para ello es necesario organizar una pequeña indagación para recopilar información relevante que permita empatizar, situarse en el lugar de los y las estudiantes a propósito de la

unidad a desarrollar. Puede ocuparse 2 horas de trabajo para presentar preguntas a los y las estudiantes quienes, organizados en grupos, pueden responderlas y compartirlas en plenario. Debe ser un espacio en que hablen los y las estudiantes y donde el docente puede replantear las preguntas o hacer preguntas aclaratorias. Tomar notas de las impresiones de ellos nos permite llenar el mapa del esquema de más abajo.

Complementario a esto, se recomienda analizar esto con otros docentes del curso la información académica existente de los y las estudiantes, a fin de identificar necesidades y fortalezas académicas.

Figura 1: Mapa de empatía

Unidad/tema que se abordarán en las semanas siguientes:		
Describir lo que ven las y los estudiantes en sus contextos, y cómo esto se vincula con la unidad de aprendizaje a desarrollar.	¿Qué piensan y sienten las y los estudiantes respecto de los problemas que les aquejan y cómo esto se vincula con lo que abordaremos en la unidad curricular?	¿Qué escuchan , y de quienes , las y los estudiantes en su entorno y respecto de la unidad/tema?
	¿Qué dicen y qué hacen los y las estudiantes en sus vidas cotidianas que es posible vincular respecto de la unidad/tema?	

Fuente: Adaptación en base a Mootee (2014). *Desing Thinking para la innovación estratégica*.

De esta manera, se dispondrá de un conjunto de información relevante de los y las estudiantes que le permitirá al docente diseñar una experiencia de aprendizaje que conecte efectivamente con ellos y ellas. Recordar que aprender en profundidad implica aprender aquello que nos interesa (Rincon-Gallardo, 2028).

b Análisis de la Unidad de aprendizaje

Una vez que hemos profundizado en intereses, necesidades y fortalezas de los y las estudiantes; los y las docentes se preguntarán **¿qué queremos que aprendan con esta unidad?**. Para ello es necesario leer y analizar los Objetivos de Aprendizaje en términos de habilidades y actitudes, y seleccionar aquellos en que se focalizará el trabajo de la Unidad.

La siguiente es una tabla (Figura 2) realizada por docentes de la asignatura de Historia para entender el sentido de la unidad que se desarrollará. Está basada en la priorización curricular 2023-2025, tomando algunos aprendizajes basales. Su construcción ha movilizó la discusión y reflexión acerca de lo que se espera lograr en los y las estudiantes.

Figura 2: 5ºBasico: Historia

Aprendizajes Basales	Contenidos	Habilidades	Actitudes
OA9: Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes (Norte Grande, Norte Chico, Zona Central, Zona Sur y Zona Austral), considerando ubicación, clima (temperatura y precipitaciones), relieve, hidrografía, población y recursos naturales, entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> Zonas de Chile Tipos de paisajes Clima Relieve Hidrografía Población Recursos naturales 	Pensamiento temporal y espacial: -Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.	<p>"Resolver problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos y criterios.</p> <p>Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.</p> <p>Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua.</p> <p>Utilizar TIC que resuelvan las necesidades de información, comunicación, expresión y creación dentro del entorno educativo y social inmediato. "</p>
OA10: Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.	<ul style="list-style-type: none"> Recursos naturales Recursos renovables y no renovables Desarrollo sostenible 	Pensamiento temporal y espacial: -Reconocer y ubicar elementos del espacio geográfico. Pensamiento crítico: -Usar herramientas geográficas para ubicar, caracterizar y relacionar elementos del espacio geográfico, como regiones, climas, paisajes, población, recursos y riesgos naturales.	
OA12: Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad, como sismos, maremotos, inundaciones, derrumbes y volcanismo, e identificar formas en que la comunidad puede protegerse (construcciones antisísmicas, medidas de seguridad y evacuación en el hogar, en la escuela y en los distintos espacios públicos, entre otros).	<ul style="list-style-type: none"> Riesgos naturales y mitigación de sus efectos 	Análisis y trabajo con fuentes de la información: -Investigar sobre temas del nivel y aplicar distintas estrategias para registrar y organizar la información obtenida de una fuente sobre un tema (como organizadores gráficos, tablas, lista de ideas principales y esquemas, entre otros).	
OA22: Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TIC.	<ul style="list-style-type: none"> Temas de interés para los estudiantes de Chile y del mundo. 	Pensamiento crítico: -Fundamentar opiniones respecto de temas estudiados en el nivel, utilizando fuentes, datos y evidencia. Comunicación: -Participar en conversaciones grupales, expresando opiniones fundamentadas, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema. -Presentar, en forma oral, visual o escrita, temas estudiados en el nivel, organizando la exposición o el informe con una estructura adecuada e incorporando el material de apoyo pertinente.	

Finalmente, se puede desarrollar una síntesis respondiendo preguntas como: ¿Qué me queda luego de esto? ¿A que me invita esta unidad finalmente? ¿Cómo se conecta con la información relevante de los y las estudiantes, necesidades, problemas, intereses, motivaciones?. Las respuestas constituyen un insumo relevante para el diseño de las experiencias de aprendizajes posteriores.

C Análisis de la competencias globales (6Cs)

Una vez analizada la Unidad en cuestión, corresponde establecer relación de Objetivos de Aprendizaje de ella con las competencias Globales, 6C. Para ello es necesario tener una buena comprensión de cada una de estas competencias. La rúbrica (Fullan, et al., 2021) de progresiones es una buena herramienta que ayuda a esto.

Figura 3: Dominios y Competencias

Dominio	Competencias Globales
Dominio Cognitivo	Pensamiento Crítico - Creatividad
Dominio Interpersonal	Colaboración - Comunicación
Dominio intrapersonal	Carácter - Ciudadanía

Fuente: Adaptación en base a Mootee (2014). Desing Thinking para la innovación estratégica.

El análisis de los OA y las 6C, permitirá al o la docente establecer una síntesis de lo que esperamos lograr que aprendan los/as estudiantes. La tabla de más abajo puede servir para lograr una buena conclusión de este análisis curricular:

Figura 4: Síntesis del análisis curricular

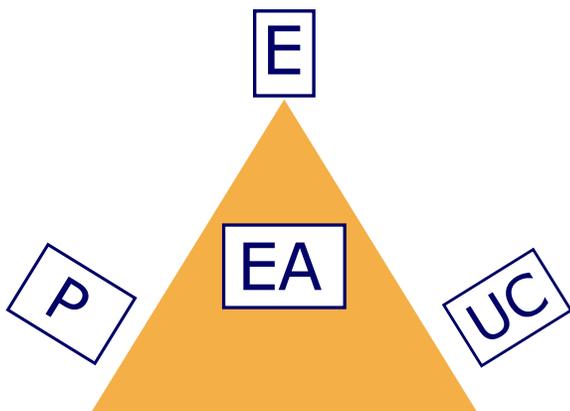
Competencias seleccionadas	OA vinculados	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento Crítico. Creatividad. Comunicación. Colaboración. Ciudadanía. 	<p>OA9: Caracterizar las grandes zonas de Chile y sus paisajes.</p> <p>OA10: Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile.</p> <p>OA12: Investigar, describir y ubicar los riesgos naturales que afectan a su localidad... identificar formas en que la comunidad puede protegerse.</p> <p>OA22: Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y del mundo.</p>	<p>A partir de la caracterización de las zonas de Chile se puede integrar los recursos naturales y la localización de sectores de riesgo naturales, partiendo de su propia zona, aportando ideas para que la comunidad pueda prevenir o protegerse de aquellos. La Unidad, además, conecta con actitudes.</p> <p>El sentido de esta unidad permitiría desarrollar competencias cognitivas (Pensamiento Crítico, buscar y seleccionar información fiable); Creatividad (buscar soluciones a problemas); competencias interpersonales (Colaboración, indagar colaborativamente con otros; Comunicación, entregar información a distintos públicos); Competencias intrapersonales (Ciudadanía, asumir problemas de interés público).</p>

d Síntesis

La síntesis de este proceso es clave. Primero al analizar la información recopilada con los estudiantes, luego los propósitos de aprendizaje (OA-6C), permitirá a los y las docentes iniciar el diseño e implementación de tareas o experiencias de aprendizaje conectadas con los y las estudiantes. Se pondrá en el centro del proceso el aprendizaje de los y las estudiantes y sus experiencias de aprendizaje. El triángulo pedagógico, Estudiantes (E), Profesor/a (P), Unidad Curricular (UC), entrarán en acción a través de la Experiencia de Aprendizaje que se diseñe e implemente (EA).

Lo que continúa

Como se señaló al inicio, el análisis curricular constituye el preámbulo al Diseño de Experiencias de Aprendizaje. Se dispondrá de insumos relevantes para que, efectivamente, estas experiencias se centren en los intereses, necesidades y motivaciones de los y las estudiantes. Esta instancia debe permitir a los y las docentes desarrollar experiencias de aprendizaje profesional que permitan reflexionar sobre sus prácticas y tomar decisiones de mejora en procesos futuros.



Finalmente, un enfoque de este tipo, tensionará claramente los componentes del Núcleo Pedagógico (Elmore, 2010). Los roles de docentes y estudiantes en interacción con el currículum, cambiarán notoriamente. Esto hace necesario implementar estrategias de facilitación para que se asuman esos nuevos roles. Si se aspira a metodologías que empoderen a los estudiantes como aprendices activos, será necesario trabajar en este proceso con los propios estudiantes, lo mismo que acompañar a los y las docentes en estos cambios de roles.

Referencias

- Díaz Barriga, Ángel. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42(169), 160-179. Epub 15 de febrero 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Grossman, P., Dean, C. G. P., Kavanagh, S. S., & Herrmann, Z. (2019). Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100(7), 43-48. <https://doi.org/10.1177/0031721719841338>
- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., & O'Day, J. (2014). *The shape of deeper learning: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools. Report #1 Findings from the Study of Deeper Learning: Opportunities and Outcomes*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Martínez, M., McGrath, D., & Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Arlington, Virginia: Consulted Strategists.
- Mineduc, (2023). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes*. Educación básica y media. Obtenido de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-331221_recurso_pdf.pdf
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Silander, Pasi (2015), "Phenomenon Based Learning", en: Silander, Pasi (2015), "Phenomenon Based Learning", en: <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html> (consulta: 20 de marzo de 2023)
- Volante, Paulo, Bogolasky, Francisca, Derby, Fabián, & Gutiérrez, Gabriel. (2015). *Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática*. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. <https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-445>
- Xplane, (2023). *Empathy Map Worksheet*. Obtenido de Xplane: <https://xplane.com/es/worksheets/empathy-map-worksheet/>

EXPERIENCIA PROCESO DE PLANIFICACIÓN CON FOCO EN EL APRENDIZAJE PROFUNDO

María Paz Muñoz Sepúlveda, +Comunidad.



Maite Basauro Villagra



Rosa Camaño Romero

Maite Basauro, es profesora de Lenguaje y Comunicación, se desempeña como jefa de la Unidad Técnico Pedagógica del Colegio Galvarino de San Pedro de La Paz. Por su parte, Rosa Camaño Romero, es profesora de Ciencias Naturales y trabaja como jefa de la Unidad Técnico Pedagógica en la Escuela Ramiro Roa, de la comuna de Curanilahue. Ambas son egresadas del Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad de

Concepción, y durante 2022, se implicaron en un proceso de planificación interdisciplinar con foco en Aprendizaje Profundo (AP), que involucró el trabajo en dos unidades de aprendizaje de las bases curriculares de 2° medio: Unidad 2: Ciudadanía y Trabajo (Medios de comunicación), de la asignatura de Lengua y literatura; y Unidad 3: Genética, de la asignatura de Ciencias Naturales, eje de Biología.

• Durante el último año, ustedes asumieron la jefatura de la unidad Técnico Pedagógica en sus escuelas, en ese contexto **¿Cómo nace la idea de planificar interdisciplinariamente con foco en el AP?**

La idea de planificar interdisciplinariamente con foco en el Aprendizaje Profundo (AP) nace como una inquietud de indagar en las nuevas formas de enseñar que demanda el estudiantado post pandemia. Hoy nos encontramos en un escenario global, donde la sociedad se configura en un plano diverso y exigente a nivel personal y colectivo. Esto se refleja notablemente en los adolescentes que hoy llenan nuestras salas de clases. Por ello, como docentes de enseñanza media y líderes

de la unidad técnica de los establecimientos donde trabajamos, nos impulsa la necesidad urgente de potenciar estrategias de enseñanza-aprendizaje que otorguen a las y los estudiantes formas protagónicas de aprender, en las que los docentes seamos mediadores y diseñadores de oportunidades de aprendizaje mucho más autónomas, versátiles, diversas y vinculadas a los intereses, habilidades y necesidades de ellos, en estrecha relación con cada contexto.

• A partir de su experiencia en el proceso de planificación con foco en Aprendizaje Profundo **¿Qué elementos consideran necesarios para llevar a cabo este proceso?**

En primer lugar, el diálogo profesional como instancia fundamental para colaborar entre ambas. Siendo al principio una conversación difícil en términos de encontrar el punto en común para generar la articulación precisa y adecuada de

ambas áreas de aprendizaje. En segundo lugar, la experticia disciplinar de cada una en el tema escogido. Y, en tercer lugar, llevar a la práctica en el enfoque de aprendizaje profundo en el diseño de aprendizaje.

• **¿Cómo llevaron a la práctica el enfoque de Aprendizaje Profundo?**

Luego de encontrar el punto de encuentro, pensamos en una evaluación diagnóstica que fuera desafiante y vinculada a una problemática real -en este caso la crisis medioambiental-, que al mismo

tiempo permitiera descubrir las habilidades, necesidades e intereses de los estudiantes ajustadas al currículum y a las competencias globales de Colaboración, Comunicación, Pensamiento Crítico, y

Ciudadanía. Después, nos planteamos la pregunta que sería el detonante de aprendizaje para la evaluación diagnóstica: ¿Cómo evitar la extinción de las abejas a través del control genético?

Para resolver esto, los estudiantes tendrían que elaborar una noticia en formato audiovisual y compartirla en Classroom. Creemos que este desafío

les permitirá dejar plasmado sus motivaciones, necesidades y habilidades; además, como docentes, mediante una rúbrica ajustada a lo planificado y siempre considerando flexibilidad de implementación, se podrá medir un proceso bastante completo y personalizado. Para este trabajo estimamos un periodo de 8 horas pedagógicas.

• *A medida que se implicaban en el diseño de la actividad ¿Qué dificultades, desafíos u oportunidades experimentaron?*

Desplegar nuestro diseño no fue nada fácil. Pasaron alrededor de 4 semanas antes de implementarlo. Nos reunimos una y otra vez para “des-trabar la mente”. Estuvimos en esa etapa bastante tiempo antes de poder encontrar la forma de articular las asignaturas desde un enfoque de AP. Fue un constante cuestionamiento hacia nuestra labor docente que podríamos resumir en dos preguntas: ¿Cómo diseñar una oportunidad de aprendizaje real para los estudiantes? Y ¿En qué parte de nuestras creencias está el problema?. Nos fuimos dando cuenta de que **estábamos acostumbradas a entregar instrucciones rígidas a los estudiantes para aprender contenidos y habilidades**, además en contextos que no eran propios de las realidades de ellos.

Esto caló en nuestra forma de ver la educación y nos invitó a replantear nuestra forma de hacer pedagogía. Nos dimos cuenta de que hacíamos nosotras las preguntas y esperábamos que los

estudiantes buscaran respuestas en fuentes limitadas. Esto nos llevó a establecer un diálogo profesional muy profundo, frustrante en algunos momentos. Intentábamos diseños una y otra vez sin llegar a algo profundo.

A la par de este proceso de reflexión, nos dimos cuenta de que debíamos ampliar nuestro enfoque de conocimiento disciplinar a la vida real. Indagamos y aprendimos bastante sobre genética para poder llegar a un diseño adecuado a lo que buscábamos.

Como oportunidad en el proceso, creemos que fue valioso contar con el apoyo del profesor Jorge Ulloa, quien estuvo desde un inicio acompañándonos. Es importante destacar el rol de facilitador que él sostuvo con nosotras para permitirnos reenfocar nuestra mirada del aprendizaje hacia el enfoque profundo. Ciertamente, eso nos dio apoyo y motivación para continuar. Es importante que para instalar este enfoque existan facilitadores.

• *La reflexión en torno a su práctica profesional y la pedagogía misma fue una constante ¿Qué descubrimientos destacarían a partir de esta experiencia?*

Hemos descubierto que como docentes debemos estar siempre en formación, con apertura al cambio, pues la sociedad del siglo XXI es dinámica. Si queremos formar ciudadanos funcionales en la realidad de nuestro territorio, debemos ser nosotros educadores funcionales en ese aspecto: hemos de ser un ejemplo de aprendices para enseñar a otros a aprender. En efecto, la mirada tradicional de entregar respuestas a los estudiantes debe cambiar. **Hoy nos motiva instalar la**

visión de aprendizaje profundo en nuestras escuelas porque es posible y es algo alcanzable sin necesidad de invertir grandes recursos. Aprendimos que el aprendizaje profundo es una oportunidad de cambio en la actualidad, ayuda a recuperar la motivación de los estudiantes para ir a las escuelas. Creemos que podemos encontrar una forma de reinventar el aprendizaje en la escuela a través de este enfoque.

En ese sentido, es importante comenzar cuestionando la forma de diseñar evaluaciones diagnósticas. La prueba formal escrita tradicional que se realiza como diagnóstico es un método que aporta poca información de los aprendizajes de los estudiantes. Hoy consideramos que se debe reimaginar

la evaluación diagnóstica hacia una modalidad que permita conocer de forma integral el estado de aprendizaje de los estudiantes en un área particular del desarrollo, una modalidad como la que descubrimos en esta experiencia de simulación.

• *En este proceso de planificación, que las invita a repensar su quehacer y lo que hacemos en la sala de clases* **¿Qué emociones surgieron, cómo se sintieron?**

En un primer momento, nos sentimos frustradas al tener dificultades para planificar con el enfoque de AP. Normalmente, lo hacíamos de forma mecánica, con la dinámica tradicional de diseñar una prueba formal que permitiera medir la base de aprendizaje de los estudiantes en relación con lo que se aborda en el año. **Al replantear esas creencias mediante el diálogo profesional y la indagación, pudimos también recuperar el asombro y la pasión por la educación como motor de cambio social.**

Hasta antes de comenzar este proceso de planificación, sentíamos que el sistema educativo actual es complejo y que es difícil generar un cambio en él, pero ahora confiamos en una nueva forma de hacer pedagogía, nos sentimos refrescadas y con ganas de transformar el sistema desde las escuelas en las que trabajamos. La motivación y la vocación se han visto fortalecidas considerablemente, puesto que ahora vemos de forma clara y realizable el cambio que no sabíamos cómo concretar pero que siempre intencionábamos.

• *Desde su rol como jefas de UTP* **¿Qué aprendizajes relevan de esta experiencia?**

La gestión pedagógica para el AP involucra una perspectiva de liderazgo orientada al acompañamiento constante del docente, una postura reflexiva permanente que apoye e invite a cuestionarse para mejorar. Asimismo, creemos que somos un factor clave para facilitar espacios de crecimiento profesional e impulsar un nuevo enfoque de aprendizaje en las aulas.

El rol de jefas de UTP es un rol que se debe acercar a las y los docentes como un par facilitador, no un mero gestor de tareas administrativas, sino que se vincula a las aulas como un docente que aprende y ayuda a otros a aprender. Se podría decir que para mejorar la educación en nuestras escuelas debemos ser ese punto de inflexión que detone un círculo virtuoso para los procesos de gestión pedagógica.

• **¿Qué rol juega la visión compartida de aprendizaje en este proceso de planificación con foco en AP?**

Si nuestra visión está permeada por creencias de control y vigilancia, considerablemente entorpecerá la planificación. Por el contrario, si está permeada por creencias de acompañamiento y formación, será una aliada al momento de planificar con foco en el aprendizaje profundo de los estudiantes.

En este enfoque quizás lo más importante son las preguntas, saber hacer buenas preguntas. Es lo que debemos tener en nuestra visión de aprendizaje, enseñar a nuestros estudiantes a ser buenos y constantes investigadores y cuestionadores de la realidad.

• *Si queremos invitar a nuestros profesores a diseñar oportunidades de Aprendizaje Profundo ¿Qué condiciones, creen ustedes, que tienen que existir en la escuela?*

Lo principal es claridad respecto de la visión de aprendizaje en la escuela, lo cual se debe instalar en procesos de reflexión y difusión en los distintos estamentos. Para ello tienen que existir líderes educativos empoderados dentro de las escuelas que cuenten con una visión de aprendizaje profundo y que puedan facilitar los procesos de planificación con este enfoque. Es probable que, de no estar esta condición, los procesos se vean trunca-

dos, los docentes estén desconfiados y temerosos. También es importante contar con espacios para planificar unidades con foco en el aprendizaje profundo, pero también con espacios para implementar y medir estas instancias entre docentes y también junto a los estudiantes. Esto último es relevante, porque el aprendizaje profundo se debe propiciar dentro de un marco de investigación colaborativa.

• *A partir de esta experiencia ¿Qué harán distinto en sus escuelas?*

Sin duda, cambiar el enfoque de aprendizaje actual. Examinar las creencias de los directivos, y luego las creencias de los docentes para reenfocar la mirada y ajustar la práctica, realizando pequeños cambios de forma gradual. Esto se puede realizar, por ejemplo, repensando los consejos de profesores, gestionando tiempo de trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje profesional y facilitando espacios para realizar estudios de clase. Asimismo, poner énfasis en escuchar activamente la voz

de los estudiantes para ajustar los procesos, no solo centrarnos en lo que hará un docente en el aula, sino que relevar qué harán los estudiantes en el aula y cómo sabremos cuándo han aprendido, de forma concreta. Dejar de ser nosotros el centro del núcleo pedagógico y concentrarnos en mejorar nuestras prácticas para los estudiantes, contemplándose como futuros ciudadanos que sean un aporte para la sociedad del siglo XXI en nuestro territorio.

CÓMO ANALIZAR PRODUCTOS DE APRENDIZAJE



Jorge Ulloa
Garrido



Gerardo Urrea
Barra

• Presentación

El siguiente trabajo, tiene como propósito contribuir a la implementación de la estrategia de Revisión y análisis de Productos de Aprendizaje, como una herramienta para el Desarrollo Profesional Docente en la escuela, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. De acuerdo con lo señalado en la literatura, un producto de aprendizaje se puede concebir como el resultado de la interacción pedagógica entre estudiantes y docentes ante un determinado contenido curricular (Ulloa y Cabrera 2017; Elmore, 2010). Por ello, toda actividad o tarea relevante que permita evidenciar el desempeño de las y los estudiantes, y que, además haga visible a partir de una secuencia lógica de actividades las expectativas y objetivos de una unidad curricular, puede ser considerada como un producto de aprendizaje.

Concebir la revisión de productos de aprendizaje desde una lógica de desarrollo profesional, implica poner en el centro el proceso de diseño de lo estos, que se funda en los principios del aprendizaje

profesional, sustentada en procesos de colaboración permanentes y situada en sus experiencias de trabajo en contexto (Ulloa y Cabrera, 2017). Sumado a lo anterior, involucra un proceso indagatorio, que le permite a los docentes descubrir aquello que no saben, más que para confirmar lo que uno cree saber (Montecinos, 2003). Al respecto la evidencia sostiene que los trabajos o tarea (Elmore, 2010) que realizan los estudiantes representan las mejores evidencias de lo que hace una escuela, y al hacerlo público, se enfatiza la idea que los logros de los estudiantes y los del centro reflejan el trabajo colectivo y acumulado del equipo docente (Montecinos, p. 235, 2003) La literatura especializada, plantea que la revisión y análisis de productos de aprendizaje debe hacerse desde una visión de aprendizaje que permita a los docentes analizar sus prácticas en coherencia con ello. En este trabajo trabajaremos desde el Marco de nuevas Pedagogías para el Aprendizaje profundo que nos aporta la Alianza Global NPD (Fullan y Quinn, 2019).

• ¿Para qué utilizar esta estrategia?

La estrategia de revisión de productos de aprendizaje es una estrategia de desarrollo profesional docente que integra las experiencias de aprendizaje de los docentes, para mejorar sus conocimientos y sus prácticas de enseñanza, teniendo como centro a los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

A partir de lo anterior, podemos señalar de manera específica que esta estrategia se utiliza para:

- Facilitar que los docentes afinen sus habilidades para examinar e interpretar el trabajo de sus estudiantes, y sus fortalezas y debilidades.
- Fomentar el análisis colectivo acerca del tipo de trabajo que los estudiantes están realizando y

Adaptado de los textos: "An analysis of the use of relational expertise, relational agency and common knowledge among newly appointed principals in Chile's public schools. En A. Edwards (Ed). Working Relationally In and Across Practices (pp.78-95). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press" (Montecinos, et al 2017); "Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente" (Ulloa y Cabrera, 2017).

cómo los docentes pueden apoyar de mejor manera el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

- Reflexionar sobre la propia práctica docente para tomar decisiones que permitan mejorar el proceso de enseñanza.

- Construir conocimiento de manera contextualizada, a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, docentes y líderes.

• Consideraciones previas (Iconografía)

Para asegurar su correcta implementación las y los integrantes del equipo docente y directivo deben trabajar una adecuada comprensión de la estrategia y su pertinencia-coherencia con los problemas de práctica que se identifican en el establecimiento para promover el aprendizaje profundo de las y los estudiantes. Para ello es necesario poner en acción las siguientes etapas:

- a. La revisión y análisis es una estrategia para mejorar prácticas y contribuir al desarrollo profesional docente. No posee un fin en sí misma.
- b. Es necesario realizar una comprensión profunda de la estrategia para lo cual la lectura compartida de este documento y la discusión puede ayudar a ese propósito.
- c. También es necesario desarrollar una discusión reflexiva acerca del Marco de una nueva pedagogía para el aprendizaje profundo. *Para ello*

se dispone de documento complementario que usted puede encontrar en el siguiente [enlace](#).

- d. Planificar el proceso de implementación. Es necesario plantear objetivo, resultados esperados, criterios de éxito, actividades, responsables y evaluación. En esta etapa, es necesario, además, definir roles como Facilitador o moderador de la actividad.
- e. Una vez realizada la experiencia, es necesario generar un espacio de discusión junto a todas y todos los docentes, para compartir la experiencia y reflexionar acerca de la práctica y los aprendizajes que ha generado.
- f. Finalmente, es adecuado trabajar colectivamente para diseñar un proceso de escalamiento para grupos y periodos siguientes. Recuerde que la revisión de productos de aprendizaje, es parte de un proceso de desarrollo de capacidades docentes que requiere ir acumulando experiencia y aprendizaje.

• Etapas y tiempo

El proceso de análisis se lleva a cabo en tres grandes etapas que se describen a continuación. Estas etapas son iterativas a medida que se escala y se requiere de un mínimo de 60 a 70 minutos para su aplicación.

• Primera etapa: “Planificación y organización”.

En esta etapa, el equipo de liderazgo es clave. Se requiere motivar al equipo docente para iniciar esta experiencia de aprendizaje profesional. Por ello, lo primero es discutir los propósitos de la actividad y alinear expectativas de quienes liderarán este proceso, ¿Qué esperamos lograr con esta estrategia?. Posteriormente, es necesario definir el o los equipos que desarrollarán la experiencia, para ello, puede comenzar por un departamento,

un ciclo o grupos interdisciplinarios. Una vez conformados los grupos, es necesario definir los roles:

Presentador

Profesor que presentará un trabajo realizado por uno o dos de sus estudiantes (producto de aprendizaje).

Facilitador

Encargado de moderar la discusión, asegurando que el procedimiento se implemente de acuerdo a lo señalado en cada etapa. Mantiene las condiciones que propician el aprendizaje profesional. Controla el tiempo asignado en cada etapa.

Organizados los grupos, es conveniente que se establezcan criterios para seleccionar los productos de aprendizaje de los estudiantes.

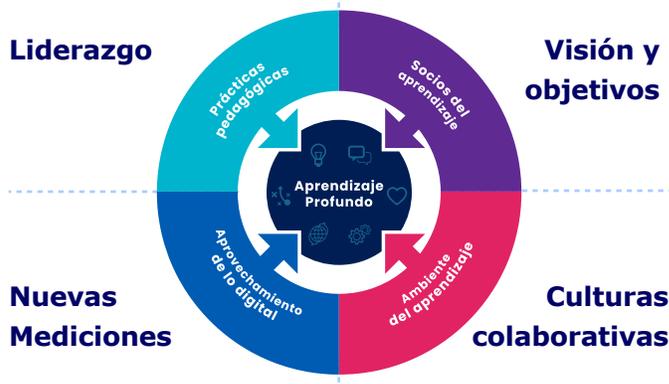
Las preguntas claves para esta actividad son:

- ¿Qué del aprendizaje de las y los estudiantes queremos observar?
- ¿Qué relación tiene esto, con el o los problemas de práctica que hemos identificado?

Algunos de estos criterios pueden ser:

- Dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
- Desarrollo de habilidades en una asignatura o nivel.
- Estudiantes con diferentes niveles de desempeño.

En particular, para este trabajo, nos centraremos en el desarrollo de habilidades en los estudiantes desde una visión de aprendizaje profundo (habilidades para el siglo XXI). Esto implica analizar un producto de aprendizaje desde el Marco de Nuevas Pedagogías para el aprendizaje del siglo XXI.



Ver recurso [aquí](#).

Nota: Se sugiere en esta etapa, preparar una jornada de trabajo tipo taller de dos horas, para trabajar de manera exclusiva el Marco de Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo.

Segunda etapa: “Implementación”.

En esta etapa el grupo de docentes desarrolla el análisis siguiendo la siguiente secuencia.

1 Compartiendo el producto

El docente presentador comparte el trabajo que será utilizado para su análisis. Entrega copias a cada uno de los participantes. Este material responde a un curso, asignatura, y estudiante(s) específico (s), que fue acordado previamente por el grupo. Al entregar el trabajo, el docente no comparte información del estudiante, de la tarea ni las condiciones en la que fue desarrollado. Se pide a

los participantes que lean u observen el trabajo, dependiendo de sus características, para luego tomar notas e intentar comprender los problemas que puede sugerir el trabajo, temas o sus características. Se invita a los docentes a completar el siguiente cuadro, con la información solicitada.

Nota: Esto puede durar no más de 10 minutos.

2 Describiendo el trabajo

El docente facilitador le pregunta al grupo ¿qué es lo que ven en este producto? Los participantes entregan respuestas descriptivas, sin hacer juicios, sobre la calidad del trabajo presentado. Para ello describa ¿Qué es lo que ven en este trabajo?

2 Describiendo el trabajo

El docente facilitador le pregunta al grupo ¿qué es lo que ven en este producto? Los participantes entregan respuestas descriptivas, sin hacer juicios, sobre la calidad del trabajo presentado. Para ello describa ¿Qué es lo que ven en este trabajo?

Puede utilizar un cuadro como el siguiente para registrar cada observación:

Participantes	¿Qué es lo que ven en este trabajo?
Participante 1	
Participante 2	
Participante 3	
Participante 4	

Notas importantes

- En caso de que se realicen juicios, el facilitador solicita la evidencia sobre la que se basa, por ejemplo, si alguien comenta que el trabajo es muy creativo, el facilitador puede solicitarle que describa el aspecto del producto de aprendizaje que lo llevó a pensar eso, poniendo el foco nuevamente en la descripción.
- Es importante señalar que, en esta etapa el docente presentador no participa, se dedica a escuchar atentamente a sus colegas.
- El facilitador tendrá la tarea de moderar el tiempo y la conversación, propiciando la participación de todos los participantes, además tendrá que tomar notas de las ideas fuerza, que arrojan las descripciones realizadas. Los participantes tendrán 5 minutos para describir el trabajo observado de manera individual. Los 5 minutos restantes los utilizarán para compartir sus descripciones.

3 Discutiendo preguntas claves:

En este espacio, el facilitador invita al equipo a conversar y discutir a partir de las siguientes preguntas.

Preguntas	Consideraciones
¿Qué habilidades se despliegan en los y las estudiantes a partir de este producto de aprendizaje?	Considere la lectura y discusiones previas acerca de las habilidades de aprendizaje profundo o habilidades del siglo XXI o 6c. Es importante señalar las evidencias que se desprenden del producto para asociarlas a determinadas habilidades.
¿Con quiénes se asocian los estudiantes?	Es importante discutir acerca de con quienes se asociaron los estudiantes para lograr el producto (profesor, compañeros, familia, expertos, etc).
¿Qué recursos digitales están utilizando?	Pregúntese, ¿Qué recursos tecnológicos están utilizando las y los estudiantes? ¿Las y los estudiantes están utilizando estos recursos para profundizar y/o acelerar su aprendizaje?
¿Qué podemos destacar de la práctica docente que le subyace?	Pueden abrir la discusión centrándose en las siguientes interrogantes: ¿El producto de aprendizaje pone al estudiante como protagonista? ¿Permite empoderarse como un aprendiz? ¿Le permite al estudiante contextualizar su conocimiento? ¿Le permite ampliar al estudiante su conocimiento más allá de la escuela? ¿Le permite conectar con el mundo real?

4 Reflexión y discusión colectiva sobre el trabajo analizado

El grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto a formas de apoyar a los estudiantes que realizaron los trabajos presentados, así como sobre su propia enseñanza. La conversación se centra en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para ello, El facilitador le solicita a todo el grupo (miembros del grupo y presentador) que reflexionen sobre las ideas que se han generado a partir de la discusión del trabajo del estudiante.

El facilitador ayuda al grupo a generar reflexiones sobre el trabajo del estudiante en cuestión, posibles formas de apoyar al estudiante en el futuro, ideas en función a sus propias clases, pensamientos o cuestionamientos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en general. El facilitador toma nota de las ideas que van surgiendo, puede agregar filas en la medida que las requiera.

Idea 1	
Idea 2	
Idea 3	

Tercera etapa: Evaluación y proyección

- Para finalizar, el grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de este protocolo y/o sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares. Esta última reflexión ofrece una oportunidad para que todos los participantes realicen una revisión del trabajo que acaban de hacer. Asimismo, permite que todos expresen cómo vivieron la experiencia de usar este protocolo. Algunas preguntas orientadoras que el facilitador puede ofrecer en este momento son:
 - ¿Qué destacamos de esta experiencia?
 - ¿Con qué preguntas les surgen luego de analizar un producto de aprendizaje con un enfoque en el aprendizaje profundo?
 - ¿Qué emociones sintieron durante este proceso?
 - ¿Qué podrían hacer distinto la próxima vez que trabajen con este protocolo?
 - ¿Cómo podríamos replicar esta experiencia en otros ciclos o niveles?
 - ¿Qué desafíos me llevo respecto a mi propia práctica docente?

En esta etapa es importante no volver a analizar el producto de aprendizaje del estudiante, que ha sido presentado, más bien se trata de analizar el proceso que el grupo realizó a partir del uso de este protocolo, es decir reflexionar sobre esta experiencia de aprendizaje profesional. El facilitador toma nota de los aprendizajes profesionales mencionados y sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares en la escuela.

Participantes	Aprendizajes profesionales
Participante 1	
Participante 2	
Participante 3	
Participante 4	

Referencias

- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). Deep learning: Engage the world change the world. Corwin Press.
- Gajardo, J., Muñoz, M., Peralta, L. y Urra, G. (2022) Orientaciones para la Implementación de Estrategias de Cambio con Foco en el Mejoramiento de Problemas de Práctica. Concepción: Centro +Comunidad.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, II, 105-128.
- Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Anotaciones



Comunidad

CENTRO DE LIDERAZGO EDUCATIVO
PARA LA MEJORA EN RED



contacto@centromascomunidad.cl



[centromascomunidad](https://www.facebook.com/centromascomunidad)



[centromascomunidad](https://www.instagram.com/centromascomunidad)



[mascomunidad_](https://twitter.com/mascomunidad_)



[centro-mas-comunidad](https://www.linkedin.com/company/centro-mas-comunidad)



[Centro de Liderazgo + Comunidad](https://www.youtube.com/Centro de Liderazgo + Comunidad)



centromascomunidad.cl

