



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°6 - 2019

ANALIZANDO LA VISIÓN DE APRENDIZAJE PRESENTE EN EL ESTABLECIMIENTO DESDE UN ENFOQUE DE APRENDIZAJE PROFUNDO

POR: Jorge Gajardo
Universidad de Concepción



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo

Jorge Gajardo

Nota técnica N° 6
Agosto 2019

Para citar este documento:

Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Presentación	4
Liderazgo pedagógico y visión	5
La visión desde sus componentes esenciales	6
La visión centrada en el aprendizaje como imperativo	8
El imperativo del Aprendizaje (Profundo) en acción	9
Discutiendo sobre nuestra visión de aprendizaje:	9
Indagar de forma colaborativa sobre nuestras concepciones del aprendizaje	10
Analizar y reflexionar sobre nuestras concepciones del aprendizaje	10
De la reflexión a la acción: Desafíos para los líderes escolares	12

Presentación

Esta Nota Técnica tiene como propósito presentar una herramienta de análisis dialógico y colaborativo de la visión de aprendizaje presente en el establecimiento, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo.

Para ello, se precisa, en primer lugar, cuál es la visión y el rol que posee el centro escolar respecto de la mejora educativa. Asimismo, se discute respecto del papel que poseen los líderes escolares respecto de la construcción de dicha visión.

Luego, se contextualiza la problematización de la visión en las escuelas y liceos, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se utiliza el enfoque de Aprendizaje Profundo, en contraste con el enfoque superficial de aprendizaje.

Se concluye señalando que el reconocimiento y problematización de la visión de aprendizaje latente en nuestras prácticas pedagógicas, nos permite situar tanto las acciones de mejora que requiere el establecimiento, como las necesidades de Desarrollo Profesional a trabajar con los docentes.

Liderazgo pedagógico y visión

Diversos marcos orientadores (Leithwood, 2012; Porter, Goldring, Murphy, Elliott y Cravens, 2006; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton y Luppescu, 2006), así como la literatura nacional e internacional (Elliott y Clifford, 2014; Hitt y Tucker, 2016; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009) han destacado el rol que juegan en la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes, aquellas prácticas de liderazgo que permiten establecer una visión compartida en el establecimiento.

En una revisión realizada a más de 40 publicaciones, tanto en el ámbito del liderazgo escolar, como en contextos alternativos, Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood y Hopkins, 2011; Leithwood et al. 2006) han descrito 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. La primera de dichas categorías es establecer dirección, que se refiere a definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas. Las prácticas asociadas son: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos grupales y demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.

En el contexto nacional, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) determina como primera dimensión de práctica, la que se denomina “*Construyendo e implementando una visión estratégica compartida*”. Sobre esta se señala en dicho documento:

“Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Estos propósitos comunes proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos” (Mineduc, 2015: 20).

De lo anterior se desprende que el liderazgo educativo dota de un sentido común a la organización escolar, influyendo en el comportamiento de sus miembros y teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). En consecuencia, los líderes escolares mejoran el aprendizaje de los alumnos, en gran medida, motivando a los profesores y fomentando el sentido de “comunidad profesional”, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza (Bolívar, López y Murillo, 2013). Esto requiere ciertos criterios compartidos respecto de lo que entendemos por aprendizaje y las prácticas pertinentes para lograr aquello. Problematicar lo que hacemos y creemos al respecto es vital para iniciar esta tarea.

La visión desde sus componentes esenciales

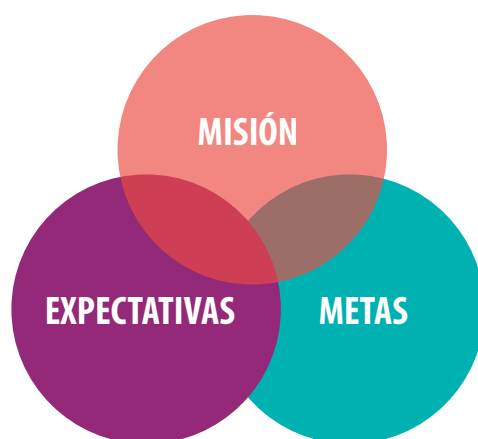
En las últimas dos décadas, diversos estudios han confirmado que la visión es la herramienta más poderosa que los directores poseen para alcanzar la mejora escolar (Hallinger y Heck, 1998). Esta última se entiende como una imagen organizacional que define objetivos/metetas (Kose, 2011) o como una hoja de ruta requerida por cualquier organización para ser efectiva (Murphy y Torre, 2015). Desde este punto de vista, los líderes escolares deben mantener viva la visión, siendo coherentes con ésta en cuanto a lo que dicen y hacen (Bryman, 2004). No obstante, la visión semeja ser de naturaleza etérea (Potter, Reynolds y Chapman, 2002), por lo que pareciera que, como carta orientadora, se ubica temporalmente -en cuanto a su definición y diseño-, previo a las metas, dando cuenta más de valores institucionales que a modo de referencia orientan el quehacer institucional. Consideramos, por ejemplo, el siguiente relato de Gabriel y Farmer (2009, p. 44-45) para ilustrar lo anterior:

“Imagina que tienes un fin de semana raro sin ninguna responsabilidad profesional: sin trabajos que calificar, sin clases que planear, sin actividades que cubrir. Para aprovechar este tiempo libre inesperado, usted y tres amigos deciden ir en una excursión de pesca a un lago conocido como uno de los mejores hábitats de salmones. A través de mensajes de correo electrónico, conversaciones telefónicas y breves reuniones, los cuatro coordinan el transporte, el alojamiento, la hora de salida y otros detalles. Parecería razonable asumir que todos van con la ambición de pescar salmones. Sin embargo, ¿qué pasaría con la camaradería y el resultado del viaje si la visión del fin de semana de cada persona difiriera de esa suposición? ¿Qué pasa si una persona planea ver águilas, otra está buscando propiedades en la orilla del lago, y una tercera espera atrapar cualquier cosa que pueda tirar del anzuelo, mientras usted está allí para tomar el sol y disfrutar de su tiempo libre? Podrías haber evitado cualquier confusión y aprovechado mejor los esfuerzos preguntando explícitamente a tus compañeros durante las etapas de planificación, ¿Cuál es el propósito real del viaje? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Qué es lo que todos prevén para el fin de semana? ¿Todos han compartido estas cosas entre sí? Cualquiera que sea el contexto, el punto es el mismo: si un grupo quiere avanzar, necesita desarrollar un propósito comprendido y acordado”.

Efectivamente, para que el viaje sea satisfactorio para todos, se debería discutir adecuadamente sobre qué queremos hacer, qué queremos lograr y cómo queremos lograrlo. Detenerse para confirmar las metas comunes entre las partes interesadas, ayudará al equipo a cumplir sus objetivos (Gabriel y Farmer, 2009). Lo anterior nutre la cultura escolar, en la medida que, si el equipo tiene una cultura saludable, es probable que sus miembros den respuestas similares a las preguntas anteriores.

Al respecto, Murphy y Torre (2015), señalan que la visión se puede desempaquetar en tres ámbitos distintos, pero relacionados: la misión, que se ocupa de los valores y propósitos; las metas, que proporcionan dirección; y las expectativas, que establecen metas específicas.

Figura 1: Componentes de la visión



Fuente: Murphy y Torre (2015).

La misión se vincula a los propósitos morales y las posibilidades, forjados por los valores y creencias que sustentan el mejoramiento escolar. Influye en la forma de enseñar y, por tanto, en el clima de aprendizaje, dando forma a las conductas de profesores y estudiantes. De esta manera, la misión genera límites a las prácticas y por tanto, otorga coherencia a los medios y fines (Hallinger y Heck, 1998; Louis et al. 2010; en Murphy y Torre, 2015).

Las metas definen lo que el centro escolar está tratando de lograr de forma explícita (Goldberg, 2004; en Murphy y Torre, 2015). Los líderes efectivos no sólo invierten más energía que sus pares en comunicar metas, sino que también parecen tener más éxito al transmitir sus mensajes (Louis y Cipollene, 1987; Miles, 1987; en Murphy y Torre, 2015). Por tanto, pareciera importante no solo desarrollar y comunicar las metas, sino también explicar como funcionan, dotarlas de sentido, principalmente respecto del qué y cómo queremos que aprendan nuestros estudiantes.

Finalmente, las expectativas juegan un rol importante respecto de la visión de la escuela o liceo, en la medida en que visibilizan lo que se espera del centro escolar y los docentes en cuanto a su desempeño. En efecto, las expectativas tienen consecuencias organizativas, en la medida en que diferencian a los establecimientos más eficaces de los menos eficaces, siendo los primeros aquellas que poseen altas expectativas académicas definidas en términos de aprendizaje de los estudiantes (Bryk et al. 2010; en Murphy y Torre, 2015).

Cabe destacar, que la visión es una herramienta de construcción permanente. Dotarla de sentido implica considerar sus propósitos, pero además implica reforzarla continuamente, trabajando conscientemente para mantenerla como una fuerza impulsora (Gurr et al. 2005, 2006; Timperley, 2005). Esto implica un ejercicio de consistencia, coordinación, coherencia y alineación (Murphy y Torre, 2015).

Dado lo anterior, se puede suponer el rol que juegan los líderes en el desarrollo y promoción de una visión compartida. No obstante, un elemento clave para dotar de sentido dicha visión, dice relación con el foco mismo de nuestro quehacer: queremos que los estudiantes aprendan, pero ¿qué queremos específicamente que aprendan? Responder a esta pregunta, no solo es una acción pedagógica, sino que también dota a quien la responde de un propósito moral (Fullan, 2003).

La visión centrada en el aprendizaje como imperativo

La discusión anterior sobre la visión y el rol de los líderes nos lleva a considerar su foco. Desde la lógica de un liderazgo pedagógico que desarrolla una misión, metas y expectativas centradas en el aprendizaje de todas y todos las y los estudiantes, el aprendizaje en sí mismo se convierte en imperativo. Este término, que procede del latín *"imperativum"*, significa etimológicamente, obligatorio. En este sentido, un imperativo es una orden, un mandato, por el que se manifiesta una obligación.

De acuerdo a LaPointe-Terosky (2014), el imperativo del aprendizaje implica, en primer lugar, comprenderlo como un cambio en la cognición y la adquisición de habilidades relevantes, vale decir, conocer algo familiar de diferentes maneras, o... algo completamente nuevo, desde dentro de uno mismo y, a menudo, en compañía de otras personas. En segundo lugar, implica entender que un imperativo es una obligación que exige atención. En el caso de un líder escolar, esto considera la obligación de priorizar, atender y actuar en asuntos de aprendizaje y, en contextos de educación pública, requiere tener en cuenta los elementos de moralidad e igualdad, de tal modo de mejorar las oportunidades de todos y todas las y las estudiantes, a fin de posibilitar opciones genuinas sobre un trabajo significativo y profundo (LaPointe-Terosky, 2014).

Este imperativo del aprendizaje, asimismo, puede tensionar la toma de decisiones, si se sitúa frente a un imperativo de gestión o de instrucción. Lo anterior, en la medida que el foco está en definir el propósito y enfoque de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica, consecuentemente, un trabajo con los docentes en cuanto a sus necesidades de Desarrollo Profesional, monitoreo del currículum, entre otros factores. Para ejemplificar lo anterior, este autor propone el siguiente ejemplo y distinción:

"Un director guiado por un imperativo de gestión ("Director A") dará prioridad a "ponerse a trabajar" en los asuntos logísticos asociados a un consejo con profesores, por ejemplo, preparando el auditorio, determinando la organización de los asientos y escribiendo un memorando a los maestros para informarles de los horarios. Un director movido por un imperativo instruccional ("Director B") dará prioridad a la revisión de la guía del plan de estudios del consejo, se reunirá con los maestros para discutir los objetivos de la reunión y luego observará las clases que lleven a cabo. Un director que sigue un imperativo de aprendizaje ("Director C") dará prioridad a determinar si la reunión de consejo de profesores mejora el propósito de aprendizaje de la escuela [...], reflexionando sobre el aprendizaje que tendrá lugar en la asamblea, reuniéndose con los maestros para entender mejor cómo lo discutido promueve el aprendizaje en sus salas de clase, haciendo una lluvia de ideas sobre los enfoques instructivos para maximizar el impacto y explorando las maneras en las que el Desarrollo Profesional de los maestros puede expandirse en torno a los tópicos de la reunión. Al final, si la reunión de consejo se lleva a cabo, todos los líderes escolares tienen que abordar la logística de gestión, sin embargo, ¿no sería estimulante que los líderes "se pusieran a trabajar" en el propósito de aprendizaje de las escuelas primero?" (LaPointe-Terosky, 2014:17).

Considerando el relato anterior, mientras la distinción entre A y C es dramática, no ocurre lo mismo entre B y C. Esto, considerando que el liderazgo instruccional tiene un foco en el aprendizaje y cómo mejorarlo, pero en la práctica *"el énfasis en el aprendizaje se pierde y, en cambio, la función del director se centra en inspeccionar y dirigir tareas que podrían ser, en realidad, naturales a la gestión"* (Reitzug, West y Angel, 2008, p. 695; en LaPointe-Terosky, 2014).

Liderar desde un imperativo de aprendizaje implica, por tanto, la creación de oportunidades de aprendizaje equitativas, tanto para los estudiantes como para todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello, se podrían señalar cinco acciones que fomentan lo anterior (Knapp, Copland, Honig, Plecki y Portin, 2010; Knapp, Swinnerton, Copland y Monpas-Huber, 2006; Seashore Louis, Dretzke y Wahlstrom, 2010):

- Establecer un foco en el aprendizaje.
- Construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje.
- Comprometer el ambiente externo para el aprendizaje.
- Actuar estratégicamente y compartir liderazgo.
- Crear coherencia.

El imperativo del Aprendizaje (Profundo) en acción

Para propiciar en la comunidad educativa la discusión sobre la visión de aprendizaje que se promueve en las salas de clases, es fundamental contar con un marco comprensivo respecto de qué consideramos aprendizaje y, más concretamente, cómo este se visibiliza en las acciones de los estudiantes y las prácticas de los docentes. Para abordar lo anterior, proponemos considerar el concepto de enfoque de aprendizaje, particularmente, la relación entre un enfoque superficial y profundo del aprendizaje.

El concepto de enfoque (“approach”) de aprendizaje, busca caracterizar lo que se consideró una diferencia fundamental en la intención con que los estudiantes abordan las tareas de aprendizaje (González, 1997). Fue acuñado en el año 1976 por Marton, para referirse a las construcciones actitudinales o disposicionales que explican por qué los estudiantes adoptan un procesamiento a nivel profundo o superficial en entornos académicos (Richardson, 2015). Estas se refieren a las formas en que los estudiantes emprenden tareas académicas como resultado de factores personales, ambientales y contextuales, mediados por la percepción de estos factores (Monroy y González-Geraldo, 2017). Los estudiantes acometen tareas de aprendizaje de acuerdo a sus intenciones o motivos, y para resolver los problemas asociados a dichos motivos se idean estrategias, siendo la combinación de motivo y estrategia lo que se denomina enfoque de aprendizaje (Biggs, Kember y Leung, 2001). Dichos enfoques abarcan la intención del estudiante al aprender y cómo aprende, no dependiendo de los atributos personales sino más bien de la percepción que éste tiene del contexto o situación particular (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006). En resumen, los enfoques de aprendizaje están más vinculados a motivos y estrategias específicas más que a la personalidad.

En la literatura se han destacado dos enfoques de aprendizaje relevantes: una orientación del aprendizaje hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y una orientación del aprendizaje hacia la reproducción (enfoque superficial).

Los estudiantes con un enfoque profundo del aprendizaje se centran en la comprensión de los significados cuando aprenden debido a un interés en la materia. Por ello, el aprendizaje implica explorar, descubrir y relacionar ideas nuevas y existentes, lo que a su vez implica el compromiso con el proceso de aprendizaje y el pensamiento crítico (Monroy y González-Geraldo, 2017). Para Martínez, McGrath y Foster (2016), las escuelas que promueven el denominado Aprendizaje Profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibilitan aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas. Esto considera el hecho de que los aprendices crean y usan el conocimiento en el mundo real (Cortez, 2018). En cambio, los estudiantes con un enfoque superficial muestran poco compromiso con la tarea en cuestión y memorizan el tema para aprobarlo (Monroy y González-Geraldo, 2017). En las escuelas que promueven este aprendizaje, el proceso se centra más bien en la exposición a contenidos, desde una enseñanza altamente directiva, que promueve el desarrollo de respuestas a preguntas de antemano conocidas.

DISCUTIENDO SOBRE NUESTRA VISIÓN DE APRENDIZAJE

La visión -para que movilice y oriente a la comunidad escolar- debe ser compartida y con un foco claro y preciso. Asimismo, si consideramos que el imperativo de dicha visión es el aprendizaje, cabe preguntarse entonces, ¿cuál es la visión de aprendizaje compartida presente en la escuela? Esta pregunta inicial abre la posibilidad de reflexionar sobre nuestras propias concepciones, y la de nuestros profesores, acerca del aprendizaje. Este primer paso es una oportunidad para visibilizar el imperativo del aprendizaje desde un conjunto compartido de objetivos, metas y expectativas. Proponemos a los líderes escolares el siguiente ciclo para discutir sobre la visión compartida en el establecimiento.

Indagar de forma colaborativa sobre nuestras concepciones del aprendizaje

En primer lugar, es deseable realizar este ejercicio con el conjunto de los profesores del establecimiento. Todos los docentes, de forma individual, deberían responder las siguientes preguntas:

- **¿Qué es una buena clase?**
- **¿Qué es un buen estudiante? ¿Cómo sabemos que un estudiante aprendió?**
- **¿Qué es un buen profesor? ¿Qué rol debe asumir el profesor?**

Luego, en pequeños grupos, deberían compartir sus respuestas, identificando elementos de acuerdo y divergencias. Entre más similares sean las respuestas, con mayor propiedad podrían señalar que comparten una visión sobre el aprendizaje. No obstante, para situarnos en el imperativo, debemos considerar un enfoque de aprendizaje orientador, que nos brinde la posibilidad de examinar la brecha existente entre nuestras creencias y acciones actuales, frente a las deseadas.

Analizar y reflexionar sobre nuestras concepciones del aprendizaje

A continuación, es clave analizar y reflexionar sobre las respuestas entregadas. Si el ejercicio es grupal, luego de discutir sobre las convergencias o divergencias, se precisa desarrollar un análisis mediante una herramienta que brinde dicha posibilidad. Este trabajo, si bien puede ser individual, se sugiere desarrollarlo en un espacio de colaboración.

La siguiente tabla permite analizar, desde una visión panorámica, los dos enfoques de aprendizaje, superficial y profundo, a partir de diferentes criterios. A estos se les han integrado las dimensiones cognitivas, intrapersonales e interpersonales, relevadas en el Aprendizaje Profundo (Cortez, 2018). Los tres primeros criterios refieren a los motivos e intenciones, estrategias y resultados del aprendizaje. Por tanto, el foco está puesto en la relación del estudiante con su propio proceso. A dichos criterios se adicionan dos elementos complementarios, pero claramente interrelacionados: las prácticas y el rol del docente bajo cada uno de los enfoques.

Los profesores, considerando sus respuestas individuales y grupales, pueden contrastar con la Tabla N° 1 sus respuestas, identificando cuál es la concepción relevante que emerge a partir de dicho análisis. Las preguntas claves son:

- **¿Bajo qué enfoque comprendo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?**
- **¿Qué evidencias tengo para sostener lo anterior?**

Tabla 1: Comparación entre enfoques de aprendizaje superficial y profundo

CRITERIOS	ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
Motivos e intenciones de aprendizaje. El estudiante responde a la pregunta: ¿Qué quiero conseguir con esto?	Motivación extrínseca, es decir, la actividad se realiza con el fin de producir consecuencias agradables o de evitar consecuencias desagradables. Esto implica poco compromiso con la actividad. Reproducción de la información adquirida. Obtención de calificación mínima para aprobar.	Motivación intrínseca, es decir, comprometerse en una actividad por la satisfacción inherente a la práctica de esa actividad. Comprensión, satisfacción de la curiosidad y transformación de la información en conocimiento, para la búsqueda de soluciones aplicadas al mundo real. El aprendizaje implica explorar, descubrir y relacionar ideas nuevas y existentes, lo que a su vez considera un compromiso con el proceso de aprendizaje y el pensamiento crítico.

CRITERIOS	ENFOQUE SUPERFICIAL	ENFOQUE PROFUNDO
<p>Estrategias de aprendizaje.</p> <p>El estudiante responde a la pregunta: ¿Cómo hago para conseguir el aprendizaje?</p>	<p>Memorización de hechos y procedimientos de forma rutinaria, y reproducción de esa información en el momento oportuno.</p> <p>Asociación irreflexiva de hechos y conceptos.</p> <p>Reproducción con precisión sin reflexión.</p> <p>Foco en los datos.</p> <p>No se establecen relaciones con la experiencia habitual.</p>	<p>Asociación de ideas, argumentación, estructuración y organización de datos para extraer conclusiones.</p> <p>Mediación de factores socio-culturales y cognitivo motivacionales (el estudiante aprende no sólo de su experiencia, sino también de la experiencia de los demás, privilegiando así el aprendizaje colaborativo).</p> <p>Conexión de las ideas nuevas con los conocimientos y experiencias previas.</p> <p>Metacognición, tras comprender lo aprendido.</p> <p>Asociación del conocimiento con la experiencia real y cotidiana, re-elaborando lo aprendido en función de su aplicabilidad y la necesidad de transformar la realidad (Resolución de problemas).</p>
<p>Resultados de aprendizaje.</p>	<p>Conocimientos de hechos no relacionados y dificultad en encontrar sentido a las ideas nuevas.</p> <p>Incorporación de la nueva información, sin establecer relaciones con la estructura cognitiva preexistente.</p> <p>Resultados predecibles, preestablecidos por el docente.</p> <p>Conocimiento como reflejo del saber oficial.</p>	<p>Conocimientos coherentes e integrados a estructuras preexistentes. Ahora bien, asociados a cambios y mejoras de esas mismas estructuras.</p> <p>Resultados impredecibles, múltiples y diversos, asociados a la autonomía y creatividad de los estudiantes.</p> <p>Satisfacción emocional ante las tareas.</p> <p>Aprendizaje de destrezas del pensamiento, involucradas en la profundización y la extensión del conocimiento adquirido y que estimulan el pensamiento de buena calidad. Las destrezas que se incluyen son: la comparación, la clasificación, la inducción, la deducción, la abstracción, el análisis de errores, la elaboración de fundamentos y el análisis de perspectivas.</p>
<p>Prácticas docentes.</p>	<p>Enseñanza centrada en la transmisión del contenido, enfocada en el profesor, con clases que suministran materiales muy estructurados y exámenes claramente vinculados con los contenidos.</p>	<p>Enseñanza centrada en el estudiante, caracterizada por apoyo constante, feedback, libertad para aprender, objetivos claros y relevantes.</p> <p>Docente plantea retos, promueve el debate, y da libertad para elegir, promoviendo el aprendizaje colaborativo y favoreciendo la autonomía.</p>
<p>Rol del docente.</p>	<p>Asociado con una enseñanza altamente directiva.</p> <p>Docente provee conocimiento.</p>	<p>Docente facilitador del aprendizaje, que diseña los escenarios de aprendizaje y pone en contacto a los estudiantes con variadas fuentes de información, incluyendo a otros profesionales o personas de la comunidad.</p> <p>Docente involucrado interpersonalmente con los estudiantes.</p>

De la reflexión a la acción: Desafíos para los líderes escolares

A partir del ejercicio anterior, se abre el camino para poner el aprendizaje en el centro de nuestra práctica cotidiana en la escuela. Ahora bien, la discusión sobre nuestras concepciones del aprendizaje y la posición donde nos encontramos respecto de la polaridad aprendizaje superficial/profundo, solo es un punto de partida. Como se señaló anteriormente, la visión es un conjunto de objetivos con propósito moral (contenidos en la misión), metas y expectativas (Murphy y Torre, 2015). Es tarea de los líderes, junto con la comunidad escolar, definir estos elementos. Para ello, es clave formular otras preguntas. La Tabla N° 2 orienta aquello:

Tabla 2: Preguntas orientadoras para discutir a partir de la problematización inicial de la visión de aprendizaje del establecimiento

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

Sin lugar a duda, otras preguntas se pueden añadir a lo anterior, pero lo clave es el proceso reflexivo y colaborativo que se encuentra detrás. Solo a partir de ello es posible contar con una visión que oriente, desde su revisión y co-construcción permanente.

Finalmente, el proceso descrito, desarrollado como una práctica continua, puede ser una instancia que fortalezca el aprendizaje y trabajo colaborativo, la reflexión permanente sobre la práctica y el fortalecimiento de una cultura donde el aprendizaje de los estudiantes sea el elemento nuclear y aglutinador dentro del centro escolar.

REFERENCIAS

- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, (71), 133–149. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-4>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *Leadership Quarterly*, 15(6), 729–769. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.007>
- Corominas, E., Tesouro, M. y Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443–473.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota Técnica N° 4. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Elliott, S. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students (Document No. LS-5)*. Recuperado desde: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/>
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2013). Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Gabriel, J. y Farmer, P. (2009). *How to help your school thrive without breaking the bank*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 5–39. <https://doi.org/10.987654321>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.4324/9780203463383>
- Hitt, D. y Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L. y Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: Meaning and Practice in urban systems* (Center for). Washington: The Wallace Foundation.
- Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A. y Monpas-Huber, J. (2006). *Leadership in education*, (October).
- Kose, B. W. (2011). Developing a transformative school vision: Lessons from peer-nominated principals. *Education and Urban Society*, 43(2), 119–136. <https://doi.org/10.1177/0013124510380231>

- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3–33. <https://doi.org/10.1177/0013161X13488597>
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario leadership framework 2012. A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*. Recuperado desde: http://iel.immix.ca/storage/6/1360068388/Final_Research_Report_-_EN_REV_Feb_4_2013.pdf
- Leithwood, K., Harris, A. y, & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*.
- López Aguado, M. y López Alonso, A. I. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 131–153. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce131.153>
- Martinez, M., McGrath, D. y Foster, E. (2016). *How deeper learning can create a new vision for teaching*. Arlington.
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Monroy, F. y González-Geraldo, J. L. (2017). Measuring learning: Discrepancies between conceptions of and approaches to learning. *Educational Studies*, 44(1), 81–98. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1345677>
- Murphy, J. y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177–197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>
- Porter, A., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. y Cravens, X. (2006). *A framework for the assessment of learning-centered leadership*. New York, NY: Wallace Recuperado desde: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:A+Framework+for+the+Assessment+of+Learning-Centered+Leadership#0>
- Potter, D., Reynolds, D. y Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership and Management*, 22(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Richardson, J. T. E. (2015). Approaches to learning or levels of processing: What did Marton and Säljö (1976a) really say? The legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange* (Vol. 46). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9251-9>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Sebring, P., Allensworth, E., Bryk, A., Easton, J. y Luppescu, S. (2006). *The essential supports for school improvement*. Chicago.
- Shearer, R. L., Gregg, A. y Joo, K. P. (2015). Deep learning in distance education: Are we achieving the goal? *American Journal of Distance Education*, 29(2), 126–134. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.1023637>