

## **LAS NUEVAS PEDAGOGÍAS: EL APRENDIZAJE PROFUNDO Y LA EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL**

NEW PEDAGOGIES: DEEP LEARNING  
AND SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION

Lautaro Elias Quiroga Aguilar\*, Eliseo Esteban Lara Ordenes\*\*

### **Resumen**

Las llamadas nuevas pedagogías (Fullan y Langworthy, 2014) han ofrecido una alternativa amplia para guiar procesos de cambio y mejora al nivel de las concepciones tradicionales del aprendizaje. En particular, el concepto de aprendizaje profundo (Báez y Onrubia, 2016; Fullan y Langworthy, 2014; Valenzuela, 2008) alude a una integración entre aspectos intrapersonales, interpersonales y cognitivos. El presente artículo se propone analizar la literatura sobre aprendizaje profundo a partir de los desafíos de la política pública con respecto a los roles del aprendizaje y el carácter integral de los mismos. Asimismo, plantea la relevancia entre el concepto de aprendizaje socio-emocional (Berger et al., 2014; Dix et al., 2012; Elias et al., 2007; Zins et al., 2004) y los desafíos de la Formación Inicial Docente.

### **Palabras clave:**

Aprendizaje profundo, aprendizaje socio-emocional, nuevas pedagogías, política pública.

\* Universidad Andrés Bello. Email: [lautarouiroga@gmail.com](mailto:lautarouiroga@gmail.com)  
ORCID 0000-0001-8655-6541

\*\* Universidad Nacional Andrés Bello. Email: [eliseo.lara@unab.cl](mailto:eliseo.lara@unab.cl)  
ORCID 0000-0001-7987-324X

## Abstract

The so-called new pedagogies (Fullan and Langworthy, 2014) have offered a broad alternative to guide processes of change and improvement at the level of traditional conceptions of learning. In particular, the concept of deep learning (Báez y Onrubia, 2016; Fullan and Langworthy, 2014; Valenzuela, 2008) refers to an integration between intrapersonal, interpersonal, and cognitive aspects. This article intends to analyze the literature on deep learning based on the challenges of public policy regarding the roles of learning and their integral nature. Likewise, it raises the relevance between the concept of socio-emotional learning (Berger et al., 2014; Dix et al., 2012; Elias et al., 2007; Zins et al., 2004), and the challenges of initial training teacher.

## Keywords:

Deep Learning, Socio-Emotional Learning, New Pedagogies, Public Policy.

## 1. Introducción

Las investigaciones acerca de escuelas que implementan programas de aprendizaje socio-emocional asocian beneficios positivos con el desarrollo de metas, tales como mejorar la cultura escolar, apoyar la pedagogía de los docentes, y ofrecer currículos de Aprendizaje Socio-emocional que enseñen habilidades y conocimientos específicos a todos los niños (Noble, 2017). La noción de bienestar (Oyanel et al., 2012; Ditzel et al., 2021) y de aprendizaje socioemocional (Berger et al., 2014; Dix et al., 2012; Elias et al., 2007; Zins et al., 2004) desafían las nociones tradicionales de aprendizaje de los docentes (Alvarez et al., 2015; Gajardo, 2019) y la llamada formación emocional inicial docente (Bächler et al., 2020). Al mismo tiempo, durante los últimos treinta años, las nuevas pedagogías han planteado la necesidad de abordar el diseño de orientaciones concretas para que las organizaciones transiten desde una visión del aprendizaje centrado en lo cognitivo a una visión integradora de la dimensión intra e interpersonal (Beas et al., 2011; Fullan y Langworthy, 2014).

Al nivel de la política pública, hace una década se han incorporado los Otros Indicadores, que son un conjunto de índices que entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes, como son la autoestima y motivación académica, participación y formación ciudadana, equidad de género y hábitos de vida saludable (MINEDUC, 2013).

Recientemente, a partir del Decreto 67, se ha destacado a la retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo. Está enfocada en promover la diversificación de la evaluación, en la que los estudiantes tienen una participación activa, es decir, decidiendo en ocasiones sobre productos de evaluación e interviniendo en co-evaluación y autoevaluación a lo largo de las diferentes etapas (MINEDUC, 2018).

Considerando lo señalado, la presente revisión plantea que el enfoque de Aprendizaje Profundo integra nociones de aprendizaje socio-emocional y pautas concretas con respecto a la dimensión de gestión y de visión de aprendizaje que, a su vez, suponen procesos de cambio de prácticas y creencias docentes. Al existir coherencia entre estas orientaciones y los desafíos de la política pública con respecto a este tema resulta relevante plantear su pertinencia para la Formación Inicial Docente.

## **2. La educación socio-emocional**

Los avances en la comprensión de la calidad de vida durante las últimas tres décadas han discutido acerca de los términos satisfacción, bienestar subjetivo y felicidad, usándolos muchas veces de manera intercambiable (Cummins y Cahill, 2000). En el contexto educativo la asociación entre los atributos socioemocionales y los distintos indicadores académicos (Berger et al., 2014) han permitido ampliar la noción de aprendizaje y el objetivo mismo del currículum escolar.

La noción de aprendizaje socio-emocional, en inglés SEL (Social and Emotional Learning) se define como el “proceso de ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida” (Milicic y Marchant, 2020,

p. 54). En relación con factores éticos y relaciones, el aprendizaje socio-emocional se define como “el proceso involucrado con manejar emociones, cuidar de otros, hacer buenas decisiones, comportarse ética y responsablemente, desarrollar relaciones positivas y evitar conductas negativas” (Elias et al., 1997, en Zins et al., 2004, p.191). Para Zins et al. (2004) existen cinco competencias básicas relacionadas con el aprendizaje socio-emocional:

**Conciencia de sí mismo:** Identificar y reconocer emociones, exacta autopercepción, reconocer fortalezas, necesidades y valores, auto-eficacia y espiritualidad.

**Conciencia social:** tomar perspectiva, empatía, apreciar la diversidad respecto de otros.

**Toma responsable de decisiones:** identificación de problemas y análisis de situación, resolución de problemas, evaluación y reflexión, responsabilidad personal, moral y ética.

**Auto-control:** manejo de control de impulso y estrés, automotivación y disciplina, establecimiento de metas y habilidades organizacionales.

**Manejo de relaciones:** comunicación, compromiso social, y construcción de relaciones, trabajar cooperativamente, negociación, rechazo y manejo de conflicto, ayuda para buscar y proporcionar.

En el enfoque centrado en logros académicos, la implementación del Aprendizaje Socio-emocional considera la incorporación de estas habilidades en el curriculum escolar y la centralidad de situar estas intervenciones, comprendiendo los atributos de contexto (Berger et al., 2014; Dix et al., 2012; Elias et al., 2007; Zins et al., 2004). Para Goleman y Senge (2016) las características del Aprendizaje Socio-emocional puede conectar con los siguientes principios pedagógicos:

- Respetar la realidad y el proceso de comprensión del alumno.
- Centrarse en cuestiones reales para el alumno.
- Permitir a los estudiantes construir sus propios modelos, crear y someter a prueba sus propios métodos para la comprensión de los problemas.
- Trabajar y aprender juntos.
- Centrarse en la acción y el pensamiento; cómo hemos de actuar

o comportarnos, no solo pensar, de forma distinta.

- Crear en los alumnos la capacidad para ser responsables de su propio aprendizaje.
- Estimular la dinámica colectiva, en la que los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender.
- Reconocer que los profesores diseñan, facilitan y toman decisiones (no solo «transmiten currículos»). Esto requiere que tengan un buen conocimiento de los contenidos y que estén continuamente progresando mediante redes sólidas de aprendizaje cooperativo (Goleman y Senge, 2016, p.43).

Los principios pedagógicos tales como “estimular la dinámica colectiva, en la que los estudiantes se ayudan unos a otros a aprender” (Goleman y Senge, 2016, p. 43) o “Permitir a los estudiantes construir sus propios modelos, crear y someter a prueba sus propios métodos para la comprensión de los problemas” (Goleman y Senge, 2016, p. 43), son coherentes y pertinentes a los desafíos de la actual normativa chilena, como el Decreto 67. Este propone una transformación de los roles tradicionales en la evaluación, en tanto otorga mayor valor a la evaluación formativa e incentiva la participación activa de los estudiantes en el proceso evaluativo:

por ejemplo, al elegir temas sobre los cuales les interese realizar una actividad de evaluación o sugerir la forma en que presentarán a otros un producto; y, por otra, generando experiencias de auto y co-evaluación que permitan a los estudiantes desarrollar su capacidad para reflexionar sobre sus procesos, progresos y logros de aprendizaje”. (MINEDUC, 2018, p.8)

Los otros principios descritos por Goleman y Senge (2016), tales como “Crear en los alumnos la capacidad para ser responsables de su propio aprendizaje” (Goleman y Senge, 2016, p. 43), “Trabajar y aprender juntos” (Goleman y Senge, 2016, p. 43), son coherentes y pertinentes con los Otros Indicadores de Calidad de la Educación. En particular, el indicador de autoestima y motivación académica, que para la política pública chilena supone desarrollar estrategias relacionadas con tomar los errores como oportunidades para aprender, asignar actividades exigentes -pero alcanzables-, animar a los

alumnos a perseverar ante las dificultades, realizar actividades de aprendizaje variadas que incluyan trabajo colaborativo, aprender haciendo juegos y movimiento físico, entre otros.

El principio “Centrarse en la acción y el pensamiento; cómo hemos de actuar o comportarnos, no solo pensar, de forma distinta” (Goleman y Senge, 2016, p. 43) es coherente con lo planteado en el Indicador Clima de Convivencia, que declara la importancia de contar con un ambiente de respeto, organizado y seguro. El ambiente de respeto es definido

por la prevalencia de relaciones de buen trato y valoración mutua entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En esta atmósfera predomina la tendencia a escucharse, a apreciar las diferencias y a establecer vínculos de confianza, colaboración y apoyo. (MINEDUC, 2018, p.8)

La coherencia entre los principios pedagógicos del Aprendizaje Emocional y normativas de la política pública, como son el Decreto 67 o los Otros Indicadores de Evaluación, evidencia que esta última ha estado atenta a las transformaciones y necesidades, lo que a nivel de cultura pedagógica es fundamental para alcanzar procesos de mejoramiento del aprendizaje en el sistema escolar con foco en lo socio-emocional. Si bien las investigaciones internacionales sobre aprendizaje socio-emocional ofrecen perspectivas que amplían y desafían la concepción de aprendizaje de las culturas escolares, hay retos específicos, sobre todo para la realidad nacional. El panorama de inequidad y segregación en el sistema educativo chileno (Bellei, 2013; González, 2017) ha revelado la importancia de analizar las concepciones de bienestar subjetivo, calidad de vida y aprendizaje socio-emocional de acuerdo al contexto nacional. En este sentido, diversos estudios resaltan la importancia del saber y práctica docente en relación con el mejoramiento de la Formación Inicial Docente (Ávalos y Matus, 2010). En la discusión sobre aprendizaje socio-emocional, que involucra varias dimensiones, se destaca como factor central el cambio de prácticas.

### **3. Las prácticas pedagógicas y el sentido de cambio**

Hace una década se reconoció que el cambio de las prácticas pedagógicas de los docentes era un aspecto fundamental para la Reforma Educativa Chilena (Bellei, 2003; Pavié, 2020). Desde las políticas públicas, la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación y de la Agencia de Calidad, marcaron un hito con respecto a medir y retroalimentar los procesos institucionales en el amplio espectro educativo chileno. Es así que el foco en el cambio de prácticas docentes ha sido uno de los asuntos de interés primordial para el desarrollo de la gestión y el liderazgo escolar.

Las investigaciones sobre bienestar subjetivo enfatizan la importancia de comprender los componentes afectivos y cognitivos involucrados con la calidad de vida y el bienestar subjetivo (Oyanedel et al., 2012; Ditzel et al., 2021). No obstante, los cambios recientes con respecto a los efectos de la pandemia del SARS-COVID han evidenciado la preponderancia de comprender el rol de la dimensión socio-emocional en el aula (López et al., 2021). Los factores socioemocionales en la escuela dependen de las tareas de gestión que la política educativa ha orientado mediante el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (MINEDUC, 2015), cuya finalidad es guiar la acción de directivos en prácticas, competencias y conocimientos para su desarrollo.

El concepto de liderazgo pedagógico permite reconocer la importancia de las condiciones organizacionales en una escuela como factores involucrados en la mejora escolar (Bolívar, 2010; Day et al., 2007; Weinstein, 2017). Constituye una manera de definir ámbitos y prácticas que se relacionan con la mejora de los aprendizajes y contribuyen a orientar de qué forma la práctica docente se vincula con una cultura organizacional. El liderazgo pedagógico es diferente del liderazgo instruccional, ya que este último está centrado en las prácticas de un líder con respecto a las tareas de una organización que llevan a mejoras en el aprendizaje (Hallinger y Heck, 1998). Es también diferente del liderazgo transformacional, en tanto que su rol no se relaciona con el plano motivacional de la cultura organizacional. Tampoco es estrictamente un liderazgo distribuido que se

propone la mejora educativa desde la visión de la influencia participativa, actuando sobre la distribución de interacciones que llevan a las mejoras de aprendizaje. (Spillane, 2005)

En un estudio reciente sobre la formación socioemocional de docentes en formación, se evaluaron las características de la formación emocional inicial docente en una muestra de cuatro carreras de educación básica de universidades pertenecientes al Consejo de Universidades Estatales de Chile (Bächler et al., 2020). Este inédito estudio complementa las nociones tradicionales sobre formación docente basada en las competencias disciplinares y pedagógicas. Una de las conclusiones del estudio, basado en enfoques de formación, es que en dos de las cuatro universidades no existía un enfoque para la formación emocional inicial docente. Un segundo hallazgo se refiere a la concepción de las emociones como contexto de los procesos educativos. Para Bächler et al. (2020), la concepción predominante acerca de las emociones es que estas son un factor que influye, pero no constituye parte del proceso, por lo que su valor se restringe a su utilidad con respecto al aprendizaje, es decir, no a una utilidad en sí misma.

El tercer hallazgo revisa a una de las instituciones estudiadas que cumplía espontáneamente con el perfil denominado, considerando a las emociones como centro de la formación educacional inicial docente. Estos atributos, si bien eran detectables a nivel de las concepciones explícitas e implícitas, y la declaración institucional acerca de lo socioemocional, no se encontraban declarados como un enfoque de formación emocional. De este modo, este componente no refleja una meta organizacional y, por lo tanto, no resulta un conocimiento medible dentro de la organización del currículum, la evaluación y los perfiles del docente y estudiante.

#### **4. El cambio y la mejora desde la visión de aprendizaje**

El mejoramiento escolar es una forma de cambio focalizado en el aprendizaje y el rendimiento escolar que parte desde la dimensión de las prácticas en aula y la gestión escolar que apoya los procesos

de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo profesional docente es uno de los motores centrales de los procesos de cambio en la escuela. Las teorías de cambio ponen el énfasis en cómo este se implementa como parte de sus decisiones estratégicas.

Si bien existen distintos modelos sobre cambio (Fullan, 2002; Kotter, 1995; Korthagen, 2010), existe consenso en que hay sentidos subjetivos y objetivos del cambio (Fullan, 2002). Un sentido subjetivo del cambio está asociado a la dimensión de creencias subjetivas de las personas, enfatizando que

Las personas reaccionamos ante las nuevas experiencias siempre en el marco de una “construcción de la realidad, conocida y fiable” en la cual somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias al margen del sentido que posean para otros. (Fullan, 2002, p. 1)

Este sentido subjetivo de cambio se relaciona con las concepciones y creencias sobre la enseñanza. Implica comprender que es indispensable desplegar un proceso de reculturización y menos de reestructuración, esto es, entender que se requiere actuar a partir del desarrollo de un andamiaje profesional conformado por un determinado conjunto de creencias que serán toda la infraestructura cognitiva, afectiva y profesional para asumir el cambio como parte inherente de la praxis pedagógica.

Paralelamente, el sentido objetivo reconoce en la innovación un ámbito multidimensional relacionado con recursos (materiales curriculares), el enfoque didáctico (estrategias o actividades) y las creencias (presuposiciones pedagógicas que subyacen a las prácticas) (Fullan, 2002). Estos tres aspectos del cambio son relevantes porque “Los cambios en las creencias son aún más complejos: cuestionan los valores más fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación” (Fullan, 2002, p. 10).

El enfoque de los profesores como expertos adaptativos desafía la noción de experticia como un saber esencialmente rutinario y transferible, pues se basa en la idea de “construcción de conocimiento” que se da en el contexto de una cultura colaborativa. Entonces “más que el modelaje de procedimientos y recetas para la acción pedagógica,

se privilegia la indagación sistemática que lleva a cuestionar las creencias y prácticas que han pasado a entenderse como parte del “sentido común” del saber pedagógico”. (Montecinos, 2011, p. 219). Se presenta de este modo a la acción como objeto de reflexión.

El sentido de cambio radicado en la integración del concepto de experto adaptativo implica entender nuevamente al sentido subjetivo del cambio, puesto que el experto adaptativo debe descubrir aquel sentido de urgencia que imprime la necesidad de cambiar, dado que es un proceso costoso.

Este debe ser estratégicamente entendido como un proceso colectivo debido a que en la enseñanza mucha de la información necesaria para tomar decisiones efectivas sobre la enseñanza surge en el contexto de la práctica (Schön, 1983). Esto exige que los expertos adaptativos traten de estar particularmente alertas acerca de los amplios contextos sociales dentro de los cuales operan; los ayuda a adaptarse de formas que sean originales y apropiadas, y a innovar dentro de los límites.

Los cambios de tendencias en programas de Desarrollo Profesional Docente ponen mayor énfasis en la indagación sobre la enseñanza y el profesor como un miembro de una comunidad profesional de aprendizaje (Fullan y Langworthy, 2014; Montecinos, 2003). Una revisión de estudios en el periodo 1980-1995, exploró la relación entre liderazgo directivo y resultados académicos, llegando a la conclusión que se reconoce la existencia de un rol del liderazgo directivo en los resultados académicos, mediante varias vías, entre las que se incluyen la visión, la misión, las metas escolares (Hallinger y Heck, 1998). Por otra parte, respecto a la visión, se reconoce que es un “área tan importante en la literatura de mejora escolar para la arquitectura intelectual” (Murphy y Torres, 2015, p. 177). De este modo, en términos del sentido del cambio, la visión de aprendizaje es un elemento estratégico.

El escaso énfasis en la formación emocional inicial de los profesores en formación (Bächler et al., 2020) requiere aún de una mayor política educativa basada en la indagación, estimulación y retroalimentación de los procesos de cambio en torno a la visión de aprendizaje, debido a que estos son procesos organizacionales y colaborativos.

## **5. El aprendizaje profundo como una visión de aprendizaje integradora**

Hace una década una reformulación de las teorías pedagógicas se desarrolla con el nombre de nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo (en adelante, AP). Es una corriente que sostiene la importancia de transitar desde el enfoque de aprendizaje superficial, centrado en habilidades cognitivas pero con un rol disminuido de lo socioemocional, hacia una visión del aprendizaje profundo, entendido como un proceso de integración entre habilidades cognitivas, socioemocionales e interpersonales (Báez, 2016; Hewlett, 2017; Pozo y Simonetti, 2018; Valenzuela, 2008). De este modo, el AP reformula los roles, rutinas y condiciones institucionales como un ámbito relacionado con prácticas de liderazgo. Si bien las experiencias en Latinoamérica son escasas, la utilidad de este enfoque es que permite establecer comparaciones relevantes para que las culturas escolares integren el desafío de la educación socio-emocional.

El AP es un enfoque que integra los ámbitos cognitivo, interpersonal e intrapersonal del aprendizaje (Báez, 2016; Cortez, 2018; Hewlett, 2017; Valenzuela, 2008). En el dominio cognitivo se plantea que el aprendizaje involucra destrezas de profundización y refinación del conocimiento y conexión con otras áreas del saber. Existe cierto consenso (Báez, 2016; Beas et al., 2011; Valenzuela 2008; Cortez, 2018) en que el elemento decisivo en relación con el dominio cognitivo es el pensamiento crítico (Facione, 2007). En el dominio interpersonal, hay dos habilidades centrales: trabajar colaborativamente y comunicar efectivamente, en tanto, estas ponen en acción habilidades actitudinales como el respeto por las ideas, la escucha activa y el establecimiento de metas comunes: los estudiantes adquieren roles en la retroalimentación del aprendizaje. Además, la comunicación efectiva se entiende como la capacidad para desarrollar “discursos asertivos, entregando retroalimentación constructiva a sus pares, adaptando su mensaje a distintas audiencias, etc.” (Pozo y Simonetti, 2018, p. 2). Este dominio requiere elementos propios del dominio intrapersonal.

En el dominio intrapersonal, lo central es desarrollar una mentalidad académica o de crecimiento unido a la posibilidad de proponer metas de aprendizaje y co-diseñar momentos de aprendizaje en colaboración con sus pares. Como señala Cortez.(2018)

Por mentalidad de crecimiento, entendemos la creencia de que la inteligencia y/o la personalidad de un individuo es algo que él o ella puede desarrollar, mientras que por mentalidad fija se entiende la creencia de que estos componentes son intrínsecos e inmutables. (Dweck, 2006, p. 8).

Es central destacar que los tres dominios son comprendidos de forma interrelacionada. Los factores motivacionales son factores que regulan la incitación a las actividades de aprendizaje (Leontiev, 1978, citado en Valenzuela 2008, p. 417). Los tipos de tareas y la percepción acerca del valor que estas representan cumplen la función regular al nivel de la acción de los niveles de motivación para el aprendizaje: “En síntesis, la manera en cómo abordamos la tarea escolar, como algo que debemos hacer en pos de aprender o en función de la cual el alumno será evaluado, lo predispone para actuar en consecuencia” (Valenzuela 2008, p. 420). Finalmente, en este sentido la percepción sobre el control de la tarea influye en el grado de significado para abordar la información.

El AP reformula los roles docente-estudiante y las rutinas de aprendizaje. Por esa razón es que la transición desde una visión superficial del aprendizaje hacia visión profunda supone de una estructura de colaboración pues “los docentes desarrollan en común teorías acerca de la práctica al compartir sus percepciones respecto de las estrategias que funcionan con cada estudiante” (Fullan y Langworthy 2014, p. 57). En la Tabla 1 se observa una comparación de lo que este proceso reformula.

**Tabla 1.** Tabla comparativa de enfoque de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo.

<b>Criterios</b>	<b>Aprendizaje Superficial</b>	<b>Aprendizaje Profundo</b>
<p><b>Motivos e intenciones de aprendizaje.</b></p> <p>El estudiante responde a la pregunta: ¿Qué quiero conseguir con esto?</p>	<p>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.</p> <p>Reproducción de la información adquirida.</p> <p>Obtención de calificación mínima para aprobar.</p>	<p>Motivación intrínseca, es decir, comprometerse en una actividad por la satisfacción inherente a la práctica de esa actividad.</p> <p>Comprensión, satisfacción de la curiosidad y transformación de la información en conocimiento, para la búsqueda de soluciones aplicadas al mundo real.</p> <p>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.</p>
<p><b>Estrategias de aprendizaje.</b></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. Precisión sin reflexión. Foco en los datos. No se establecen relaciones con la experiencia habitual.</p>	<p>Reproducción con 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. 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><b>Resultados de aprendizaje.</b></p> <p>¿Cuáles serán las evidencias para el 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.</p> <p>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.</p> <p>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><b>Prácticas docentes.</b></p> <p>¿En qué se centra la práctica del docente?</p>	<p>Asociado con una enseñanza altamente directiva.</p> <p>Docente provee conocimiento.</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><b>Rol del docente.</b></p> <p>¿Qué aspectos sociales y/o emocionales desempeña el 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>

*Nota:* Adaptado de “Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N° 6” (p. 10-11), por Gajardo, J., 2019, Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.

Como se destaca sobre todo en los dos últimos indicadores, el rol docente supone involucrarse interpersonalmente con sus estudiantes. Esto se refiere a qué rol de facilitador de entornos de aprendizaje está al servicio de la posibilidad de que los estudiantes adquieran claridad sobre metas y estrategias que son afines a sus intereses. Este proceso es, también, de carácter colaborativo, por tanto, exige que durante su implementación los estudiantes desempeñen roles coherentes con el saber vivir y convivir con otros. Este último aspecto forma parte de las estrategias para alcanzar el conocimiento, que destacan al formar al estudiante como un par activo de retroalimentación para el aprendizaje.

A nivel de la breve revisión de política pública referida anteriormente, se confirma la relevancia de las definiciones sobre el AP como visión integradora de aprendizaje. Uno de los aspectos críticos de la comparación de Gajardo (2019) es que no da claridad sobre cuáles de todos los constructos se pueden trabajar gradualmente o cuáles son primordiales, respecto a un cambio de visión a nivel organizacional. Desde la perspectiva de la gestión, Fullan y Langworthy (2014) han establecido los elementos que, a nivel de condiciones y roles directivos, deben actuar en la cultura y en las capacidades de una cultura escolar que se ha propuesto como meta de liderazgo la transformación de su visión de aprendizaje. Ambas nociones implican roles de los directivos y la existencia de condiciones para implementar una visión de aprendizaje profundo.

En la Tabla 2, se introducen algunas orientaciones concretas, sobre todo en la categoría capacidad, que bien pueden homologarse al desarrollo de capacidades. Por ejemplo, cuando señala “Proporcionar y recibir *coaching*, tutoría y aprendizaje profesional” (Fullan y Langworthy, 2014, p. 54), se trata de una tarea de los equipos directivos relativa a instalar capacidades con respecto a situar al aprendizaje profesional como un proceso continuo. Sin embargo, se trata que el aprendizaje profesional actúe en la forma de prácticas visibles y transparentes, cuya forma más simple de comunicar es un plan para plasmar esa visión.

**Tabla 2.** Roles directivos para el Aprendizaje Profundo.

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

*Nota:* Adaptado de *Una rica veta* (p. 54), por Fullan y Langworthy, 2014, Pearson.

Con respecto a los elementos de la cultura, se destaca la transversalidad del cambio, tanto como proceso, técnica y fin. La idea del imperativo moral del cambio conecta con la transformación de estructuras de gestión escolares jerarquizadas y autoritarias. Este asunto se debe a que el nivel de impacto de la colaboración no es solo en cuanto meta para conseguir mejores y mayores aprendizajes, sino que también posee la radicalidad de poder articularse con el proceso de desarrollar, definir y comunicar la nueva visión en forma continua. Esto también conecta con la cultura de altas expectativas como un requisito de condición propicia para ese desarrollo de cultura del cambio.

## **6. Conclusión**

El Aprendizaje Profundo y las Nuevas Pedagogías amplían los roles, rutinas y procesos tradicionales asociados al aprendizaje, reformulando la relación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social. Su triple asociación de componentes para el aprendizaje desafía la visión de aprendizaje centrada en el rendimiento académico, el rol directivo del docente y las metas de aprendizaje definidas exclusivamente por el docente. Por ello, este enfoque declara la importancia de asumir el desafío de cambio de prácticas como un principio directriz. Sin embargo, enfrentar la dimensión subjetiva del cambio es un proceso emocionalmente costoso para todos los involucrados. Por consiguiente, no es sostenible el Aprendizaje Profundo sin una ponderación de lo socioemocional involucrado en el aprendizaje. Esto significa que el componente socioemocional no es un medio o contexto para el aprendizaje sino una meta de aprendizaje de igual valor que las metas académicas.

Los desafíos de calidad en la educación que la política educativa ha declarado encuentran un desarrollo crítico en las nociones de aprendizaje socioemocional y aprendizaje profundo. Estas nociones aún no se encuentran integradas al desafío de la formación inicial docente chilena, la cual ha experimentado cambios y desafíos durante los últimos 15 años (Ávalos, 2014; Hirmas, 2014; Vanegas

y Fuentealba, 2019). Es central considerar que entre los años 2000 a 2008, los programas de carreras de pedagogía en universidades privadas crecieron ocho veces, sin embargo, este aumento explosivo ha sido cuantitativo, pero no cualitativo (Ávalos, 2014). Los intentos de la política educativa desde la prueba INICIA o los fondos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP) no han logrado los resultados esperados en relación con los desafíos y necesidades de la formación inicial docente.

El informe de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) del año 2018, concluyó que son tres las áreas críticas que subyacen a las debilidades generales de las carreras que forman a los profesores. La primera de estas debilidades transversales es “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y de la formación teórica y práctica” (CNA, 2018, p.61). La segunda se relaciona con la situación contractual de los docentes en los establecimientos y, finalmente, la tercera se vincula con recursos materiales de las carreras y la infraestructura.

Los estándares de calidad para el ejercicio de la profesión docente exigen la integración de competencias emocionales en los docentes en ejercicio. La integración de estas competencias implica la reconstrucción de procesos de identidad y desarrollo profesional que se den forma en el cambio en la cultura profesional docente (Vanegas y Fuentealba, 2019). En este sentido es relevante atender a los atributos de la identidad docente, es decir, como una construcción dinámica, influida por la existencia del sujeto, el contexto y su realidad geográfica (Ávalos, 2013). Se trata de una construcción dinámica en que intervienen “variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal), social (los modelos de referencia) y contextual (condiciones de trabajo)” (Galaz, 2014, p. 54). En el caso de Chile, la diversidad de establecimientos en los que los docentes despliegan sus prácticas, constituye un desafío adicional respecto a la formación inicial docente.

En conclusión, el requerimiento de una formación socioemocional como parte de la formación inicial docente se transforma en una tarea enfrentada a las debilidades transversales de la práctica inicial docente. Uno de los temas inexplorados y de relevancia aquí es la

conexión con la formación docente preescolar (Quiroz y Nava, 2021). En relación con la identidad docente surgen interrogantes relevantes para la investigación futura, tales como ¿cuáles son las competencias socioemocionales de los docentes en formación?, ¿qué estrategias formativas potencian la formación de docentes reflexivos, ¿qué comprensión de la identidad socioemocional orienta la práctica de los profesores en formación?, ¿qué tipo de relación existe entre la identidad socioemocional docente y la gestión del curriculum?

## Referencias

- Álvarez-Espinoza, A., y Vera-Bachmann, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Revista Integra Educativa*, 8(1), 171-187.
- Ávalos, B. (Ed.). (2013). *¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bächler Silva, R., Meza Fernández, S., Mendoza, L., y Poblete C., Octavio G. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75-106. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(5), 94-113. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.347>
- Beas, J., Manterola, M., y Santa Cruz, J. (2011). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.

- Bellei, C. (2003). Capítulo 3 *¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa en Chile?* En Cox, C. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio del Siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*. XXXIX, 1, 325-345.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A. (2014) Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). *Carreras de pedagogía. Análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. <http://www.investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Nota técnica N° 4. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Cummins, R. A., y Cahill, J. C. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, 9, 185-198.
- Day, C., Leithwood, K., & Hallinger, P. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Springer Verlag.
- Ditzel, L., Casas, F., Torres-Vallejos, J. y Villarroel, A. (2022). The Subjective Well-Being of Chilean Children Living in Conditions of High Social Vulnerability. *Applied Research Quality Life*. 17(3), 1639-1660. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09979-7>
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., y Keeves, J. P. (2012). Implementation Quality of Whole-School Mental Health Promotion and Students' Academic Performance. *Child And Adolescent Mental Health*, 17(1), 45-51. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00608.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., y Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social And Emotional Learning: Guidelines For Educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Facione, P. (2007). *¿Qué es el pensamiento crítico y cuál es su importancia?* <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo*. Pearson.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N° 6*. Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Galaz, A. (2014). Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: Análisis de una experiencia. *Revista de Pedagogía*, 35(97-98), 52-70.
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Trad. Joan Soler Chic. Ediciones B.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En *MINEDUC, El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 46-89). Santiago, Chile.
- 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/10.1080/0924345980090203>
- Hewlett Foundation (2017). *Decoding Deeper Learning in the Classroom*. <https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2017/06/DL-guide.pdf>
- Hírmias, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. doi: 10.4067/S0718-07052014000200008
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-101.
- Kotter, J. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 73, 59-67
- López, C. T., Varela, J. J., Guzmán, P. D., Piedra, E., Freire, A., Baculima, J. L., y Cordero, L. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>

- Milicic, N., & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En M. Corvera y G. Muñoz. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 53-62.
- MINEDUC. (2013). *Otros Indicadores de Calidad Educativa Basado en el Decreto Supremo de Educación N° 381/2013*. Unidad de Currículum y Evaluación: Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2015). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Marco para la Buena dirección y el Liderazgo Escolar*. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE\\_2015.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf)
- MINEDUC. (2018). *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Unidad de currículum y evaluación: Santiago de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol. II(1), 105-128. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>
- Montecinos, C., Fernández, M. B. y Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional: proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. (pp. 217 a 243). Editorial Universidad de la Serena.
- Murphy, J. y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>
- Noble, T., y McGrath, H. (2017). New pedagogies for social-emotional learning: Lessons for positive education. *Teacher Learning Network*, 24(3), 31-36.
- Oyanedel, J. C., Alfaro, J., Varela, J., and Torres, J. (2014). *¿Qué afecta el Bienestar Subjetivo y la Calidad de Vida de las Niñas y Niños Chilenos? Resultados de la Encuesta Internacional sobre Bienestar Subjetivo Infantil*. Santiago: LOM Ediciones.
- Pavié Nova, A. (2012). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista LIDER*, 14(20), 199-219. <https://revistaliderchile.com/index.php/liderchile/article/view/123/0>

- Pozo, C. y Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre AP en centros escolares? instrumentos y orientaciones prácticas. En *Lideres Educativos. Centro de liderazgo para la mejora escolar*. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/PL1\\_POZO\\_SIMONETTI\\_APRENDIZAJE-PROFUNDO\\_22-06.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/PL1_POZO_SIMONETTI_APRENDIZAJE-PROFUNDO_22-06.pdf)
- Quiroz, J. A. y Nava, C. Y. (2021). Desempeño profesional del docente de educación preescolar apoyado en la inteligencia emocional. *Paideia Revista de Educación*, 69, 123-150. <https://doi.org/10.29393/PA69-13DPJC20013>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. Basic Books.
- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Weinstein, J. (2017). *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Ediciones UDP.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., y Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, y H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success On Social And Emotional Learning: What Does The Research Say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.

Recibido: Aceptado: