

Dirección de Posgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar

**“Fortalecimiento del aprendizaje profundo a través de la
colaboración docente una escuela municipal de la ciudad de
Lautaro.”**

Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
Magíster en Gestión Escolar.

Estudiante
Marcela Recabal Quijada

Profesora Guía
Dra. Vannesa Valdebenito Zambrano

Temuco, 2022

Dedicatoria

Esta AFE se la dedico a mi familia que a pesar de todo me apoyan en todo lo que emprendo.
También a los y las estudiantes, porque por ellos buscamos perfeccionarnos y caminar en aprendizaje colaborativo junto a los colegas que creen en que en conjunto podemos aportar más en su aprendizaje.

Agradecimientos

La vida muchas veces nos lleva a tomar decisiones para poder ir mejorando lo que hacemos día a día en nuestro lugar laboral, que muchas veces es el en el pasamos la mayor parte del día que estamos despiertos.

Si bien el terminar este proceso para mí fue muy difícil por circunstancias personales agradezco a los que día a día me dieron una palabra de aliento para poder llegar a su fin.

A mi familia, a mis colegas con los que conformo equipos de aula y que hemos aprendido a trabajar a la par para nuestros y nuestra estudiantes.

A la Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano, por su paciencia, comprensión compañía, enseñanza y palabra de aliento que me hacían dar ánimo para seguir.

INDICE

RESUMEN:

ABSTRACT:

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto de estudio y problema:

1.2 Justificación del problema

1.3 OBJETIVOS:

1.3.1 Objetivo general:

1.3.2 Objetivos Específicos:

CAPÍTULO II: Marco teórico

2.0. Educación inclusiva

2.1- Liderazgo Inclusivo

2.2 Núcleo Pedagógico y Aprendizaje profundo estudiantes

2.3 APRENDIZAJE COLABORATIVO

2.4 DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDZAJE (DUA)

CAPÍTULO III: Marco Metodológico

3.1 Diseño

3.2 Participantes

3.3 Instrumentos y técnicas de recogida de información

3.4 Fases de la implementación del plan de mejora:

CAPITULO IV. RESULTADOS

4.1 Etapa de diagnóstico:

4.2 Resultados fase de implementación.

4.3 Resultados fase de evaluación

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Objetivo Específico 1

Objetivo Específico 2

Objetivo Específico 3

APRENDIZAJES PROFESIONALES Y DESAFIOS

Referencias bibliográficas

ANEXOS

RESUMEN:

La colaboración profesional entre equipos interdisciplinarios es un pilar fundamental a la hora de diseñar la enseñanza para la diversidad del alumnado en las aulas de La Araucanía. El problema de estudio radica en la carencia de colaboración entre los equipos interdisciplinarios que forman parte del aula lo que afecta la focalización de sus acciones en el núcleo pedagógico. La presente propuesta, busca fortalecer el aprendizaje profundo de todos los, organizando el trabajo y aprendizaje colaborativo de los equipos de docentes y profesionales de una escuela municipal de Lautaro. La presente investigación-acción busca la participación de los actores educativos para fortalecer la reflexión pedagógica de siete docentes de diversas disciplinas y profesionales de apoyo del programa de integración escolar. Las técnicas y procedimientos de recogida de datos son: Cuestionario de Indagación de las prácticas docentes de Pozo y Simonetti (2018), “*¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?*” (Adaptado), pautas de seguimiento y de reflexión de la implementación de la mejora y rúbrica de acompañamiento pedagógico, encuestas de satisfacción a estudiantes.

Los resultados indican que el trabajo colaborativo de los equipos de aula, favorecieron el aprendizaje profundo de los estudiantes reflejado en los resultados de los Diagnósticos de Aprendizaje de cierre y en la encuesta de satisfacción de los estudiantes.

Palabras claves: Liderazgo pedagógico, Núcleo pedagógico, Aprendizaje profundo, aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT:

Professional collaboration between interdisciplinary teams is a fundamental pillar when designing teaching for the diversity of students in the classrooms of La Araucanía. The study problem lies in the lack of collaboration between the interdisciplinary teams that are part of the classroom, which affects the focus of their actions on the pedagogical core. This proposal seeks to strengthen the deep learning of all, organizing the work and collaborative learning of the teams of teachers and professionals of a municipal school in Lautaro. This action-research seeks the participation of educational actors to strengthen the pedagogical reflection of seven teachers from various disciplines and support professionals of the school integration program. The data collection techniques and procedures are: Inquiry Questionnaire on teaching practices by Pozo and Simonetti (2018), "How to inquire about deep learning in schools?" (Adapted), guidelines for follow-up and reflection on the implementation of the improvement and rubric of pedagogical accompaniment, student satisfaction surveys.

The results indicate that the collaborative work of the classroom teams favored the deep learning of the students reflected in the results of the closing Learning Diagnostics and in the student satisfaction survey.

Keywords: Pedagogical leadership, Pedagogical core, Deep learning, collaborative learning.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto de estudio y problema:

La propuesta de mejora se lleva a cabo en una escuela municipal de la comuna de Lautaro en la Región de La Araucanía, en cuatro cursos del segundo ciclo básico de diversas disciplinas (Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Lengua y literatura, Ciencias naturales). El problema de estudio radica en la desarticulación y falta de colaboración de los equipos de aula (profesor de asignatura, educadora

diferencial y profesionales apoyo -psicólogos o psicopedagogo), para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje con foco en el núcleo pedagógico para la atención a la diversidad dentro de los cursos por parte de educadora diferencial. Se ha explorado que la labor de la educadora diferencial, se focaliza solo en el apoyo pedagógico de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y no en la totalidad del curso. Todo reposa en la comprensión errónea instalada en las creencias de los profesores, de que el trabajo colaborativo no requiere de condiciones específicas (interdependencia, negociación, responsabilidad con el equipo y autoevaluación; Johnson, Johnson y Holubec, 1999), por lo tanto esto obstaculiza el desarrollo de un liderazgo inclusivo en la comunidad escolar.

En el caso del problema de la práctica, el trabajo atomizado que se ha desarrollado entre la educadora diferencial y el profesor de asignatura, no tributa a la construcción de aprendizajes de por parte de la totalidad de los estudiantes, ya que la diversificación de la enseñanza se visualiza limitada solo aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial.

Según plantea Rodríguez (2012) aun existe concepciones que enfocan a la educación especial con un enfoque más rehabilitador, por lo que la generación de espacios colaborativos y de co-enseñanza (co-docencia; Duran, Flores, Ribas y Ribosa, 2021) entre los docentes y profesionales de un mismo equipo es más bien incipiente. Con la proclamación en primera instancia del Decreto 170/2009 y luego con el Decreto 83/2015, se ha comenzado a trabajar en los establecimientos educacionales para enmendar esta creencia, hacer que docentes de educación regular y de educación especial trabajen mancomunadamente para abordar el aprendizaje de los estudiantes. Para poder llevar a cabo el trabajo en equipos interdisciplinarios, es necesario compartir los conocimientos que cada uno posee desde sus diferentes áreas de disciplinas, para proponer soluciones a los problemas de práctica educativa, respondiendo de manera satisfactoria a las necesidades de la comunidad educativa. Aquí cobra relevancia el liderazgo inclusivo que nos plantea Ryan (2017), ya que al organizarnos bajo este

paradigma, se deben generar y mantener relaciones horizontales para desarrollar nuestra labor docente, ayudando a trabajar mancomunadamente, y establecer objetivos compartidos, tareas colectivas, que decantará en un trabajo conjunto con resultados positivos para todos los miembros de un colectivo.

En este sentido, los efectos de la Pandemia en el ámbito educativo nos movilizan a poder articular la colaboración profesional para asumir las necesidades y desafíos que en un contexto de retorno progresivo y total enfrentan los centros escolares de nuestro país. Específicamente en el contexto de estudio de la Actividad Formativa Equivalente (de aquí en adelante AFE), esta situación se ha vivenciado desde las necesidades de todo el estudiantado y no solo de aquellos que presentaban antes de la pandemia un diagnóstico de Necesidad Educativa Especial (NEE). Ello a raíz de diversas causas como: baja implicación u apoyo de la familia, brechas digitales, baja participación de estudiantes en actividades en modalidad de educación a distancia o en línea y carencia de aprendizajes construidos a partir de los objetivos propuestos por nivel (Diagnóstico Integral de Aprendizajes DIA; ver tablas 1 y 2).

Tabla 1: Diagnóstico Integral Aprendizaje de cierre 2021. Esta evaluación la realizaron los estudiantes en sus hogares, en donde ingresan a la plataforma. La cantidad de estudiantes que resolvieron la evaluación fue de 67,25 %

Asignatura	Porcentaje de estudiantes del curso que requieren mayor apoyo en los aprendizajes de los OA priorizados del nivel.			
	5° A	5° B	7° A	7° B
Resultado general	45.17%	38,47%	38,48%	45,45%
Porcentaje de estudiantes que rindieron el diagnóstico de cierre 2022	87%	81%	68%	34%

Fuente: DIA/Agencia de calidad de la Educación

Tabla 2: Diagnóstico Integral de Aprendizaje Inicial 2022: Esta evaluación se realiza en forma presencial en el establecimiento, utilizando el laboratorio de informática. La cantidad de estudiantes evaluados en el período inicial de 2022 fue de 94,75%

Asignatura	Porcentaje de estudiantes del curso que requieren mayor apoyo en los aprendizajes de los OA priorizados del nivel anterior.			
	5° A	5° B	7° A	7° B
Lectura	46.88%	53,33%	53,57%	80%
Matemática	58,06%	40,63%	72,41%	93.1%
Resultado general	52,47%	46,98%	62,99%	86,55%
Porcentaje de estudiantes que rindieron el diagnóstico inicial 2022	100%	96%	90%	93%

Fuente: DIA/Agencia de calidad de la Educación

Tabla 3: Diagnóstico Integral de Aprendizaje de cierre 2022: Esta evaluación se realiza en forma presencial en el establecimiento, utilizando el laboratorio de informática. La cantidad de estudiantes evaluados en el período de cierre de 2022 fue de 77,57%

Asignatura	Porcentaje de estudiantes del curso que requieren mayor apoyo en los aprendizajes de los OA priorizados del nivel trabajado durante el año, ya que obtuvieron un nivel insatisfactorio en el logro de objetivos de aprendizaje.			
	5° A	5° B	7° A	7° B
Lectura	36,36%	6,45%	7,69%	13,79%
Matemática	17,86%	10,0%	13,64%	40,91%
Resultado general	27,11%	8,22%	10,66%	27,35%
Porcentaje de estudiantes que rindieron el diagnóstico inicial 2022	80,63%	95,31%	54,68%	79,68%

Fuente: DIA/Agencia de calidad de la Educación

El análisis realizado por los equipos de aula a partir de los resultados del Diagnóstico Integral de aprendizajes de los estudiantes de distintos niveles, arrojó que en cierta medida cuando los estudiantes realizaron la evaluación a fines del año 2021 en su hogar, tuvieron mejores resultados que al inicio de 2022, por lo que no necesitarían mayores apoyos o refuerzos a los contenidos y aprendizaje de las asignatura como lo indican las tablas. Contradictoriamente al realizar la evaluación de inicio en 2022 del DIA , el porcentaje de estudiantes que necesitarían apoyo en sus aprendizaje es mayor, casi en el doble de la evaluación final del año anterior. Una de las razones que se ha explorado como causa, es que en el hogar pudieron realizar con el apoyo de sus familias el DIA de cierre (contando con recursos o mediación en esta evaluación). Otra causa que pudo influir es que al realizar la evaluación inicial y estar en presencialidad abarca el resultado de casi el 100% de los estudiantes; no así el porcentaje de estudiantes que rindió el DIA en 2021.

Con todo ello, el desafío del líderes pedagógicos se visualiza en poder generar las condiciones de aprendizaje para todos los estudiantes del centro escolar (en esta Afe focalizado en segundo ciclo), para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje de acuerdo al nivel, siendo necesario para ello la colaboración profesional interdisciplinarios desde el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este período. El trabajo articulado y colaborativo entre docentes de aula, Educadores diferenciales y profesionales de apoyo, permitiría reflexionar acerca de los diagnósticos y necesidades para la toma de

decisiones desde el diseño de la enseñanza-aprendizaje, la implementaciones de situaciones de aprendizaje desafiantes, acompañada de proceso de evaluación formativa que permita retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes y el trabajo profesional docente. Por último, en análisis de los resultados de la evaluación de cierre del año 2022, se denota que la mediación en el aula, el trabajo con los estudiantes, les hizo movilizarse a un porcentaje de estudiantes al nivel intermedio y/o avanzado, ya que si se comparan los resultados de los estudiantes que requieren mayor apoyo (que se encuentran en el nivel insatisfactorio), se ve disminuido.

1.2 Justificación del problema

Desde la propia práctica se han evidenciado síntomas y causas centradas en abordar las necesidades educativas de los estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE), pero no otorgando mayor relevancia a la diversidad de los demás estudiantes que conforman el curso.

Por consiguiente la organización del rol dentro de la co-enseñanza se ha focalizado más en un enfoque de apoyo centrado hacia los con diagnóstico de NEE, y no fortaleciendo otros enfoques como la co-enseñanza complementaria o la compartida. Así mismo, el trabajo colaborativo como una estrategia no es liderada por el equipo directivo, sino más bien por los docentes que han conformado pequeñas comunidades de aprendizaje y han logrado establecer instancias incipientes de participación con los estudiantes.

Es necesario favorecer un liderazgo que promueva el trabajo colaborativo entre los profesionales, impactando con ello de forma progresiva y continua en los resultados de aprendizaje y atención integral de todos los estudiantes del establecimiento. Robinson (2017), plantea que si nuestro liderazgo se centra en el estudiante, las decisiones y acciones que realicemos serán más responsables. Es decir, el tipo de liderazgo presente en el establecimiento debe favorecer para que los docentes generen espacios de

trabajo mutuo, como lo dispuesto en el Decreto 170/2009, para fortalecer el aprendizaje colaborativo de los equipos de aula. Esto generará espacios de trabajo con todos los docentes y profesionales que son responsables de diversos estudiantes en distintos niveles, y no solo de las asignaturas focalizadas. Es primordial organizar las horas no lectivas de todos los docentes para poder generar momentos y espacios de colaboración y aprendizaje mutuo. Para lograr esta organización es necesario responsabilizarnos por el trabajo individual y cómo a partir de ahí establecemos interacciones positivas, con un uso apropiado de las habilidades sociales, autorreflexión de grupo (Duran y Monereo, 2012). A su vez Vaillant (2016), nos dice que es necesario asignar tiempo, condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colaborativo (materiales, información, apoyos externos, elementos requeridos); existencia de sistema de información/ difusión que permita recoger y compartir buenas prácticas docentes y estrategias de enseñanza-aprendizaje (enseñar y aprender en contextos actuales). Considerando todo lo anterior ello nos llevará a que la organización de los espacios y tiempos para el trabajo colaborativo sea nutritivo para todos y tenga un impacto en el aprendizaje de los estudiantes y profesional.

Es relevante abordar el problema de práctica que emerge del quehacer pedagógico cotidiano considerando, según plantea Bolívar (2017), el aprender colectivamente para mejorar la práctica pedagógica de los estudiantes a través de la creación de comunidades de aprendizaje como estrategia de mejora basada en la colaboración y apoyo mutuo, co-construcción de aprendizaje entre pares docentes-profesionales en los equipos de aula, y entre los estudiantes en el aula. Asimismo, Rincón-Gallardo (2018) nos señala que el liderazgo compartido y distribuido con un rol de liderazgo horizontal intermedio ayuda a formar alianzas, redes como entorno productivo para el aprendizaje.

En este sentido, se nos invita a la transformación del núcleo pedagógico para mejorar el aprendizaje de los estudiantes movilizándolo a través del diseño de enseñanza-aprendizaje, que incorpore todos los elementos del núcleo pedagógico (estudiante, profesor y contenido); por lo que es

necesario cambiar nuestras concepciones para así llegar a un movimiento social y generalizado, promoviendo un cambio coherente con las prácticas. También Ryan (2017) nos menciona que para que se lleve a cabo un liderazgo inclusivo, todos los que forman parte de los equipos de aula deben participar en el diseño de enseñanza-aprendizaje, la toma de decisiones, para que impacte en el aprendizaje profundo.

Para fortalecer la idea se considera lo que plantea Rincón- Gallardo (2019), en donde se invita a ser líderes educativos a crear condiciones para que todos aprendan a la par, formen alianzas se encamina hacia el apoyo y aprendizaje mutuo, visualizandose la figura de *lider aprendiz*.

No se debe perder de vista lo que nos plantean las políticas educativas como la Ley General de Educación N° 20.370 (2009), que se debe educar a todas las personas en equidad, con responsabilidad, participación, flexibilidad, incorporando diversas condiciones para velar por igualdad de oportunidades y la inclusión educativa para reducir las desigualdades, promoviendo el desarrollo integral. Para aportar a lo anterior, el Decreto Supremo N° 170/2009, nos ofrece lineamientos para el diagnóstico integral y atención a las NEE, entregando recursos para los apoyos específicos que requieran, haciendo incapie en la estrategia de trabajo colaborativo de los equipos de aula. A su vez, el Decreto exento N° 83/2015, entrega lineamientos para las adecuaciones curriculares, focalizandolas como estrategias del diseño universal de aprendizaje (DUA) para eliminar barreras de forma permanente, entregando los niveles de concreción para el diseño de la enseñanza-aprendizaje, enmarcado desde el curriculum oficial. En esta línea, los equipos de los establecimientos educacionales a través de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), establecen la progresión para el aprendizaje en los diferentes niveles, en donde a partir del trabajo colaborativo de los profesionales y docentes de aula, se realiza el diseño de la enseñanza- aprendizaje a través del DUA para todos los estudiantes de un grupo curso (consideran a los estudiantes con NEE que lo requieran). Es aquí donde se realizan adecuaciones curriculares individuales

para el logro de los objetivos, organizados por los equipos de aula (docentes y especialistas) y la familia, como lo plantea el Decreto 83/2015, ya que es primordial que estas adecuaciones sean pertinentes y concordantes con los resultados de la evaluación diagnóstica inicial.

Por su parte, los objetivos estratégicos de PEI y de Plan de mejoramiento educativo (PME) del establecimiento, incluyen el trabajo colaborativo de PIE para asegurar el logro de los objetivos y metas institucionales; a partir de horas PIE designadas a docentes de asignaturas focalizadas, para ser apoyados en las adecuaciones curriculares (Decretos 170/2009 y 83/2015).

El objeto de estudio cobra sentido, al pretender que la labor pedagógica se lleve a cabo desde una perspectiva del liderazgo compartido con un enfoque horizontal, en donde se establezca un aprendizaje entre pares, tanto de los estudiantes, como de los profesionales y docentes que componen los equipos de aula. En este sentido, Rincón-Gallardo (2019) nos plantea que es importante fortalecer el liderazgo pedagógico, con metas comunes, en donde el líder influye en los demás desde un rol articulador de metas compartidas y aprendizaje mutuos, que permiten formar alianzas estratégicas de trabajo para lograr la transformación.

Para fortalecer el aprendizaje colaborativo con la participación de todas y todos los involucrados en diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueva el aprendizaje profundo en los estudiantes, es necesario comprometerse con responsabilidad, hacer partícipes a los estudiantes de forma que puedan co-construir aprendizaje. Tal como lo plantea Rincón -Gallardo (2019), ello sera foco del trabajo de los equipos de aula. A su vez él nos menciona que al generar un liderazgo compartido e incluso podremos complementar habilidades técnicas y establecer relaciones interpersonales, que puedan contribuir a desarrollar las capacidades necesarias para trabajar en la complejidad. A su vez, se puede construir una comunidad a partir de la colaboración mutua y una acción coordinada que toma decisiones en conjunto para diseñar la enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior se verán resultados positivos tanto en los y las estudiantes como en los equipos de aula, por lo que la relevancia social se puede enmarcar en los estudiantes, en que favorece los aprendizaje profundo de todos los estudiantes del curso, no solo en los estudiantes que pertenecen al PIE, a su vez el aprendizaje colaborativo del equipo de aula se ve fortalecido.

Por otra parte la utilidad práctica es que al conformar comunidades de aprendizaje que diseñen los procesos de enseñanza y aprendizaje incorporando el núcleo pedagógico, se faticitará la construcción de aprendizajes profundos tanto en estudiantes como en los equipos de aula. Asi mismo, al centrarse en el núcleo pedagógico, se propician ambientes desafiantes, con confianza y respeto, que permite a los estudiantes trabajar juntos para aprender con responsabilidad, como nos describe Elmore (2010), al presentar una tarea educativa desafiante, favoreciendo la colaboración que surge entre pares.

Por lo demás la conveniencia del estudio viene dada desde la focalización del trabajo de los equipos de aula en el núcleo pedagógico.

1.3 OBJETIVOS:

Para abordar el problema de práctica mencionado anteriormente la atención a la diversidad dentro de los cursos, se focaliza en los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y no en la totalidad del curso, producto de la desarticulación del trabajo de los equipos de aula al diseñar la enseñanza con foco en el núcleo pedagógico. Por ello se plantean objetivos que permitan abordar el problema de práctica que se evidencia.

1.3.1 Objetivo general:

Potenciar el aprendizaje profundo de todos las estudiantes de 5° y 7° básico, a partir de mejorar de la colaboración profesional entre equipos interdisciplinarios en el diseño de la enseñanza-aprendizaje.

1.3.2 Objetivos Específicos:

1. Reflexionar e indagar acerca de las necesidades profesionales en los equipos de aula para lograr el aprendizaje profundo en los y las estudiantes.
2. Fortalecer el aprendizaje profundo de todos los estudiantes a partir de los procesos de diseño del aprendizaje de equipos interdisciplinarios que reposan en la articulación de la co-enseñanza y aprendizaje colaborativo de los equipos de aula, considerando el núcleo pedagógico como su eje.
3. Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.

CAPÍTULO II: Marco teórico

2.0. Educación inclusiva

Es importante mencionar que en nuestro sistema educativo se ha ido transitando desde una integración escolar a la inclusión, en donde en el primer término se integraron estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes a centros de educación regular, lineamientos estipulados en el decreto 01/1998, en donde los estudiantes se incorporaban a los centros educativos, pero no

necesariamente a las actividades de los grupos curso. Como en el mundo global la educación ha cambiado, hubo que transitar hacia la inclusión, en especial luego de la

Declaración de Salamanca en 1994 y la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra 2008).

Para hablar de educación inclusiva debemos considerar en primer término lo que plantea Echeita (2008), en que la “inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un **aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante**”. En otras palabras el transitar escolar en el que todos los estudiantes deben sentirse incluidos, a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus pares, de manera que todos puedan alcanzar el mayor nivel de logro de aprendizaje posible.

Por su parte Ainscow (en Paya, 2010), nos plantea que la educación inclusiva es un proceso que nunca finaliza, que se deben buscar estrategias adecuadas de responder a la diversidad de los estudiantes, centrada en la identificación y eliminación de barreras, por lo que se deben incorporar en el sistema educativo políticas y prácticas inclusivas. A su vez brindar momentos planificados en donde todos los estudiantes aprendan, participen y rindan como todos los demás.

Desde las políticas chilenas, nos encontramos con la Ley General de Educación 20.370/2009, que menciona que la educación debe estar al servicio de todas las personas, con las mismas oportunidades, respetando la diversidad. Desde allí luego se ven nacer el Decreto 170/2009, para dar los lineamientos para la entrega de apoyos a las NEE.

Así mismo el Decreto 83/2015, nos entrega las orientaciones para diversificar la enseñanza las orientaciones y criterios para las adecuaciones curriculares, proponiendo la diversificación de la enseñanza como estrategia.

A su vez, la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar promulgada en junio de 2015, nos entrega lineamientos para la generación de avances para un sistema de educación más inclusivo, por lo que lleva a los establecimientos a no seleccionar a los estudiantes al momento de ser matriculados en sus aulas.

En términos generales la Ley chilena nos impulsa a transformar nuestros establecimientos educativos a ser comunidades inclusivas, para atender la diversidad de estudiantes ya sea por sus capacidades individuales, su etnia, origen social, cultural, religioso, nacionalidad, entre otros.

Para ello es necesario transformar el liderazgo que se lleva a cabo dentro de las escuela, colegios y liceos. Se deben cambiar paradigmas y formas de liderar, considerando el liderazgo inclusivo como un referente para poder realizar los cambios y transitar hacia una educación más inclusiva.

Cuando el liderazgo se transforma y se hace más inclusivo, se logran escuelas inclusivas; uno de los lineamientos más claros que se encuentran para lograr establecimientos inclusivos, son los que nos plantea el Index, Guía de la Educación Inclusiva (2015) en sus tres dimensiones: Establecer políticas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas y crear culturas inclusivas, estos para ir creando centros educativos inclusivos a partir del fortalecimiento de valores inclusivos, propiamente tal en los que se establezcan en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en el Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), desarrollando prácticas inclusivas que involucren los valores inclusivos, en las que participe la comunidad educativa en su conjunto.

Para lo anterior expuesto no se debe dejar de lado lo que plantean Echeita y Ainscow (2011), en el PEI y RICE de los establecimientos, que es definir el concepto de inclusión no como algo relacionado con las necesidades educativas especiales, sino con la participación de todos y todas los estudiantes, según sus propias características y desde las perspectiva de los derechos, cambio que se hace paulatinamente, ya que es un cambio de paradigma para que la escuela se torne más inclusiva. Para lograrlo es importante compartir la definición de lo que se entenderá por inclusión, teniendo en cuenta

que es un cambio que se debe establecer apoyado de todas las planificaciones de acciones que se desarrollen en la comunidad educativa para eliminar las barreras que existan para la participación de todos y todas.

2.1- Liderazgo Inclusivo

El liderazgo dentro de los centros educativos cobra gran relevancia a la hora de la organización de los diferentes estamentos, por lo mismo la gestión de los procesos pedagógicos tiene que tener por objetivo lograr y garantizar aprendizaje de calidad de todos los estudiantes, basándose en una cultura participativa que permite la mejora continua.

Las orientaciones técnicas de los programas de Integración escolar (PIE), nos llaman a asegurar que estos procesos vayan en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes, y es aquí en donde el liderazgo del Director, de la Unidad Técnico Pedagógica y del equipo de gestión del establecimiento es de gran importancia a la hora de convocar a los equipos de aula para la organización de metas, objetivos y de la atención de los y las estudiantes.

Si bien es cierto Ryan (2017), nos propone que el liderazgo inclusivo es un proceso de colectivo para alcanzar resultados en donde cada uno de los integrantes participan colectivamente del diseño, la toma de decisiones, la implementación de los apoyos; además, llevando a cabo todo este trabajo con relaciones horizontales para alcanzar las metas colectivas, es una manera de llevar a cabo prácticas inclusivas eficientes, existe el desafío que el liderazgo en la escuela no sea solo de parte del equipo directivo, sino que también de los otros grupos de trabajo que se conforman como los equipos de aula de los diferentes cursos.

Podemos ayudarnos para complementar el liderazgo con lo que nos propone Robinson (2017), quién señala que es importante también centrar el liderazgo en el aprendizaje de los y las estudiantes,

por lo que complementa al liderazgo inclusivo ya que las personas en este caso que componen los equipos de aula tienen que ser capaces de contar con las capacidades y competencias para modificar las prácticas y favorecer el aprendizaje.

Además Fullan (2017) propone que los líderes escolares asuman su rol con dos objetivos: que el trabajo colaborativo docente o de los equipos de aula logre impacto en los aprendizajes de los estudiantes, y lograr un diálogo y reflexión para un liderazgo docente, en este caso que se vea reflejado dentro del aula al propiciar que los estudiantes construyan sus aprendizajes.

Si nuestro foco en la educación inclusiva es que todos y todas los estudiantes logren aprendizaje profundo, debemos centrarnos en poder aportar desde nuestras habilidades y experiencias. Al complementar lo que nos plantean los tres autores anteriores sobre el liderazgo inclusivo, éste dentro de los equipos de aula puede verse más fortalecido, ya que se hace hincapié a la cohesión entre el equipo y la capacidad de liderar inclusivamente hace que cada integrante aporte desde su experticia en la disciplina que enseña o en otras capacidades y habilidades personales de acuerdo a la función que cumple dentro del establecimiento de esta manera plantear metas y objetivos comunes que nos llevarán a que los estudiantes logren aprendizaje de calidad.

2.2 Núcleo Pedagógico y Aprendizaje profundo estudiantes

Una vez que el liderazgo inclusivo toma fuerza en el trabajo de los equipos de aula, no podemos olvidarnos del núcleo pedagógico para proponernos metas, tomar decisiones y diseñar el aprendizaje. Según Elmore (2010), lo conforman el profesor y el alumno, y la relación que se establece con la tarea, y cómo se relacionan estos tres elementos entre sí como un conjunto, en donde cada uno tiene un rol

propio que aporta al proceso de aprendizaje. Lo que se define como un desempeño que realiza el que aprende en un contexto de relación del resto de los componentes del núcleo pedagógico.

Así mismo Pozo y Simonetti (2018) plantean que el aprendizaje profundo se materializa como un proceso metacognitivo en el cual, un estudiante es capaz de aplicar lo aprendido en las experiencias de aprendizaje a nuevas situaciones de la vida cotidiana. Para lograr lo anterior, Rincón-Gallardo (2019) plantea que el o la docente se presenta como mediador del aprendizaje, centrándose en el estudiante considerando sus ritmos, intereses e ideas, haciéndolo participe activo de las experiencias planteadas y siendo ellos mismos los que construyen en comunidad el aprendizaje.

Por lo tanto al involucrar y complementar a los tres elementos del núcleo pedagógico, el aprendizaje de los estudiantes será más significativo y por ende más profundo. Por consiguiente es de vital importancia el conocer las características de los estudiantes, sus intereses, ritmos, habilidades y necesidades para diseñar el aprendizaje poniendo, por parte del docente toda su experiencia, conocimiento de la disciplina que se enseña, estrategias y metodologías que serían más eficientes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.3 APRENDIZAJE COLABORATIVO

Para lograr establecimiento inclusivos una de las estrategias más importantes a mi parecer el establecer en primera instancia un aprendizaje colaborativo, como plantea Rincón-Gallardo (2019) el tiempo con el que los docentes cuentan regularmente para trabajar en equipo, en el que puedan explorar en equipos de trabajo diversos temas, compartir experiencias y aprender a usar herramientas que

permitirán diseñar el aprendizaje para los estudiantes. Por su parte Monereo (2012) invita a que a partir del trabajo colaborativo se gestione el aula para la atención a la diversidad, convirtiendo la heterogeneidad como un elemento que facilita el aprendizaje de los y las estudiantes.

Lo anterior se reafirma con lo que plantea Vailliant (2016), el trabajo colaborativo es una estrategia fundamental en el desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado.

Por lo anterior se fundamentan los lineamientos que nos plantea el Ministerio de Educación en las orientaciones técnicas los Decretos 170/2009 y Decreto 83/2015, que fundamentan el trabajo colaborativo en los establecimientos para considerar la diversidad en el aula a la hora de diseñar el aprendizaje, el que conllevará a la participación activa de los estudiante y su aprendizaje profundo.

Po otra parte Gather (2004), nos invita a construir nuevas modalidades de relación profesional entre los docentes, para favorecer la cooperación múltiple y flexible, que permita compartir y poner en común sus competencias y ofrecerse apoyo mutuo necesario para tomar decisiones a la hora de diseñar el aprendizaje. A su vez Bolivar y Murillo (2017) nos mencionan que cuando los docentes trabajan como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos, la mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible.

Dentro de los momentos de aprendizaje colaborativo en los centros educativos, se gestiona el aprendizaje de los estudiantes, como herramienta para aportar es la co-enseñanza en el aula a la hora de realizar las actividades de aprendizaje, o enseñanza cooperativa entre dos o más docentes dentro del aula, Rodríguez (2017) nos menciona que se lleva a cabo al compartir la responsabilidad del aprendizaje de un grupo o todos los estudiantes de un curso, prestando ayuda a los estudiantes con o sin

discapacidad, vinculando los momentos de la gestión curricular al planificar, instruir y evaluar colaborativamente.

Dentro de lo que nos plantea Rodríguez (2017) y las Orientaciones técnicas del Ministerio de Educación, la gestión de la Co-enseñanza podemos encontrar elementos tales como: **Coordinar** el trabajo para lograr metas comunes de mejora del aprendizaje de los estudiantes, **Compartir** los conocimientos y experiencia de las personas que realizan la co-enseñanza, **Demostrar** paridad en los roles que se organizan y en la forma de involucrarse y **Distribuir** funciones de liderazgo y tareas a desempeñar.

Por otra parte la co-enseñanza se puede llevar a cabo a partir de diferentes enfoques, que los docentes seleccionan al planificar, determinar metas, funciones y roles dentro del aula, según el grado de confianza y aprendizaje de los profesionales, mencionados por Rodríguez (2017), las más comunes son :

- Co-enseñanza de observación. Un profesor dirige la clase por completo mientras el otro recolecta información académica, conductual y social del grupo clase o de algunos estudiantes. Esta observación con un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo que permitan analizar la problemática y discutir alternativas de solución.
- Co-enseñanza de apoyo. Cuando un docente asume el rol de conducir la clase mientras el otro educador otorga apoyo a los estudiantes, monitoreando constantemente, especialmente se lleva a cabo cuando se inicia el proceso de co-enseñanza
- Co-enseñanza en grupos simultáneos o co-enseñanza paralela. Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo, especialmente cuando se realizan adecuaciones para algunos estudiantes.

- Co-enseñanza complementaria. Ambos docentes comparten roles en la implementación de la clase, complementando y cumpliendo roles diferentes, tales como parafraseo, ejemplificando, entre otras. Se lleva a cabo de preferencia cuando existe confianza entre los docentes y complementariedad entre ambos.
- Co-enseñanza en equipo. Conjuntamente se planifica, enseña, evalúa y se asumen responsabilidades conjuntas. Se comparte el liderazgo de la clase. Especialmente al distribuir los momentos de la clase, pero sobre todo alternar roles como: dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.

Como una estrategia previa a la co-enseñanza y al momento de diseñar la enseñanza para otorgar oportunidades a todos los estudiantes, al momento de diseñar el aprendizaje se considera el Diseño Universal de Aprendizaje.

2.4 DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA)

En los últimos años, la educación formal de nuestro país ha interiorizado el discurso de la educación inclusiva y la educación para todos, con más fuerza luego de la promulgación de la Ley General de Educación 20.370/2009. Con la finalidad de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción, es compartida ampliamente por los docentes y otros profesionales del ámbito de la enseñanza. Los estudiantes son diversos en infinidad de aspectos como: aspectos físicos; su origen familiar, socioeconómico y cultural; su lengua materna; son diversos en cuanto a su etnia, religión, entre otros. Por lo que con la diversidad que existe se refleja en la diversidad en que los estudiantes aprenden.

Por lo anterior, para dar respuesta a la diversidad el Decreto supremo 83/2015 y sus orientaciones técnicas nos proponen como estrategia el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA), para ello el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST), que desde el año 1990 ha comenzado estudios acerca del DUA, lo define como estrategia con foco y atención en el diseño del currículo escolar para que todos los estudiantes logren alcanzar los aprendizajes previstos en el programa de estudio. Si bien es cierto el Diseño Universal nace desde la arquitectura, al implementar en las infraestructuras el acceso a todas las personas, es tomado como base para la educación.

Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014) plantean que el Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DUA al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos.

Según lo planteados por los autores anteriores y los lineamientos del Decreto 83, el DUA, no se centra solo en los estudiantes con NEE, sino en todos los estudiantes que componen un grupo.

Según estudios del CAST (2011), el funcionamiento de las personas es diferente, contando con tres tipos de redes cerebrales y aprendizaje, que son: a) redes de reconocimiento, especializadas en recibir información y otorgarle significado; b) redes estratégicas, especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales; c) redes afectivas, especializadas en asignar significados emocionales a las tareas, relacionadas con la motivación y la implicación del propio aprendizaje.

A partir de estas redes es que el DUA plantea tres principios a la base para diseñar la aprendizaje y que están claramente explicitados en las orientaciones técnicas del Decreto 83/2015.

Estos principios son:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación de la información de los contenidos, referidos al qué del aprendizaje, en otras palabras referido a que los estudiantes perciben y aprenden de distintas formas.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, es decir, el cómo del aprendizaje, dado que cada persona tiene sus propias habilidades y estrategias de dar a conocer lo aprendido.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación, el porqué del aprendizaje, basado en que todos los estudiantes se sientan comprometidos, motivados en su propio proceso de aprendizaje.

Si bien es cierto la estrategia de DUA fue destinada a apoyar a los estudiantes con NEE, también favorecen a todos los estudiantes de una sala de clases y atienden a su diversidad, ya que no siempre las dificultades se daban en como los estudiantes acceden al aprendizaje, por tanto no se deben a las habilidades o debilidades de los estudiantes, sino más bien a los materiales didácticos utilizados que no satisfacen la diversidad de los estudiantes. Por lo que el DUA rompe con la dicotomía de los estudiantes con o sin discapacidad. Por lo que los tres principios aportan a brindar o diseñar el aprendizaje considerando la diversidad del estudiantado y a seleccionar metodología, estrategias y recursos que favorezcan el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

CAPÍTULO III: Marco Metodológico

3.1 Diseño

La ejecución de esta Actividad Formativa Equivalente (AFE), se llevará a través de la investigación acción participativa , con el fin de comprender el problema que se refleja en las prácticas pedagógicas. En este sentido, poder dar cuenta de los procesos, reflexionar acerca de los cambios que se producen a partir del conocimiento que se construya para dar respuestas concretas a la problemática.

Este proceso desde un diagnóstico inicial, de manera que, como plantea Colmenares (2012) se mejore y/o transforme la práctica social y/o educativa, a la vez que se procure una mejor comprensión de dicha práctica, articulada de manera permanente con la investigación, la acción y la formación; para hacer realidad el cambio y el conocimiento. Todo lo anterior permitiendo la toma de decisiones como resultado de la reflexión. Por otra parte Latorre plantea que la investigación acción aporta en los docentes el autodesarrollo profesional, la mejora de las prácticas pedagógicas, mejoras en las instituciones educativas y en la calidad de las condiciones sociales; a su vez la reflexión que se genera a través de la investigación permite que los docentes reflexionen acerca de los nuevos conocimientos adquiridos, una mayor comprensión de las situaciones que se viven, favorece el dialogo entre las personas que se involucran, eso hace que haya intencionalidad para la mejora de la problemática que se va a abordar.

Por otra parte Diez (2013), nos plantea que la Investigación acción participativa nos ayuda a llevar a cabo un proceso de reflexión crítica y sistemática de las acciones que se realizan, con el fin de aportar datos y la toma de decisiones de manera comprometida de manera que los resultados obtenidos sean útiles para mejorar nuestras prácticas educativas que son propias de nuestra organización como establecimiento.

3.2 Participantes

La propuesta está dirigida a mejorar las prácticas pedagógicas de los equipos de aula e impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes en la en especial de las asignaturas focalizadas en el apoyo de la educadora diferencial de los quintos y séptimos años del establecimiento.

a) Docentes y profesionales: Los docentes que están involucrados en la investigación, son los docentes de las asignaturas focalizadas por el Programa de Integración Escolar para el trabajo colaborativo que exige la normativa. Los participantes se desglosan de la siguiente manera: en sexto básico: una docente de lenguaje y comunicación, 2 docentes de la asignatura matemática; en octavo básico : un docentes de lengua y literatura, un docente en la asignatura de matemática y dos profesoras, ellos acompañados de la educadora diferencia que tiene asignado esos cursos.

b) Estudiantes: Los beneficiarios directos son 64 estudiantes de quinto básico (A y B) y 64 estudiantes de séptimo básico (A y B).

Tabla 4. Participantes del estudio

Participantes	Curso	Asignatura	Nº	Total
Estudiantes	5º A y B	No Aplica	64	122
	7º A y B	No Aplica	58	
Profesores	5º A y B	Lenguaje y Comunicación	1	8
	5º A	Matemáticas	1	
	5º B	Matemáticas	1	
	7º A y B	Lengua y Literatura	1	
	7º A y B	Matemáticas	1	
	7º A	Ciencias Naturales	1	
	7º B	Ciencias Naturales	1	
	5º y 7º	Educadora Diferencial	1	

3.3 Instrumentos y técnicas de recogida de información

Los instrumentos para la recolección de la información se organizan en función del logro de los objetivos específicos planteados para el diagnóstico, la implementación y la evaluación.

Tabla 5. Instrumentos de recogida de información:

Objetivos	Instrumentos	Participantes	Finalidad
1. Reflexionar e indagar acerca de las necesidades profesionales en los equipos de aula para lograr aprendizaje profundo en los y las estudiantes.	Cuestionario adaptado (Pozo y Simonetti, (2018).	3 docentes que imparten clases en 5° básico, de las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática 4 docentes de séptimo básico de las asignaturas lengua y literatura, matemática y ciencias naturales de 7° 1 profesora de educación diferencial	-Analizar resultados del cuestionario en función de las tres dimensiones propuestas en el cuestionario. -Conocer fortalezas, debilidades y perspectiva-expectativas del trabajo de los equipos de aula. -Indagar acerca de conocimiento del aprendizaje profundo de los estudiantes.
	Encuesta a Estudiantes (estilos de aprendizaje, y expectativas académicas)	Muestra de Estudiantes de 5 ^{tos} y 7 ^{mos} .	-Conocer los de estilos de aprendizaje. -Tabla de intereses y expectativas de los estudiantes (Análisis del equipo de aula)
2. Fortalecer el aprendizaje profundo de todas y todos los estudiantes a partir de los procesos de diseño de la enseñanza de equipos interdisciplinarios que reposan en la articulación de la co-enseñanza y aprendizaje colaborativo de los equipos de aula, considerando el núcleo pedagógico como su eje.	Rúbricas de acompañamiento pedagógico	Equipos de aula	-Reflexionar acerca de los cambios en la forma de diseñar los procesos de enseñanza- aprendizaje que incorpora el núcleo pedagógico.
	Grupos Focales: trabajo colaborativo en pequeños grupos (trabajo de temas específicos para la reflexión)	Equipos de aula	-Sistematización de la reflexión de los conversatorios de los grupos focales

3. Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.	Cuestionario adaptado (Pozo y Simonetti, (2018).	Dirigido 7 docentes de las asignaturas focalizadas de 5° y 7° (Lenguaje y comunicación, matemática, ciencias (7°))	Conocer la resignificación de cómo se genera el aprendizaje profundo en los y las estudiantes.
	Grupos Focales	Dirigido a Docentes y profesionales de equipos de aula.	Reflexionar acerca de cambios surgidos en el aprendizaje a partir de la colaboración entre pares (adultos y estudiantes)
	Encuesta a estudiantes de satisfacción respecto como aprenden con el apoyo de sus profesores (basado en el cuestionario aplicado a los docentes de las asignaturas)	Muestra de Estudiantes de 5 ^{tos} y 7 ^{mos} .	Conocer el impacto en las actividades realizadas con los estudiantes y en su aprendizaje. Resumen y análisis con el equipo de aula.

Los instrumentos que se utilizarán para alcanzar los objetivos de esta Afe, se describen a continuación:

1. Adaptación del Cuestionario de Indagación de las prácticas docentes de Pozo y Simonetti (2018), “¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?”: el objetivo del instrumento es analizar la apreciación de los docentes en función de las tres dimensiones que se plantean en el instrumento. Además de conocer fortalezas, debilidades y perspectiva – expectativas del trabajo de los equipos de aula e indagar acerca de conocimiento del aprendizaje profundo de los estudiantes. El cuestionario fue adaptado de acuerdo a las características del establecimiento, pero aún así se consideraron las dimensiones presentes en él; validada por la experta, profesora Vanessa Valdebenito Zambrano.

En la Dimensión A, se indaga acerca del dominio cognitivo, este cuenta con preguntas que rescatan información de los Contenidos académicos desafiantes/Pensamiento crítico. El objetivo de estos indicadores es: estar atento a las grandes preguntas que orientan la clase. Estas son preguntas

desafiantes, meta-cognitivas e interdisciplinarias. En la dimensión B, se indaga el Dominio interpersonal que se focalizan en trabajar colaborativamente y poner en práctica la comunicación efectiva. El objetivo de estos indicadores es evidenciar la construcción del pensamiento colaborativo y de que forma la comunicación es efectiva en todos lados. Por último la dimensión C, recoge información del Dominio intrapersonal, sus Dimensiones son el Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva; el objetivo de estos indicadores es dar cuenta de cómo los y las estudiantes se muestran empoderados, que creen en sí mismos y de cómo se hacen cargo de su aprendizaje.

Este instrumento se aplicará de manera inicial para un diagnóstico de las percepciones de los y las docentes, y como evaluación de reflexión y modificación de creencias y de prácticas en un momento final.

2. Test de estilos de aprendizaje VARK para estudiantes: Este test fue creado por Neil Fleming en colaboración con Collen Mills en 1992, ellos desarrollaron un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial a la hora de procesar información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como un catalizador para la reflexión, lo llamaron VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic por su siglas en inglés, Visual, Auditivo, Lectura/Escritura y Quinestésico), el fin de que los resultados sirvan para detectar las preferencias de enseñanza de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes. Este instrumento se aplica a los y las estudiantes a través de formulario google, ya que ellos se encuentran en modalidad a distancia con clases virtuales.

3. Rúbricas de acompañamiento para reflexión: La rúbrica de desempeño aplicada se genera a partir del trabajo colaborativo que se realiza en los equipos de aula a la hora de diseñar la enseñanza. Está rúbrica

contempla el trabajo que se realiza previo y posterior a la puesta en marcha del diseño de la enseñanza. En el momento previos se detallan las consideración necesarias a tener en cuenta objetivos, criterios de evaluación, selección de estrategias, organización de la co-enseñanza, como puntos centrales. La rúbrica trabaja con los decentes está centrada en el impacto de las acciones realizadas en los y las estudiantes.

Para la elaboración de la rúbrica de acompañamiento se contempló abordar el trabajo colaborativo como una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente (en adelante, DPD) y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo. (CPEIP, 2019). Desde esta perspectiva el trabajo conjunto y el acompañamiento a partir de la rúbrica permite la reflexión conjunta entre los docentes de las diferentes disciplinas y el crecimiento conjunto.

4. Grupos focales con docentes: El guion del trabajo de los grupos focales se organiza en momentos de reflexión de acuerdos, planificación y cambios de las prácticas para el logro del aprendizaje de los y las estudiantes, además de Reflexionar acerca de cambios surgidos en el aprendizaje a partir de la colaboración entre pares. Se lleva a cabo en reuniones de equipos de aula, en donde se tratan temas relevantes a la mejora e los aprendizaje de los y las estudiantes.

Además de la lectura y discusión de temas relacionados con el trabajo realizado como: aprendizaje profundo, aprendizaje colaborativo, adecuaciones curriculares, contenidos de asignaturas, entre otros.

5. Encuesta estudiantes de satisfacción respecto de los aprendizajes alcanzados: Este instrumento está basado en el cuestionario adaptado de indagación del aprendizaje profundo de Pozo y Simonetti (2018). En él se consulta a los estudiantes en las tres dimensiones: Dominio cognitivo, dominio interpersonal y dominio intrapersonal, para conocer como los y las estudiantes vivencian el aprendizaje profundo en sus actividades escolares. La adaptación del cuestionario fue validada por la experta, profesora Vanessa Valdebenito Zambrano.

3.4 Fases de la implementación del plan de mejora:

La implementación de esta investigación está dividida en tres fases, la primera es el diagnóstico inicial, que pretende abordar el primer objetivo específico planteado, los hitos más importante en esta fase son la aplicación del Cuestionario adaptado de Pozo y Simonetti (2018) “*¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?*” aplicado a docentes y educadora diferencial participantes; y el test de VARK, para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, además de otras acciones para dar a conocer el trabajo que se plantea para la mejora educativa.

En la segunda fase en la que se abordan acciones para el logro del objetivo específico 2, se implementa una rúbrica de desempeño docente con los equipos de aula. Además de desarrollo de temas de interés para contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en las diferentes asignaturas focalizadas, estos momentos se realizan en las reuniones para trabajo colaborativo, en donde además se diseña la enseñanza.

Durante la tercera fase en donde se aborda el objetivo específico 3, relacionado con la evaluación de la implementación, se aplica nuevamente el cuestionario de indagación del aprendizaje profundo en los estudiantes, para observar la modificación de creencias en los y las docentes. A los estudiantes se les

aplica una encuesta de satisfacción para conocer la implicancia y relevancia de los cambios en el trabajo docente y cómo éste impacta en los aprendizaje de los estudiantes.

Tabla de Acciones para abordar objetivos específicos del plan de mejora.

Tabla 6. Acciones para abordar los objetivos específicos del plan de mejora .

Fase	Objetivo	Instrumento	Procedimiento
Diagnóstico	Reflexionar e indagar acerca de las necesidades profesionales en los equipos de aula para lograr aprendizaje profundo en los y las estudiantes.	Acta de reunión	Reunión equipo de aula, para conocer características de los estudiantes, no solo por parte de docentes de asignaturas focalizadas, sino que también por los profesores de las demás asignaturas
		Cuestionario de Indagación de las prácticas docentes de Pozo y Simonetti (2018), “¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?”(Adaptación)	Reunión equipo de aula para dar a conocer el cuestionario y su finalidad.
		Test de VARK (estilos de aprendizaje de estudiantes)	Estudiantes responden test a través de formulario google, previamente se les ha explicado la finalidad y el objetivo de recolección de la información
			Reunión equipo de aula para dar a conocer resultados de Test de VARK aplicado a estudiantes
Implementación	Fortalecer el aprendizaje profundo de todas y todos los estudiantes a partir de la articulación de co-enseñanza y aprendizaje colaborativo de los equipos de aula.	Grupo Focal	Taller 1: Temática tratada Núcleo Pedagógico. Lectura del tema en reuniones de equipo de aula por curso, reflexión de los principales elementos del núcleo pedagógico y cómo considerarlo en nuestras prácticas.
			Taller 2: Temática tratada Aprendizaje profundo. Lectura del tema en reunión de equipo de aula del curso, reflexión acerca del tema y la importancia de considerarlo en el diseño de la enseñanza.
			Taller 3: temática tratada Aprendizaje colaborativo. Lectura del tema en reunión de equipo de aula del curso, reflexión acerca del tema y la importancia de considerarlo en las prácticas pedagógicas y en el diseño de la enseñanza.

			Reuniones semanales de equipo de aula para la planificación del trabajo colaborativo y de co-enseñanza, Diseño de enseñanza y propuestas de evaluación de las Unidades.
		Rúbrica de acompañamiento	Taller 4: se sugiere rúbrica de acompañamiento para su posterior aplicación, se compara además con la pauta de observación de aula que está implementada en la escuela.
			Aplicación de rúbrica a los docentes y educadora en clases de las asignaturas focalizadas, en clases virtuales
			Retroalimentación de rúbrica de acompañamiento, en reunión de equipos de aula
			Aplicación de rúbrica de acompañamiento docente y educadora en asignaturas focalizadas, en clases híbridas.
			Retroalimentación de rúbrica de acompañamiento, en reunión de equipos de aula.
E va lu ac ió n	Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.	Cuestionario de Indagación de las prácticas docentes de Pozo y Simonetti (2018), “¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?”(Adaptación)	Reunión equipo de aula, aplicación de cuestionario de inicio, para hacer comparación con los cambios de percepciones a la base del Aprendizaje profundo luego del trabajo realizado en la implementación de mejora.
		Encuesta de satisfacción a estudiantes	Encuesta a estudiantes en formulario Google, para conocer el impacto en las actividades realizadas con los estudiantes y en su aprendizaje. Resumen y análisis con el equipo de aula.
		Grupo Focal	Taller 5: Reunión de equipos de aula para reflexionar acerca de cambios surgidos en el aprendizaje a partir de la colaboración entre pares (adultos y estudiantes)

CAPITULO IV. RESULTADOS

Los resultados se presentarán en función de los objetivos de la investigación:

4.1 Etapa de diagnóstico:

Objetivo: Reflexionar e indagar acerca de las necesidades profesionales en los equipos de aula para lograr aprendizaje profundo en los y las estudiantes

El objetivo específico se abordó en esta fase inicial de diagnóstico a través de dos instrumentos. El primero el Cuestionario adaptado de Indagación del aprendizaje profundo de Pozo y Simonetti, y segundo el Test de VARK para conocer los estilos de aprendizaje de los y las estudiantes.

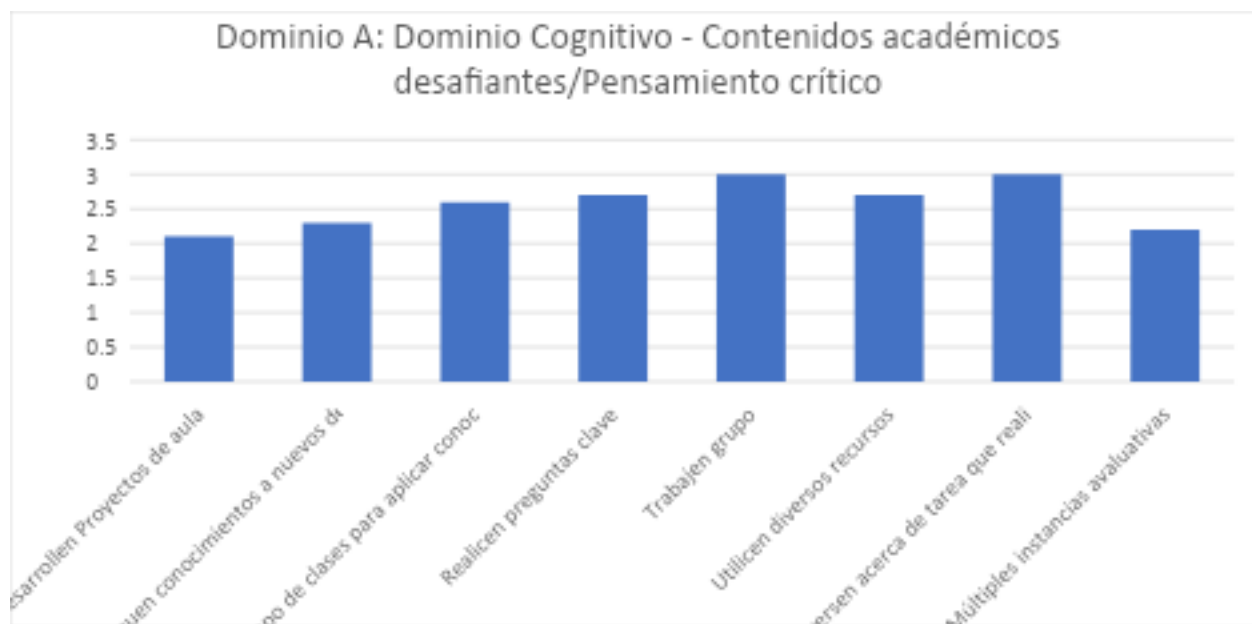
Resultados a Cuestionario realizado a Profesores

Al realizar un análisis de las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes del aprendizaje profundo, para dilucidar las necesidades profesionales, los resultados fueron.

Dominio A: Dominio Cognitivo. Dimensiones: Contenidos académicos desafiantes/Pensamiento crítico.

El objetivo de estos indicadores es: Estar atento a las grandes preguntas que orientan la clase. Realizar preguntas desafiantes, meta-cognitivas e interdisciplinarias (Ver figura 1)

Figura 1: Resultado de opinión de docentes con relación a dominio A del cuestionario adaptado Dominio Cognitivo: Contenidos académicos desafiantes/ Pensamiento crítico.



Fuente: Elaboración propia

Dentro de las dificultades en estos resultados se pueden mencionar: los indicadores más disminuidos tales como: Me preocupa que los estudiantes desarrollen proyectos de aula, ya que no todos los docentes desarrollan esta estrategia dentro del diseño del aprendizaje de su disciplina.

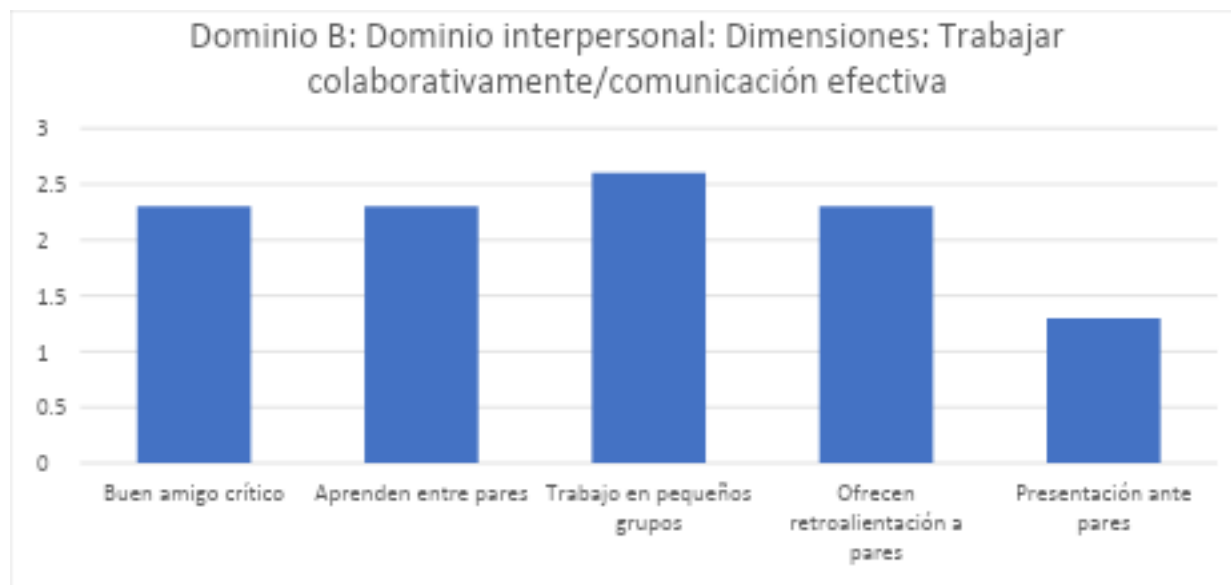
Otro indicador que se encuentra disminuido es el preocuparse de que los estudiantes cuenten con múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje y evidenciar el logro, ya estas últimas generalmente son del tipo escritas, ya sea en pruebas o talleres.

Los indicadores que se muestran como fortaleza son: Realizar preguntas claves, trabajo en grupos, conversar acerca de tareas que se realizan y utilizar diversos recursos.

Dominio B: Dominio interpersonal: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva, como objetivo de estos indicadores se quiere demostrar cómo se observa el pensamiento colaborativo y

de que forma la comunicación es efectiva en todos lados. Los resultados se pueden visualizar en la figura 2.

Figura 2: resultado de Dominio B: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva



Fuente: Elaboración propia.

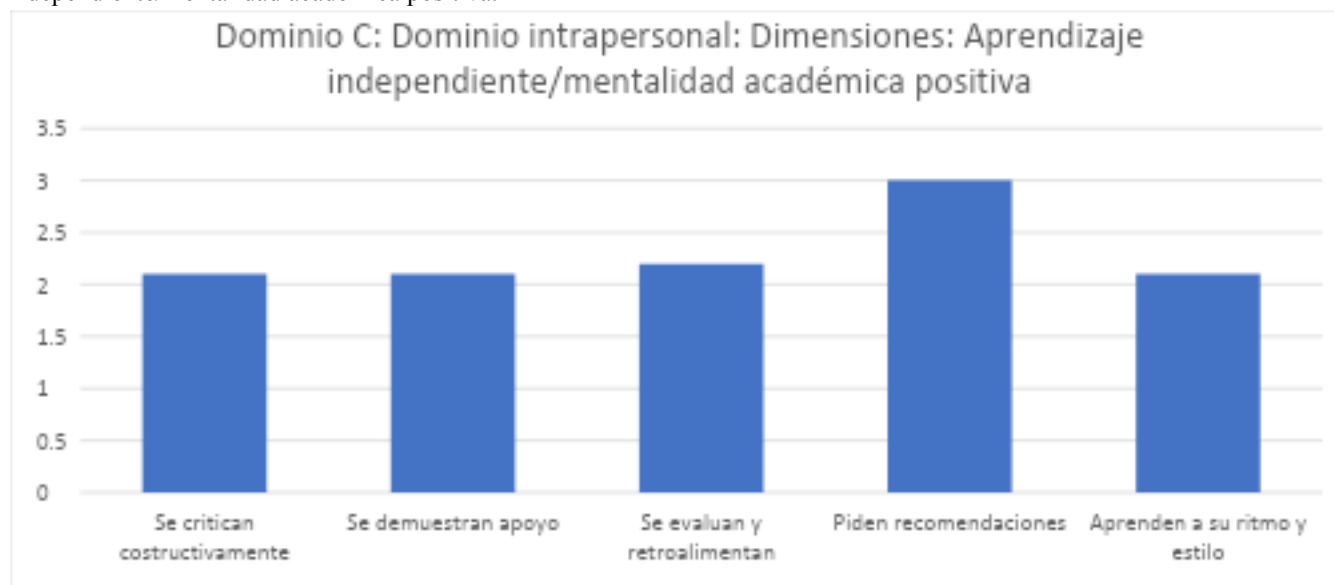
Las fortalezas obtenidas en los docentes en este dominio es el trabajo en pequeños grupos, buen amigo crítico, aprendizaje entre pares y ofrecer retroalimentación a pares.

La debilidad en el dominio B de los docentes se ve reflejada cuando se procura que mis estudiantes estén presentando de manera oral y con apoyo de recursos multimedia, liderando sesiones de preguntas y respuestas entre pares.

Dominio C: Dominio interpersonal: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva.

En donde el objetivo de estos indicadores es ver como se observa el pensamiento colaborativo y de que forma la comunicación es efectiva en todos lados.

Figura 3: Resultado de opinión e docentes referido a Dominio C: Intrapersonal. Dimensiones Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva.



Fuente: elaboración propia.

Dentro de las fortalezas del resultado de este dominio se encuentra el indicador: Piden recomendaciones.

Los indicadores: se critican constructivamente, se demuestra apoyo, se evalúan y retroalimentan, aprenden a su ritmo y estilo se manifiestan en un tramo más disminuido que el anterior

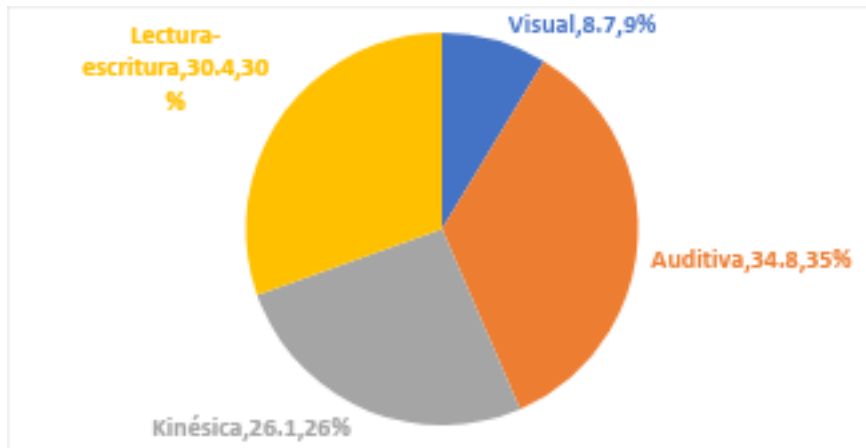
Como síntesis de los resultados del diagnóstico de los docentes, se puede mencionar que en su gran mayoría los indicadores de cada uno de los Dominios, están presentes dentro de las prácticas pedagógicas, por lo que en cierta medida se considera el núcleo pedagógico a la hora de diseñar el aprendizaje. Si viene s cierto no todos los decentes conocían los elementos del núcleo pedagógico, los incorporan a la hora del diseño de aprendizaje en sus diferentes disciplinas.

Resultado de test de Vark, de intereses y estilos de aprendizaje aplicado a Estudiantes participantes

Los resultados en el test aplicad a los y las estudiantes nos indica que:

- El 35% de ellos tiene un estilo de aprendizaje Auditivo, en el que los estudiantes aprenden mayoritariamente escuchando instrucciones, debates, lluvias de ideas, realizando lecturas en voz alta con diferentes interpretaciones.
- El 30% de los estudiantes presentan un estilo de aprendizaje relacionado a la lectura- escritura, en donde aprenden mayoritariamente realizando composiciones literarias, escribiendo al dictado, elaborando síntesis y reseñas.
- El 26% de los estudiantes presenta un estilo de aprendizaje kinestésico, en donde el aprendizaje se les facilita al utilizar la pizarra, representando roles, manipulando objetos, trabajando en grupos.
- El 9% de los estudiantes presenta un estilo de aprendizaje visual, en donde el aprender se les facilita realizando esquemas o mapas conceptuales; con videos, imágenes, fotografías; soporte visuales como presentaciones en power point y con instrucciones detalladas en forma escrita.

Figura 4: Resultado de Test de Estilos de Aprendizaje aplicado a los estudiantes de los cursos participantes.



Fuente: elaboración propia.

Al reflexionar en conjunto con los docentes acerca de los resultados del test de estilos de aprendizaje, se puede mencionar que en gran medida en el diseño de aprendizaje que se han estado realizando se basa en dar respuesta a estilos como el visual , pero que al observar los resultados los estilos más dominantes en los estudiantes son los relacionados a la audición, lectura-escritura y kinésico. Como desafío de esta reflexión es que hay que procurar diversificar la enseñanza, buscando otros medios de cómo presentar la información o en la que los estudiantes puedan dar a conocer lo que han aprendido. Considerando en el diseño de aprendizaje los principios del diseño universal de aprendizaje.

4.2 Resultados fase de implementación.

Objetivo: Fortalecer el aprendizaje profundo de todas y todos los estudiantes a partir de la articulación de co-enseñanza y aprendizaje colaborativo de los equipos de aula.

Principales resultados que evidencian fueron el considerar las características de todos los estudiantes a la hora de diseñar el aprendizaje en las asignaturas focalizadas, considerando además los elementos del núcleo pedagógico y mejorando la tarea a desarrollar por los estudiantes.

Tabla 7: Paralelo de Acciones que se realizaban antes de la implementación y acciones que se realizaban en el transcurso de la implementación.

Formas de diseñar el aprendizaje previamente a la implementación de la mejora	Formas de diseñar el aprendizaje a partir de la implementación de la mejora
Se daba énfasis a las necesidades educativas del grupo de estudiantes del Programa de Integración, apoyo individual en el aula para los estudiantes.	Considerar la diversidad de todos los estudiantes del curso, tomando como referencia los resultados del test de VARK (estilos de aprendizaje). Considerada una fortaleza dentro de la implementación, ya que solo se consideraba el estilo visual y auditivo en los estudiantes y no el de lectura-escritura que se manifestó en un porcentaje significativo.
Co-enseñanza realizada primordialmente de apoyo, en donde educadora diferencial apoya a grupo de estudiantes sin tener un rol activo dentro del desarrollo de las clases.	Diseño de aprendizaje considerando Co-enseñanza compartida y de equipo, liderazgo compartido durante la realización de las clases entre los docentes. Considerada una fortaleza, ya que al comprender otros enfoques de co-enseñanza se llevaron a cabo, considerando las características de los

	docentes, los aportes y aprendizaje mutuo que se establecía.
Reuniones de trabajo colaborativo entre educadora diferencial y docente de asignatura focalizada.	Reuniones de trabajo colaborativo entre educadora diferencial y docentes de las asignaturas del curso en conjunto. Reuniones por departamento de asignatura con la participación de educadora diferencial y docentes de asignaturas. Se considera una fortaleza, ya que la incorporación de otros docentes y profesionales a las reuniones de equipos de aula, favoreció la mejora no solo en el diseño de aprendizaje, sino que también a eliminar barreras de acceso para algunos estudiantes que lo requirieron, con el aporte de la experiencias, ideas y conocimientos según las características de los miembros del equipo de aula.
Acompañamiento de clase con pauta centrada en la enseñanza y desempeño del docente, sin considerar la co-enseñanza entre docentes	Acompañamiento en el aula con rúbrica de acompañamiento que considera el antes, durante y después de la clase, centrada en el logro de los aprendizaje de los estudiantes y la realización de la tarea educativa.

	Considerada como un debilidad, ya que si bien se generó la rúbrica de acompañamiento, no se dieron los espacios de parte de Unidad Técnico Pedagógica para implementarla e todas las asignaturas como una herramienta de apoyo a la docencia y a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación de función de educadora diferencial con pauta derivada desde el departamento de educación	Pauta de evaluación a educadora diferencial derivada de departamento de educación, se considera una debilidad, ya que no contempla el aprendizaje colaborativo entre pares, siendo una pauta que analiza las funciones administrativas más que acciones que aporten al aprendizaje de los y las estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Si bien el trabajo colaborativo se fortaleció en un gran porcentaje, con la incorporación de otros profesionales, es un camino que se debe seguir trabajando arduamente, en especial mejorar el acompañamiento a los equipos para lograr aprendizajes más profundos en los y las estudiantes.

4.3 Resultados fase de evaluación

Objetivo: Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.

Resultado de la encuesta realizada a los estudiantes en base a los dominios del Cuestionario de Pozo y Simonetti

Tabla 8: Resultado en porcentaje de la encuesta realizada a los estudiantes en función a su apreciación acerca del trabajo realizado por sus docentes en las diferentes asignaturas.

Indicadores	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No le he vivido
Desarrollamos proyectos de aula que integran dos o más asignaturas.	61 %	32%	7%
Los conocimientos que adquirimos nos sirven para resolver nuevos desafíos dentro y fuera de la escuela.	87%	10%	3%
Trabajamos con diversos grupos activamente.	67%	29%	4%
Mis profesores nos hacen preguntas clave que guíen la clase, planteadas de manera atractiva.	64%	32%	4%
Utilizamos diversos recursos de aprendizaje (libros, vídeos, música, internet) y herramientas para resolución de problemas de la vida real de manera activa e independiente (análisis de datos, estadísticas, entre otros).	83%	10%	7%
Habitualmente podemos conversar con los compañeros /as acerca de la tarea de aprendizaje.	71%	26%	3%
Contamos con múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje y evidenciar lo que hemos aprendido.	80%	20%	0%
Mientras aprendemos entre pares, nuestros profesores/as, reconocen nuestras fortalezas para construir trabajo en equipo y alcanzar las metas.	58%	39%	3%
Mis profesores me retroalimentan para que pueda alcanzar el aprendizaje.	81%	16%	3%
Tenemos instancias para presentar de manera oral y con apoyo de recursos multimedia, lo que hemos aprendido.	61%	39%	0%
Mis profesores y profesoras nos instan de manera explícita a escuchar a otros, siendo un buen “amigo-crítico”.	61%	32%	7%
Tengo oportunidad de demostrar lo aprendido de diferentes formas y no solo con pruebas escritas	77%	16%	7%

Podemos criticarnos constructivamente entre pares, abiertos a la retroalimentación y valorándola positivamente	58%	39%	3%
Tenemos instancias para apoyarnos entre compañeros, alentándonos unos a otros frente a desafíos.	68%	29%	3%
Mis profesores y profesoras me evalúan y retroalimentan enfocados en los aspectos de la tarea, estrategias o proceso en que pueden mejorar	68%	32%	0%
Pido recomendaciones constantemente a mis pares o profesores para mejorar mi trabajo.	45%	42%	13%
Puedo aprender a mi ritmo y propio estilo. Por ejemplo: leyendo en silencio, creando, usando computador, etc.	87%	13%	0%
Siempre tengo la confianza de preguntar cuando tengo alguna duda en lo que estamos trabajando en clases	52%	45%	3%
Escribe algunas ideas que te permitan aprender mejor, considerando cómo logras aprender, tus intereses y potencialidades Síntesis de respuestas de estudiantes: - realizando trabajos prácticos, trabajando en grupos, cuando la profesora nos explica en forma individual, conversando con mis compañeros, con apoyo de computador, con la lectura, haciendo resúmenes, entre otras respuestas.			

Fuente: elaboración propia

Dentro de los indicadores que se manifiestan como fortaleza las apreciaciones de los estudiantes con relación a los diferentes Dominios del cuestionario en el cual está basada esta encuesta es que:

- El Dominio A: (representado con color celeste) Cognitivo-Contenidos académicos desafiantes/pensamiento crítico, se manifiesta con un promedio de 73% de aprobación de los estudiantes.
- El Dominio B: (color verde): Dominio Interpersonal- trabajar colaborativamente/comunicación efectiva, se manifiesta con un porcentaje promedio de aprobación por parte de los estudiantes de 68%.
- El Dominio C: (color naranja): Dominio Intrapersonal-Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva, se manifiesta con el 63% de aprobación de los estudiantes.

Si bien el cuestionario originalmente fue creado para docentes, la apreciación de los estudiantes cobra relevancia a la hora de diseñar el aprendizaje, considerando cuales son los indicadores que consideran que menos se llevan a cabo en el desarrollo de las clases de las diferentes asignaturas.

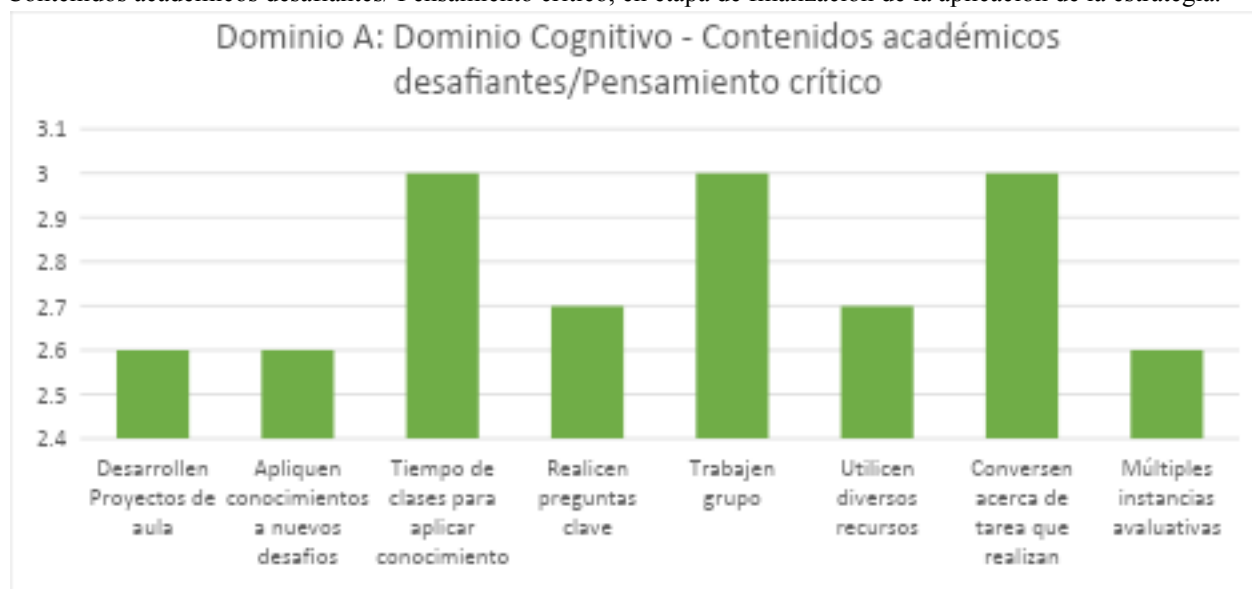
Resultados a Cuestionario realizado a Profesores como instrumento de evaluación

Al realizar un análisis de las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes del aprendizaje profundo, para dilucidar las necesidades profesionales, los resultados fueron.

Dominio A: Dominio Cognitivo. Dimensiones: Contenidos académicos desafiantes/Pensamiento crítico.

El objetivo de estos indicadores es: Estar atento a las grandes preguntas que orientan la clase. Realizar preguntas desafiantes, meta-cognitivas e interdisciplinarias (Ver figura 5)

Figura 5: Resultado de opinión de docentes con relación a dominio A del cuestionario adaptado Dominio Cognitivo: Contenidos académicos desafiantes/ Pensamiento crítico, en etapa de finalización de la aplicación de la estrategia.



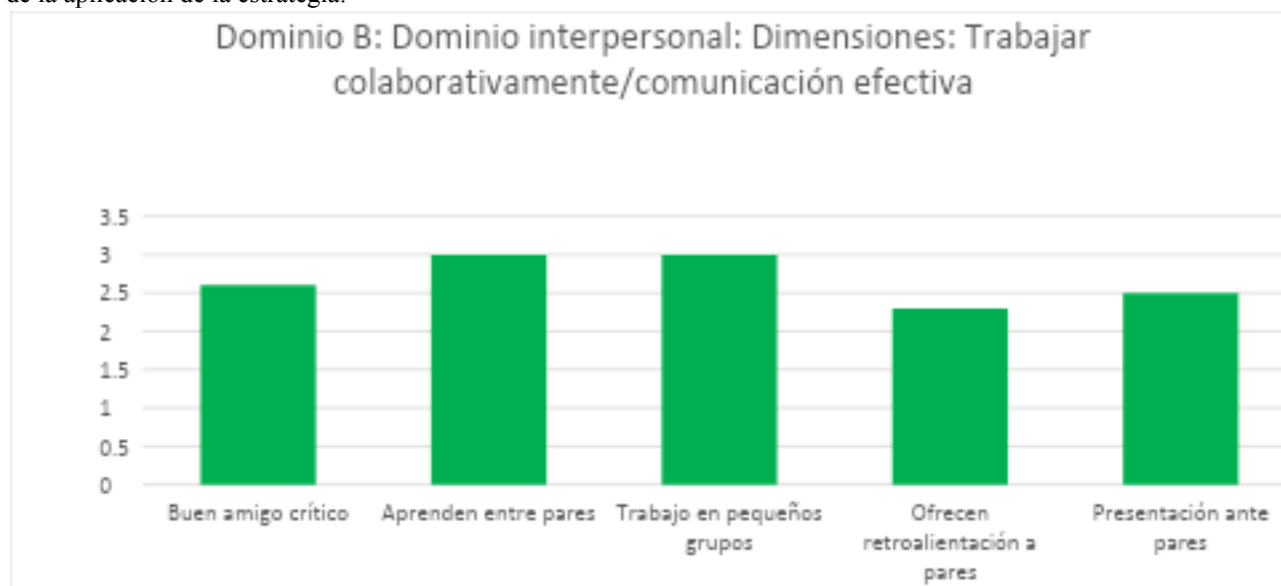
Fuente: Elaboración Propia

Las fortalezas más relevantes con relación al este dominio son en los indicadores: procurar que los estudiantes trabajen en grupo, tiempos de clases para aplicar conocimientos y conversen acerca de las tareas de aprendizaje.

Los indicadores que se manifiestan más bajos con relación a este dominio son que desarrollen proyectos de aula, apliquen conocimientos a nuevos desafíos y cuenten con múltiples instancias evaluativas.

Dominio B: Dominio interpersonal: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva, como objetivo de estos indicadores se quiere demostrar cómo se observa el pensamiento colaborativo y de que forma la comunicación es efectiva en todos lados. Los resultados se pueden visualizar en la figura 6.

Figura 6: resultado de Dominio B: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva, en etapa de finalización de la aplicación de la estrategia.



Fuente: elaboración propia.

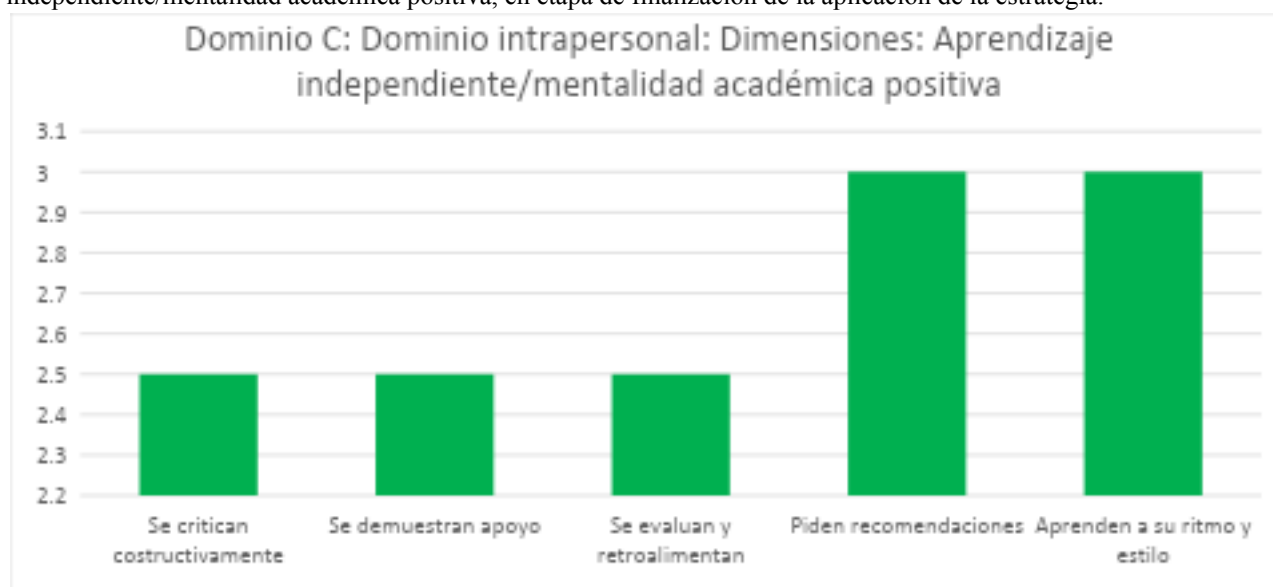
Las fortalezas en los indicadores del Dominio B se denotan en que se procura que los estudiantes aprenden entre pares reconociendo sus fortalezas, trabajo en pequeños grupos y realizan presentaciones entre pares. Mientras que los indicadores que aún se encuentran como debilidad son el que estén

aprendiendo escuchando al otro siendo buen amigo crítico y ofrecer retroalimentación constructiva entre pares.

Dominio C: Dominio interpersonal: Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva.

En donde el objetivo de estos indicadores es ver como se observa el pensamiento colaborativo y de que forma la comunicación es efectiva en todos lados. (ver figura 7)

Figura 7: Resultado de opinión e docentes referido a Dominio C: Intrapersonal. Dimensiones Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva, en etapa de finalización de la aplicación de la estrategia.



Fuente: Elaboración propia

Las mayores fortalezas de este dominio son el que se brinden oportunidades para pedir recomendaciones a sus pares o profesores y que aprenden a sus propios ritmos y estilos de aprendizaje. La debilidades que se manifiestan en la opinión de los docentes para este dominio es que se permita a los estudiantes que se critiquen constructivamente, se demuestren apoyo entre ellos alentándose a nuevos desafíos y que se evalúen y retroalimenten entre estudiantes enfocados a aspectos de la tarea y de sus procesos.

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Objetivo específico 1: Reflexionar e indagar acerca de las necesidades profesionales en los equipos de aula para lograr aprendizaje profundo en los y las estudiantes.

La indagación de las necesidades que se presentaban como docentes, se basaron en cómo cada uno considera el núcleo pedagógico y el aprendizaje profundo a la hora de diseñar el aprendizaje, teniendo en cuenta, como menciona Pozo y Simonetti (2018) que para promover el aprendizaje profundo es importante se indaguen sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido solo conociendo cómo entendemos el aprendizaje profundo y las características de los estudiantes podremos planificar acciones para la mejora con una visión compartida del aprendizaje profundo.

El conocer las percepciones de los docentes con relación al aprendizaje profundo, en especial conocer los indicadores de cada uno de los Dominios más disminuidos y los que están más fortalecidos nos llevan a cuestionarnos, e incentivarnos al cambio en búsqueda del aprendizaje profundo que es según Rincón-Gallardo (2019), a lo que no podemos renunciar, y que lo fortalecemos a través nuestras prácticas en función de transformar del aprendizaje en aprendizajes profundos donde los estudiantes son dominantes por completo de sus aprendizajes.

Gracias a el análisis de los resultados tanto del cuestionario de Indagación de aprendizaje profundo y al conocer cuáles son los reales estilos de aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes, se encuentran lineamientos para mejorar las prácticas pedagógicas y por ende el diseño de aprendizaje centrado en los estudiantes y no en la enseñanza del docente.

Objetivo específico 2: Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.

Para lograr este objetivo se tuvo que reflexionar acerca de cómo se estaba llevando a cabo el trabajo de los equipos de aula, por una parte se toma en consideración los resultados de la indagación de los instrumentos trabajados en el objetivo específico 1 y en cómo se va a implementar la mejora para lograr este objetivo.

Rivera y Molina (2020) nos plantean que la gestión de los procesos pedagógicos que tiene por objetivo lograr y garantizar aprendizaje de calidad de todos los estudiantes, basándose en una cultura participativa que permite la mejora continua, por lo que al realiza una reestructuración en la forma de realizar el trabajo con los equipos de aula cobra relevancia para el logro de este objetivo, considerando además que como menciona Ryan (2017) al incorporar el liderazgo inclusivo entre los miembros del equipo de aula, promueve las relaciones horizontales generando prácticas inclusivas tanto en lo que se genera como equipo, como en el diseño de aprendizaje para con los y las estudiantes.

Según lo que nos plantea las orientaciones técnicas para los programas de integración del MINEDUC (2013), El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas, por lo que los logros realizados con los equipos de aula a la hora de considerar o tener en cuenta el aprendizaje profundo de los estudiantes a la hora del diseño del aprendizaje se ve reflejado en los resultados de los Diagnósticos integrales de cierre en especial en el del año 2022, año en que todas las actividades se realizaron en el establecimiento de forma presencial, los estudiantes transitaron desde el nivel insatisfactorio a intermedio y satisfactorio, disminuyendo el porcentaje de estudiantes que se

encontraban en el nivel más bajo y que requieren mayor apoyo, esto apoyado con el tener la finalidad común de mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, en un marco de valorización de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de cada uno.

La incorporación de otros enfoques de co-enseñan en el diseño de aprendizaje, permitió además el aprendizaje mutuo entre docentes y profesionales, pasando desde una co-enseñanza de apoyo a una co-enseñanza compartida o complementaria y de equipo, en donde el aprendizaje mutuo, la colaboración, el liderazgo se ve fortalecido. Todo lo anterior gracias al aprendizaje colaborativo que como plantea Medina (2017), se trata de un proceso constituido por actividades de aprendizaje expresamente diseñadas para lograr objetivos comunes, desempeñado un papel de facilitador del aprendizaje para juntos crear un saber.

Si bien se ha avanzado en la transformación de las prácticas de los equipos de aula, aún es un objetivo que se debe trabajar para que sea una práctica sistemática en la escuela, no solo de los docentes que conforman equipos de aula con asignaturas focalizadas, sino con todos los docentes y profesionales que interactúan en los diferentes cursos, para que a su vez se vea como una práctica institucional y vaya encaminado a hacer de la escuela un centro inclusivo que considera a todos y todas sus estudiantes, en donde lo primordial es el aprendizaje profundo de cada uno.

Objetivo específico 3: Evaluar los procesos de transformación de las prácticas de los equipos interdisciplinarios de aula y su vinculación en el aprendizaje profundo de los estudiantes a través de las voces de los propios docentes, profesionales y los estudiantes.

La implementación de la estrategia, a pesar de no llevarse a cabo como se contemplaba a cabalidad, permitió a los docentes modificar la primera percepción acerca como era abordado el aprendizaje profundo en la escuela, modificando positivamente algunos de los resultados al comparar el diagnóstico con la indagación de evaluación.

Lo anterior se puede deber a como lo plantea Medina (2017), en que el trabajo colaborativo juega un rol de apoyo, motivación y coordinación de acciones en la que todos se sienten comprometidos. En donde se asumen en forma colaborativa roles específicos que hacen que el trabajo sea equitativo, estimulando la capacidad de liderazgo y evitando que un solo miembro asuma toda la responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte Valdebenito y Duran (2017), nos plantean que “Cuando los profesionales se ven involucrados en prácticas de carácter constructivistas orientadas a la mejora de su quehacer y el aprendizaje de sus estudiantes, construyendo comunidades de aprendizaje que colaboran para alcanzar los objetivos educativos”, esto se puede ver reflejado en la apreciación que manifiestan los estudiantes con relación a lo que hacen los docentes para el logro de sus aprendizaje, en donde los dominios que nos plantea el cuestionario de indagación de aprendizaje profundo que fue adaptado en una encuesta a estudiantes, el 68% de ellos considera como estar de acuerdo con que cada uno de los indicadores planteados se cumplen en su proceso de aprendizaje.

APRENDIZAJES PROFESIONALES Y DESAFIOS

La mayor relevancia de esta experiencia fue el fortalecimiento del trabajo colaborativo con mis colegas, que fue dando un paso más allá como el lograr aprendizaje colaborativo entre nosotros como

adultos y que favoreció el aprendizaje de los y las estudiantes, ya que le dimos mayor importancia a sus características individuales reales. Como por ejemplo: el tener que preocuparnos de vincular sistemáticamente a las familias, llamarlos constantemente, visitarlos y retroalimentar el proceso que ellos y sus hijos iban llevando a cabo.

Nos permitió fortalecer el aprendizaje colaborativo en nuestros momentos de encuentro, ya que a la hora de diseñar el aprendizaje pudimos complementarnos unos a otros, por ejemplo, desde el punto de vista de ellos como expertos en su disciplina pudieron enseñarme, aclarar mis dudas acerca de los contenidos que fuimos tratando; desde mi perspectiva el mayor aporte fue el complementar con estrategias para fortalecer la diversificación de la enseñanza (DUA) al momento de diseñarla y organizar la co-enseñanza, aportando además desde mi especialidad de conocimiento de las necesidades educativas especiales.

El trabajar temas relevantes como el núcleo pedagógico y el aprendizaje profundo, nos llevó a planificar en conjunto las actividades que fueron más contextualizadas, pertinentes y desafiantes para los y las estudiantes, por lo cual pudimos mejorar la calidad de la tarea propuesta.

Esta situación la rescato principalmente con el trabajo con las profesoras que imparten la asignatura de matemática, ya que nos dimos tiempo de reflexionar de los avances de los niños y niñas y a su vez poder retroalimentarlos oportunamente ya sea en las clases de la asignatura en que compartíamos o en los momentos de apoyo a pequeños grupos, como por ejemplo en mi caso a los niños con NEE.

Con ellas, como con los demás docentes, nos reuníamos una vez por semana para diseñar el aprendizaje, diseñar evaluaciones y compartir avances. Un hecho específico es que al darnos cuenta de los errores que cometían los estudiantes, pudimos planificar una instancia de retroalimentación de las unidades que estábamos trabajando, lo que llevó además de que al diseñar la evaluación no fuera

necesario realizar adecuaciones, ya que las fuimos incorporando tanto en evaluaciones formativas como en las sumativas.

Lo que ellas fueron compartiendo conmigo, me llevó a tomar más protagonismos en las clases con todo el curso, como por ejemplo utilizando la estrategia de co-enseñanza compartida, tanto dentro del diseño como en la ejecución de la clase. Con lo anterior puedo ver un impacto en la participación y aprendizaje de los y las estudiantes, ya que logramos que tuvieran más participación, para ello por ejemplo nos dividíamos a las familias a quienes llamar, previamente conversábamos los puntos que íbamos a tratar con ellos. Luego nos retroalimentábamos acerca de la información recogida para generar acciones que favorecieran el aprendizaje profundo.

En lo personal sentí que el trabajo colaborativo se fortaleció aun más de lo que llevábamos trabajando hasta ahora, el que profundizáramos en temas como el núcleo pedagógico y el aprendizaje profundo, el que mostraran interés en conocer acerca de estos temas cuando se los propuse, me dio la satisfacción de estar centrándonos en lo que es realmente importante, que es el aprendizaje de calidad y profundo de nuestros y nuestra estudiantes, y cómo hemos ido liderando e influenciando a nuestros pares en búsqueda de este aprendizaje colaborativo de nosotros y que repercute en los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Bolivar, A. (2017) “*Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*”. Liderazgo escolar y Gestión pedagógica. Ediciones Universidad Católica de Temuco. 91-111.
- Bolivar, A., Murillo, J. (2017) “*El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*”. Mejoramiento y liderazgo en la escuela, once miradas. CEDLE. 71-112.

Collazos, C.; Mendoza, J. (2006) “*Cómo aprovechar el ‘aprendizaje colaborativo’ en el aula*”.

Educación y educadores, 2006, vol 9, número 2. 61-76.

Colmenares, A. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios*, 3(1), 102-115.

<https://search-proquest-com.proxybiblioteca.uct.cl/scholarly-journals/investigación-acción-participativa-una/docview/1720123114/se-2?accountid=173246>

Díez Gutiérrez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 115–131. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186171>

Duran, D., Monereo, F. (2012) “*Entramado, métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*”. Universitat de Barcelona. 9-30

Duran, D., Flores, M., Ribas, T. y Ribosa, J. (2021). “Student teachers’ perceptions and evidence of peer learning through co-teaching: improving attitudes and willingness towards co-teaching”. *European Journal Psychology of Education*, **36**, 495–510. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00479-0>

Echeita, G.; Ainscow, M. (2011) “*Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution*”. Tejuelo, N° 12 (2011), págs. 26-46.

Elmore, R. (2010) “*Mejorando la escuela desde la sala de clases*”. Impresos Salesianos, Santiago, Chile. 9-30.

Fullan, M. (2017) “*Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*”. En Mejoramiento y liderazgo en la escuela, once miradas. CEDLE. 182-193.

- 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.
- Garzón, M. (2020) *“Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones”*. Vis.futuro vol.24 N° 1. Grupo de Investigación FIDEE. Barranquilla, Colombia. Versión On-line ISSN 1669-7634.
- Gather, M. (2004). *“Innovar en el seno de la institución escolar”*. Impremiex. España.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M. (2020) Profesionalismo Colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos. Ediciones Morata. España.
- Latorre, A. (2007) *“La investigación acción, Conocer y cambiar la práctica educativa”* 4ª edición. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Leithwood, K (2009) *“¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación”*. Impresos Salesianos, Santiago, Chile.
- Medina, S. (2017) *“Aprendizaje colaborativo”*. Revista de la Facultad de ciencias de la educación. N° 23. Universidad femenina del Sagrado Corazón.
DOI:<https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1175>. 101-105.
- Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O., Villagra, C. (2020) *“Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje”*. Perfiles educativos. Vol. XLII, n 169.2020. 52-69.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2009) Ley General de Educación N° 20.370. Santiago. Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC (2009) Decreto Supremo N° 170. “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”. Santiago. Chile.

Ministerio de Educación. MINEDUC (2013) “Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)”

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. MINEDUC (2015) Decreto Exento N° 83. Diversificación de la enseñanza.

Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Ministerio de Educación, MINEDUC (2016) Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. División general de educación.

Ministerio de Educación, MINEDUC (2017) Orientaciones sobre estrategias diversificadas de la enseñanza para educación básica, en el marco de decreto 83/2015.

https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Nogués, F. P., & Molina, R. S. (2018). *Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. Educación y Educadores*, 21(3), 504-519.

<http://dx.doi.org.proxybiblioteca.uct.cl/10.5294/edu.2018.21.3.7>

Payà, A. (2010) “*Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro*”. Revista Educación Inclusiva Vol. 3, N° 2

Pozo, C., Simonetti, F. (2018) “¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?”. Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la mejora.

Rincón-Gallardo, S. (2018) “*Las redes escolares como entornos de aprendizaje para líderes educativos*”. Cómo cultivar el liderazgo educativo, trece miradas. CEDLE. 355-388.

Rincón-Gallardo, S. (2019). “*Liberar el aprendizaje*”. Libros grano de sal. México.

- Robinson, V. (2017) *“Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio”*. Liderazgo educativo en las escuelas, nueve miradas. CEDLE. 45-80.
- Rodríguez, F. (2012) *“La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé”*. Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación mención Gestión Curricular.
- Rodríguez, F. (2017) *“La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión”*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2, septiembre 2014 - febrero 2015, pp. 219-233
- Ryan, J. (2017) *“Un liderazgo inclusivo para las escuelas”*. Liderazgo educativo en las escuelas, nueve miradas. CEDLE. 177-204.
- Valdebenito, V., Duran, D. (2017) *“Cambio conceptual sobre la colaboración entre profesorado y cooperación entre estudiantes”*. Artículo. DOI: <https://dx.doi.org/10.18764/2178v24n3p99-1>

ANEXOS

Instrumento de indagación en los docentes basado en: “¿Cómo indagar sobre el aprendizaje profundo en centros escolares?” (2018)

Instrumentos y Orientaciones prácticas. **Autoras: Pozo, C.; Simonetti, F.**

(Adaptada por Marcela Recabal Quijada)

(Avalada por Dra. Vanessa Valdebenito Zambrano)

Estimado/a Docente:

El presente instrumento tiene como finalidad indagar su punto de vista en cómo es abordado el aprendizaje profundo de nuestras y nuestros estudiantes en el quehacer pedagógico. Todo pensado en el marco del fortalecimiento del aprendizaje profundo en nuestras prácticas pedagógicas a la hora de diseñar la enseñanza en el aula.

Le invito a contestar de forma consciente a cada uno de los ítems, para conocer su apreciación al respecto.

A Dominio Cognitivo

Dimensiones: Contenidos académicos desafiantes/Pensamiento crítico

Objetivo de estos indicadores: Estar atento a las grandes preguntas que orientan la clase. ¿Son preguntas desafiantes, meta-cognitivas e interdisciplinarias?

Me preocupo de que los estudiantes en mis clases...	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No lo he implementado
desarrollen proyectos de aula.			
aprendan cómo aplicar conocimiento para resolver nuevos desafíos dentro y fuera de la escuela.			
usen el tiempo de clase para aplicar su conocimiento, no para tomar notas. Su aprendizaje es activo.			
trabajen con diversos grupos activamente.			
En mis clases hago preguntas clave que guíen la clase, planteadas de manera atractiva, junto a objetivos de			

aprendizaje explícitos e instrucciones claras para las actividades de aprendizaje.			
utilicen diversos recursos de aprendizaje (libros, vídeos, música, internet) y herramientas para resolución de problemas de la vida real de manera activa e independiente (análisis de datos, estadísticas, entre otros).			
habitualmente conversan con sus compañeros acerca de la tarea de aprendizaje.			
Cuenten con múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje y evidenciar el logro.			
¿Qué evidencias muestran que los estudiantes están usando lo aprendido más allá de la sala de clases?			
¿Cuáles son los desafíos de la vida real que se están abordando en las evaluaciones? ¿Por qué se seleccionaron esos?			
¿Cómo se incentiva a los estudiantes para que revisen su trabajo y lo perfeccionen, creando múltiples borradores, de ser necesario?			

B) Dominio interpersonal**Dimensiones: Trabajar colaborativamente/comunicación efectiva**

Objetivo de estos indicadores: Ver como se observa el pensamiento colaborativo y de que forma la comunicación es efectiva en todos lados.

Procuro que mis estudiantes ...	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No lo he implementado
estén aprendiendo de manera explícita a escuchar a otros, siendo un buen “amigo-crítico” de sus pares.			
estén aprendiendo entre pares, reconociendo sus fortalezas para construir trabajo en equipo y alcanzar las metas.			
estén trabajando en pequeños grupos, mayoritariamente creando material, exposiciones o analizando datos.			
estén ofreciendo retroalimentación constructiva a sus pares, desafiándose a fundamentar sus ideas.			
estén presentando de manera oral y con apoyo de recursos multimedia, liderando sesiones de preguntas y respuestas entre pares.			
¿Cuál es la frecuencia con que los estudiantes trabajan colaborativamente para resolver problemas de la vida real?			
¿Qué actividades promueven el aprendizaje de las habilidades socioemocionales? Por ej.: escuchar respetuosamente, trato compasivo entre pares, trabajo en equipo.			
¿En qué formatos presentan los trabajos y actividades los estudiantes? (vídeos, podcasts, animaciones, arte o escritura usando multimedia)			

--

C) Dominio intrapersonal

Dimensiones: Aprendizaje independiente/mentalidad académica positiva

Objetivo de estos indicadores: Dar cuenta de cómo los y las estudiantes se muestran empoderados, que creen en sí mismos y de cómo se hacen cargo de su aprendizaje.

¿Puedo ver que mis estudiantes ...	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No lo he implementado
se critican constructivamente entre pares, abiertos a la retroalimentación y valorando la positivamente?			
¿Se demuestran apoyo entre ellos, alentándose unos a otros frente a desafíos?			
¿Se evalúan y retroalimentan enfocados en los aspectos de la tarea, estrategias o proceso en que pueden mejorar?			
piden recomendaciones constantemente a sus pares o profesores para mejorar su trabajo?			
aprenden a su ritmo y en su propio estilo. Algunos leyendo en silencio, otros creando, otros usando computador, etc.?			
¿Cómo se procura que los estudiantes definan y monitoreen sus metas regularmente?			
¿Cómo se promueve que los estudiantes tengan la oportunidad de elegir sus proyectos y definir las reglas de sus equipos de trabajo de manera independiente?			

¿Cómo se retroalimenta a los estudiantes para potenciar que alcancen sus expectativas?

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Queridos y queridas estudiantes:

Siempre es importante conocer su apreciación acerca del trabajo que estamos realizando como docentes, es por ello que les invito a contestar esta encuesta para conocer sus inquietudes y que nos ayudará a mejorar la forma en que todos y todas trabajamos.

Les invito a seleccionar una alternativa a cada indicador propuesto

De ante mano les agradezco su aporte, sinceridad en contestar y su disposición.

Mil gracias

Profesora Marcela Recabal Quijada.

Indicadores	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	No le he vivenciado
Desarrollamos proyectos de aula que integran dos o más asignaturas.			
Los conocimientos que adquirimos nos sirven para resolver nuevos desafíos dentro y fuera de la escuela.			
Trabajamos con diversos grupos activamente.			
Mis profesores nos hacen preguntas clave que guíen la clase, planteadas de manera atractiva.			
Utilizamos diversos recursos de aprendizaje (libros, vídeos, música, internet) y herramientas para resolución de problemas de la vida real de manera activa e independiente (análisis de datos, estadísticas, entre otros).			
Habitualmente podemos conversar con los compañeros /as acerca de la tarea de aprendizaje.			
Contamos con múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje y evidenciar lo que hemos aprendido.			

Mientras aprendemos entre pares, nuestros profesores/as, reconocen nuestras fortalezas para construir trabajo en equipo y alcanzar las metas.			
Mis profesores me retroalimentan para que pueda alcanzar el aprendizaje.			
Tenemos instancias para presentar de manera oral y con apoyo de recursos multimedia, lo que hemos aprendido.			
Mis profesores y profesoras nos instan de manera explícita a escuchar a otros, siendo un buen “amigo-crítico”.			
Tengo oportunidad de demostrar lo aprendido de diferentes formas y no solo con pruebas escritas			
Podemos criticarnos constructivamente entre pares, abiertos a la retroalimentación y valorando la positivamente			
Tenemos instancias para apoyarnos entre compañeros, alentándonos unos a otros frente a desafíos.			
Mis profesores y profesoras me evalúan y retroalimentan enfocados en los aspectos de la tarea, estrategias o proceso en que pueden mejorar			
Pido recomendaciones constantemente a mis pares o profesores para mejorar mi trabajo.			
Puedo aprender a mi ritmo y propio estilo. Por ejemplo: leyendo en silencio, creando, usando computador, etc.			
Siempre tengo la confianza de preguntar cuando tengo alguna duda en lo que estamos trabajando en clases			
Escribe algunas ideas que te permitan aprender mejor, considerando cómo logras aprender, tus intereses y potencialidades			

