



Universidad de Concepción

Facultad de Ciencias Sociales

**IMPACTO DEL APRENDIZAJE PROFUNDO EN LA RESIGNIFICACIÓN DE LA
PROFESIÓN DOCENTE: UNA INTERPRETACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA
A PARTIR DE TRAYECTORIAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD
ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO, CHILE**

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Magister en Investigación Social y
Desarrollo.

Por: Ignacio Roa Herrera

Profesor guía: Jorge Manuel Rojas Bravo

Profesor co-guía: Inti Fernando Fuica Rebolledo

Concepción, Chile 2025

Se autoriza la reproducción, total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento

Tabla de contenidos:

1. Planteamiento del problema:	2
2. Objetivos de investigación:	5
2.1 Objetivo general:	5
2.2 Objetivos específicos:.....	5
3. Antecedentes de investigación	6
4. Marco teórico referencial	8
4.1 Teorías sobre profesión docente y capital profesional	8
4.1.1 Capital profesional y agencia docente: resistencia y adaptación en contextos desafiantes.	8
4.1.2 Biografía docente y construcción de significados profesionales	10
4.1.2 La dimensión emocional en la construcción de la profesionalidad docente: habitus, resiliencia y trabajo afectivo.....	12
4.2 Tres aspectos fundamentales en la significación de la profesión docente: desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad docente.....	14
4.2.1 Desarrollo profesional: de la formación al desarrollo integral	14
4.2.2 Visión de aprendizaje: entre epistemes técnicas y relacionales	16
4.2.3 Identidad docente: construcciones y tensiones	18
4.3 El Aprendizaje Profundo como enfoque de innovación pedagógica.....	20
4.3.1 Supuestos epistemológicos del Aprendizaje Profundo	21
4.3.2 Las 6C: Competencias fundamentales para el Aprendizaje Profundo.....	22
4.3.3 Componentes esenciales para la implementación del Aprendizaje Profundo.....	23
4.3.4 Implementación del Aprendizaje Profundo en contextos locales: desafíos y oportunidades	26
5. Diseño metodológico	29
5.1 Tipo de investigación	29
5.2 Área de estudio, muestra, muestreo y criterios de inclusión	30
5.3 Unidad de análisis:	31
5.4 Técnicas de producción de datos	31
5.5 Plan de análisis de la información	33
5.6 Criterios de confiabilidad	33
5.7 Consideraciones éticas y devolución de resultados	34
6. Resultados de investigación	35
6.2 Capítulo I: Inicios y desarrollo de la carrera profesional docente. Hitos, sucesos y reflexiones en trayectorias profesionales en contextos de vulnerabilidad escolar	35

6.1.1 Caso 1. Trayectoria docente de “Máximo”: la lucha y la enseñanza como unión inseparable	35
6.1.1.1 Inicio profesional: oportunidades nacientes en la Bahía de Penco de los 2000	36
6.1.1.2 Llegada al establecimiento: impresiones, entorno educativo y desafíos iniciales	37
6.1.1.3 Senderos naturales y danzas africanas: pares líderes e iniciativas pedagógicas en la consolidación de cualidades y sellos distintivos	40
6.1.1.4 De exclusiones, rebeldías e inflexiones: movilizaciones gremiales y nuevos sentidos hacia el rol docente	41
6.1.1.5 Cuestionamientos disciplinarios, enfoques e iniciativas pedagógicas: nuevas visiones y estrategias de enseñanza hacia el perfeccionamiento docente	46
6.1.2 Caso 2. Trayectoria docente de “Julieta”: la excelencia pedagógica como compromiso vital	48
6.1.2.1 Inicio profesional: Del sur a la cordillera, y de la cordillera a los cerros de Tomé. ..	49
6.1.2.2 Llegada al establecimiento: aprendizaje compartido e iniciativas comunales en la costa tomequina	51
6.1.2.3 Conocimientos docentes y aprendizajes colaborativos: el ejemplo de la profesora “Rosita”	52
6.1.2.4 Iniciativas que crecen y permanecen: “La senda de Ana Victoria”	54
6.1.2.5 Maternidad, trabajo con familias y desarrollo de expectativas escolares: nuevos desafíos en la trayectoria de Julieta	55
6.1.2.6 Entre el temor, la contención y el compromiso: reflexiones sobre una crisis en el aula	58
6.1.2.7 Entender y ganarle al sistema: evaluación docente y colaboración entre pares en el Sistema de Carrera Docente	59
6.1.3 Caso 3. Trayectoria docente de “Ruth”: la vocación y el cuidado como pilares fundamentales de la labor pedagógica	61
6.1.3.1 Entre elecciones y vocaciones: una educadora básica naciente en la comuna de San Pedro	62
6.1.3.2 Pequeño colegio, grandes vínculos: inicio profesional en un establecimiento creciente	63
6.1.3.3 Maternidad y movilidad en el Sistema de Carrera Docente: carga familiar y pendientes profesionales en la trayectoria.	65
6.1.3.4 Protección de estudiantes y emocionalidad en la labor docente: impacto y resiliencia en el oficio de educadora básica	67
6.1.3.5 Entorno y expectativas en escenarios de vulnerabilidad: la educación como herramienta de superación de la pobreza	69
6.1.3.6 ¿”Me pesca o no me pesca”? Luces de conocimiento en la movilización del aprendizaje en estudiantes	70
6.1.4 Discusión Capítulo I: Preponderancias, construcción vocacional, autonomía y resiliencia en trayectorias docentes en contextos de alta vulnerabilidad	72

6.1.4.1 Interacción de dimensiones y capitales profesionales en trayectorias docentes	74
6.1.4.2 Construcción vocacional en trayectorias en vulnerables	76
6.1.4.3 Contextos de accountability, vulnerabilidad y formas de justicia docente	77
6.1.4.4 Conciliación trabajo-familia como dimensión estructurante de la experiencia docente	78
6.1.4.5 Aprendizaje situado y comunidades de práctica	79
6.2 Capítulo II: Impacto del Aprendizaje Profundo en los tres aspectos fundamentales de la significación de la profesión docente	81
6.2.1 Experiencias pedagógicas:.....	81
6.2.1.1 Experiencia pedagógica de Máximo	82
6.2.1.2 Experiencia pedagógica de Julieta	85
6.2.1.3 Experiencia pedagógica de Ruth.....	88
6.2.2. Impactos en la resignificación de la profesión docente.....	90
6.2.2.1 Impacto en el desarrollo profesional.....	91
6.2.2.1.1 Máximo: Experimentación y continuidad de experiencias previas	92
6.2.2.1.2 Julieta: De innovaciones aisladas a un enfoque sistemático.....	94
6.2.2.1.3 Ruth: Integración tardía pero significativa.....	95
6.2.2.1.4 Discusión integrada: Contextos de innovación y desarrollo profesional como construcción colectiva desde cimientos pre existentes.....	96
6.2.2.2 Impacto en la visión de aprendizaje.....	99
6.2.2.2.1 Máximo: Confirmación de intuiciones previas y nuevos actores en el aula	100
6.2.2.2.2 Julieta: De la transmisión vertical a la construcción colaborativa.....	101
6.2.2.2.3 Ruth: Estilos, exploración y guía del aprendizaje	103
6.2.2.2.4 Discusión integrada: Transformaciones epistemológicas bajo contextos de innovación educativa.....	104
6.2.2.3 Impacto en la identidad docente	106
6.2.2.3.1 Máximo: Reafirmación del docente como agente de resistencia y transformación	108
6.2.2.3.2 Julieta: De instructora a agente de cambio	110
6.2.2.3.3 Ruth: Cuestionamiento a <i>lo tradicional</i> y revalorización de la calidad didáctica	111
6.2.2.3.4 Discusión integrada: Cambios identitarios bajo contextos de innovación pedagógica.....	113
6.2.3 Dimensiones en interacción: una propuesta de marco conceptual para el estudio holístico de la significación docente	117
6.3 Capítulo III: Proyecciones, límites y sostenibilidad del Aprendizaje Profundo en escuelas de altas vulnerabilidad	121

6.3.1 Proyecciones docentes hacia el enfoque de Aprendizaje Profundo en contextos locales	121
6.3.1.1 Máximo: Entre el optimismo pedagógico y el escepticismo estructural	123
6.3.1.2 Julieta: Expansión gradual y transformación de expectativas	124
6.3.1.3 Ruth: Aprovechamiento de condiciones favorables y ajustes pragmáticos	126
6.3.2 Discusión integrada: La sostenibilidad de la innovación en contextos de vulnerabilidad escolar y rendición de cuentas	128
7. Conclusiones	131
8. Referencias bibliográficas	136

Resumen:

Este estudio tuvo como objetivo general comprender el impacto de los contextos de innovación pedagógica basados en el Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión docente, a partir de trayectorias en establecimientos educativos de alta vulnerabilidad de la Región del Biobío, Chile. Se empleó una metodología cualitativa, transversal y descriptiva, situada en la tradición interpretativista-constructivista. Las técnicas de producción de datos incluyeron entrevistas en profundidad a los docentes, datos secundarios recabados previamente en el marco de un proyecto FONDECYT (entrevistas adicionales a docentes y directores, entrevistas grupales), revisión de material biográfico (fotografías, videos) y revisión de documentos (Bitácoras de trabajo). Los resultados describieron recorridos profesionales complejos, los cuales sentaron condiciones previas que diversificaron el impacto posterior del Aprendizaje Profundo en cada trayectoria sobre tres aspectos: su desarrollo profesional, su visión de aprendizaje y su identidad docente. Esta resignificación, lejos de ser uniforme, se interpretó como un proceso complejo y diferenciado, donde los contextos de innovación pedagógica actuarían como un catalizador que profundizó, legitimó o reorientó construcciones ya presentes en cada aspecto. La sostenibilidad y proyección de estas innovaciones se ve desafiada por limitaciones temporales, organizacionales y materiales, evidenciando la necesidad crucial de un liderazgo escolar que promueva nuevas visiones de la escuela y un respaldo macroestructural para potenciar el alcance transformador del enfoque pedagógico. El estudio contribuyó a la comprensión de la relación entre las biografías docentes y los procesos de innovación educativa, reflejándose en los impactos dentro de cada trayectoria en el marco de la compleja realidad del sistema educativo chileno y las necesidades educativas dentro de establecimientos con escenarios adversos.

Introducción:

En el presente trabajo se desarrolla el estudio “Impacto del Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión docente: una interpretación biográfico-narrativa a partir de trayectorias en contextos de vulnerabilidad escolar en establecimientos de la Región del Biobío, Chile”. Esta investigación, desde los aportes de la sociología de la educación y los enfoques relacionales dentro de las ciencias sociales, busca posicionar las narrativas contemporáneas sobre el rol docente a partir de experiencias educativas innovadoras dentro de establecimientos vulnerables de la región del Biobío. La investigación se sitúa en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación 11230442 “Prácticas de liderazgo pedagógico y su influencia en el desarrollo de una cultura escolar de uso de datos para la mejora escolar”.

Para estos propósitos, la tesis adopta una metodología cualitativa, transversal y descriptiva, centrando la indagación en comprender cómo estos profesionales reconfiguran su labor educativa desde un enfoque narrativo. Se establece como punto de inflexión la experiencia innovación pedagógica facilitada a través del enfoque de Aprendizaje Profundo, las que se desarrollan en dos establecimientos educacionales de carácter público y uno particular-subvencionado de la región del Biobío, todos ellos de una composición socioeconómica altamente vulnerable.

Esta investigación se inserta en la literatura sobre la problemática educativa contemporánea, centrando la mirada en las narrativas docentes en un contexto chileno caracterizado por la vulnerabilidad escolar y las presiones de la rendición de cuentas (*accountability*). En este escenario, donde se desafía el ejercicio de la autonomía profesional, liderazgo escolar y las condiciones materiales e inmateriales para la labor docente, se busca comprender cómo el profesorado significa y resignifica su profesión en el marco de experiencias significativas para la mejora educativa en Chile.

1. Planteamiento del problema:

En el siglo XXI, los sistemas educativos globales enfrentan una profunda crisis que exige una reconsideración de sus objetivos de aprendizaje y un cambio radical en su enfoque pedagógico. El desarrollo tecnológico y su incorporación en los procesos de aprendizaje están creando nuevos alcances en la enseñanza que, en escenarios de acceso desigual a ella, correrían el riesgo de exacerbar las brechas entre países respecto a los procesos de enseñanza (Fullan y Langworthy, 2020). En este contexto, los sistemas educativos se ven tensados a ampliar los objetivos de aprendizaje fuera de la alfabetización y la aritmética básicas, incorporando nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje que fomenten una pedagogía acorde a los desafíos del siglo XXI (Fullan y Donnelly, 2013) en un contexto global de crisis social, económico y política (Rincón-Gallardo, 2024).

A finales del siglo XX, dentro del periodo de dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet (1973-1990), se sentaron las bases del actual modelo educativo en Chile. Orientado por el paradigma global de la Nueva Gestión Pública (Falabella, 2015) y la teoría de elección racional norteamericana (Chubb y Moe, 1990), el sistema educativo se constituyó como modelo de *high stakes accountability* orientado a la responsabilización por desempeño escolar, el mejoramiento de la calidad mediante la competencia entre establecimientos y la instauración de un Estado subsidiario, vigilante y regulador del mercado educativo (Bellei, 2016; Falabella, 2015; Ávalos y Sotomayor, 2012). A partir de este paradigma, la relación entre alumnos, docentes y familias se transformó, siendo estas últimas encargadas de dar “señales correctas” a las comunidades educativas para reajustar su oferta educacional, presionando permanentemente a escuelas, docentes y directivos sabiendo la pérdida de recursos ante la reducción en la captación de estudiantes (Bellei, 2020).

Dentro de este escenario, el ejercicio de la profesión docente ha sufrido la imposición de una performatividad neoliberal que ha priorizado el desempeño técnico por sobre el despliegue autónomo de la profesión docente (Ball, 2003), teniendo múltiples consecuencias asociadas a la pérdida de la valoración social del docente, la tecnificación de la profesión docente, la competencia como sistema de categorización meritocrática y la alta rotación del profesorado (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Ávalos et al., 2010). Esta última consecuencia toma mayor protagonismo a partir de estudios que han demostrado el aumento de la rotación docente en

establecimientos con mayor vulnerabilidad económica, trayendo consecuencias en la implementación del currículum, así como los recursos sociales fundamentales para establecer una relación pedagógica en el vínculo profesor-estudiante (Carrasco et al., 2017).

En este contexto global y nacional de crisis educativa, a partir del giro dialógico en la sociología de la educación (Elboj y Puigvert, 2003) así como el viraje afectivo-relacional en la construcción y significación de lo social en las ciencias sociales (Kaplan, 2020), surgen respuestas desde las ciencias sociales y pedagógicas sobre cómo generar aperturas de instrucción con un sentido nuevo e integral, fuera de la funcionalidad productiva basada en conocimientos (Fullan y Donnelly, 2013).

En este sentido, el enfoque de Aprendizaje Profundo es una visión y práctica pedagógica que buscaría trascender la enseñanza como proceso de acumulación de conocimientos, enfocándose en la comprensión significativa y la aplicación de los mismos a partir de la identificación de problemas del entorno. Este enfoque pretende ampliar la visión de aprendizaje y las prácticas tanto pedagógicas y técnico-directivas, promoviendo el uso de datos para la toma de decisiones y el desarrollo profesional docente colaborativo entre ambos estamentos hacia una educación del siglo XXI (Fullan y Langworthy, 2020). Esta intervención tomaría mayores desafíos en su implementación local dentro de establecimientos de alta vulnerabilidad, siendo documentadas las adversidades que presentan estos recintos educativos en la facilitación de la impartición curricular, la construcción de vínculos pedagógicos y la innovación educativa (Carrasco et al., 2017; Rivero, 2015; Ríos, 2003).

En el caso de Chile, la implementación de este paradigma es aún incipiente. Los esfuerzos han retomado la evidencia internacional, la cual posiciona a los liderazgos escolares como piedra angular en los procesos de cambio hacia mejoras sistémicas en los establecimientos (Leithwood et al., 2019; Schildkamp et al., 2019; Godfrey, 2016). De esta forma, el liderazgo educativo juega un rol fundamental en la promoción de contextos y cambios paradigmáticos (Rojas-Bravo et al., 2024), donde sus acciones organizacionales en la escuela intervienen el proceso a través de la readecuación de horas lectivas y no lectivas para la planificación de las clases involucradas, la facilitación y participación en instancias de formación y capacitación docente, la conformación de equipos de trabajo, la búsqueda de vinculación con

instituciones de apoyo a la enseñanza, la sensibilización de la comunidad educativa, la promoción y facilitación de socios del aprendizaje intra y extraescolares, así como la flexibilización de currículos hacia nuevos elementos de la evaluación del aprendizaje.

En el contexto de una crisis educativa global y las crecientes demandas del modelo de rendición de cuentas en el sistema educativo chileno, el profesorado se encuentra en una encrucijada que desafía no solo sus prácticas pedagógicas, sino también su identidad profesional y su rol social (Hargreaves y Fullan, 2014). De esta forma, la implementación del AP hacia una mejora sistémica de los establecimientos toma protagonismo no solo por la superación de los enfoques tradicionales de enseñanza, sino por su oportunidad de retornar la autonomía y posicionar la profesión docente en un contexto generalizado de alta rotación, desvalorización, tecnificación y desincentivos para el ejercicio docente en contextos de mayor vulnerabilidad, especialmente en docentes de tramos avanzados (Carrasco-Aguilar et al., 2023). En consecuencia, la investigación presente se posiciona como oportunidad de explorar las narrativas contemporáneas de la labor docente desde apuestas sistémicas de mejora educativa, en el seno de la educación pública-particular subvencionada con mayores porciones de vulnerabilidad socioeconómica en el estudiantado. Desde una perspectiva sociológica relacional, entonces, se comprenderá cómo las y los profesores significan y proyectan la profesión docente dentro de la implementación de este enfoque en escuelas de alta vulnerabilidad de la provincia del Biobío, a partir de la intersección de fenómenos críticos, principalmente la tensión entre la estandarización neoliberal y la autonomía profesional docente (Sisto et al., 2022; Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020), y el despliegue de la performatividad docente y sus dimensiones sociales-emocionales como expresión de la relación con estructuras más amplias (Kaplan, 2020). Este estudio busca contribuir a la comprensión de cómo los cambios en las prácticas pedagógicas se entrelazan con transformaciones más amplias en la sociedad y en la profesión docente, capturando, mediante un enfoque biográfico, la dimensión subjetiva de estos procesos y cómo los docentes, en tanto agentes sociales, negocian y dan sentido a la implementación de proceso de mejora educativa en sus respectivos contextos escolares.

De esta forma, la investigación propuesta se realizará a partir de los objetivos propuestos a continuación.

2. Objetivos de investigación:

2.1 Objetivo general:

Comprender el impacto de los contextos de innovación pedagógica basados en el Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión docente en trayectorias de profesores en establecimientos de alta vulnerabilidad de la Región del Biobío, Chile.

2.2 Objetivos específicos:

1. Describir las trayectorias profesionales de docentes en establecimientos de alta vulnerabilidad de la Región del Biobío, identificando hitos, reflexiones y prácticas significativas que han configurado su ejercicio profesional.
2. Interpretar la transformación en la significación profesional docente antes y después de la implementación del Aprendizaje Profundo, evidenciando cambios en su desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad docente
3. Examinar las proyecciones y limitaciones del Aprendizaje Profundo en contextos escolares de alta vulnerabilidad desde la perspectiva docente y su relación con el contexto escolar local

3. Antecedentes de investigación

Esta investigación se enmarca en el proyecto FONDECYT Iniciación 11230442 “Prácticas de liderazgo pedagógico y su influencia en el desarrollo de una cultura escolar de uso de datos para la mejora escolar”. Este proyecto forma parte de un proceso más amplio de implementación del Aprendizaje Profundo en escuelas públicas chilenas, principalmente de enseñanza básica, pero también liceos de enseñanza media.

El proceso de implementación del enfoque surge de la colaboración entre el Centro de Liderazgo +Comunidad y *New Pedagogies For Deep Learning* (NPDL), quienes mediante un convenio iniciaron el trabajo de adopción de esta estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. El objetivo central ha sido transformar las prácticas de liderazgo para impactar positivamente en las prácticas docentes.

Dentro de este marco, el proyecto FONDECYT seleccionó inicialmente 14 escuelas destacadas por sus resultados en la implementación del enfoque, de las cuales finalmente participaron 12. Esta selección se realizó considerando tres criterios fundamentales:

- i. Alto nivel de Fidelidad de Implementación: Se evaluaron cuatro dimensiones monitoreadas por los facilitadores del programa: dos estructurales (*asistencia y capacidades*) y dos de proceso (*calidad del proceso y efectos*). Se seleccionaron escuelas que alcanzaron evaluaciones de implementación exitosas (niveles 3 y 4).
- ii. Nivel avanzado de diseño e implementación: Desde el programa NPDL, se evaluó el nivel de diseño e implementación de las experiencias de aprendizaje mediante una rúbrica con cinco dimensiones, priorizando instituciones en niveles avanzados y pioneros.
- iii. Aceptación voluntaria: Tras identificar 16 instituciones que cumplían con los criterios anteriores, se seleccionaron finalmente 14 (de las cuales 12 participaron efectivamente) tras una reunión con el equipo ampliado de investigadores y facilitadores del programa.

Un elemento estratégico en la implementación del enfoque es la formación de grupos piloto de profesores que, voluntariamente, se integran a la implementación de ciclos cortos de AP.

Estos grupos cumplen un papel central, ya que uno de los supuestos del enfoque es el “efecto de resonancia” que genera su implementación en el resto de la planta docente. Aunque no todos los profesores se suman inicialmente a estos grupos de avanzada, observan los resultados del enfoque directa o indirectamente.

Este modelo de mejora sistémica promovería la resignificación de diversos aspectos del quehacer docente: prácticas de enseñanza, trabajo colaborativo, nuevas formas de evaluación y monitoreo del aprendizaje, y el uso de datos para la toma de decisiones en el aula. Partiendo de la adaptación y facilitación desde el equipo directivo, el enfoque impulsa un cambio de paradigma global sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo la colaboración de todo el estamento como pieza clave para una mejora sistémica y sostenible.

La presente investigación, insertada en este marco, realiza un acercamiento a los docentes para comprender la resignificación de su rol profesional en relación con sus trayectorias en los establecimientos, el trabajo realizado en la implementación del AP y sus proyecciones como profesionales de la educación contemporánea en el marco del enfoque, situando la implementación del Aprendizaje Profundo como un momento relevante en su desarrollo profesional.

4. Marco teórico referencial

El presente marco teórico desarrolla elementos fundamentales para comprender la significación de la profesión docente en contextos de vulnerabilidad, impactada posteriormente por el contexto de innovación pedagógica a partir del Aprendizaje Profundo. Se estructura en tres dimensiones clave: (1) teorías sobre la profesión y capital docente, (2) la significación de la profesión docente a través de la identidad, la visión de aprendizaje y el desarrollo profesional, y (3) el enfoque de Aprendizaje Profundo como propuesta de innovación pedagógica. Esta estructura permite establecer conexiones teóricas que sustentan el análisis de las trayectorias docentes y su transformación en contextos de vulnerabilidad.

4.1 Teorías sobre profesión docente y capital profesional

El estudio de la profesión docente requiere marcos conceptuales que capturen su complejidad. A continuación, exploramos perspectivas teóricas sobre el capital profesional que fundamentan nuestra investigación.

4.1.1 Capital profesional y agencia docente: resistencia y adaptación en contextos desafiantes

La comprensión de la profesión docente en contextos vulnerables requiere un análisis que trascienda enfoques individualizados, reconociendo la interacción compleja entre factores personales, institucionales y socioculturales. La teoría del capital profesional propuesta por Hargreaves y Fullan (2014) proporciona un marco integral para entender cómo los docentes movilizan diferentes recursos y capacidades frente a los desafíos educativos contemporáneos.

A partir de estos autores, el capital profesional se compondría de tres dimensiones interrelacionadas: el capital humano (conocimientos y habilidades profesionales), el capital social (relaciones y colaboración entre docentes) y el capital decisional (capacidad de juicio profesional en situaciones complejas). Esta conceptualización supera las visiones tecnocráticas que reducen la enseñanza a competencias técnicas, reconociendo la naturaleza social y contextual del desarrollo profesional docente.

La capacidad de actuar de los docentes, o agencia, puede comprenderse desde el modelo ecológico propuesto por Priestley et al. (2015). Según este enfoque, la agencia emerge de la interacción dinámica entre: i. La dimensión iterativa (experiencias pasadas y trayectoria biográfica); ii. La dimensión proyectiva (orientaciones hacia el futuro y aspiraciones) y iii. La dimensión práctica-evaluativa (juicios y decisiones en el contexto presente). Esta conceptualización permite entender cómo los docentes ejercen su capacidad de acción dentro de los límites y posibilidades de sus contextos institucionales específicos, incluyendo la vulnerabilidad escolar como variable que cruza ámbitos estructurales, relacionales y técnico-pedagógicos en la escuela.

La agencia docente adquiere particular relevancia en el contexto educativo neoliberal caracterizado por lo que Ball (2003) denomina como “performatividad”. Este concepto refiere a una cualidad inherente a ciertas prácticas sociales legitimadas en el ámbito educativo, donde el valor profesional se articula principalmente a través de indicadores estandarizados de desempeño. Aquí, la performatividad no es una imposición externa, sino un régimen de regulación que se manifiesta en las propias prácticas docentes, modificando no solo lo que los profesores hacen sino también la significación de su profesión y “quiénes son”. En un contexto de mercado educativo y políticas de responsabilización del desempeño (Falabella y de la Vega, 2016) así como tensiones hacia procesos de evaluación docente en escenarios de *accountability* (Carrasco-Aguilar et al., 2023; Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020), cobra relevancia el cómo las creencias personales pierden centralidad frente a los resultados como elemento definitorio de la práctica educativa.

La investigación de Sisto et al. (2022) sobre la movilización docente contra la Ley de Carrera Docente en Chile ilustra cómo estas resistencias pueden también articularse colectivamente, cuestionando modelos de profesionalidad impuestos desde la política pública. Este estudio evidencia que los docentes no son receptores pasivos de reformas, sino actores que interpretan, negocian y contestan los significados asociados a su profesión desde posiciones éticas y políticas específicas. En contextos vulnerables, Díaz (2021) identifica que el compromiso profesional operaría como una forma de “hacer justicia” desde lo pedagógico, donde los docentes desarrollan una ética de proximidad que, sin embargo, debe equilibrarse con un distanciamiento estratégico para evitar el desgaste emocional. Esta ambivalencia entre

cercanía y distancia constituye una tensión permanente en la construcción del rol docente en escuelas vulnerables.

La construcción de subjetividades docentes, como señalan Rojas y Leyton (2014), se produce en la intersección entre las biografías personales y los discursos institucionales sobre lo que significa ser un “buen docente”. En contextos de políticas orientadas a resultados, los profesores pueden desarrollar identidades adaptativas o resistentes, según cómo negocien estas expectativas externas con sus propias concepciones de la enseñanza. Oyarzún y Cornejo (2020) recorren cómo estudios han develado que, dentro de “zonas de pobreza”, la concepción de “buena enseñanza” en el profesorado se asociaría a la gestión de la convivencia y la respuesta a necesidades sociales de la comunidad, superando el ideal de calidad relacionado únicamente a buenos resultados en pruebas de desempeño.

En síntesis, el capital profesional y la agencia docente constituyen conceptos fundamentales para comprender cómo los educadores significan y ejercen su profesión en contextos complejos. Lejos de representar cualidades fijas o individuales, ambas dimensiones emergen de procesos relacionales, históricos y situados, donde lo personal, lo institucional y lo sociopolítico se entrelazan configurando posibilidades diferenciadas de acción profesional.

4.1.2 Biografía docente y construcción de significados profesionales

La aproximación biográfico-narrativa constituye una perspectiva fundamental para comprender cómo los docentes construyen significados sobre su profesión a lo largo del tiempo. Siguiendo a Kelchtermans (2009), las narrativas docentes no solo describen eventos profesionales, sino que revelan interpretaciones, emociones y valores que configuran la identidad profesional como un proceso dinámico y continuo. Esta perspectiva reconoce que los significados atribuidos a la docencia no son fijos o lineales, sino que se reinterpretan constantemente a lo largo de la carrera laboral (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Por otro lado, el concepto de aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991) complementa esta perspectiva al reconocer que el desarrollo profesional docente ocurre principalmente a través de la participación en “comunidades de práctica”, donde los saberes y conocimientos profesionales no son simplemente transmitidos, sino contruidos

colectivamente dentro de un contexto escolar. Desde esta mirada, aprender a ser docente implica un proceso de integración gradual en culturas profesionales específicas, donde las identidades se forman mediante la participación legítima en prácticas socialmente valoradas. En contextos vulnerables, estas comunidades de práctica adquieren especial relevancia como espacios de apoyo mutuo y construcción de saberes situados que responden a las particularidades del entorno.

Otro aspecto fundamental en la construcción biográfica de la profesionalidad docente es la conciliación entre responsabilidades laborales y familiares. Cinamon y Rich (2005) identifican patrones diferenciados de “conflicto trabajo-familia” en docentes, mostrando cómo las demandas simultáneas de ambas esferas pueden generar tensiones significativas, especialmente para las mujeres, quienes tradicionalmente asumen mayor carga en el ámbito doméstico. En este sentido, Hochschild (1997) analiza las “estrategias de demarcación” que desarrollan los profesionales para gestionar las fronteras entre trabajo y hogar. En el caso docente, estas estrategias adquieren características particulares debido a la naturaleza del trabajo pedagógico, que frecuentemente desborda los límites espaciales y temporales de la jornada escolar. En este sentido, muchos docentes establecen límites rígidos como mecanismo protector ante la intensificación laboral, aunque esto puede entrar en tensión con los ideales vocacionales que caracterizan la profesión.

La dimensión de género en estas dinámicas es analizada por Ranson (2012) y Dermott (2008), quienes estudian cómo la paternidad también configura decisiones profesionales en hombres, generalmente con mayor margen de agencia que las mujeres. Las “nuevas paternidades” implican reconfiguraciones en las prioridades profesionales de algunos docentes varones, quienes pueden rechazar oportunidades de ascenso para preservar tiempo familiar. Sin embargo, como señala Dermott (2008), estas elecciones ocurrirían en contextos donde los hombres disponen de mayor libertad para determinar su nivel de involucramiento familiar, a diferencia de las mujeres, para quienes este involucramiento suele constituir un imperativo predeterminado, teniendo menor margen de agencia. Veldman et al. (2016) señalan cómo las responsabilidades familiares pueden convertirse en barreras para la participación en proyectos e iniciativas pedagógicas, especialmente cuando estas demandan tiempo y energía adicionales. Esta realidad subraya la necesidad de comprender el desarrollo profesional no

como un proceso meramente individual, sino como una dimensión que se articula con la vida completa de los docentes. En este sentido, es importante el argumento de Hargreaves (2003) sobre cómo la sostenibilidad de innovaciones pedagógicas depende, crucialmente, de su compatibilidad con las vidas de los docentes, incluyendo sus responsabilidades familiares.

En síntesis, la construcción biográfica de significados profesionales en docentes debe comprenderse como un proceso complejo donde se entrelazan trayectorias laborales, experiencias formativas, eventos familiares significativos y participación en comunidades profesionales. La conciliación trabajo-familia, lejos de ser un asunto periférico, constituye una dimensión central que configura posibilidades diferenciadas de desarrollo profesional y compromiso con innovaciones pedagógicas, especialmente en contextos educativos vulnerables que demandan mayor inversión emocional y temporal.

4.1.2 La dimensión emocional en la construcción de la profesionalidad docente: habitus, resiliencia y trabajo afectivo

La comprensión de la profesionalidad docente quedaría incompleta sin atender a la dimensión emocional que atraviesa y configura la experiencia de los profesores, especialmente en contextos vulnerables. Las emociones no constituyen elementos secundarios o periféricos de la práctica docente, sino que, como señala Kaplan (2020), conforman un componente estructural de la experiencia que media la relación con individualidades, colectividades e instituciones.

El concepto de “habitus emocional” desarrollado por Kaplan y Galak (2022) resulta particularmente fecundo para comprender cómo las disposiciones afectivas de los docentes se configuran en la intersección entre biografías personales y posiciones en el campo educativo. Siguiendo la tradición sociológica de Bourdieu, pero ampliándola hacia el terreno de las emociones, estos autores argumentan que el sentir sería profundamente relacional, y que las emociones no son simplemente reacciones individuales, sino construcciones sociales que responden a condiciones estructurales específicas. Esta perspectiva permite superar aproximaciones psicologizantes que reducen el malestar o bienestar docente a características individuales, reconociendo en cambio que las emociones en la enseñanza están profundamente vinculadas a factores sociales, políticos, estructurales, institucionales, etc. En

esta línea, Elias (1998) y su concepto de sociología figurativa aportan elementos fundamentales al plantear que las emociones no son estados psicológicos aislados, sino componentes de configuraciones sociales más amplias. Su perspectiva procesual permite comprender cómo los cambios históricos en la profesión docente han transformado también las economías emocionales asociadas a la enseñanza, relativa a cómo se configuran nuevas expectativas sobre qué emociones son adecuadas o legítimas en distintos contextos escolares.

En este marco, un concepto central en la comprensión de la dimensión emocional docente es la “resiliencia profesional” propuesta por Day y Gu (2012). Estos investigadores la definen como la capacidad para mantener el compromiso y la eficacia ante circunstancias adversas, subrayando que no constituye meramente un rasgo individual, sino una cualidad que emerge de la interacción entre factores personales, relacionales e institucionales. Significativamente, su investigación muestra cómo los docentes que desarrollarían una resiliencia en contextos adversos no solo persistirían en su labor, sino también, importantemente, resignificarían su fuente de propósito profesional a partir de aquellas dificultades. Esta reinterpretación de las adversidades como oportunidades para el crecimiento personal y profesional constituye un aspecto fundamental de la construcción identitaria en docentes que trabajan en entornos vulnerables, constantemente sujetos a experiencias de una fuerte carga emocional.

En contextos educativos marcados por múltiples formas de exclusión, el trabajo emocional docente adquiere características particulares. Díez-Elola (2021) señala que los profesores gozan de un alto grado de legitimidad ante los niños, por lo que sus creencias y expectativas tienen un fuerte impacto en cómo los estudiantes construyen su autoimagen, sobre todo cuando éstos cargan con bajas expectativas familiares. Esta responsabilidad implica un trabajo emocional permanente, donde los docentes deben regular sus propias emociones para proyectar expectativas positivas, especialmente frente a estudiantes que enfrentan múltiples barreras socioeconómicas y culturales.

En definitiva, la dimensión emocional constituye un elemento central en la construcción de la profesionalidad docente, especialmente en contextos vulnerables. Las emociones no son meros epifenómenos de la enseñanza, sino componentes estructurantes de la experiencia profesional que median la relación con el conocimiento, los estudiantes y las instituciones. Comprender estos procesos resulta fundamental para promover políticas y prácticas que

sostengan el bienestar docente como condición necesaria para una educación de calidad en contextos desafiantes.

4.2 Tres aspectos fundamentales en la significación de la profesión docente: desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad docente

A partir de los enfoques teóricos presentados, se proponen tres aspectos mediante los cuales es posible comprender la significación de la profesión docente: la identidad docente, la visión de aprendizaje y el desarrollo profesional. Estas dimensiones, en constante interacción, configuran cómo los profesores comprenden, valoran y ejercen su labor, influyendo también en el impacto posterior del enfoque en la resignificación de estas dimensiones de su profesión.

4.2.1 Desarrollo profesional: de la formación al desarrollo integral

El desarrollo profesional docente comprende el proceso continuo de crecimiento, aprendizaje y mejora de las competencias y prácticas de los educadores, desde su formación inicial hasta el final de su carrera (Ávalos, 2014). Este proceso implica la adquisición y perfeccionamiento de competencias pedagógicas, la actualización de conocimientos disciplinares y la reflexión crítica sobre la práctica, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto chileno, caracterizado por un modelo de carrera docente basado en la evaluación de desempeño (Ley 20.903), el desarrollo profesional adquiere complejidades particulares. Como señalan Carrasco-Aguilar et al. (2023), las políticas de evaluación docente pueden operar simultáneamente como facilitadores de procesos reflexivos y como barreras que tecnifican la profesión, lo cual evidenciaría la tensión entre concepciones del desarrollo profesional centradas en el crecimiento personal, y aquellas orientadas a la rendición de cuentas. Marcelo y Vaillant (2011) profundizan en esta tensión, señalando que el desarrollo profesional efectivo requiere superar modelos fragmentarios para abrazar aproximaciones más holísticas que reconozcan la integración entre conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales. En este sentido, los modelos de desarrollo

profesional centrados únicamente en competencias discretas suelen tener impactos limitados en la práctica docente, especialmente en contextos escolares complejos.

Por otro lado, Darling-Hammond y Richardson (2009) identifican características distintivas de los programas de desarrollo profesional que generan impactos significativos en las prácticas docentes y el aprendizaje estudiantil, y que superen los talleres aislados tradicionales con escaso impacto. Entre ellas, destacan: (1) la focalización en contenidos pedagógicos específicos; (2) la construcción sobre experiencias previas de los docentes; (3) la incorporación de oportunidades para la aplicación y retroalimentación; (4) el sostenimiento en el tiempo, evitando intervenciones fragmentadas; y (5) la articulación con objetivos de mejora institucional. El carácter integral y contextual de los programas de desarrollo son fundamentales a la hora de nivelar el contraste entre la formación inicial y el inicio profesional, pese a los límites que impone la estandarización neoliberal y su centralidad en el cumplimiento de exigencias en la formación docente (Carrasco et al., 2019). Estas características toman importancia en escenarios desafiantes, puesto que el desarrollo profesional, en un marco de gran carga laboral y emocional, debe responder a desafíos pedagógicos específicos sin desconectarse de las realidades institucionales y sociales del contexto escolar.

Como mencionaba Ávalos (2014), el desarrollo profesional es una dimensión que se articula con la vida completa de los docentes, siendo no solamente un proceso individual. Éste también se vincula con condiciones laborales, demandas emocionales y la conciliación trabajo-familia. Cinamon y Rich (2005), en su conceptualización sobre el “conflicto trabajo-familia”, brindan antecedentes relevantes para identificar cómo las tensiones entre ambas esferas pueden afectar significativamente las trayectorias de desarrollo profesional, donde docentes con altas responsabilidades familiares suelen adoptar estrategias selectivas de participación en actividades formativas, priorizando aquellas que ofrecen aplicabilidad inmediata en el aula, o bien que pueden integrarse dentro de sus jornadas laborales regulares.

Finalmente, Ávalos y Valenzuela (2016) plantean la importancia de reconceptualizar el desarrollo profesional desde perspectivas que reconozcan su carácter situado y contextual. Su investigación muestra que los docentes otorgan significados diferenciados a sus experiencias formativas según cómo estas responden a los desafíos específicos que enfrentan

en sus contextos particulares. Esta aproximación cuestiona modelos estandarizados de desarrollo profesional, argumentando que su efectividad depende significativamente de su capacidad para conectar con las necesidades percibidas, y las problemáticas vivenciadas por los docentes en sus entornos de práctica.

En resumen, el desarrollo profesional docente constituye un proceso multidimensional profundamente imbricado en contextos institucionales, políticos y socioculturales específicos. Su significación en la profesión docente no radica únicamente en la actualización de conocimientos o el perfeccionamiento de técnicas en un momento particular, sino en su capacidad de generar transformaciones pedagógicas significativas y sostenibles en realidades educativas complejas.

4.2.2 Visión de aprendizaje: entre epistemes técnicas y relacionales

La visión de aprendizaje comprende las concepciones, creencias y teorías implícitas o explícitas que los educadores sostienen sobre cómo se produce el aprendizaje y cuál es la mejor manera de facilitarlo. Como señalan Gómez-Nocetti y Guerra-Zamora (2017), estas visiones no solo influirían en las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, sino que también forman parte integral de la identidad profesional docente, orientando decisiones cotidianas y configurando horizontes de sentido para la labor educativa.

Desde una perspectiva ontológica, Biesta (2015) establece una distinción fundamental que permite analizar las distintas visiones sobre el aprendizaje. Por un lado, identifica concepciones que entienden la educación como una práctica gobernada por relaciones de causalidad, donde predomina una racionalidad técnica orientada a la producción de resultados predeterminados. Por otro lado, reconoce aproximaciones que conciben la educación como un evento de creación de significado e interpretación, enmarcado en un ejercicio comunicativo donde la dimensión relacional adquiere centralidad. Esta distinción no representa una simple dicotomía teórica, sino que configura marcos interpretativos desde los cuales los docentes comprenden su rol y el sentido de su práctica cotidiana. En este marco, Elboj y Puigvert (2003) y el concepto de “giro dialógico” en relación a la comprensión del aprendizaje, permiten reconocer la importancia de la colaboración, el diálogo y la construcción colectiva de significados, reconociendo la multiplicidad de saberes y

capacidades que pueden enriquecer el proceso educativo cuando se establecen relaciones horizontales, o bien estos conocimientos se integran a los procesos educativos.

En el contexto educativo contemporáneo, Fullan y Langworthy (2020) proponen una visión del aprendizaje que busca responder a los desafíos del siglo XXI. Su enfoque plantea que los sistemas de aprendizaje deben promover a la juventud al desarrollo propio de lo que es la prosperidad y la conexión con su propio mundo, dotándolo de las habilidades y capacidades necesarias para cumplir estas visiones, buscando superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos para avanzar hacia una comprensión del aprendizaje como desarrollo de competencias complejas que permitan a los estudiantes transformar activamente sus realidades. En el marco del Aprendizaje Profundo, Gajardo (2019) identifica cómo las ontologías docentes oscilan entre enfoques superficiales, centrados en la memorización y lo predecible, y enfoques profundos, orientados a la metacognición y la construcción de significados, subrayando el carácter dinámico de estas concepciones a través de la experiencia, la formación y la reflexión colectiva. Las estrategias pueden avanzar desde la memorización hacia la metacognición, los resultados pueden concebirse no solo como predecibles sino también como abiertos a lo emergente, y la práctica docente puede desplazarse desde el protagonismo del profesor hacia el del estudiante.

Esta visión ampliada del aprendizaje adquiere particular relevancia en contextos de crisis global, como señala Rincón-Gallardo (2024), quien plantea que la educación debe orientarse hacia propósitos fundamentales como conocerse a sí mismo, aprender y pensar por sí mismo, cuidar de sí mismo y de otros, y mejorar el mundo. En su análisis, Rincón-Gallardo confronta la tensión esencial entre “aprender a que te enseñen” -aprender a obedecer- y el “aprendizaje como práctica de libertad”. Esta distinción resuena con el planteamiento anterior de Biesta (2015) sobre paradigmas duales de entender la investigación educativa: una que concibe la educación como actividad regida por relaciones causa-efecto y otra que la comprende como evento humano de comunicación y construcción de significado. En este marco, Biesta nos invita a superar esta dicotomía explorando tres ámbitos:

- La ontología educativa: referido a *cómo* funciona la educación como sistema abierto, semiótico y recursivo, permitiendo explorar cómo se entiende y experimenta la concepción de su práctica educativa.
- La axiología educativa: sobre *para qué* debería funcionar, considerando sus múltiples propósitos de cualificación (transmisión y adquisición de conocimientos y habilidades), socialización (iniciación en tradiciones y prácticas culturales) y subjetivación (impacto en cómo las personas existen como sujetos de acción y responsabilidad).
- La praxeología educativa: relacionado a la necesidad del juicio profesional en la práctica pedagógica, lo cual adquiere riqueza analítica en la comprensión de la acción docente en los distintos sucesos cotidianos de la escuela.

Los educadores, particularmente en contextos vulnerables, experimentan esta tensión al navegar entre las presiones por resultados medibles y sus propias visiones sobre lo que constituye un aprendizaje significativo. La distinción de Biesta (2015) facilita conceptos útiles para indagar cómo estos tres ámbitos se interrelacionan y sopesan entre sí en casos y contextos específicos de docentes.

De esta forma, la visión de aprendizaje constituye un elemento central en la significación de la profesión docente, configurando cómo los educadores comprenden su rol y el sentido de su práctica. Estas visiones no son construcciones puramente cognitivas, sino que emergen de la intersección entre formación académica, experiencias biográficas, contextos institucionales y marcos socioculturales. En su evolución, pueden transitar desde concepciones más técnicas centradas en la transmisión de contenidos hacia aproximaciones relacionales que reconocen la complejidad multidimensional del aprendizaje, sin necesariamente ser un proceso lineal o evolutivo.

4.2.3 Identidad docente: construcciones y tensiones

La identidad docente constituye un elemento central en la significación de la profesión, comprendida como el contenido personal, valórico y social que configura cómo los profesores se perciben a sí mismos y su labor. Siguiendo a Ávalos y Sotomayor (2012), esta identidad se estructura desde dos vertientes complementarias: la personal, referida a las

definiciones propias de los docentes sobre su profesión, y la social, entendida como el encargo y la visión que la sociedad proyecta sobre la docencia.

Ávalos et al. (2010) subrayan el carácter procesual de la identidad docente, que se construye y reconstruye continuamente a lo largo de la vida laboral. Esta identidad integra elementos como creencias sobre la naturaleza del trabajo educativo, emociones que acompañan la ejecución de tareas y relaciones pedagógicas, y actitudes hacia las demandas del trabajo y los cambios en la política educacional. La construcción identitaria docente, además, es sostenida crucialmente por las emociones que atraviesan su proceso de constitución, operando como el componente afectivo que acompaña la ejecución de tareas, las creencias en el valor de la profesión elegida (frecuentemente expresadas como vocación y compromiso) y la construcción de relaciones dentro del proceso pedagógico.

A este respecto, Fanfani (2010) contribuye a esta comprensión al caracterizar la condición docente contemporánea como fenómeno tensionado entre dimensiones vocacionales, técnicas y políticas. Según este autor, la identidad profesional docente ya no podría definirse desde parámetros homogéneos, sino que se construye en la intersección de distintas lógicas que coexisten, donde los docentes negocian sus identidades profesionales entre mandatos institucionales, compromisos éticos y condiciones laborales específicas.

En contextos de vulnerabilidad, la construcción identitaria docente adquiere matices particulares. Al respecto, estudios sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile (Raczynski y Muñoz, 2007) señalan que los docentes enfrentan el desafío de trabajar en entornos donde confluyen carencias materiales y diversos riesgos psicosociales. En estos contextos, un factor clave en la efectividad escolar es la capacidad de los profesores para desarrollar altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes, superando la tendencia a culpabilizar a la familia de los problemas y dificultades del aprendizaje. La identidad profesional docente se construye entonces entre el reconocimiento de las dificultades del entorno y la convicción de poder generar cambios significativos mediante un trabajo pedagógico con impacto.

En esta línea, la identidad docente también se ve permeada por las tensiones que emergen de las políticas educativas y sus efectos en la relación con las comunidades. Rojas y Leyton

(2014) documentan cómo, por ejemplo, la implementación de políticas como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) reflejó tensiones en los profesores entre sus propias concepciones de justicia educativa y el enfoque individualizado de la política (*alumnos preferenciales*). Esta investigación revela que las identidades docentes se construyen en diálogo crítico con las políticas educativas, donde los profesores no son meros ejecutores sino agentes que resignifican, resisten o adaptan dichas políticas y contextos escolares desde sus propias perspectivas profesionales y éticas.

Fanfani (2010) complejiza este análisis al señalar que los docentes latinoamericanos experimentan una particular yuxtaposición de identidades, donde coexisten y se tensionan simultáneamente tres configuraciones identitarias: el maestro tradicional (con su dimensión vocacional y misión civilizatoria), el profesional técnico (centrado en competencias específicas y saberes formalizados) y el trabajador de la educación (con conciencia gremial y política). Estas identidades no evolucionan linealmente reemplazándose unas a otras, sino que se superponen y reconfiguran según contextos institucionales, niveles educativos y trayectorias personales, generando lo que Fanfani caracteriza como una tendencia a la personalización en la construcción del oficio docente. Esta multiplicidad identitaria, lejos de constituir una limitación, representa un recurso estratégico que permite a los docentes movilizar diferentes repertorios de significados y prácticas para responder de manera flexible a los diversos desafíos que enfrentan en contextos educativos cada vez más heterogéneos y complejos.

En síntesis, la identidad docente en contextos vulnerables se configura como un espacio de negociación permanente entre mandatos institucionales, compromisos éticos, condiciones laborales y biografías personales. Lejos de representar una construcción estática o unidimensional, esta identidad emerge como un proceso dinámico donde coexisten y se tensionan distintas concepciones sobre el sentido de la profesión, sus límites y alcances.

4.3 El Aprendizaje Profundo como enfoque de innovación pedagógica

El Aprendizaje Profundo ha emergido como una respuesta a los desafíos educativos del siglo XXI, promoviendo una cultura escolar que valora y potencia la profundidad en los procesos de aprendizaje. Esta sección desarrolla el enfoque de AP como estrategia educativa hacia una

mejora sistémica, analizando sus fundamentos epistemológicos, competencias clave, elementos principales para su implementación y desafíos en contextos locales.

4.3.1 Supuestos epistemológicos del Aprendizaje Profundo

El Aprendizaje Profundo se fundamenta en una epistemología constructivista social que reconoce el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados. Como señalan Rojas-Bravo et al. (2024), este enfoque responde a las profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que tensionan los sistemas escolares en todo el mundo, planteando la necesidad de preparar a niños, niñas y jóvenes hacia los desafíos de un mundo abierto, diverso y multicultural mediante la promoción de habilidades, competencias y actitudes interrelacionadas entre sí. En su conjunto, enfoques como el Aprendizaje Profundo posicionan una clara visión de desarrollo humano en las acciones de mejora escolar, integrando el desarrollo de lo intrapersonal, lo interpersonal y lo cognitivo como dimensiones que dialogan hacia el desarrollo de habilidades complejas (Quiroga y Lara, 2022).

En este sentido, una perspectiva clave para comprender cómo se articula este desarrollo integral proviene de enfoques evaluativos transformadores y democráticos. Como indican Ríos y Herrera (2022), estos enfoques critican las visiones tradicionales centradas en la medición y buscan resignificar la evaluación como una práctica ética y política orientada a la formación integral del sujeto, incluyendo dimensiones valóricas, actitudinales y democráticas. Centralmente, esta visión transformadora implica una redefinición fundamental de los roles de docentes y estudiantes, donde la evaluación se convierte en un espacio de co-construcción y negociación de significados que posibilita una distribución del poder evaluativo y fomenta la participación activa y crítica del estudiantado en sus propios procesos formativos. A su vez, diversificaría el rol docente en la escuela, centralizando su figura en la facilitación de la participación, la colaboración y la autorreflexión.

En el enfoque, el conocimiento sería co-construido a través de experiencias significativas y contextualizadas. Siguiendo a Fullan y Langworthy (2020), este paradigma busca que los sistemas educativos promuevan, en los estudiantes, una visión propia del significado de prosperidad y conexión consigo mismos, dotándolos de habilidades necesarias para el logro de sus aspiraciones. Esta visión se distancia del paradigma tradicional de transmisión de

conocimientos, y se alinea con investigaciones sobre cognición situada y aprendizaje auténtico, donde el aprendizaje significativo ocurriría cuando los estudiantes pueden establecer conexiones profundas entre conceptos, aplicar conocimientos a situaciones reales y reflexionar críticamente sobre sus procesos.

4.3.2 Las 6C: Competencias fundamentales para el Aprendizaje Profundo

El AP sistematiza seis competencias globales, conocidas como las “6C”, que representan la integración de dominios cognitivos, interpersonales e intrapersonales. En el libro *Sumergirse en el Aprendizaje Profundo: herramientas atractivas* de Quinn et al. (2021) se han identificado estas competencias globales que los estudiantes deben desarrollar para enfrentar las complejidades del siglo XX (Noguera et al., 2015). Estas pueden ser trabajadas mediante diversos ciclos de innovación pedagógica implementados en escuelas, las cuales se caracterizan de la siguiente forma:

1. **Pensamiento crítico:** Capacidad para evaluar la información y los argumentos. Significa hacer conexiones e identificar patrones, construyendo conocimientos significativos mediante la experimentación, reflexión y actuación sobre las ideas del entorno.
2. **Creatividad:** Implica la realización de preguntas de investigación adecuadas, mediante la búsqueda, expresión y proposición de soluciones novedosas en relación con su entorno económico y social. Abarca el liderazgo necesario para convertir las ideas en acción.
3. **Colaboración:** Es la comprensión del trabajo en equipo como ejercicio de interdependencia, el cual implica el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e interculturales. Implica manejar la dinámica y los desafíos del equipo.
4. **Comunicación:** Involucra la búsqueda reflexiva y constante de la mejora en la transmisión de ideas, bajo valores centrados en el avance de la humanidad. Es la capacidad de manifestar ideas hacia una audiencia generando un impacto, tanto en su expresión así como en su propósito.

5. **Carácter:** Es la postura proactiva hacia la vida, y el aprender a aprender. Significa el desarrollo de la tenacidad, la perseverancia, la resistencia y la valentía ante los desafíos de la vida, poniendo en ejercicio valores como la empatía, la compasión y la integridad.
6. **Ciudadanía:** Es el desarrollo de una perspectiva global con compromiso con la equidad y el bienestar humano mediante la empatía y la compasión por diversos valores y visiones del mundo. Abarca un interés genuino en la sostenibilidad humana y ambiental, buscando la resolución de problemas ambiguos y complejos del mundo real en beneficio de la ciudadanía.

En línea con estas definiciones, un aporte significativo en la aplicación del enfoque ha sido la definición y rubricación de cada una de estas competencias globales, lo que permite observar el desempeño de los estudiantes en las distintas subdimensiones y verificar su progresión. La progresión de estas competencias operan de manera integrada, y representan un alejamiento de la tradicional segmentación del conocimiento en disciplinas aisladas. Su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales tendría relación con el trabajo de habilidades del siglo XXI en los estudiantes (Zeiser et al., 2020; Martínez y McGrath, 2014).

4.3.3 Componentes esenciales para la implementación del Aprendizaje Profundo

La implementación efectiva del AP en establecimientos educativos requiere varios elementos estructurales y culturales que faciliten la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales. A partir del trabajo de Martínez et al. (2016), se identifican los siguientes componentes esenciales:

Visión compartida de aprendizaje

El punto de partida para implementar el AP es el desarrollo de una visión común sobre el aprendizaje que sea explícita, compartida y visible en toda la comunidad educativa. Esta visión debe reflejarse en un conjunto de valores centrales claramente articulados que orienten el diseño escolar, las prácticas pedagógicas y el lenguaje institucional.

Prácticas pedagógicas transformadoras

Martínez y McGrath (2014) identifican seis prácticas pedagógicas esenciales que caracterizan a las escuelas comprometidas con el AP:

- i. Empoderamiento de estudiantes como aprendices: Implica desarrollar una comprensión del aprendizaje como proceso continuo de retroalimentación, revisión y reflexión.
- ii. Contextualización del conocimiento: Utilización de preguntas orientadoras, temas comunes y grandes ideas para proporcionar coherencia a las experiencias de aprendizaje, facilitando conexiones interdisciplinarias.
- iii. Conexión con experiencias del mundo real: Vinculación del aprendizaje con problemas auténticos, permitiendo a los estudiantes interactuar con profesionales, asumir roles en proyectos significativos y abordar problemáticas actuales.
- iv. Extensión del aprendizaje más allá de la escuela: Establecimiento de relaciones formales e informales con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones que convierten a la comunidad en una extensión del espacio escolar.
- v. Personalización de experiencias de aprendizaje: Desarrollo de relaciones significativas con los estudiantes para identificar sus intereses y fortalezas, utilizando proyectos independientes como vía para personalizar el aprendizaje.
- vi. Uso intencionado de tecnología: Incorporación de herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje, facilitar la investigación, la colaboración, la comunicación y la creación, transformando el rol del docente en el proceso educativo.

Estas prácticas, en su conjunto, promoverían una distancia con la educación formal y tradicional, generando una dinámica donde los procesos de transmisión de la enseñanza se basan en el interés genuino por el conocimiento y la acción sobre el entorno.

Condiciones organizacionales necesarias y liderazgo educativo

Para sostener estas prácticas, Martínez et al. (2016) identifican cuatro condiciones organizacionales imprescindibles:

- a. **Visión compartida y cultura de aprendizaje:** Es el desarrollo de un *ethos institucional* centrado en la comprensión profunda, la reflexión crítica y la mejora continua. Esta condición es fundamental, ya que permitiría sopesar decisiones de verdadero carácter estratégico frente a otras que responden a un razonamiento y visión individualizada del aprendizaje.
- b. **Cultura de responsabilidad compartida:** Refiere a la construcción de estructuras que aseguren que todos los miembros de la comunidad se sientan responsables del aprendizaje de los estudiantes en la escuela. En particular, Rojas-Bravo et al. (2024) han señalado la importancia de este concepto, subrayando cómo el liderazgo distribuido se ha entendido en el contexto chileno, erróneamente, como una división de tareas que no considera a actores fuera de un puesto formal de liderazgo.
- c. **Confianza y profesionalismo:** Relativo al fomento de una cultura que empodere a los docentes, esta robustecería las redes colaborativas en los establecimientos hacia una apropiación del enfoque. El cambio de esta dinámica requeriría de un cambio cultural profundo en las instituciones.
- d. **Tiempos para colaboración docente:** Guarda relación con la facilitación organizacional en el establecimiento de espacios temporales protegidos para la colaboración. Aun cuando es imperativo, sería parte de los mayores desafíos en los contextos escolares actuales.

El papel del liderazgo educativo resulta fundamental para crear las condiciones necesarias para la implementación del enfoque de Aprendizaje Profundo. Las instituciones con un liderazgo distribuido, pedagógico, y que vele por las condiciones de sus profesores para asumir en la práctica este desafío, son aquellas que logran instalar un consenso con la comunidad y movilizar su participación activa en el proceso (Rojas-Bravo et al., 2024).

Nuevos roles docentes

La implementación del Aprendizaje Profundo implica una transformación en el rol docente, que evoluciona desde la figura del experto transmisor de conocimientos hacia 4 roles más complejos: el docente como *diseñador de aprendizaje*, quien crearía experiencias

significativas basadas en preguntas esenciales y problemas auténticos; *el rol de facilitador*, en tanto guía de procesos de indagación y construcción del saber sin ser la única fuente de información; como *networker*, relativo a la conexión de estudiantes con expertos y otros actores de la comunidad en su amplitud, y finalmente, como *coach o mentor* en relación a la proporción de apoyo emocional hacia el estudiante, aparte del académico.

Bajo estos lineamientos, la evolución paradigmática representa un cuestionamiento profundo a las concepciones tradicionales de la función docente. En este sentido, es importante destacar cómo los nuevos roles docentes no solamente requerirían reconfigurar los procesos formativos, sino también contextos organizacionales que habiliten el despliegue efectivo de dichos roles.

4.3.4 Implementación del Aprendizaje Profundo en contextos locales: desafíos y oportunidades

La implementación del Aprendizaje Profundo en Chile y otros contextos latinoamericanos enfrenta desafíos particulares relacionados con las características de los sistemas educativos locales y las condiciones socioculturales específicas. A inicios de los 2000, investigaciones reflejaban los elementos que las comunidades educativas indicaban como limitadores de la innovación educativa, principalmente la carencia de recursos materiales, didácticos e infraestructura, las características cognitivas y actitudinales negativas de los estudiantes u otros actores escolares, la disponibilidad de materiales didácticos y tecnológicos (Ríos, 2003). Posteriormente, en Chile, la implementación del Aprendizaje Profundo se inserta en un sistema educativo marcado por lógicas de *accountability* que pueden generar tensiones con sus principios fundamentales. Bellei y Morawietz (2016) subrayan la generación de dinámicas de “vuelta a lo básico” que pueden desplazar innovaciones orientadas al desarrollo de competencias más complejas. Esta tensión refleja una característica persistente del sistema educativo chileno: mientras el currículo ha incorporado adecuadamente competencias del siglo XXI en términos de contenido, existen importantes limitaciones en los dispositivos de implementación como materiales didácticos, formación docente y programas de mejora escolar.

Esta tensión es destacada por el estudio de Rojas-Bravo et al. (2024), quienes observan que en Chile, los problemas estructurales y de segregación en establecimientos educacionales derivados de políticas educativas orientadas a la competencia han generado presiones sobre los líderes educativos. Estos deben responder a exigencias de resultados en pruebas estandarizadas, preservación de matrícula o indicadores de asistencia, lo cual generaría la concentración en aspectos de corto plazo tales como la focalización en áreas evaluadas mediante aumento de horas de trabajo, o la elaboración de estrategias de posicionamiento y marketing de la escuela, respondiendo a necesidades inmediatas sin sostener nuevas prácticas pedagógicas a largo plazo.

En el contexto de dicha investigación, se identifican desafíos clave que enfrentan los líderes escolares al intentar implementar el Aprendizaje Profundo en escuelas chilenas:

1. Desafíos ideacionales: Relacionados con generar y mantener un nuevo relato pedagógico y propiciar un cambio cultural que permita transitar de una visión centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Este desafío es paradigmático, ya que requiere superar resistencias, temores e incertidumbres mediante un proceso gradual e intencionado.
2. Desafíos organizacionales: Vinculados a crear las condiciones necesarias, incluyendo la organización de espacios, mantenimiento de un clima propicio, modelamiento de procesos y desarrollo profesional docente. La gestión eficaz del tiempo y los recursos aparece como una preocupación constante.
3. Desafíos profesionales para los docentes: Los directivos identifican que los docentes necesitan conocer en profundidad a sus estudiantes y transformar sus prácticas de aula, lo que implica un cambio sustancial en su identidad profesional.
4. Desafíos relacionales: Referidos a la adopción de un trabajo colaborativo e interdisciplinario, aspectos que, aunque son aceptados a nivel discursivo, en la práctica suelen evitarse.

En síntesis, la implementación del Aprendizaje Profundo en contextos locales como el chileno requiere una comprensión profunda de las tensiones inherentes al sistema educativo y una aproximación estratégica que considere tanto los desafíos como los factores

facilitadores identificados por las investigaciones precedentes. Su implementación efectiva supone una serie de oportunidades y desafíos para la comunidad educativa. En esta investigación, los profesores serán el actor central para comprender el impacto de esta estrategia dentro de sus conocimientos, creencias y significados hacia el ejercicio de su profesión en contextos de vulnerabilidad.

5. Diseño metodológico

En este apartado, se presenta el diseño metodológico de la propuesta de investigación. Se describe el tipo de investigación adoptado, el área de estudio, la muestra y los criterios de inclusión, la unidad de análisis, las técnicas de producción de datos, el plan de análisis de la información, los criterios de confiabilidad y las consideraciones éticas. Cada sección detalla los métodos y procedimientos empleados para garantizar una investigación acorde a la reconstrucción de significados de la profesión docente.

5.1 Tipo de investigación

Atendiendo a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, para la investigación se propone un tipo de investigación de orden transversal, descriptiva y cualitativa (Hernández-Sampieri et al., 2006), la cual permite retomar la experiencia humana como elemento de estudio, pretendiendo dar validez y confiabilidad epistemológica dentro de un “proceso de construcción de conocimiento subjetivo e intersubjetivo” (Cisterna, 2005, p.3). Esta metodología asume que toda vivencia humana puede hacerse un objeto que tiene como cualidad ser observable y captado, abriendo la posibilidad de ampliar el conocimiento académico a través del estudio sistemático de la experiencia y la subjetividad humana (Ballestin y Fábregues, 2015).

La investigación se sitúa en la tradición interpretativista-constructivista, entendiendo que la realidad social se construye intersubjetivamente a través de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias (Schwandt, 2000). Desde esta perspectiva, la comprensión de la significación profesional docente no busca establecer hallazgos objetivos o universales, sino revelar los procesos de construcción de sentido que los docentes elaboran en su relación con la innovación pedagógica y los contextos escolares vulnerables. Como señala Guba y Lincoln (2005), en esta postura epistemológica el conocimiento se entiende como una construcción compartida que emerge de la interacción entre el investigador y los participantes, donde los hallazgos son creados a través del proceso investigativo. Esta aproximación resulta coherente con los objetivos de la investigación, pues permite acceder a las construcciones sociales y experienciales que configuran la significación profesional docente, reconociendo su carácter dinámico y situado en contextos específicos.

5.2 Área de estudio, muestra, muestreo y criterios de inclusión

El área de estudio de la investigación se acotó a las escuelas de la región del Biobío que colaboran en la implementación de estrategias de AP con el Centro +Comunidad y el NPDL, excluyendo los establecimientos de otras regiones donde también se lleva un trabajo colaborativo de implementación de ciclos de aprendizaje que se planifican, implementan y evalúan adoptando este enfoque.

En esta investigación, se considera como población a todos los profesores de estas escuelas que hayan participado en la implementación de estrategias de Aprendizaje Profundo en la Región del Bio Bio, y que hayan cumplido los criterios establecidos por *NPDL*, +Comunidad y el Fondecyt descritos en los antecedentes del proyecto, siendo un total de 12. La muestra se comprendió como los docentes que efectivamente se integraron como voluntarios y voluntarias para la investigación. Si bien el número de participantes es reducido (3 docentes), estos representan una diversidad significativa en términos de: trayectorias profesionales, grado de impacto del contexto de innovación en su significación de la profesión, nivel de involucramiento en la implementación del Aprendizaje Profundo, configuraciones identitarias en sus trayectorias y circunstancias familiares-personales que cada docente experimenta en paralelo a su ejercicio profesional. Esto permitió explorar un amplio espectro de experiencias docentes relevantes para los objetivos de la investigación.

El proceso de muestreo fue de carácter intencional (Otzen y Manterola, 2017), donde los casos se seleccionaron a través de los siguientes criterios de selección de profesores de escuelas que hayan colaborado en una experiencia de planificación, implementación y evaluación del AP:

- i. Profesores que gocen de 7 años de experiencia o más dentro de su establecimiento
- ii. Profesores que ejerzan en establecimientos del último tramo IVE (80%-100% vulnerabilidad)
- iii. Profesores que hayan participado de la planificación, implementación y evaluación de, al menos, un ciclo de AP

Desde dichos elementos, se seleccionaron los siguientes establecimientos. Los nombres fueron modificados para resguardar la confidencialidad:

N	Establecimiento educativo	IVE Comunal	IVE Colegio	Comuna	Experiencia general del docente	Experiencia del docente en el establecimiento
1	Liceo Aguas del Sur	84	93	Penco	21 años	20 años
2	Colegio Juan Calvino	73	95	San Pedro de la Paz	11 años	11 años
3	Escuela Ana Victoria Torres Silva	85	97	Tomé	20 años	17 años

Tabla 1. Caracterización general de docentes y establecimientos. Elaboración propia a partir de datos FONDECYT Iniciación 11230442

A partir de lo expuesto, en relación con los criterios muestrales establecidos, los docentes seleccionados por el criterio de conveniencia son aquellos y aquellas pertenecientes al Liceo Aguas del Sur (Penco), Colegio Juan Calvino (San Pedro) y Escuela Ana Victoria Torres Silva (Tomé), siendo 2 mujeres y 1 hombre en total.

5.3 Unidad de análisis:

Se entenderá como unidad de análisis a los relatos de vida de docentes pertenecientes a establecimientos de alta vulnerabilidad donde se faciliten innovaciones pedagógicas en contexto de Aprendizaje Profundo en la Región del Biobío, Chile

5.4 Técnicas de producción de datos

Como técnicas de producción de datos, se consideró el uso de entrevistas en profundidad (Vela, 2001) para poder captar los relatos de vida de las y los docentes, siendo éstos una forma de historia de vida en la tradición de los estudios biográficos. Esta técnica facilitó la recolección de un relato detallado y profundo en el ámbito laboral de la biografía del profesorado en tres momentos.

La primera sesión buscó abordar la trayectoria docente hasta la actualidad, tales como su llegada al establecimiento, el contexto escolar, los desafíos y oportunidades que marcaron su inicio y desarrollo profesional. La segunda sesión abarcó la implementación de los contextos de innovación pedagógica, relatando la experiencia realizada, cómo afectó a su desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad, junto con los alcances y desafíos de la implementación del enfoque en el contexto escolar. La última sesión buscó identificar las

proyecciones que docentes observaron a raíz de los contextos de innovación pedagógica y la búsqueda de mejora escolar en el contexto local y nacional. Se realizó con cada docente un ejercicio de análisis de sentimientos y emociones en relación a otros estamentos del colegio, con el propósito de explorar aspectos afectivos vinculados a su experiencia profesional. Si bien este ejercicio permitió recoger elementos significativos, estos no fueron incorporados en el desarrollo analítico posterior de la tesis, ya que no emergieron como categorías centrales en la sistematización final. Sin embargo, su inclusión en el diseño metodológico contribuyó a enriquecer el vínculo investigativo y a habilitar espacios de reflexión que favorecieron la profundidad del relato biográfico. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 3.3 horas por participante, distribuidas en tres sesiones realizadas en un período de 4-5 semanas.

Complementariamente a las sesiones de entrevista en profundidad realizadas a los participantes, se examinó material documental facilitado por ellos de forma voluntaria (Ballestin y Fábregues, 2018). Este material, que incluyó fotografías, videos y reconocimientos, tuvo como objetivo principal enriquecer la indagación biográfica sobre sus trayectorias.

Adicionalmente, para profundizar y complejizar la reconstrucción de cada experiencia pedagógica en sus respectivos establecimientos, se integraron datos secundarios (Scribano y de Sena, 2008) recabados previamente en el marco del proyecto FONDECYT Iniciación 11230442 en el que se enmarca esta investigación. Estos datos secundarios consistieron en entrevistas realizadas como parte del proyecto FONDECYT (entrevistas individuales a los docentes participantes y a los directores de cada establecimiento, así como entrevistas grupales) y la revisión de documentos (Cellard, 2008) tales como las Bitácoras de trabajo elaboradas por el equipo del Centro +Comunidad durante el acompañamiento en las escuelas y liceos. La incorporación de estos datos secundarios y documentos fue fundamental para ampliar la comprensión de las prácticas y decisiones pedagógicas en sus contextos reales de producción, ofreciendo una perspectiva más compleja y situada de las experiencias relativas a cada caso.

5.5 Plan de análisis de la información

El plan de análisis utilizado fue una combinación entre la tradición de análisis narrativo propuesta por Chase (2018) y análisis temático desde la propuesta de Braun y Clarke (2021), donde ambas permitieron explorar cómo las y los docentes estructuran sus relatos individuales a partir de su experiencia biográfica, y cómo estos se conectan con contextos y experiencias colectivas que sugieren diversos ejes y temas relevantes para los objetivos de la investigación.

Se retomaron herramientas de la tradición de la teoría fundamentada, específicamente en el uso de memos analíticos para enriquecer el análisis, capturando reflexiones y conceptos emergentes durante el proceso de análisis (Charmaz, 2014).

El proceso de codificación se realizó mediante dos aproximaciones complementarias. Para el análisis de las trayectorias docentes, se utilizaron inicialmente categorías predefinidas como “elección de carrera”, “llegada al establecimiento” y “desafíos iniciales”, mientras que para la identificación de hitos significativos y reflexiones personales se emplearon categorías emergentes. Para el análisis vinculado al impacto del Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión docente, se trabajó con categorías predefinidas derivadas del marco teórico: “desarrollo profesional”, “visión de aprendizaje”, “identidad docente”, “proyecciones” y “desafíos”. Cada una de estas categorías principales contenía subtemas que permitieron generar un relato coherente que se enmarca a los objetivos de investigación.

Se utilizó el software Nvivo 15 para apoyar el proceso de codificación y análisis de datos de la investigación.

5.6 Criterios de confiabilidad

En esta investigación, se aplicarán los criterios de credibilidad, confiabilidad y transferibilidad cualitativa, siguiendo las propuestas de Mendizábal (2006). A partir de ella, se establecen:

- **Criterio de Credibilidad:** Se garantizará mediante un proceso de triangulación que incluye la discusión y cotejo continuo con pares investigadores (docente guía y co-guía) y la retroalimentación de los propios entrevistados en la sucesión de cada entrevista

- **Criterio de Confiabilidad:** Se asegurará a través de la transparencia y sistematicidad en el proceso de análisis de datos, detallando los procedimientos utilizados como la elaboración de la malla temática y el desarrollo de las entrevistas, asegurando que estos procesos sean replicables y auditables externamente.
- **Criterio de Transferibilidad:** Se considerará al analizar cómo los elementos descritos en los relatos de vida de los docentes pueden ser aplicados a otros contextos educativos similares. Se proporcionarán descripciones detalladas de los contextos y las trayectorias docentes para facilitar la evaluación de la aplicabilidad de los hallazgos a otras situaciones y entornos educativos.

A partir de estos criterios, se pretenden construir hallazgos que puedan ser verificables externamente en cuanto a sus métodos, técnicas y procesos de análisis

5.7 Consideraciones éticas y devolución de resultados

La participación de los informantes en esta investigación se enmarca dentro del proyecto FONDECYT Iniciación “Prácticas de liderazgo pedagógico y su influencia en el desarrollo de una cultura escolar de uso de datos para la mejora escolar”, el cual ha sido aprobado correspondientemente por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad. Los aspectos éticos aprobados incluyen el recibimiento y aprobación de un consentimiento informado de las y los participantes, sus derechos dentro de la investigación, la confidencialidad de la información y el acceso a sus resultados una vez finalizado el estudio. Se consideran también aspectos de la ética situada, reflejadas en la reflexión y toma de decisiones en el trabajo específico con cada docente y sus relatos, bajo el reconocimiento ulterior “del otro como sujeto interlocutor de pleno derecho” (Abad, 2016, p.115). Se hará devolución de los resultados de la investigación a los participantes una vez finalizado el estudio, priorizando un formato sintético y comprensible del documento.

6. Resultados de investigación

Dentro de este apartado, se presentan los resultados principales de la investigación. Desde una perspectiva biográfico-narrativa, en el primer capítulo se describirá la información referente a cada trayectoria docente, subrayando sus hitos y reflexiones que destacaron en el proceso hasta la actualidad. En el segundo capítulo, se contextualizarán las experiencias pedagógicas asociadas a cada docente y sus respectivos establecimientos, para posteriormente caracterizar el impacto que el contexto de innovación pedagógica tuvo en las trayectorias estudiadas referente a los tres ámbitos mencionados (desarrollo profesional, visión de aprendizaje, identidad docente). Finalmente, en el tercer capítulo se abordará una mirada proyectiva de la apropiación del enfoque para los casos estudiados, examinando cómo cada docente identifica tanto posibilidades futuras en la escuela (o alcances), así como los desafíos que podrían enfrentar, tanto en el presente y el futuro, en los procesos de mejora de las prácticas de enseñanza en sus contextos escolares. La discusión de resultados se realizará al final de cada capítulo, integrando la respuesta a los objetivos de investigación en la conclusión del estudio.

6.2 Capítulo I: Inicios y desarrollo de la carrera profesional docente. Hitos, sucesos y reflexiones en trayectorias profesionales en contextos de vulnerabilidad escolar

En este capítulo, se presentarán los elementos principales de las trayectorias de los docentes desde su inicio profesional hasta su desarrollo actual. Se buscará describir cómo los docentes abordaron los desafíos iniciales de su carrera, tanto en los sucesos que marcaron su construcción como profesores, así como las distintas reflexiones devenidas tanto de su recorrido profesional. Se comenzará presentando las trayectorias de forma individual, integrando los tres casos en la discusión teórica posterior.

6.1.1 Caso 1. Trayectoria docente de “Máximo”: la lucha y la enseñanza como unión inseparable

Al contemplar el recorrido de casi dos décadas del profesor Máximo en el liceo, resulta revelador comenzar por aquello que él considera su legado esencial para las nuevas generaciones de educadores:

Les diría que la única manera de que los demás nos sigan es a través del ejemplo. Si quieres que planten árboles, entonces tú tienes que ser el primero en plantar el árbol. Si quieres que pinten murales, entonces tú tienes que hacer un gran mural primero. Si quieres que toquen instrumentos, entonces tú tienes que ser un gran tocador de instrumentos. Porque no se enseña a los demás diciéndoles lo que tienen que hacer, sino que se enseña mostrándoles cómo se hace, lo bien que se hace (Máximo, Entrevista 3)

Esta declaración revela a un profesor para quien la coherencia entre palabras y acciones ha sido fundamental en su recorrido profesional. Su historia profesional, como se verá, estará marcada por iniciativas donde él mismo se posiciona como el primer impulsor del cambio que desea ver, ya sea a través de proyectos artísticos, movilizaciones educativas o innovaciones pedagógicas. Este principio de ser el primero en actuar frente a su entorno constituirá un hilo conductor en su trayectoria, especialmente al enfrentar los desafíos propios de un contexto educativo vulnerable y los límites percibidos en la imposición de un sistema que coarta aspiraciones transformadoras en el seno de la educación pública.

6.1.1.1 Inicio profesional: oportunidades nacientes en la Bahía de Penco de los 2000

El profesor “Máximo”, un joven de la comuna de Penco, ingresó en 1998 a la carrera Pedagogía en Ciencias Naturales, con el antiguo régimen de doble-mención que le permitió especializarse tanto en Biología como Química en aquél entonces:

Yo ingresé en el año 98’, en la Universidad de Concepción. Estudié pedagogía en biología y química. Justo ese año se cerraba la carrera de Biología y Química con la doble mención, comenzó a ser distinto. (Máximo, entrevista 1)

Apoyado por la aspiración de su familia, la cual era comerciante y estaba dividida por la elección, escogió la carrera de pedagogía por su inclinación hacia el área disciplinar y su deseo por ingresar a una casa de estudios en particular, ubicada en el centro regional.

Lo único que sabía era que mi inclinación era la ciencia, no el área humanista. Eso es lo único que tenía claro, y el puntaje que yo saqué me permitía entrar a pedagogía en Biología y Química. En realidad yo quería estudiar en la U de Conce’, ese era como lo que yo quería (...) Mi papá no quería que entrara a pedagogía, porque como

mis papás eran comerciantes, él quería que estudiara ingeniería comercial. Pero mi mamá como que dijo 'no, que entrara a estudiar al tiro no más'. Era estudiar la idea más que otra cosa. (Máximo, entrevista 1)

Llega al establecimiento por un conocido, el cuál conoció en la parroquia donde participaba el profesor cuando joven. Luego de rechazar una oportunidad laboral por no ser titulado (aún era licenciado), se abre otra vacante de trabajo.

Alguien llegó a mi casa a buscarme, me preguntó si que estaba trabajando y que necesitaban un profesor en Lirquén. Así fue, pero no pude entrar ese año porque todavía estaba haciendo la tesis, y necesitaban a alguien titulado (...) Y bueno, pasó un año y parece que a la profe que contrataron no le fue muy bien, y me volvieron a buscar. Me preguntaron si es que ya tenía el título y dije que sí, y ahí viene una entrevista acá, e ingresé. (Máximo, entrevista 1)

Posterior a una entrevista con quien aún es la directora de su establecimiento, ingresa exitosamente al liceo en el año 2004, donde a la actualidad permanecería construyendo una trayectoria de 21 años.

6.1.1.2 Llegada al establecimiento: impresiones, entorno educativo y desafíos iniciales

Siendo un habitante de la comuna, al llegar, el docente fue consciente de la reputación del establecimiento, siendo la migración a ese establecimiento una consigna utilizada por profesores de otras escuelas de la comuna para disciplinar a los estudiantes.

Bueno, en realidad según lo que yo había escuchado, este era como un liceo como... Flaite, flaite. Pero a mí nunca me afectó mucho eso porque yo asesoraba aquí abajo a una escuela, en ese trabajo que te decía yo. Y los profesores de esa escuela, cuando yo estaba adentro trabajando, escuchaba algunos que le decían a los niños que 'si no estudiaban, si no hacía las cosas bien, iba a tener que ir para arriba' [al liceo donde él llegó]. (Máximo, entrevista 1)

Sin embargo, su sentido de pertenencia comunal, su formación escolar y sus propias experiencias con habitantes de diverso origen social lo alejaron de esta forma de comprender el establecimiento. Su familiarización con la cultura popular de la zona por la actividad de su

familia lo distanció del escepticismo con el que se veía al liceo, terminando de confirmarlo al llegar a él.

Yo siempre viví en Penco- Lirquén. Mis papás tenían un salón de pool, entonces igual yo me relacionaba con gente del “bajo pueblo” como se dice, ¿se entiende? Entonces no tuve como esa discriminación, esa distancia así, con ‘¿quién será?’ No, no nunca. Aparte que yo también estudié siempre en la escuela siempre estudié en el sistema público, entonces era mi cultura de alguna manera. Y cuando llegué acá, no era nada de lo que había escuchado. Cuando llegué, dije ‘bueno, tendré que hacer mi trabajo’, y no sé, igual tenía siempre la camiseta puesta, como que siempre se me venían a la mente estas personas con las que yo me relacionaba en el salón de pool (Máximo, entrevista 1)

De esta forma, en el entorno educativo el profesor presta atención a la facilidad de promover iniciativas lúdicas (actos, actividades) entre docentes, las cuales aún no estaban ligadas a lo estrictamente pedagógico.

Con referente a que un profesor trabajara con otro profesor y otro profesor, por ejemplo, en hacer algún proyecto para los niños, como que eso no estaba todavía. Pero sí que los profesores trabajan en equipo, por ejemplo, para sacar adelante los alguna muestra, o bien alguna ceremonia. (Máximo, entrevista 1)

Sin embargo, el docente subraya cómo, dentro de las dinámicas profesionales, el carácter de la colaboración docente alcanzó ribetes propiamente técnico-pedagógicos en la medida que se construyeron relaciones entre colegas. Esto también fue facilitado por un control más pasivo de los contenidos visados por el equipo técnico-directivo, apoyando las iniciativas de sus profesores.

Sin embargo con el tiempo que yo fui pasando, uno fue haciendo relaciones con los colegas y ahí aparecen las amistades. Y aparte de la amistad, también aparece esto de ‘oye, hagamos algo juntos’, como que no había mayor dificultad para eso. No había una estructura tan verticalista, en el que cualquier paso que yo diera tenía que estar visado por el curriculista, no había nada de eso (...) Se gestaba solo, si fluía,

te apoyaban. Si no, seguías haciendo tus clases como siempre. (Máximo, entrevista 1)

En un ámbito profesional, el docente relata uno de los primeros desafíos que enfrentaba la escuela, y que marcaría el inicio de múltiples reflexiones sobre el sistema educativo chileno: la mejora del SIMCE. Esta era una directriz compartida, en un escenario comunal de bajos resultados.

Bueno, cuando yo llegué acá me di cuenta de que, bueno, por los consejos, que en el caso del SIMCE que ya estaba entrando con fuerza en el 2007 y 2008, ya el SIMCE estaba sonando, y veía que el colegio igual tenía bajos resultados. Tampoco tenían la maravilla las demás escuelas, pero en general todas eran bajas. Entonces, como que siempre te decían que había que tratar de subir los puntajes y todo. (Máximo, entrevista 1)

Por otro lado, en una arista más individual, la figura de la directora, de quién se destaca un cambio significativo en su estilo de liderazgo, era de considerar entre la comunidad educativa por la firmeza de sus perspectivas.

El ambiente siempre fue bueno entre los colegas, había sus problemas de repente. En ese entonces, mi dire tenía otro genio distinto que el que tiene ahora, era famosa por eso también. Entonces era como lo único, como que tenías que tener cuidado solamente de ‘no complicarte con la directora’, porque no ibas a ganar. Eso era como lo que sacabai muy rápido después de estar unos años, lo sacabai’ al tiro, pero a mi suerte al menos, yo nunca tuve un problema en esa entrada. (Máximo, entrevista 1)

A partir de la composición social de estudiantes y familias del establecimiento, la etiqueta de ‘mal-establecimiento’, aun cuando no hacía eco en la visión del profesor, sí impactaba en la comunidad escolar, particularmente de apoderados. Esto potenciaba un entorno de bajas expectativas educativas de padres hacia hijos, donde el profesor reflexiona:

Acá había un grupo potente de apoderados, que se lo pasaban metidos en el colegio. Pero me llamaba la atención que hacia afuera seguían viendo el liceo como la

cuestión más penca que podía haber (...) Me afectaba, porque veía que los niños llegaban como con baja expectativas acá, los niños que llegan a estudiar aquí. Eran pocos los que tuve así como 'yo voy a la universidad', entonces como el liceo es técnico profesional, todos sabían que venían al técnico para salir a trabajar, no a la universidad. (Máximo, entrevista 1)

Estos elementos marcaron su percepción del entorno escolar, las cuales fueron acompañada de otras iniciativas paralelas destacadas en la iniciativa e innovación docente.

6.1.1.3 Senderos naturales y danzas africanas: pares líderes e iniciativas pedagógicas en la consolidación de cualidades y sellos distintivos

En los momentos iniciales de su trayectoria, Máximo destaca dos eventos significativos para él. Uno de ellos fue un proyecto liderado por un colega, el cuál aprovechó el entorno natural del establecimiento, adecuándolo para el aprendizaje.

Hay como dos acciones que me llamaron la atención. Una era el profesor Américo, un colega que jubiló, que es artista. Él había hecho un proyecto con el Centro General de apoderados y construyeron senderos dentro de este bosque que te digo yo, y le hicieron una pérgola en el centro para hacer clase al aire libre. Eso me llamó mucho la atención, yo llevaba a los estudiantes arriba a hacer clase ahí. (Máximo, entrevista 1)

Esta adecuación perduraría hasta el día de hoy, siendo una característica que hace destacar el espacio dispuesto por el establecimiento para docentes y estudiantes entre otras escuelas y liceos de la comuna, generando también un agrado en él hacia su espacio de trabajo. De la misma manera, sus conocimientos sobre danzas africanas fueron incorporados a las actividades extracurriculares del liceo, siendo ofrecido en su primera entrevista de trabajo.

A mí lo que siempre me gustó eran las danzas africanas (...) Entonces, la directora me hace una pregunta en la entrevista y me dice qué más hago yo. Y ahí empecé a hablar de lo que yo hacía. Entonces, ya, me dice si es que me gustaría hacer un taller de eso, y yo le digo que sí. (Máximo, entrevista 1)

El éxito del taller, pese a los límites de equipamiento y estigmas hacia el tipo de danza, demostró un ejemplo de liderazgo e innovación en la formación extracurricular de sus estudiantes, consolidando hasta la actualidad una larga trayectoria de generaciones e hitos culturales promovidos por el taller.

Claro y comencé, y el taller empezó a pegar en el colegio porque de primera imagínate en el contexto que te estoy diciendo, o sea, en “el taller de danza afro”. Te imaginas cualquier cosa, un negro con un hueso en la cabeza... Y claro, poco a poco el taller se formó. No tenía nada, un puro tambor que me conseguí y que no tocaba, porque yo bailaba solamente. Y comenzó algo interesante que bueno, ahora ya está completamente consolidado (...) Es uno de los sellos del colegio. Todo el mundo en la comuna sabe que aquí se da la danza africana. (Máximo, entrevista 1)

Tanto este espacio natural, así como el taller fueron parte de iniciativas que destacaron en el inicio profesional de Máximo, y que siguen vigentes hasta la actualidad. Ambas formarían parte de hitos iniciales que marcaron su llegada al establecimiento, antecediendo una serie de sucesos políticos ligados a la rendición de cuentas y el desempeño escolar del liceo.

6.1.1.4 De exclusiones, rebeldías e inflexiones: movilizaciones gremiales y nuevos sentidos hacia el rol docente

El profesor tempranamente percibió el impacto que generaron políticas públicas tales como el SIMCE y la difusión de sus resultados a través de los “semáforos”, o los plazos de mejora para escuelas potencialmente deficientes. En su memoria, recuerda cómo estas medidas profundizaron las dinámicas de competencia y exclusión entre los establecimientos y sus integrantes.

Cuando ya llevaba cuatro años, me daba cuenta de que lo que estaba pasando en educación a nivel nacional, comunal. Me daba cuenta de la competencia que se está instalando. Instalar el semáforo para indicarle a los apoderados ‘tienes un colegio bueno’, y qué es un ‘colegio malo’. Eso fue un daño irreparable en la educación (...) En el primer SIMCE, fuimos el único Liceo rojo de toda la comuna. Todos los demás eran amarillos, habían unos pocos verdes, pero el único rojo era el Liceo Aguas del Sur (...) Si ya antes se decía que éramos... ¡imagínate con esto!. Eso fue súper

complicado, y con la ley nos cerraban el establecimiento si no mejorábamos en tres años. (Máximo, entrevista 1)

Los malos resultados del establecimiento, por un lado, generaron una visión compartida de mejora a plazo fijo, articulando a docentes e integrantes técnico-directivos hacia las metas establecidas por el ministerio. Por otro lado, esta iniciativa hizo más palpable la desconexión con autoridades locales, así como el limitado impacto de proyectos y fondos públicos en el liceo.

Claro, fue un desafío, y un desafío que nos unió más todavía. Ya estábamos siendo unidos que rato, pero ya después con esto era un equipo, un equipo. O sea, de hecho tampoco nos fue bien con la autoridad comunal (...) Tú ves que hay mejoras en los colegios, pero se mejoran todos los colegios o la mayoría de otros colegios, pero este no (...) De un tremendo número, tremenda cantidad de millones, 300 millones, tú no ves esos 300 millones en tu comunidad. (Máximo, entrevista 1)

Esta sensación de abandono, así como de movilización general del gremio docente, suscitó profundas reflexiones en el profesorado del liceo. Los malos resultados del SIMCE, la articulación hacia las metas establecidas por el MINEDUC y la sensación de abandono estatal fortalecieron un sentido de autonomía y poder en el liceo, cuestionando las visiones tradicionales sobre la profesión.

Yo creo que nosotros los colegas también empezamos a reflexionar a darnos cuenta de que ya no bastaba con pasar los contenidos, ya 'no importaban', no era importante 'pasar', sino que lo que le quedaba a los niños. Y esto te empezaba a hacer responsable de lo que los niños están aprendiendo. Esa transición se demoró (...) Como que tu trabajo era pasar la materia y si el niño no entendió, ya le puedo explicar una vez más, pero de ahí no más. Como que en el centro igual estaba el profe. Acá comenzaron con el discurso, de mucho antes, que en el centro estaban los estudiantes. (Máximo, entrevista 1)

A raíz de lo anterior, comenzaron a realizarse distintas iniciativas que sirvieron de plataforma de discusión teórica y práctica sobre la realidad del escenario educativo nacional y local.

Estas se realizaron entre confluencias con el equipo técnico-directivo, y también tensiones, las cuales eran llevadas por un docente destacado como líder por Máximo.

Nos rebelamos. Había un profe, justamente el que me fue a buscar a mi casa, y que cuando yo llegué acá era uno de los coordinadores de ciclo, era súper político, buena persona, gran amigo también. Pero él era el que nos llevaba a nosotros. Influyó harto también en la directora, en el equipo de gestión, entonces ellos eran bien unidos, también pensando bastante diferente, no eran las reuniones así como tan pasivas (...) Sacamos un eslogan 'Escuela en Resistencia', y empezamos a hacer seminarios, comenzamos a invitar a Juan Casassus, a Gabriel Salazar, a Rodrigo Cornejo, a hacer un seminario acá y para toda la comuna. O sea, de repente el Liceo se transforma en un espacio como una universidad, que empieza a traer gente bacán, intelectuales, a dar seminarios de educación. Ese fue el rollo que agarraron acá en el colegio. (Máximo, entrevista 1)

Estas actividades y seminarios, facilitados por el equipo de gestión a través de fondos internos del liceo, gatillaron espacios de reflexión significativos para Máximo y su entorno escolar, escenario incluso donde “el eslogan del colegio cambia, y se llama abiertamente “Educación con Calidad Social” (Máximo, Entrevista 1). El contexto movilizatorio, el cual tenía un correlato a nivel provincial y nacional, alcanzó un punto cúlmine con un sabotaje a la rendición del SIMCE por parte de estudiantes. Esto conllevaría a fuertes sanciones de desempeño al establecimiento, catalogado como insuficiente, y marcando un nuevo momento tanto al interior del liceo así como en la trayectoria del profesor.

Empezamos todos carajo en ese rollo, y se mete el concepto de liderazgo democrático-participativo, y empezó a ganar fuerza, se hizo carne, ya no era como antes. Y los chiquillos también se empezaron a organizar en la enseñanza media, todos mirando con odio al SIMCE hasta que el Centro de Estudiantes del año 2014 decide entrar a la sala el Día del SIMCE en forma de protesta, ¿y qué pasó? Nos castigan y nos colocan un puntaje... Si el otro era bajo, este era de 150. Y ahí corrimos el riesgo de que nos cerraran, y tuvimos que ponerle el hombro para volver a los puntajes que estábamos sacando para salir de ahí. (Máximo, entrevista 1)

Posterior a este periodo movilizadorio, comienza un contexto escolar marcado por nuevas aspiraciones de profesores del establecimiento, incluyendo a Máximo, quien, inspirado por la búsqueda de cambios significativos y su capacidad de aportar profesionalmente, generó acciones encaminadas hacia a un cargo directivo.

Bueno, me di cuenta que las personas estaban motivadas a estudiar y había varios colegas que estaban haciendo maestrías, por ejemplo. Un colega que ya no está se fue hace poco, pero postuló a una maestría a Australia (...) Yo me fui a hacer una maestría también en liderazgo, pero acá en Concepción nomás (...) Empecé a postular y me llamaba la atención que de todos los lugares, el único lugar que me llamaron fue de Nogales en la Quinta Región, y era una entrevista ya real, como para ser director concretamente. (Máximo, entrevista 1)

Sin embargo, esta tentativa se vio frustrada por procesos personales complejos. El peligro de distanciarse de su familia, una fuerte depresión y la falta de preparación personal para asumir esta nueva tarea descartaron la carrera directiva, sumiéndolo en un profundo momento de introspección personal y profesional.

Y ahí no me atreví porque ya tenía mi familia, mi hijo y tenía que mover toda la gente, me complicaba. Desistí, y después me da como una especie de depresión, así como que caí. No por eso de ser director como tal, sino que era porque como que me sentía un poco vacío (...) Yo quería ser director porque yo quería transformar la escuela. Y yo sentía que era capaz de hacerlo. Pero después me di cuenta de que no era tan fácil como se veía, y me di cuenta que todavía no estaba preparado. Esa es la verdad. (Máximo, entrevista 1)

No obstante, este período de depresión e incerteza generó también profundas reflexiones sobre su labor en contextos de vulnerabilidad, llevándolo a una nueva comprensión de la realidad de sus estudiantes. El impacto de su experiencia personal le permitió observar con mayor sensibilidad las adversidades que atravesaban, marcando un punto de inflexión en la percepción de su labor pedagógica.

Cuando me pasó eso, me pasó algo personal como que volví a mirar a mis estudiantes, y como que fui más consciente del dolor y de las condiciones que tienen mis estudiantes. A mí me pasó eso, como que siempre estaba haciendo clases. Siempre tenía buena intención, pero después como que en ese momento cuando pasé por esa depresión, sentía más claramente su sufrimiento, así como en lo que estaban en ellos. Y eso hizo que yo cambiara, que hiciera otros cambios más en mi labor docente.
(Máximo, entrevista 1)

Este giro en la comprensión de su rol profesional se sumó a nuevas condiciones materiales, asociadas a su buen desempeño en el Sistema de Carrera Docente. Esto re incentivó su lugar en el aula, así como le permitió aumentar el tiempo que dedicaba a su familia, terminando por convencerlo de mantener su posición como profesor, reflexionando también de las inconsistencias entre las labores de un director y la remuneración recibida en la carrera directiva.

Siempre me fue bien en las evaluaciones, entonces, cuando salió esto de la carrera docente, quedé en el primer encasillamiento como Experto 1, y mi sueldo se aumentó considerablemente (...) Yo trabajaba en dos lugares más: en un instituto, y haciendo clases a adultos los sábados. Cuando aparece esto, dejé los trabajos porque también quería estar con mi familia. Después pasó tiempo, luego de la pandemia nuevamente me pude evaluar y pasar a Experto 2. Y bueno, como que también analizaba los sueldos del director y del profesor en mis condiciones, y después de que tú colocas en la balanza todas las cosas, el peso de la responsabilidad que tienes encima, te das cuenta que no hay una correlación. (Máximo, entrevista 1)

Esta sucesión de eventos marcaron la trayectoria de Máximo, formando y madurando sus creencias hacia el aprendizaje y su propia realización en la labor docente, así como la compatibilidad entre sus aspiraciones profesionales y su rol familiar.

6.1.1.5 Cuestionamientos disciplinares, enfoques e iniciativas pedagógicas: nuevas visiones y estrategias de enseñanza hacia el perfeccionamiento docente

Posteriormente en su carrera, en el marco de experiencias de formación que destacaron en su trayectoria, Máximo descubre un paradigma que marcaría su visión de aprendizaje: la pedagogía Waldorf.

Bueno, cuando ya hice la maestría cierto, también ahí tuve acceso a más estrategias que iba aplicando en situ, pero me pasó algo cuando descubrí la pedagogía Waldorf, que es una de las pedagogías alternativas que le llaman, que tiene un origen de Rudolf Steiner de Alemania, estamos hablando de 1911. El tipo montó una filosofía interesante del rollo, y ahí él dio en el clavo porque yo empecé a participar de estos seminarios que daban, donde venían ‘profesores Waldorf’, uno de Alemania, por ejemplo, con traductores y todo. La sensación que sentí cuando fui la primera vez fue chacal. (Máximo, entrevista 1)

Las lecciones y reflexiones del seminario junto con las premisas fundantes de la pedagogía Waldorf generarían un fuerte impacto en Máximo, cuestionando la percepción de su status como docente con posgrado, así como los conocimientos que él sentía tener a partir de su formación inicial y su experiencia profesional.

Yo me fui a sentar casi los primeros asientos, porque yo era profesor titulado, de la Universidad de Concepción, y con una maestría ya. Pasaron 20 minutos, ¡y lo único que quería era salir de esa silla y escabullirme e ir a sentarme atrás porque lo que estaba escuchando me hacía tanto sentido, tan fuerte, que todas esas esos cables cortados que no me lo entregó la educación universitaria, y tampoco el magister, fueron todos cubiertos en esta pedagogía! Y fue loco, porque sentí que no sabía nada. (Máximo, entrevista 1)

El descubrimiento de este enfoque no sólo gatilló un profundo cuestionamiento de su posición como profesor y sus capacidades, sino también influyó en su visión sobre el sistema educativo y la emocionalidad dentro del proceso de aprendizaje. Estas reflexiones le harían sentir los límites de su acción pedagógica frente a sus aspiraciones hacia los estudiantes.

(...) tú descubres que la parte abandonada en el sistema es el ser humano. Es como darte cuenta de que todo el tiempo que tú estuviste trabajando, estuviste haciéndolo para la parte cognitiva hasta ahí, pero que la parte cognitiva depende completamente de la emocional. Entonces estábamos cantando la canción equivocada, y es violento darte cuenta de cuántos cabros ya habían pasado por ti, y a pesar de la buena intención, estaba ahí en la vereda equivocada. (Máximo, entrevista 1).

Por otro lado, durante el 2017, motivado por su creciente interés en nuevas estrategias educativas, el profesor propuso a la directora un proyecto interdisciplinario denominado “El circo de las mariposas”, inspirado en un cortometraje del mismo nombre. La iniciativa reunió a un equipo compuesto por él, una psicóloga y una terapeuta natural especializada en Reiki y yoga, con el objetivo de trabajar con estudiantes que presentaban mayores dificultades de adaptación al entorno escolar.

Con toda esta confianza en el año 2017, yo ya estaba curioso con todo esto. Entonces voy donde la directora, converso con las chiquillas [equipo directivo] y viendo los resultados que estamos teniendo, más todo lo que te contaba, la directora me da luz verde para hacer un proyecto interdisciplinario (Máximo, entrevista 1).

El proyecto consistía en retirar a estos estudiantes de la sala de clases una vez a la semana para participar en talleres y experiencias educativas alternativas. Durante un semestre, el equipo llevó un seguimiento detallado de sus avances, registrando cambios en sus notas, conducta y bienestar general. Aunque los indicadores cuantitativos reflejaban mejoras, como un aumento en las anotaciones positivas y una reducción en el riesgo de repitencia, el profesor sintió que el impacto a nivel personal y emocional de los estudiantes no había sido tan profundo como esperaba.

Nos fue bien en los valores, en los indicadores cuantitativos, tantas anotaciones positivas que fueron apareciendo y que no había antes, las notas habían mejorado, nadie estaba repitiendo porque tenían potencial de repetir, pero yo pensé que los íbamos a transformar espiritualmente, y yo me di cuenta que como que no había pasado (Máximo, entrevista 1).

A pesar de esta percepción, la iniciativa tuvo un impacto significativo en la comunidad escolar, al punto de que al año siguiente se decidió dar continuidad al proyecto, incorporando ajustes en la selección de los participantes y sumando la colaboración de un antropólogo para sistematizar la experiencia. En esta nueva etapa, además de incluir a los estudiantes con mayores dificultades, se comenzó a integrar a aquellos que ya contaban con habilidades básicas de autorregulación y desarrollo socioafectivo.

Este proyecto fue tan potente que al año siguiente la directora nos dice que hay que seguir con esto. Así que seguimos y metieron a un antropólogo, porque había que sistematizar todo esto que estábamos haciendo (Máximo, entrevista 1).

Este cambio en la composición del grupo tuvo efectos positivos en la dinámica del proyecto. La presencia de estudiantes con mayor autonomía y habilidades socioafectivas ayudó a fortalecer las relaciones dentro del grupo, sin que esto se diera en un contexto de exigencia académica formal.

Haber incorporado a estos chicos es un cambio. Generó que estos otros chicos hayan aumentado en sus relaciones, pero, repito, no en condiciones de exigencia, porque los estudiantes ven la escuela como un ambiente de exigencia (Máximo, entrevista 1).

Esta experiencia evidenciaría el impacto de las dinámicas de grupo en los procesos de aprendizaje y adaptación escolar, en el marco de una experiencia pedagógica recordada como valiosa para su trayectoria como profesor.

6.1.2 Caso 2. Trayectoria docente de “Julieta”: la excelencia pedagógica como compromiso vital

Al acercarnos a la experiencia de casi veinte años de Julieta en una escuela de Tomé, es significativo partir desde su reflexión sobre el mensaje esencial que transmitiría a futuros educadores:

La educación tiene que ir, sí o sí, de la mano con amor, con ganas. Con saber que tú siempre vas a tener que estar perfeccionándote, buscando, no 'quedarte dormido en

los laureles'. Que un profe tiene que ser activo, no es necesariamente un torbellino, pero sí tiene que ser activo, de tratar de siempre ir innovando, cambiando, buscando algo. Las generaciones van cambiando constantemente. Un cuaderno que hiciste hace 10 años para enseñar a leer no te va a servir ahora. (Julieta, Entrevista 3)

Este mensaje encarnaría la esencia de una educadora para quien la vocación y el afecto constituyen fuerzas impulsoras de la constante actualización de sus prácticas pedagógicas. A lo largo de su trayectoria, Julieta demostrará una marcada atención a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y los desafíos educativos contemporáneos en el proceso de enseñanza. Su recorrido profesional se distingue por la búsqueda constante del perfeccionamiento en sus prácticas de enseñanza, transformando cada obstáculo del contexto en una oportunidad para reinventarse y potenciar los procesos pedagógicos que ella lidera, buscando lograr un impacto verdaderamente significativo en la vida de sus estudiantes.

6.1.2.1 Inicio profesional: Del sur a la cordillera, y de la cordillera a los cerros de Tomé.

Julieta es una profesora nacida en Puerto Montt, quien relata una temprana motivación hacia las ciencias de la pedagogía, situada en la antigua forma de acceso a la educación superior. Su casa de estudios la llevó a la ciudad de Osorno, capital provincial de la Región de Los Lagos.

Es que yo siempre quise ser profe de chica, a mí me gustaba mucho enseñar, de hecho jugaba mucho eso. Y cuando dí en ese tiempo la prueba de actitud me alcanzó el puntaje para ingeniería comercial y pedagogía. En ese tiempo no podía postular a dos carreras o tener dos opciones (...) Yo había quedado en Osorno, en la Universidad de Los Lagos (Julieta, Entrevista 1).

La elección de la carrera docente no estuvo exenta de tensiones en su familia, donde la figura del profesor era vinculada con una limitada remuneración económica. No obstante, este factor no fue algo que ella priorizara en aquel momento de su vida.

Yo había quedado en Osorno, en la Universidad de Los Lagos, y ahí el decirle a mi papá, que era el entre comillas más complicado. Lloré toda una tarde hasta que él

me dijo 'ya, si te gusta eso, bien, lo único es que los profes no ganan mucho', pero a mí no me interesaba. En ese tiempo no me interesaba (Julieta, Entrevista 1).

Posterior a su desarrollo en la carrera docente, donde tuviera un egreso destacado en desempeño, su primera experiencia como docente se ubicó en Antuco. Esto fue producto del contacto de un familiar, quien trabajaba en dicho colegio rural particular.

Mira, yo de primeros años trabajaba en Antuco, allá estuve mis primeros años de trabajo profesional, y después me trasladé, porque allá trabajaba porque había una tía que me hizo el contacto (...) Me tocó primero básico con niñas que venían del Alto Bío Bío, y que no hablaban mucho. (Julieta, Entrevista 1).

Su inicio profesional en el establecimiento y los primeros desafíos que enfrentó estuvieron marcados por el perfil introvertido de sus estudiantes, su joven experiencia como profesora, las limitadas relaciones con pares profesionales y las dinámicas propias de contextos rurales. Aun cuando relata poder sortear dichos desafíos con dedicación y vocación, en particular la construcción de una relación pedagógica con niños, la búsqueda de nuevas oportunidades la impulsó a buscar oportunidades en la Región del Biobío.

Para mí fue súper sacrificado porque me costó llegar a ellos, no tenía tanta estrategia, las colegas no eran muy amorosas las que tenía yo. Después me las gané, pero en un comienzo costó, porque uno necesita apoyo, más para enseñar a leer en ese tiempo. Igual era complicado y con niñas que no hablaban, era más complejo. Entonces me gustaba el trabajo así con los niños porque era muy divertido, pero no me gustaba a mí profesionalmente porque, por ejemplo, la escuela se apagaba y el pueblo se apagaba cuando se acababa la escuela, y yo quería seguir estudiando, quería perfeccionarme. Entonces por eso decidí y me volví a Tomé. (Julieta, Entrevista 1).

Su arribo a la comuna costera la llevó temporalmente a su escuela actual, “yo ya había venido a hacer un reemplazo aquí, el director ya me conocía” (Máximo, Entrevista 1). Sin embargo, al finalizar, trabajó un año en una escuela aledaña. Posterior a esta contrata, al quedar cesante nuevamente, ella recuerda:

En el verano me vuelvo a encontrar con el director de acá, y me dice que quería que me viniera, y que tenía una contrata porque la idea igual no era seguir a reemplazo, y de ahí estoy aquí. (Julieta, Entrevista 1).

A partir de este suceso en el año 2008, la profesora comenzaría a cimentar una enriquecedora trayectoria de 17 años hasta la actualidad dentro de su escuela.

6.1.2.2 Llegada al establecimiento: aprendizaje compartido e iniciativas comunales en la costa tomecina

En su llegada a la escuela, Julieta sintió tempranamente la cooperación desde dinámicas de aprendizaje compartido con otros docentes. Ella reconoce cómo en aquel momento existía previamente un ambiente de colaboración y formación de pares en la planta, la cual significó un gran apoyo en su período inicial.

Las chiquillas acá que eran más antiguas nos enseñaban bastante, compartían material. Aquí siempre hubo una cultura de hacer cosas fuera del aula, había pizarras digitales en ese tiempo. (Julieta, Entrevista 1).

En esta dinámica, como reflejo de un lineamiento directivo de vinculación con el entorno, los profesores eran parte de iniciativas comunales dirigidas a habitantes tomecinos a través del Programa Especial de Lectura, Escritura y Matemática (LEM). La planta docente era facilitada para participar en representación de la escuela, siendo Julieta parte de esta iniciativa.

Participamos de hartos de talleres comunales, íbamos hartos a talleres comunales, el LEM me acuerdo. Y aquí en la comuna había mucho acompañamiento entre comillas a lo que era la educación se podría decir, porque había talleres de ciencia, había taller de matemática, de lenguaje y nosotros estábamos “no obligados”, pero podíamos también participar. Y el horario era flexible para poder participar. (Julieta, Entrevista 1).

Su disposición al incorporarse en iniciativas extracurriculares la llevó a asumir tareas que tuvieron larga continuidad en sus manos, como ser encargada de organizar y dirigir

ceremonias internas. Como nueva profesora del establecimiento, ella sentía el deber de asumir esta tarea tanto en su curso y otros de la escuela.

Y aquí, por ejemplo también yo estuve muchos años encargada de hacer la gala de Folklore. Todos los cursos hacían los bailes (...) Yo me hacía cargo casi de todos los cursos, “pollito nuevo la lleva” como se dice. Y después ya dividimos, cada uno se hacía cargo del curso que le tocaba. (Julieta, Entrevista 1).

Estas experiencias e iniciativas, a la vez, eran apoyadas por un contexto facilitador del equipo directivo, permitiéndole tener el equipamiento y acceso a programas que fomentarían su desarrollo profesional en su período inicial.

Estuve hartos años en Explora, igual hacían hartas actividades y aquí el jefe dejaba, y nosotros íbamos a la actividad con los niños. Nos entregaban materiales (Julieta, Entrevista 1).

La llegada al establecimiento de Julieta estuvo marcada por un ambiente de colaboración docente, destacando la formación entre pares desde colegas con mayor experiencia hacia los nuevos, así como su interés en asumir diversas tareas que impactarían en su desarrollo profesional inicial.

6.1.2.3 Conocimientos docentes y aprendizajes colaborativos: el ejemplo de la profesora “Rosita”.

Dentro del ambiente de colaboración con el cual Julieta se encontró al interior de la escuela, una profesora en particular impactó en su trayectoria: la profesora ‘Rosita’. Siendo conocida por su carácter en la escuela, ella fue también un desafío relacional. No obstante, también sería con quien logró entablar una cercana relación profesional de aprendizaje compartido.

Había una colega que era la más antigua que se manejaba. Era seca (...) Yo recuerdo mucho a la Rosita, que fue una colega que se fue hace dos años. Ella tenía un carácter muy complicado, pero si uno llegaba a ella, era super amable y te enseñaba. (Julieta, Entrevista 1).

La profesora marcaría la trayectoria de Julieta, siendo un pilar respecto a su desarrollo profesional en la discusión de ideas dentro de la enseñanza de primer ciclo. Esta profesora destacada también operaría como un agente de ‘contraste’ entre las constantes intenciones de Julieta por realizar proyectos en la escuela, y las posibilidades concretas que ofrecía el entorno escolar conocido ampliamente por Rosita.

La Rosi, sí... Siempre aconsejaba bastante, y daba hartas ideas, y también aceptaba las ideas nuevas, porque uno igual de repente le sugería cosas. Como éramos del primer ciclo, sugeríamos cambios y ella lo aceptaba. Entonces siento que ella fue un pilar fundamental, porque ella fue siempre muy de guiarnos, de guiarme, darme consejos, compartir material y aceptar también algunas ideas locas que yo traía, y ella también las modificaba y ‘me aterrizaba’ muchas veces también. (Julieta, Entrevista 1).

El impacto de Rosita en su carrera tuvo realce en el contraste entre su formación inicial y los desafíos de su inicio profesional. Ella reflexiona sobre la diferencia entre sus experiencias previas de práctica con un entorno laboral real, y la autonomía que era necesario desarrollar para ajustarse a las expectativas de su rol en la escuela.

Fue un cambio gigantesco (...) Es que en realidad, en las formas de enseñar si bien tú ves la teoría, pero en la práctica tú eres como más ayudante. Si bien yo tuve una profesora que me dejaba a mí que yo hiciera, pero siempre muy marcadito, como que “haga esto, esto, y ahí puede colocarle usted alguna cosita más”, pero era como muy guiado. Y cuando tú te ves solo sin que nadie te guíe, el cambio es fuerte. (Julieta, Entrevista 1).

Esta experiencia de colaboración docente fue un aspecto destacado en la trayectoria de Julieta, marcando cómo ella enfrentó los desafíos de su ejercicio inicial a través de la guía de una profesora de mayor trayectoria y la transmisión de sus conocimientos prácticos. Esta proactividad en crecer como docente la llevaría a liderar instancias que, cada año, marcarían un hito la escuela.

6.1.2.4 Iniciativas que crecen y permanecen: “La senda de Ana Victoria”

Con el paso del tiempo, en su afán creador, Julieta propondría una iniciativa que dejaría huella en la escuela y la comuna: *La senda de Ana Victoria*. Apoyándose en su experiencia como líder de ceremonias encargada de distintos cursos, esta gala deportiva se establecería como un punto de reunión del entorno familiar de la escuela y de la comuna en general.

Después partió la idea de “La Senda de Ana Victoria”, que es una presentación de todo el colegio donde van a presentar un baile deportivo, y lo hacemos fuera de la escuela en un gimnasio abajo, donde baja todo el cerro a ver a sus hijos. (Julieta, Entrevista 1).

Una vez realizada, la evaluación de la gala destacaría por su éxito en la participación de estudiantes y apoderados. Recordando esta iniciativa, Julieta reflexiona cómo su involucramiento en estas actividades hizo no sólo redescubrir su liderazgo pedagógico, sino también la exploración de nuevos intereses profesionales artísticos, deportivos e incluso disciplinares distintos a su mención.

Yo creo que aquí yo fui identificando mis habilidades que tenía, porque en el comienzo uno en la Universidad no se da cuenta (...) Por ejemplo aquí yo desarrollé lo que es el gusto de la ciencia, y me especialicé aquí en la mención en ciencias, trabajando y estudiando (...) Entonces, aquí yo fui formando el cómo desarrollar a la vez mi habilidades, la parte artística que me gustó, los bailes, las cosas deportivas. (Julieta, Entrevista 1).

En este momento de integración de Julieta al establecimiento, su propuesta marcaría una iniciativa que perduraría en la escuela hasta el día de hoy, permitiendo indagar nuevos intereses complementarios a su rol de profesora.

6.1.2.5 Maternidad, trabajo con familias y desarrollo de expectativas escolares: nuevos desafíos en la trayectoria de Julieta

Posterior a sus primeros años de ejercicio, Julieta participaría activamente en talleres comunales y distintos perfeccionamientos. Esta búsqueda iría en línea con la intención de maximizar su perfeccionamiento profesional.

Hice muchos talleres comunales, estuve de hecho también en diplomados en diferentes áreas, en ciencia, computación, ... Entonces traté de participar en harto perfeccionamiento hasta que tuve a mis hijos. Ahí el último que hice fue un diplomado en la Universidad Andrés Bello, hasta ahí llegó. (Julieta, Entrevista 1).

No obstante, la llegada de su familia marcó un punto de inflexión en su disponibilidad laboral, llevándola a establecer nuevos límites entre su vida personal y profesional. Este suceso le haría reflexionar sobre su trabajo como profesora en la escuela.

Uno va creciendo y se va dando cuenta de que no puede hacer todo, que hay cosas que hay que soltar y que hay que poner ciertos márgenes también (...) Y también mi vida personal ha ido cambiando, no era lo mismo sola que me dedicaba a hacer mil cosas en la casa. Ahora ya no puedo. Tengo dos hijos, estoy casada, entonces obviamente ahí cambian las prioridades, y cambian los tiempos. (Julieta, Entrevista 1).

En este punto, su trayectoria tomaría un nuevo desafío en la adaptación de nuevas responsabilidades y prioridades. Frente a la necesidad de conciliar su vida familiar y laboral, Julieta reflexiona sobre el compromiso, la preocupación genuina por sus estudiantes y los costos que ella asume a nivel personal.

El compromiso, el colocarme la camiseta, en ser muy maternal, en preocuparme más allá de enseñarle algo, sino que preocuparme de qué le pasa a mi niño, es una de las cosas que yo siento que me caracteriza y que intento seguir cultivando y que trabajo para ello también, porque es algo que igual es agotador porque obviamente sale del horario de clase. Hay mamitas que trabajan muy tarde y me llaman a las tantas, y en mi familia me dicen “¿vas a contestar el teléfono?”, “¿y otra vez el Whatsapp?”.

Entonces, ahí hay costos que uno ve de repente, pero a mí me gusta (Julieta, Entrevista 1).

El asumir los costos de la permanente carga laboral se relaciona con la búsqueda de Julieta por potenciar las trayectorias educativas de sus estudiantes, necesidad que se acentúa frente a las bajas proyecciones educativas de las familias. De esta forma, su disponibilidad constante sería parte de un trabajo prolongado por transformar las expectativas de los entornos familiares, donde ella asume un fuerte liderazgo pedagógico.

Les exijo porque siento que ellos pueden llegar muy lejos, y eso me costó aquí, porque aquí la idiosincrasia de las mamás o la visión a futuro de las mamás era muy baja. Ellos creían con suerte que terminarían el Liceo, y si es que, “un Comercial tía”, y yo, “¡no!”. Cuando les hablaba a los niños más grandes, cuando decían eso, les decía “¡no! La universidad, ¿por qué no, si hay becas, o un instituto?”, y me decía la mamá “tía, ¿para qué le dice eso? Si no van a llegar”. Entonces, eso aquí costó. (Julieta, Entrevista 1).

Pese a su disponibilidad constante y el largo aliento de su trabajo por potenciar trayectorias educativas, no todos los casos traerían éxito. Entre historias de abandono, descuido o ausencia familiar, estas experiencias fallidas hicieron que Julieta reflexionara sobre el alcance que ella, como educadora, podía tener.

Aquí igual hay chiquillos que “los vienen a dejar” como uno dice (...) Por ejemplo, hay ciertas actitudes con los apoderados, que uno pedía apoyo, que hicieran esto, que hiciera esto otro, y sencillamente hay actitudes que tú no vas a lograr cambiar. Y yo trataba de cambiar el mundo con eso, que “no, que si mandaba una tarea que me la hicieran, que hubiera apoyo, que vinieran aquí, que participaran”, y hay apoderados que no lo van a hacer. (Julieta, Entrevista 1).

Dentro de estos contextos, la profesora subraya una anécdota donde fue cuestionada por un grupo de apoderados, responsabilizándola por el rendimiento escolar de algunos estudiantes. Este suceso, inicialmente, le haría cuestionarse como profesional, pudiendo posteriormente

asumir una postura donde ella es capaz de reconocer, con límites justos, juicios externos sobre su desempeño profesional.

Igual uno dentro de los 20 años, uno va pasando momentos que no son tan agradables, pues hay apoderados que no valoran mucho tu trabajo y eso igual impacta. Yo tengo el recuerdo de unos apoderados que nunca entendieron que no era yo el problema. No me considero una mujer perfecta, pero traté de dar todo por ese chiquito y ellos cuestionaron mucho mi trabajo. Y recuerdo que esa vez me sentí tan vulnerada, que ellos podían decir todo lo que ellos quisieran y no era verdad. Y obviamente hay una carga emocional y uno dice 'no, pues en realidad no, puede existir esto, esto otro... Puede haber algún error, sí, lo podemos reconocer, pero no puedo ser culpable de todo' “ (Julieta, Entrevista 1).

El crecimiento profesional e interno que significaron estos desafíos para Julieta le harían perfeccionar su forma de relacionarse con las familias de la escuela . Sin cesar su convicción de exigir a los entornos familiares, habría un giro hacia formas más mediadoras de acompañamiento.

En un momento cuestioné mi forma de actuar, el involucrarme mucho, de a lo mejor de repente quedarme callada, no más, o sea, no alegar más. Eso sí lo cuestioné, pero mi labor no, eso nunca le he puesto en duda ni en los momentos más complicados como el recuerdo de esos apoderados (...) Y claro, también de bajar un poco mi revolución, porque de repente yo exigía mucho, y en realidad... Bueno, nunca he dejado de exigir, pero sí he cambiado a lo mejor la forma, no ir tanto “al choque”, porque de repente en un comienzo mi forma de ser era como mucho al choque. (Julieta, Entrevista 1).

Estos sucesos complejizarían el entendimiento de la docente sobre cómo involucrar a las familias dentro del proceso educativo de sus estudiantes. Los desafíos relacionales que enfrentó le harían reflexionar sobre su autovaloración como docente, y establecer nuevas formas de llevar el involucramiento con familias.

6.1.2.6 Entre el temor, la contención y el compromiso: reflexiones sobre una crisis en el aula

En su trayectoria, la profesora recuerda una experiencia que puso a prueba la capacidad de respuesta de los profesores en un escenario complejo dentro del aula escolar. Esto ocurrió cuando un estudiante diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) sufrió una descompensación dentro de la escuela, desencadenando un descontrol grave de la conducta que involucró una serie de agresiones a profesores, así como daños materiales en el establecimiento.

Hace dos años un niño que ahora está en quinto se nos descompensó. Y le pegó a dos colegas, y yo fui la tercera que le pegó por ir a meterme a tratar de ayudar a los colegas. (Julieta, Entrevista 2)

Julieta recuerda el episodio como un recuerdo que evidenció la vulnerabilidad y la falta de herramientas de los docentes y la escuela. Sin dejar de intervenir en el suceso, junto con sus colegas, la falta de herramientas fue suplida con una intención genuina de contener este episodio, el cual superó los protocolos establecidos en la época.

El niño descompensado completamente llegó hasta la ambulancia, había hecho tira un ventanal de la entrada” (...) Los mismos Carabineros me dijeron: ‘Profesora, ¿va a ir a la ACHS? Va a ir a perder el tiempo. No hay algo que realmente la cubra’, no te dan ni un ánimo de hacer la parte legal porque en realidad la ley no te avala nada, ¿qué le van a hacer al niño? Si ya nos había pegado, ¡no se iba a ir preso tampoco! (Julieta, Entrevista 2)

Tras esto, el grupo de profesores tuvo un momento de conversación y contención mutua. Ella destaca cómo ese momento entre pares ayudó a procesar un suceso que, para ellos, evidenció la falta de respaldo institucional y la ausencia de protocolos efectivos en aquel momento.

Nos tomamos un café con las otras colegas medio-golpeadas y lo que decíamos era eso, porque lamentablemente nadie nos contenía en ese momento (...) Yo le dije al jefe [director]: ‘es que no, ¡que tenemos que hacer algo! No podemos quedarnos así como si nada’ (Julieta, Entrevista 2)

El suceso habría desencadenado una sensación inicial de temor y distancia hacia el estudiante. No obstante, con el paso de las semanas, así como un diagnóstico y posterior tratamiento del estudiante, estas sensaciones fueron superadas en su cotidianidad. Hoy la interacción es completamente distinta.

De primeras yo con el niño, me daba cosa verlo. Cuando yo lo veía como que caminaba rapidito. Pero el niño está medicado ahora, le hablo y todo (risas). Él estaba muy descompensado en esos tiempos. Pero si tú me dices las primeras semanas, yo lo evitaba. Yo lo veía en una escalera, y bajaba por otro lado. (Julieta, Entrevista 2)

Lo anterior destaca el espíritu de superación e inclusión de los profesores, pese a sucesos complejos donde los protocolos de la época se mostrarían limitados. Este relato ilustra cómo Julieta enfrentó una situación adversa, demostrando su búsqueda por reflejar a la escuela como un espacio de comprensión y contención hacia las distintas necesidades educativas de sus estudiantes.

6.1.2.7 Entender y ganarle al sistema: evaluación docente y colaboración entre pares en el Sistema de Carrera Docente

A lo largo de su trayectoria, el proceso de evaluación docente se convirtió en un desafío personal y profesional no solo por la carga emocional que implicó, sino cómo la llevó a construir aprendizajes significativos que reforzaron su profesionalización. En sus años iniciales, relata cómo su primera evaluación estuvo cargada de incertidumbre y expectativas en relación al peso del escrutinio sobre sus condiciones laborales.

Nerviosa, yo creo que no dormí como en dos días antes y dos días después porque me recriminaba lo que había hecho y lo que no había hecho. Fue una carga emocional muy fuerte. En la primera salí como en lo más justito, y con nada de experiencia. Entonces, por ejemplo, ahora lo bueno que después de cuatro años que te hacen evaluar, entonces eso es bueno, porque así ya hay cuatro años entonces tienes que ponerle, ya tienes como un poco bagaje más de la práctica. Pero es un estrés, estrés, estrés. Fue muy agotador. (Julieta, Entrevista 1)

En su segundo intento, ya con más experiencia en aula, decidió cambiar de estrategia: estudiar las rúbricas, planificar con anticipación y solicitar apoyo externo. Asumió una postura más activa frente a los requerimientos del sistema, mostrando un compromiso explícito por mejorar su desempeño profesional.

Después la segunda vez ya llevaba más años [E: ¿Ya iba más tranquila?] Noo, igual nerviosa, ¿pero qué hice yo? Tenía que ganarle al sistema. La segunda vez me fue bien, pero trabajé mucho para esa evaluación, mucho. Fuera de horario, porque eso de que dentro de tu horario vas a alcanzar, ¡mentira! Mentira, terminas [trabajando] en vacaciones de invierno, antes del 18 de septiembre, en octubre, lo que tú tengas tiempo disponible empiezas a trabajar en eso (...) Igual le pedí ayuda a la U como para que me ayudaran, y me fue bien. No excelente, pero bien. (Julieta, Entrevista 1)

Julieta estaba determinada a comprender la mecánica del proceso, lo que luego de un tiempo, la llevó a postular como correctora de portafolios. Al desempeñarse como evaluadora par, Julieta consolidó aprendizajes clave sobre el proceso evaluativo y su trasfondo técnico

Eso me daba para poder trabajar después como profe, como correctora de portafolio, ¿y qué hice? “Yo quiero entender el sistema”, postulé y quedé, y fui a trabajar como correctora de portafolio. Y ahí corregí las clases grabadas. Entendí cómo se debía hacer, y ahí me di cuenta de que por eso me había salido tan mal. (Julieta, Entrevista 1)

Esta experiencia le brindó herramientas fundamentales para enfrentar su tercera evaluación. Su ascenso a la categoría de ‘Experto 1’ marcó un logro personal y profesional, mejorando sus condiciones laborales y forma de rendir la evaluación. Esto la motivó a apoyar al resto de profesores en sus procesos de evaluación, compartiendo sus aprendizajes para guiar a sus colegas

A mí me sirvió que yo trabajé en eso, después trabajé siendo en ese tiempo se tomaba la entrevista de evaluador par. También trabajé en eso, y ahí ya después le di en el palo, y saqué Experto 1 [E: ¿Y usted llegaba con la información a la escuela?] Claro, ¡yo la comparto! Total, hay que ganarle al sistema. (Julieta, Entrevista 1)

Esta experiencia también le hizo profundizar su comprensión de la evaluación, la cual operaría bajo criterios específicos que debían ser descifrados y aprovechados, destacando el rol de la autonomía y colaboración entre pares. De esta forma, la evaluación respondería a un encasillamiento que busca asignar una remuneración a docentes, sin determinar la valía de un profesional de la educación.

Porque si bien tú no sacabas la rúbrica porque es todo confidencial, pero uno aquí va anotando, y ya entiende la dinámica en realidad, porque es una dinámica que tiene que manejar (...) Por eso te digo que siento que en esta evaluación no están midiendo la calidad de un colega, la calidad de un docente, no. Están encasillándonos, y la gente quiere ganar más plata. (Julieta, Entrevista 1)

De este modo, el proceso de Evaluación Docente marcó distintos momentos de la trayectoria de Julieta. A la par de su crecimiento profesional, su entendimiento del sistema y su rol como evaluadora hicieron de su experiencia una oportunidad de mejora para sus pares, develando también una comprensión del sistema educativo y otros elementos que, en capítulos posteriores, tomarán relevancia analítica.

6.1.3 Caso 3. Trayectoria docente de “Ruth”: la vocación y el cuidado como pilares fundamentales de la labor pedagógica

Tras trece años de Ruth como docente en San Pedro, es significativo comenzar el estudio de su trayectoria a partir del legado que buscaría transmitir a futuros educadores de Chile. Al consultar qué diría a futuros colegas profesionales de la educación, ella menciona:

Bueno, que uno tiene que si estudia pedagogía tiene que hacerlo por vocación, porque a uno le gusta. Porque cuando uno lo hace con vocación o porque le gusta, uno trata siempre de hacer cosas buenas y nuevas para los estudiantes (...) Cuando uno es profesor no solamente tiene que involucrarse en el aprendizaje de los niños, uno muchas veces tiene que escuchar a los niños, qué les paso, tienes que consolarlos cuando les pasa algo (...) Hay que involucrar muchos otros aspectos sociales más. (Ruth, Entrevista 3)

Esta declaración revela el corazón de una educadora que concibe la docencia como un servicio integral donde lo académico y lo humano son dimensiones igualmente importantes para los desafíos de su contexto escolar. Como se evidenciará en su relato, su trayectoria estará profundamente marcada por una comprensión del sentido docente donde la contención emocional, la escucha activa y la atención de las cotidianidades de sus estudiantes ocuparán un lugar tan importante como la enseñanza del currículo formal bajo su especialización. Esta visión guiará sus decisiones profesionales en los desafíos propios de un contexto educativo vulnerable.

6.1.3.1 Entre elecciones y vocaciones: una educadora básica naciente en la comuna de San Pedro

Ruth es una profesora que vive en la comuna de San Pedro, quien vivió en distintos lugares entre Michaihue y Boca Sur durante su adolescencia. Ella relata cómo su acceso a la carrera de pedagogía estuvo motivado por su gusto por la historia, siendo ésta su primera opción en el proceso de admisión a la educación superior.

Yo quería estudiar pedagogía en historia y geografía, y me faltaron unos puntos. Entonces, yo dije, “Ya voy a estudiar educación básica”, y después me cambio (...) Yo quería ingresar porque me gusta la historia. Era más que nada por eso, me gustaba la historia (Ruth, Entrevista 1)

Al no tener el puntaje necesario para dicha opción, accedió a Pedagogía en Educación Básica como una estrategia para estudiar como profesora de Historia. Sin embargo, el ejercicio de sus primeras pasantías le hizo cambiar de opinión, descubriendo su verdadera opción profesional.

Yo estudié en la Universidad de Concepción, y en el primer año, en el segundo semestre, ya eran las pasantías. Y me tocó ir aquí mismo a San Pedro a un colegio, un segundo básico. Y en esa pasantía descubrí que me gustaba esta carrera, y no la otra (Ruth, Entrevista 1)

El viraje en su elección guardó mucho que ver con la cercanía, relación y cariño por los niños, quienes demostraron una reciprocidad hacia la profesora durante sus pasantías y prácticas, haciéndole terminar de estar segura de su elección.

Los niños me encantaron con el cariño que ellos dan, las cartitas que le hacían a uno, las muestras de afecto y de cariño. Entonces ahí yo dije 'ya, esto es lo que me gusta, y aquí me voy a quedar' (Ruth, Entrevista 1)

Durante el año 2012, Ruth obtiene su título como profesora de enseñanza básica, emprendiendo una trayectoria de 11 años en el colegio donde alguna vez hizo sus primeras prácticas de pregrado, iniciando así una carrera llena de desafíos y reflexiones sobre su rol en la escuela.

6.1.3.2 Pequeño colegio, grandes vínculos: inicio profesional en un establecimiento creciente

Al llegar al establecimiento, sus expectativas se orientaban a encontrar un buen lugar de trabajo, en oposición a experiencias negativas durante prácticas en su carrera relacionadas a una disposición hostil de profesores de mayor trayectoria hacia estudiantes en práctica, o bien profesores noveles de reciente egreso.

Bueno, yo esperaba encontrar aquí un buen ambiente donde igual a uno como alumno en práctica la trataran bien. Porque estuve antes en un colegio donde la profesora no me hablaba. De la nada no me hablaba. Entonces, [un ambiente] donde a uno le enseñaran ciertas cosas, y en realidad eso fue lo que encontré. (Ruth, Entrevista 1)

El contexto escolar apoyó su rápida inserción en el colegio tanto de ella como de su grupo de compañeras universitarias, con las cuales habían construido una cercana relación personal y profesional que perdura hasta la actualidad. El colegio, recientemente expandido desde educación parvularia hasta básica, requería de docentes que dieran soporte a este proceso.

Al venir, yo no estaba muy decidida si acá [en relación a trabajar en su establecimiento actual] (...) Nuestro profesor guía me dijo, 'no, ándate allá, es bueno el colegio, hay hartos profesores que salieron de aquí, así que ándate allá'. Le hice

caso, así que nada. Me vine acá con mi otras dos compañeras a hacer la práctica en quinto, y nos dejaron trabajando aquí a las tres (...) La directora de esa época nos ofreció trabajo a las 3, el quedarnos aquí porque el colegio todavía estaba creciendo. Este colegio, bueno, era jardín, después colegio. Fue creciendo de a un curso, y justo ese 2012 se licenció la primera generación de octavo. Entonces fueron necesitando más profesores, y nos dejaron a las tres (...) En 2013 ya quedé contratada aquí. (Ruth, Entrevista 1)

La dinámica escolar era marcada por la cercanía entre la comunidad educativa, cualidad promovida por el reducido número de matrícula. Esto facilitaría también la individualización de los estudiantes, recurso utilizado por la profesora para construir vínculos más cercanos con sus alumnos.

En este colegio, la relación entre los profesores y los niños es de mucho respeto y de cariño. Aquí, por ejemplo, uno no va a encontrar un profesor que le hable mal o que trate mal hacia un niño, como sí lo vi en otras partes haciendo la práctica. Pero en este colegio uno conoce a los niños. Como es un colegio chiquitito, uno sabe los nombres de los niños, por lo menos yo que estoy en segundo, me sé los nombres de todos. (Ruth, Entrevista 1).

Dentro de sus inicios, ella también destaca la figura del equipo técnico-directivo, siendo acompañada en la adquisición de herramientas pedagógicas que gradualmente le dotaron de confianza profesional en la toma de decisiones. Ella destaca la acción directiva en el cambio que se dio en la dinámica e instancias colaboración y capacitación en la escuela, facilitando la promoción de estos elementos entre docente en comparación a un inicio.

La jefa de UTP que había en ese tiempo, y que después fue directora, ella me ayudó mucho. Yo iba, le preguntaba cosas, ella me enseñaba, me ayudaba. Entonces fue un proceso de acompañamiento en que ellos siguieron enseñándome ciertas cosas para tener la autonomía que después uno va teniendo (...) Al principio había profesores y la mayoría siempre estuvo dispuesto a trabajar en proyectos... Bueno, al principio no había tantos proyectos. Eso se ha ido dando más en los últimos años, la directora igual nos ha hecho cursos, capacitaciones. Ella ha traído acá al colegio, y se ha dado

más ahora último. En unos inicios no, era trabajo más individual (...) Y en un inicio, claro, había profesores que siempre han estado un poco reacios a trabajar con otros. Pero actualmente no, lo que yo he visto. (Ruth, Entrevista 1)

Con el paso del tiempo, ella recuerda sus reflexiones sobre las implicancias del lazo pedagógico en la medida que sus estudiantes le relataban temas cada vez más personales. Esta relación se reflejaría en el respeto desde los niños hacia sus profesores, aun cuando antes, por la ausencia de las redes y tecnologías, las relaciones tendían a ser más móviles, abiertas y activas entre estudiantes.

Uno sabe varias cosas del aspecto de la vida de los niños y por qué llegan a veces con cierta emocionalidad. Y uno trata de entenderlo igual, de conversar con ellos. Ellos a veces a uno le cuentan cosas, incluso cosas super personales. Ellos van tomando igual un afecto con uno, así como uno igual les toma afecto a ellos. Entonces, al estar en la sala, por ejemplo, tú no vas a encontrar a alguien que a uno le falte el respeto, o que le diga una grosería. Eso es difícil (...) Al inicio eran mucho más desordenados que ahora. Eran super desordenados al inicio, pero yo creo que igual tiene que ver con ciertos aspectos que hay ahora, ahora están todos súper involucrados con las redes sociales, con el celular los más grandes (...) Ellos jugaban, conversaban, eran bien de andar empujándose, bruscos para jugar. (Ruth, Entrevista 1)

Este escenario educativo inicial marcó la actividad de Ruth como joven profesora, adquiriendo herramientas y construyendo vínculos pedagógicos que más adelante serían parte de fuertes reflexiones sobre el manejo de las historias de vida de sus estudiantes, así como el impacto de ella en las visiones de futuro de sus alumnos.

6.1.3.3 Maternidad y movilidad en el Sistema de Carrera Docente: carga familiar y pendientes profesionales en la trayectoria.

La maternidad ha sido tanto una condición como un hito dentro de la trayectoria de Ruth. Esto ha traído desafíos ligados a la gestión y disposición del tiempo, la separación entre escuela y hogar, y un aumento en el ritmo laboral para poder cumplir con las expectativas hacia su rol como profesora.

En unos inicios cuando tenía solo un hijo, yo me llevaba mucho trabajo para la casa, hacía actividades en la casa, trabajaba duro en la casa. Pero ya después con la segunda en adelante no me quedaba tiempo. Entonces yo dije, 'ya, en el colegio trato de hacer todo lo que se pueda'. Y todo lo trato de hacer acá. En realidad a veces sí me he llevado trabajo para la casa, pero no lo logro hacer. Porque en la casa uno tiene que hacer muchas cosas como mamá. Porque al final uno es la que está preocupada de muchas cosas de los niños, de uno. Entonces no alcanza el tiempo. (Ruth, Entrevista 3)

Posteriormente, durante el año 2024, Ruth se evaluaría por primera vez en el sistema de carrera docente. Esta iniciativa, aunque de realización reciente, fue desplazada año tras año por eventos y labores que complejizaron su realización, en particular el ejercicio de maternidad de sus 4 hijos. “Yo quería evaluarme, tenía que evaluarme hace varios años, pero lo fui dejando por una u otra cosa, estábamos en pandemia, después estuve embarazada de mi último hijo” (Ruth, Entrevista 3).

La experiencia con el sistema de evaluación es relatada como tensa e inusual, siendo una puesta en escena ajena a la cotidianidad en aula, desplazando la atención hacia la autoridad evaluadora.

Bueno, obviamente entra a la sala la directora, de repente la jefa de UTP, pero ya como alguien externo y que te estén grabando y que uno se tenga que preocupar de que el niño opine... No sé, eso me a mí me ponía muy nerviosa. (Ruth, Entrevista 3)

La carga familiar afectó la preparación de la profesora en su proceso de evaluación docente. Aunque no excluyente con resultados satisfactorios, la demanda doméstica fue un factor determinante en una experiencia de preparación altamente desgastante.

Me fue súper bien, pero obviamente uno anda nerviosa, se estresa. Mi hijo todavía lo amamantaba, entonces yo a veces me quedaba dormido con él. No alcanzaba a trabajar bien, así que el último mes empecé a quedarme a veces en la noche, no sé, de las 10 PM a las 2 de la mañana. O a la hora que podía de las 11 a la 1 de la mañana, a quedarme en la noche tratando de ir avanzando. (Ruth, Entrevista 3)

La evaluación docente, aún con resultados exitosos para Ruth, se posicionó como un proceso postergado por la alta carga doméstica de la docente. Este proceso, postergado durante años debido a su alta carga doméstica, demandó un esfuerzo personal significativo y altamente desgastante. Este caso ilustra con fuerza cómo la conciliación trabajo-familia es una dimensión importante que condiciona las trayectorias profesionales, y pone de manifiesto los desafíos de ejercer la docencia en un sistema marcado por altas exigencias y la rendición de cuentas.

6.1.3.4 Protección de estudiantes y emocionalidad en la labor docente: impacto y resiliencia en el oficio de educadora básica¹

Después de tres años ejerciendo en la escuela, Ruth reflexiona sobre la confianza que ha construido con sus estudiantes. Gracias a este vínculo, tanto ella como el establecimiento han podido conocer situaciones complejas que afectan a niños y niñas en entornos de vulnerabilidad.

Hay niños que me han contado que han sido abusados, otros que me han dicho su orientación sexual y me cuentan cosas muy personales (...) Me gusta generar esa confianza porque muchas veces no tienen un adulto que los escuche y que los aconseje (...) A veces les pido permiso para contarles a sus papás ciertas situaciones.
(Ruth, Entrevista 1)

Este nivel de confianza implica desafíos significativos no solo en la gestión de la información compartida por los estudiantes, sino también en el impacto emocional que estas experiencias generan en la docente. Ruth ha enfrentado casos de abuso, autolesiones y abandono, situaciones que han afectado profundamente su bienestar psicológico.

A mí me han afectado mucho estas situaciones, pero las pude aprender a trabajar (...) En mi primera generación tuve una alumna que se cortaba, se escapó del colegio varias veces. Nos involucramos mucho como escuela, pero después entendimos que había que actuar legalmente. Con su hermana fue parecido, ella me lo contó llorando

¹ En este apartado, se modificaron algunas citas para resguardar la intimidad e información de casos abordados por la escuela, resguardando no perder el sentido del relato y las reflexiones devenidas de las experiencias de la docente.

entre un acto y la sala. Yo ya lo sospechaba, pero igual... Son cosas que a uno le dan ganas de llorar, sientes impotencia. (Ruth, Entrevista 1)

El peso de estas vivencias se fue acumulando hasta afectar su salud mental, llevándola a buscar apoyo profesional. La orientación de una psiquiatra le permitió establecer límites más claros y reconocer hasta dónde podía involucrarse sin poner en riesgo su propio bienestar.

[Luego del conocimiento de un caso que afectó a un estudiante en la escuela], Anduve llorando como una semana. Entonces bueno, después igual me dio depresión al tiempo, a los meses. Me sirvió ir a la psiquiatra, que ella me dijera 'tú tienes que aprender a separar las cosas, hay situaciones en las que uno no puede hacer más', que 'uno puede llegar hasta cierto punto y después no más, no te corresponde', me dijo. En realidad me dijo que tenía que aprender a separar las cosas (...) Me sirvió, y trato de aplicarlo. (Ruth, Entrevista 1)

A pesar de lo difícil que ha sido enfrentar estos desafíos, Ruth encuentra sentido en su rol como docente. Para ella, su presencia en la escuela no solo es un vehículo de aprendizaje académico, sino también un espacio de contención emocional para estudiantes con falta de entornos familiares

Si Dios me tiene aquí es por algo, es porque yo igual puedo aportar no solo al aprendizaje que generan los niños, sino también emocionalmente, en contenerlos, en ayudarlos en distintos aspectos. Entonces, yo no me sentí mal por eso. Todo lo contrario, yo me siento bien porque ellos me van contando cosas y van teniendo confianza en mí porque yo los puedo aconsejar. (Ruth, Entrevista 1)

El testimonio de Ruth revela las complejidades emocionales de la labor docente en contextos de alta vulnerabilidad. Estas experiencias, incluso cuando la marcaron profundamente en un momento de su trayectoria, pudo ser capaz de reforzar sus creencias y compromiso hacia el bienestar integral de los estudiantes y su infancia.

6.1.3.5 Entorno y expectativas en escenarios de vulnerabilidad: la educación como herramienta de superación de la pobreza

La profesora, en una caminata por la escuela dentro de la entrevista, relata la construcción de un muro alrededor de la escuela, iniciativa de años recientes en consecuencia de los disparos que en ocasiones hay en los alrededores de la escuela.

[Entrevistador: El patio es de lo más grande, ¿cómo hicieron esos murales? ¿o ya existían cuando usted llegó?] Profesora: No, no existía ni siquiera esta pandereta. O sea, esto no es pandereta, es un muro. Se hizo muro porque en otros años de repente hay disparos. Entonces, esos son muros de ladrillo. Esto lo pintaron los niños en un taller con una chica que pinta murales, y hay otro mural que pintaron con el profe de medio ambiente, del taller (...) Pero esto fue pintado con la ayuda de los niños, con su participación. (Ruth, Entrevista 1)

Dentro de la conversación, ella recuerda cómo ha desarrollado su labor docente en un contexto de alta vulnerabilidad, donde la precariedad económica y social impacta directamente en la trayectoria educativa de sus estudiantes. Para ella, uno de los desafíos más importantes es modificar las bajas expectativas que suelen rodear a los niños y niñas en estos entornos. A partir de su propia experiencia escolar, Ruth ha centrado su práctica pedagógica en la promoción de la motivación hacia el proceso de enseñanza y la proyección de trayectorias educativas de sus estudiantes. Desde temprana edad, les inculca la importancia de continuar sus estudios y visualizarse más allá de la educación básica.

Donde estudié era súper fome, porque mi profesor jefe en ese tiempo nos decía, 'Todas las niñas van a ser prostitutas, y los hombres van a ser delincuentes'. (...) Y eso es algo que a mí igual me marcó como estudiante, o como persona para no hacer eso en los niños, en tener otro tipo de expectativas en los niños e ir generando eso (...) Yo desde quinto les digo: 'Ustedes tienen que portarse bien y seguir estudiando porque después se van a ir al liceo y después a la universidad. El estudio no se termina aquí', entonces, yo siempre trato de levantarlos, ¡de decirles que se puede! (Ruth, Entrevista 1)

Para Ruth, esta tarea no solo implica discursos alentadores, sino también ofrecer ejemplos concretos que evidencien el impacto del esfuerzo y la educación en la superación personal. Utiliza su propia historia como referencia, mostrando cómo la formación académica le ha permitido mejorar su calidad de vida y la de su familia.

Por ejemplo, cuando yo tuve a mi primer hijo, yo estaba estudiando. (...) Entonces les digo: 'Y ustedes me conocen, ya he tenido tres hijos aquí, entonces ustedes saben que yo tengo hartos hijos, y he estado trabajando aquí. Después yo he tenido licencia, me pagan, a mi hijo le compro lo que yo quiero porque como estudié algo, me pagan las licencias'. (...) Yo ahí les trato de explicar todo eso, de que ellos vayan viendo eso y se vayan interesando igual por salir adelante. (Ruth, Entrevista 1)

En esta intención, la docente ha enfrentado discursos donde las actividades ilícitas se posicionan como una forma efectiva de obtener dinero y superar la pobreza. En estos casos, su intervención busca abrir el diálogo sobre las consecuencias de estas decisiones, instalando el estudio como una alternativa real para el futuro.

Aquí hay niños que dicen: 'Yo quiero ojalá ser traficante para tener plata rápido'. Y yo les digo, 'Claro, ¿y dónde te va a llevar eso?'. Y algunos responden: 'Ah, ya, a la cárcel'. Sí pues, les digo yo, 'A la cárcel, ¡o muerto!'. (...) Entonces, son cosas que uno igual trata de cambiar desde otro punto de vista, y con el estudio. Ir desde chiquititos diciéndoles, 'Tú puedes, hay que seguir'. (Ruth, Entrevista 1)

Estas vivencias han gatillado reflexiones donde la profesora ha reafirmado no solo orientar su ejercicio al aprendizaje académico, sino también a la construcción de aspiraciones y proyectos de vida. En su aula, busca contrarrestar los discursos de resignación y desviación, ofreciendo una visión donde la educación se defiende como herramienta de cambio y movilidad social.

6.1.3.6 ¿"Me pesca o no me pesca"? Luces de conocimiento en la movilización del aprendizaje en estudiantes

En la actualidad de su trayectoria, la profesora Ruth destaca un suceso particular ocurrido durante el año 2024 con uno de sus estudiantes. Este evento tuvo lugar en el contexto de un

paseo de curso, concedido como premio a la clase por sus destacados resultados en el SIMCE. Fue en esta ocasión, durante el viaje a la nieve, que Ruth experimentó una profunda reafirmación de sus capacidades profesionales y reflexionó sobre el alcance inesperado que la labor docente puede tener en la vida de un estudiante, incluso aquellos que percibía como menos receptivos.

Uno piensa que a veces los niños no le están pescando mucho, digamos, hablando en palabras más coloquiales o uno no está generando tanto aprendizaje ellos. Pero cuando uno ve que ellos van relacionando ciertas cosas, incluso niños que uno a veces dice, ‘este niño es un poco más de inquieto, más desordenado’... A mi curso, al quinto año, se le premió este año por su esfuerzo en el SIMCE. Se les premió, y fuimos a la nieve. (Ruth, Entrevista 1)

Dentro del viaje, Ruth fue sorprendida por la conexión que su pupilo realizó desde el entorno natural hacia los contenidos vistos en historia y geografía. Esto se dio en una conversación casual con él, quien aparentemente no recibía significativamente los conocimientos impartidos en clases.

[En la montaña] Yo acompañé a un niño al baño. Él es medio inquieto, igual falta harto de repente. Íbamos caminando y me dice, ‘tía, me dice, ¿por estas montañas pasaron los españoles cuando cruzaron la cordillera para llegar a Chile?’. Yo le dije, ‘Sí, por aquí pasaron’. ‘Ah’, me dijo, ‘con razón se murieron tantos si hace frío andar así no más sin la ropa adecuada’. ‘Sí pues’, yo le digo, ‘por eso’. Y empezamos a conversar y claro, yo vi que ahí él lo relacionó, que le quedó lo que habíamos pasado. (Ruth, Entrevista 1)

Este suceso sería recordado por la profesora por la confianza que le hizo sentir en los resultados de su labor como docente, reafirmando las capacidades que ella tenía para hacer circular el aprendizaje. “Ahí me sentí feliz, feliz (risas), cuando él fue relacionando y me fue contando él lo que pasó, no sé. Pensaba que ‘no lo estoy haciendo tan mal entonces’” (Ruth, Entrevista 1).

Habiendo recorrido las trayectorias de Máximo, Julieta y Ruth, este capítulo ha buscado describir los hitos, sucesos y reflexiones que han configurado su ejercicio profesional en establecimientos de alta vulnerabilidad. Los relatos de cada docente revelan la complejidad y singularidad de la labor pedagógica en estos contextos, poniendo de manifiesto cómo la construcción vocacional, el desarrollo de la agencia docente, conciliación de tiempos laborales y familiares, y el enfrentamiento a las tensiones sistémicas como la rendición de cuentas se entretajan en sus recorridos profesionales. Estos relatos proveen una base empírica fundamental para interpretar, posteriormente, el impacto de contextos de innovación educativa en la resignificación de su profesión bajo sus respectivos contextos escolares y trayectorias.

6.1.4 Discusión Capítulo I: Preponderancias, construcción vocacional, autonomía y resiliencia en trayectorias docentes en contextos de alta vulnerabilidad

El análisis de las trayectorias docentes presentadas en este capítulo revela complejas interacciones entre dimensiones político-gremiales, técnico-pedagógicas y personal-emocionales que configuran la experiencia profesional en contextos de vulnerabilidad escolar. Estos hallazgos, interpretados desde el marco teórico propuesto, enriquecen nuestra comprensión del desarrollo profesional docente en estos entornos. Se han distinguido tres grandes dimensiones en sus trayectorias:

- **Político-gremial (amarillo):** experiencias que relatan centralmente la relación con el sistema educativo, las políticas escolares y el ejercicio gremial.
- **Técnico-pedagógico (verde):** sucesos que enfatizan el desarrollo profesional, la ampliación de repertorios pedagógicos involucrando
- **Personal-emocional (celeste):** eventos que impactaron su desarrollo personal y su vínculo afectivo en el ejercicio de la docencia.

Esta organización responde a una separación analítica y no a una división rígida de la realidad, coexistiendo de manera unificada en la experiencia docente. Estas categorías, además, servirán como lenguaje común el análisis expuesto en este y otros capítulos del estudio. A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza los aspectos más relevantes de las trayectorias docentes analizadas, facilitando su comparación. Para ello, se han destacado

hitos de forma cronológica según el relato del participante, asignando una categoría según la centralidad que se otorga a la narración.

Capítulo I. Hitos destacados en trayectorias docentes		
<i>Máximo</i>	<i>Julieta</i>	<i>Ruth</i>
Ingreso a carrera Pedagogía	Ingreso a carrera de pedagogía	Ingreso a carrera de pedagogía
Inicio profesional en establecimiento de su comuna	Inicio profesional en establecimiento rural	Inicio profesional en establecimiento de su comuna donde hizo su práctica
Implementación de proyecto de sendero ecológico y taller de danzas africanas	Traslado a Tomé e inicio de actividades en escuela actual	Experiencias iniciales de colaboración y formación general con docentes y técnico-directivos
Reflexiones sobre políticas de rendición de cuentas y la competitividad	Participación en talleres comunales	Nacimiento de 2do hijo y separación de tiempo escuela y tiempo de familia
Movilizaciones estudiantiles y gremiales, emergencia eslogan “Escuela en Resistencia”	Encargada de galas de Folklore anuales en la escuela	Rendición tardía de Evaluación Docente, desgaste fisiológico y psicológico por carga laboral-familiar
	Construcción de lazo profesional y formativo con ‘profesora Rosita’	Conocimiento de casos graves en familias de estudiantes
Sanción al establecimiento al liceo con puntaje mínimo por sabotaje al SIMCE	Creación de ceremonia pedagógica anual ‘La Senda de Ana Victoria’	Depresión por sucesos de alto impacto en estudiantes de su escuela
Inicio de maestría en liderazgo educativo para carrera directiva	Nacimiento de hijo y disminución de actividades de formación permanente	Tratamiento profesional y limitación del involucramiento en familias
Rechazo de cargo director y declinamiento de carrera directiva por priorización familiar	Impugnación de su rol como profesional por parte de apoderados	Construcción de muros de protección por disparos alrededor de la escuela
Depresión y cuestionamiento de sentido docente	Descompensación de alumno con NEE y suceso de agresión de estudiante a profesores	Reflexión casual de estudiante ‘desordenado’ aplicando la materia de su asignatura
Giro en el sentido del liderazgo docente y continuidad como profesor en aula	Realización de la Evaluación Docente y aprendizajes sobre forma de evaluación	
Mejora por resultados en Evaluación Docente y cese de trabajos alternativos	Experiencia como correctora de portafolios y colaboración con docentes para procesos de Evaluación	
Descubrimiento pedagogía Waldorf		
Implementación proyecto El Circo de las Mariposas		

Tabla N°2: Hitos, reflexiones y predominancias temáticas asociadas a trayectorias docentes en contextos de alta vulnerabilidad. Elaboración propia

A partir de los casos estudiados y los sucesos preponderantes en la narrativa de cada trayectoria, se discutirá cómo cada una de ellas se vinculó con el desarrollo de capitales profesionales, la construcción vocacional en entornos de vulnerabilidad, el despliegue de su agencia docente, la conciliación entre el trabajo y la familia, y el carácter situado de la formación en comunidades de prácticas específicas.

6.1.4.1 Interacción de dimensiones y capitales profesionales en trayectorias docentes

La diversidad de énfasis en las trayectorias analizadas dialoga directamente con la teoría del capital profesional propuesta por Hargreaves y Fullan (2014), evidenciando cómo dentro de distintas trayectorias estos ámbitos de interrelacionan y retroalimentan

La trayectoria de Máximo y su orientación político-gremial refleja la construcción de un juicio profesional que vincula situaciones complejas con estructuras sistémicas más amplias. Esta orientación al emitir juicios sobre situaciones dan cuenta de un “capital decisonal” donde lo cotidiano y lo estructural se vinculan permanentemente, lo cual se devela en su visión sobre los prejuicios hacia su establecimiento, sus reflexiones sobre los procesos movilizatorios del gremio y la toma de decisiones en momentos cruciales de su carrera, anclándose en el profundo sentido que encontró en la posibilidad de generar un impacto político, social y personal a través de su acción en contextos vulnerables. A su vez, el “capital social” desplegado por el profesor evidencia una maduración significativa en el ámbito interpersonal. Esta maduración se manifestó en su capacidad para navegar y establecer relaciones profesionales, incluso con colegas con quienes mantenía menor afinidad. Este manejo relacional, lejos de distraerlo, le permitió mantener la centralidad en su crecimiento profesional y su impulso a la experimentación pedagógica colaborativa al interior del liceo, consolidando su “capital humano” dentro de este equilibrio.

La trayectoria de Julieta, con su énfasis técnico-pedagógico, ilustra un fuerte desarrollo del *capital humano* búsqueda por un desarrollo integral y la complejización de sus prácticas docentes en relación a sus conocimientos y habilidades específicas que, en el ensayo y error, fueron rectificándose de forma autónoma. Su intento progresivo de construir redes

colaborativas significativas con familias de sus estudiantes, y la incorporación de aquellas como un nuevo actor en la sala de clases refleja la interrelación entre lo *decisional* y lo *social* en la búsqueda de nuevas formas de comprometer entornos familiares hacia la misión escolar.

Ruth, con un predominio de la dimensión personal-emocional en su trayectoria, da un ejemplo de cómo el crecimiento docente guarda fuerte relación con el aprendizaje colaborativo entre colegas (compañeras de formación inicial, colegas de mayor experiencia), y de cómo ellos constantemente controlan la proximidad o distancia hacia estudiantes de entornos vulnerables. La maduración en este último ámbito refleja como el crecimiento del capital decisional es alimentado por procesos colectivos de toma de decisiones en situaciones complejas, robusteciendo el tejido *social* en el estímulo de la confianza de pares, la contención mutua y la descentralización de la carga decisional y emocional en un solo docente.

Considerando la compleja interrelación de dimensiones político-gremiales, técnico-pedagógicas y personal-emocionales revelada en las trayectorias docentes, resulta fundamental examinar cómo, dentro de estos escenarios, los educadores construyen, articulan y ejercen su capacidad de acción profesional. Desde lo propuesto por Priestley et al. (2015), veríamos la interacción dinámica entre distintas dimensiones:

- La dimensión iterativa: Observadas en las experiencias pasadas y la trayectoria biográfica, visible en cómo las motivaciones iniciales y los sucesos significativos continúan influyendo en la significación del entorno actual del docente.
- La dimensión proyectiva: Reflejadas en las orientaciones hacia el futuro y las aspiraciones, manifestada en cómo los docentes negocian prácticas y alternativas profesionales coherentes con el significado que atribuyen a su labor, influenciados por vivencias, convicciones personales, contextos escolares o familiares, entre otros.
- La dimensión práctico-evaluativa: Centrada en los juicios y decisiones en el contexto presente, evidenciada en cómo, a partir de la resignificación de lo pasado y la proyección hacia el futuro, los docentes toman decisiones cotidianas a corto, mediano y largo plazo en sus respectivos contextos escolares y trayectorias.

Estas dimensiones de la agencia, desplegadas en la intersección de las esferas político-gremiales, técnico-pedagógicas y personal-emocionales de la trayectoria, dan cuenta de procesos complejos de construcción de significados profesionales. La forma en que los docentes navegan e interactúan con estos elementos definen su sentido específico de la labor educativa, ligándose a configuraciones identitarias más amplias que mediarán el impacto de enfoques innovadores sobre la identidad de cada profesor.

6.1.4.2 Construcción vocacional en trayectorias en vulnerables

La diversidad de motivaciones iniciales hacia la carrera docente y su posterior construcción vocacional evidencia lo planteado por Tenti Fanfani (2010) sobre la condición docente contemporánea como un espacio tensionado entre dimensiones vocacionales, técnicas y políticas. Los relatos analizados muestran cómo, independientemente de la certeza inicial, es en la interacción con los desafíos del contexto vulnerable donde se consolida una identidad profesional comprometida.

Dentro de distintas narrativas, es común (i) la percepción de inconsistencia entre la formación inicial y los desafíos de contextos escolares reales; (ii) la aspiración a posicionarse como profesores que impacten en la vida de estudiantes, caracterizados por entornos familiares y sociales complejos. El puente entre ambos aspectos son los variados recursos, personas e iniciativas individuales a las cuales estos docentes recurren para constituir sus cimientos profesionales en términos técnicos, epistemológicos y sociopolíticos. Para éstos, el liceo operaría como un espacio de recomposición y resguardo frente a estímulos que debilitan la conexión estudiante-liceo por distintos flancos (amenaza de drogas, aspiración a estilos de vida y prácticas ilegales, hipersexualización temprana, violencia como mediador de relaciones, tensiones en los márgenes de la inclusión educativa, pérdida de sentido y motivación hacia la escolarización). Este aspecto también se vincula con la interpretación de Elías (1998) sobre los cambios históricos que han configurado nuevas emocionalidades, en este caso, dentro de la esfera educativa. Los cambios asociados a contextos institucionales y visiones personales diversifican un relato común de mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de escolarización en escenarios contemporáneos complejos. A la vez, se unifican elementos como creencias, emociones y actitudes que se reconstruyen continuamente a lo largo de la vida laboral (Ávalos et al., 2010; Ávalos, 2012), elementos que posteriormente

enfoques pedagógicos innovadores podrán catalizar a través de sus principios, concepciones y métodos de enseñanza.

Los momentos de crisis emocional y cuestionamiento profesional que emergen en las tres trayectorias pueden interpretarse desde lo que Day y Gu (2012) denominan resiliencia profesional. Las vivencias de los docentes demuestran no solo cómo ellos persisten en su labor, sino que también resignifican su fuente de propósito profesional a partir de aquellas dificultades, como la resignificación del liderazgo pedagógico de Máximo posterior a su crisis de sentido personal y profesional, las reflexiones sobre la inclusión de Julieta luego de sucesos de descontrol de la conducta en la escuela, o el período de depresión de Ruth y sus formas de control de relaciones con estudiantes de entornos familiares complejos. En los casos estudiados, esta reinterpretación de las adversidades son posicionadas como oportunidades para el crecimiento personal y profesional, constituyendo aspectos fundamentales de su construcción identitaria y su visión de la escuela. Sin embargo, también son sucesos que también desafían el grado de convicción y certeza sobre el ejercicio docente, dando paso a un proceso de significación permanente sobre el *cómo*, el *por qué* y el *para qué* ser profesor en el marco de los desafíos educativos del siglo XXI.

6.1.4.3 Contextos de accountability, vulnerabilidad y formas de justicia docente

Los resultados evidencian formas específicas de agencia docente frente a las presiones del sistema educativo. La construcción de narrativas de oposición a la tecnificación de la figura profesional y las tensiones percibidas en sus trayectorias refleja el despliegue de performatividades docentes (Ball, 2003), condicionada por contextos estructurales-históricos en la escuela en escenarios de accountability (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020) y responsabilización del desempeño (Falabella y de la Vega, 2016), describiendo construcciones subjetivas que dan sentido a los contextos escolares específicos de cada trayectoria.

Los procesos movilizatorios gremiales y los seminarios comunales que tuvieron lugar en el liceo de Máximo demostraron cómo la escuela, desde una centralidad político-gremial, puede ser un espacio de confluencia de ideas y debate sobre la realidad escolar, buscando incluso influir en el currículum comunal. Por otro lado, la iniciativa de Julieta de *desafiar y entender* el sistema de evaluación docente demuestra cómo las formas de asociación, centradas en lo

técnico-profesional, dan sentido práctico a premisas como *ganarle al sistema*, en el marco de una lógica desigual pero vencible. Estas formas expresarían una confluencia entre brindar una respuesta a necesidades locales y atender las presiones de un modelo de mercado (Assaél y Cornejo, 2020).

Por otro lado, estas experiencias son también ejemplos de cómo la agencia del profesorado, en mayor o menor asociación con otros pares, ejercen prácticas de resiliencia estrechamente ligadas a su noción de buena enseñanza y justicia social (Rojas y Leyton, 2014) en sus contextos escolares locales. En este caso, Ruth relata su esfuerzo por enfrentar los discursos sobre deserción escolar e ilegalidad entre estudiantes, reforzando la conexión entre sus propios sucesos biográficos y la guía que otorga a sus estudiantes desde una esfera personal-emocional, pero también distanciándose de forma estratégica como enseñanza de fuertes impactos en su estabilidad emocional, y el grado de influencia que un docente puede tener en la vida de estudiantes vulnerables. Desde lo propuesto por Díaz (2021), el compromiso profesional si bien operaría como forma de “hacer justicia” desde lo pedagógico, requeriría también equilibrar las expectativas de cambio a través de un distanciamiento estratégico sobre aspiraciones y alcances de la acción pedagógica en contextos escolares reales.

6.1.4.4 Conciliación trabajo-familia como dimensión estructurante de la experiencia docente

El equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar constituye una dimensión central, configurando posibilidades diferenciadas de desarrollo profesional y compromiso con innovaciones pedagógicas, especialmente en contextos vulnerables que demandan mayor inversión emocional y temporal.

Los hallazgos sobre la influencia de proyectos familiares en la toma de decisiones profesionales confirman la centralidad de lo que Cinamon y Rich (2005) denominan “conflicto trabajo-familia” en la configuración de trayectorias docentes. El caso de Ruth ilustra claramente cómo las responsabilidades maternas pueden convertirse en barreras para la participación en iniciativas pedagógicas y procesos de evaluación profesional, o bien el caso de Julieta con la detención de su participación en instancias formativas tras el nacimiento de su hijo. El caso de Máximo ejemplifica cómo la paternidad también configura decisiones profesionales significativas, como el descarte de oportunidades directivas situadas

en el marco de nuevas paternidades (Dermott, 2008) que reflejarían, en la toma de decisiones laborales, una fisura con los roles tradicionales masculinos dentro de la familia.

Estas características dialogan con las investigaciones de Hochschild (1997) sobre las estrategias de demarcación que desarrollan los profesionales para gestionar las fronteras entre trabajo y hogar. El caso de Ruth, esto no solamente se refleja en la búsqueda activa de formas de optimizar su tiempo, sino también en el distanciamiento estratégico ante casos familiares graves de la escuela. De la misma forma, su proceso personal con la Evaluación Docente demuestra cómo una gran carga laboral, dentro de las demandas de un modelo de rendición de cuentas (Falabella y de la Vega, 2016), exacerban la presión sobre el tiempo y la energía de los docentes, haciendo más compleja la conciliación entre ellas.

Como podrá observarse, en la participación dentro del ciclo de Aprendizaje Profundo, las posibilidades que la conciliación trabajo-familia demarca en cada profesor será fundamental para el involucramiento en la implementación de estrategias de innovación pedagógica (Hargreaves, 2003).

6.1.4.5 Aprendizaje situado y comunidades de práctica

La importancia de los entornos educativos y la relacionalidad entre docentes que emerge en los tres casos confirma la relevancia del concepto de aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991). Los relatos muestran cómo el desarrollo profesional ocurre principalmente a través de la participación en “comunidades de práctica”, donde los saberes profesionales no son simplemente transmitidos, sino contruidos colectivamente dentro de contextos escolares específicos. Los pares relevantes mencionados en las tres trayectorias (ya sea en aspectos político-gremiales, técnico-profesionales o personal-emocionales) evidencian cómo la construcción de conocimiento profesional es un proceso fundamentalmente social y situado.

En este sentido, la “profesora Rosita” para Julieta, el colega que invitó a Máximo a trabajar al liceo -y que posteriormente lideraría movilizaciones del gremio docente-, o las compañeras de pregrado de Ruth que posteriormente serían sus colegas en su inicio profesional, representarían figuras clave en procesos de que facilitaron su integración en culturas profesionales específicas. En coherencia con Kelchtermans (2009), las narrativas docentes

no se limitaron a describir eventos puramente profesionales, o bien interpretaciones individuales de su entorno profesional, sino que revelan complejas redes de significación entre factores asociados a sus contextos escolares específicos, tales como el estigma hacia liceos vulnerables que refuerzan la exclusión y las bajas expectativas, alta carga laboral en contextos familiares que limitan el compromiso con la escolarización de hijos, criminalidad barrial en el entorno de la escuela como variable permanente, tensiones entre la mejora escolar y los límites externos e internos a la escuela, entre otros.

De esta forma, los contextos escolares sitúan las interpretaciones, emociones y valores que configuran la misión educativa de cada docente, evidenciando cómo las experiencias asociadas a la identidad profesional se cimentan a partir de procesos dinámicos y continuos en la significación de la profesión, en interacción constante con *otros* relevantes dentro de la comunidad escolar.

6.2 Capítulo II: Impacto del Aprendizaje Profundo en los tres aspectos fundamentales de la significación de la profesión docente

Tras describir las trayectorias de cada docente, este capítulo interpreta cómo el enfoque de Aprendizaje Profundo ha tenido diversos impactos en la resignificación de la profesión docente de los casos estudiados. El análisis se estructura en torno a las tres dimensiones clave propuestas: desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad docente. Con el objetivo de contextualizar las experiencias que atravesó cada profesor, se presentarán previamente los proyectos y contextos organizacionales que mediaron la implementación del enfoque, destacando los objetivos pedagógicos, las acciones directivas y la colaboración con el programa del Centro +Comunidad que facilitaron estos ciclos.

Tras esta contextualización, se interpretará el impacto de estas experiencias en las trayectorias de los casos estudiados. Para cada dimensión clave, se identificarán primero los elementos comunes que mediaron el impacto del enfoque de estos aspectos en los casos estudiados, visualizando el contraste entre elementos previos y posteriores a la experiencia de innovación. Luego, se relatará la experiencia de cada docente para cada una de estas dimensiones. Finalmente, se concluirá el capítulo con una interpretación que conectará las experiencias estudiadas con los marcos conceptuales desarrollados anteriormente, ofreciendo una comprensión teórica de las transformaciones observadas para cada trayectoria docente.

6.2.1 Experiencias pedagógicas:

La investigación, enmarcada en el proyecto FONDECYT descrito inicialmente, forma parte de un proceso más amplio de implementación del Aprendizaje Profundo en establecimientos públicos chilenos con colaboración del Centro +Comunidad y de NPDL. De esta forma, para cada caso estudiado, la experiencia de implementar el enfoque se desarrolló bajo un telón de fondo particular, marcado por las condiciones organizacionales específicas de su establecimiento y las acciones directivas realizadas durante el proceso. Estos elementos configuraron los escenarios en que los docentes se introdujeron en un contexto de innovación pedagógica. En el proceso, los equipos directivos no solo facilitaron, sino guiaron y proyectaron la implementación del enfoque en el establecimiento. Tanto directivos como equipos docentes colaboraron con los facilitadores del Centro +Comunidad, quienes

introdujeron a profesores en los principios del enfoque, y guiaron la producción y uso de datos para la toma de decisiones dentro de los ciclos pedagógicos implementados. Esta colaboración se realizó bajo mentorías semanales o bisemanales presenciales en los establecimientos, según el caso.

Se presentará el contexto de la experiencia de Aprendizaje Profundo vivida por cada docente, describiendo los objetivos pedagógicos y las acciones directivas relevantes que mediaron estos ciclos de innovación. Esta contextualización permitirá comprender de manera más profunda cómo el enfoque interactuó con las trayectorias de cada profesional, entendiéndolo como un proceso más amplio del cual los participantes del estudio destacan ámbitos específicos en su desarrollo profesional, visión de aprendizaje y su identidad docente.

6.2.1.1 Experiencia pedagógica de Máximo

En el establecimiento de Máximo, la estrategia pedagógica utilizada para implementar el enfoque fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El objetivo del proyecto era poder instalar un huerto escolar, buscando dar solución a un problema real del liceo en relación al abandono del lugar donde fue instalado el huerto, vinculando este espacio con la alimentación, la protección del medioambiente y la vida sana en la comunidad escolar. El proyecto se realizó con estudiantes del 1ro medio A y B, involucrando a varios profesores: Máximo como profesor de Biología y Química, el profesor de Educación Física, la profesora de Arte, el profesor de Religión y el profesor de Música. Él destaca el trabajo de la coordinadora académica para poder reunir a todo el equipo docente: “Era todo un desafío. Y yo creo que acá nuestra coordinadora académica logró tomar todas esas variables y darnos las condiciones para hacer esta obra” (Máximo, Entrevista FONDECYT).

El proceso de trabajo tuvo una estructura de tiempos definidos, contemplando cinco sesiones iniciales de planificación para el ABP en colaboración con los facilitadores cada semana. Tuvo un período de implementación de alrededor de tres semanas donde se suspendieron las clases regulares para trabajar intensivamente en los proyectos, y realizar las actividades de aprendizaje. Finalmente, se incluyeron tres sesiones para evaluar el ABP, sin embargo, el monitoreo fue constante mediante las reuniones del equipo y el facilitador.

El proyecto sobre la huerta escolar se centró específicamente en el desarrollo de dos competencias globales: la *Colaboración* y el *Carácter*. En la planificación de sesiones para presentar y tomar decisiones colectivas sobre el proyecto, por ejemplo, se establecieron dos criterios evaluativos: (i) “toman decisiones en conjunto durante todo el proceso del ABP, buscando el mejor resultado de calidad, considerando el bienestar común”, alineado con la competencia global *Colaboración*; por otro lado, (ii) “manifestar de habilidades de liderazgo por medio de un trabajo de equipo planificado y responsable, que concretan pese a las dificultades que se presenten”, vinculada a la competencia *Carácter* (Bitácora de trabajo Centro +Comunidad). En el diseño general del ciclo dentro de las bitácoras, se trabajaron cuatro elementos principales desde el Aprendizaje Profundo:

- *Prácticas pedagógicas*: Se establecieron equipos de trabajo designados por los docentes, el nombramiento de líderes y co-líderes en cada equipo, y la asignación de roles en los grupos para facilitar el trabajo de todos los estudiantes, quienes utilizaron bitácoras grupales donde evaluaban el cumplimiento de sus tareas. Esto fue acompañado de charlas que introdujeron la noción de trabajo colaborativo y liderazgo, así como ceremonias donde cada rol se estableció públicamente en el liceo.
- *Socios del Aprendizaje*: Se invitó a un artista visual local, quien dio una charla sobre el arte y el medio ambiente en la comuna. También se invitó a un PhD. en Botánica, quien realizó un trabajo de campo en el sendero del liceo profundizando contenidos entregados por Máximo, el profesor de ciencias. Ambos socios del aprendizaje fueron gestionados mediante redes y contactos previos del equipo docente encargado del ciclo.
- *Aprovechamiento digital*: Se facilitó a estudiantes el acceso a la plataforma *Classroom*, pudiendo utilizar un recurso digital para hacer revisión de material complementario para elaborar el proyecto. Esto también sirvió para la creación y aplicación de encuestas.
- *Ambientes de Aprendizaje*: Se utilizó el patio del liceo para ceremonias de nombramiento en los grupos que participaron en la experiencia, así como campeonatos de deporte para promover el concepto de vida sana y la realización de las encuestas. También se utilizó el sendero del liceo en el trabajo de campo mencionado. Por último, se realizó una excursión hacia el sendero costero “La Cata” para mostrar un proyecto ABP realizado anteriormente en el liceo, y lograr conectarlo con la experiencia que se desarrolló en el marco del Aprendizaje Profundo.

Dentro del proceso, se utilizaron diversas formas de monitorear el aprendizaje, incluyendo estrategias formativas como el registro anecdótico basado en la observación, la revisión de bitácoras grupales que estudiantes realizaron durante el proceso, la autoevaluación individual y por equipos por parte de estudiantes, y el uso de rúbricas de progresión, las cuales fueron adaptadas al contexto local manteniendo la nomenclatura del enfoque.

El facilitador del programa destacó mediante el apoyo en el proceso de análisis y uso de esta información para interpretar el proceso pedagógico, tomando decisiones mediante preguntas desafiantes y la reflexión crítica de cómo estas decisiones se vinculaban con el enfoque y el desarrollo competencias globales. Existieron también “Consejos Especiales” al finalizar el proyecto, socializando los resultados de la implementación, analizando colectivamente las fortalezas y debilidades, y reflexionando sobre los facilitadores y obstaculizadores.

Entre los desafíos de la experiencia, se describió la incompletitud de algunas bitácoras y la necesidad de más apoyo para los estudiantes en la redacción de narrativas o expresión de emociones, así como una leve disminución de la participación estudiantil en algunas actividades. Sin embargo, el proceso general destacó por la conexión con intereses de estudiantes, como describe la Bitácora que utilizó el equipo docente sobre el final del proceso:

Como sorpresa, observamos una escalada en la motivación intrínseca de los estudiantes. Empezaron a traer materiales de trabajo, los estudiantes introvertidos se movieron hacia “en desarrollo” y “acelerando”. Comenzaron a socializar más con sus compañeros y profesores. También hubo una alta participación en todas las actividades planificadas por el equipo, y se observó que hubo cero conflictos entre ellos (Bitácora Centro +Comunidad)

A partir de la experiencia, la directora del liceo reflexionó cómo el programa les dio un “cambio de enfoque” y herramientas para “intencionar [su] gestión con nombre y apellido”. Esto le permitiría pasar de un liderazgo basado en la intuición o el “olfato” a uno con instrumentos, viendo “con claridad dónde están, y a dónde quieren llegar” (Entrevista directora FONDECYT). Esto también permitió tomar decisiones significativas basadas en evidencia, como la creación de niveles de aprendizaje dentro del liceo. Su reflexión se centra

en cómo el proceso desafió su ejercicio de liderazgo, renovando aspectos de la toma de decisiones estratégicas en el liceo.

6.2.1.2 Experiencia pedagógica de Julieta

En la escuela de Julieta, la estrategia pedagógica utilizada para implementar el enfoque fue un proyecto de ABP con el curso de 2do año básico. El ciclo tuvo como temática el cuidado del medio ambiente, el patrimonio y los lugares turísticos de la comuna de Tomé. Se contempló el trabajo integrado de la asignatura de Lenguaje, Historia, Tecnología, Matemática, Ciencias, Inglés, Artes y Música. El proyecto nació desde una salida pedagógica anterior de limpieza costera, donde al estudiantado identificó graves problemas de cuidado del entorno, lo que les llamó profundamente la atención. Esto movilizó su proactividad, siendo instados a elegir lugares a investigar, identificar falencias, descubrir la historia e importancia local de esos lugares, así como escribir y encarnar guiones informativos. A partir de esto, se crearían cápsulas educativas para enseñar a la comunidad (o “los adultos” en particular) a cuidar estos lugares, componente que sería el principal desafío del ciclo pedagógico.

Tras haber aprendido la base teórica del Aprendizaje Profundo, se estableció un horario semanal de reuniones entre el equipo docente y el facilitador del programa, elaborando la planificación y pautas a seguir. En la implementación, se detuvieron las actividades regulares del curso involucrado, siendo una fase intensiva de alrededor de dos semanas donde se implementaron las actividades de distintas áreas del proyecto. La evaluación final, aparte del seguimiento permanente del ciclo, contempló al menos dos sesiones en reuniones con el equipo docente, así como un Consejo de Profesores donde se socializaron los resultados con el resto de la planta.

En el proyecto, las competencias globales trabajadas fueron *Comunicación*, siendo un criterio de éxito que el mensaje de estudiantes “abogara por un propósito y tuviera un impacto”; también se trabajó la competencia *Colaboración*, siendo su criterio de éxito que el alumnado “trabajara en equipo con interdependencia”. Finalmente, se asignó la competencia *Ciudadanía*, bajo el criterio de “desarrollar un interés genuino en la sostenibilidad humana y ambiental” (Bitácora de trabajo Centro +Comunidad). Los cuatro elementos del diseño de experiencias de Aprendizaje Profundo fueron:

- *Prácticas pedagógicas:* Se utilizaron bitácoras de trabajo mediante la asignación de grupos y roles en el curso que trabajó en el ciclo, tales como toma de apuntes, registro fotográfico, elaboración de guiones, entre otros. Se buscó principalmente que estudiantes participaran de conversaciones, análisis, e intercambio de opiniones para tomar decisiones sobre el proyecto.
- *Socios del aprendizaje:* Gestionados por la jefa de UTP, se realizó una reunión con concejales de la comuna para conocer y apoyar el proyecto escolar. Se incluyeron padres y apoderados para apoyar en la grabación y revisión de videos en las salidas pedagógicas. También se contactó a otras dos escuelas: mientras que una apoyó con su canal de televisión para grabar cápsulas educativas, otra escuela facilitó profesores para realizar traducción en lenguaje de señas.
- *Aprovechamiento digital:* Se utilizaron distintos buscadores web a través de computadores y tablets de la escuela, investigando el patrimonio e historia de la comuna y almacenando en *Google Drive* el material. Se utilizaron cámaras, micrófonos y grabadoras para realizar los videos, así como el uso de teléfonos para escanear el código que permitía a la comunidad acceder públicamente a la cápsula. También se usaron plataformas digitales para realizar y procesar datos de las encuestas realizadas para elegir los lugares a visitar. Estas fueron difundidas en la página del Departamento de Turismo de Tomé.
- *Ambientes de aprendizaje:* Dentro de la escuela, se utilizaron salas comunes para planificar el proyecto. Luego, durante la investigación, se usaron las salas de computación donde se hizo revisión de la evidencia. Los ambientes de aprendizaje externos fueron las playas comunales (como El Morro) y muelles que identificaron en la investigación. También visitaron la Plaza de Armas como parte del estudio del patrimonio comunal.

Durante la experiencia, en coherencia con el enfoque, la evaluación se centró en el proceso del ciclo. Se apoyaron en herramientas como *escaleras de la metacognición*, el uso de *bitácoras de trabajo* y la realización de *entrevistas*. También se utilizaron rúbricas que, discutidas en conjunto con la jefa de UTP, se presentaron a apoderados para que entendieran estas nuevas formas de evaluar. Se realizaron varias evaluaciones de proceso, donde se evaluó la comprensión e interpretación de gráficos por parte de estudiantes en el análisis de las encuestas, así como también se monitoreó el desarrollo de autonomía desde los resultados

de cada equipo en la investigación previa. La elaboración del guión por parte de los estudiantes les desafió en aspectos de coherencia y comunicación, y la grabación de cápsulas permitió evaluar la expresión de cada alumno, en elementos como volumen audible, postura adecuada y se comunicación efectiva.

El rol del facilitador destacó en la experiencia realizada. Se encargó de introducir efectivamente en la base teórica y pedagógica del enfoque, brindando acompañamiento regular en formato semanal o bisemanal. Facilitó pautas a seguir en la elaboración de la planificación, y apoyaba en la replicación de conocimientos desde el equipo docente hacia el resto de la planta. “ Lo que íbamos aprendiendo nosotros después lo íbamos replicado y en un comienzo esa dinámica estuvo superbuena, logramos conectar un poquito a los colegas de qué se trataba, cómo lo podíamos implementar” (Julieta, entrevista FONDECYT)

Los desafíos que dejó la experiencia se vincularon a la necesidad de fortalecer los equipos de trabajo adultos, donde si bien la colaboración con profesionales de otra escuela facilitaron la creación de cápsulas, también tuvo ciertos límites en el ajuste de los ritmos a su disponibilidad. No obstante, la experiencia dejó una fuerte huella vinculada a las competencias y habilidades que movilizaron en sus estudiantes. Julieta relata:

Un camarógrafo me preguntaba: “profe, ¿de qué curso dijo que eran?”. “De segundo”, le dije yo. [Él respondió] “¿pero y cómo se van a expresar tan bien?”, ¡si tú vieras los ensayos que hemos tenido!

A partir del proceso, el director de la escuela señala cómo desde su relación con el programa se logró “empezar a soñar la escuela desde el rol del estudiante, desde el rol del profesor”, con un foco claro en las competencias del siglo XXI, lo que él plantea “nos movió un poco el piso” porque no estaba instaurada previamente. En ese sentido, el programa “motivaba, y nos obligaba también a ser parte del proceso”, llevando al equipo directivo a “potenciar distintos liderazgos” en la escuela, e “involucrarse en los procesos pedagógicos” (Entrevista director FONDECYT). Sus reflexiones destacan cómo los procesos de innovación pedagógica son procesos abiertos que comienzan a movilizar nuevas visiones de la escuela y su cultura, teniendo diversos impactos en el equipo profesional.

6.2.1.3 Experiencia pedagógica de Ruth

En el establecimiento de Ruth, la estrategia pedagógica seleccionada para implementar el enfoque de Aprendizaje Profundo fue un proyecto interdisciplinario de ABP, centrado en problemáticas medioambientales de la comuna de San Pedro. El trabajo se desarrolló con el curso de 7mo básico, integrando las asignaturas de Historia, Ciencias Naturales y Lenguaje. Las docentes involucradas destacaron cómo el equipo técnico abrió espacios de planificación semanal conjunta. “Acomodó horarios para que nos pudiéramos juntar a organizar este proyecto, a hacer una planificación, a ver cómo lo íbamos a hacer” (Entrevista grupal FONDECYT), impulsando los primeros pasos del ciclo. El proyecto de ABP se estructuró en seis temas, los cuales eran: (i) contaminación en humedales, (ii) microbasurales, (iii) contaminación en el transporte, (iv) impacto de construcciones de viviendas, (v) enfermedades producto de la contaminación, y (vi) leyes o normativas asociadas a la contaminación ambiental. Los estudiantes realizaron un proceso de investigación previa para recolectar información relevante, presentada luego en plenarios.

Para este caso, el proyecto sobre contaminación ambiental abordó el desarrollo de tres competencias globales: la *Comunicación*, para la cual se estableció como criterio el lograr una “comunicación diseñada para una audiencia y generar un impacto”; la *Ciudadanía*, con el criterio de promover un “interés genuino en la sostenibilidad humana y ambiental”. Finalmente, se trabajó la *Colaboración*, en la búsqueda de generar “habilidades de trabajo en equipo e interpersonales”. Continuando con el diseño de la experiencia en el colegio bajo los cuatro elementos principales del Aprendizaje Profundo, estos se manifestaron de la siguiente forma.

- **Prácticas pedagógicas:** Se utilizó la estrategia *mapas de empatía*, la cual ayudó a reconocer los conocimientos previos de los estudiantes. Se designaron grupos según los seis temas a abordar en el proyecto. El equipo docente estableció roles como búsqueda de información, registro de imágenes, elaboración de material audiovisual, etc., las cuales se relacionaban con el uso de *bitácoras grupales* que cada estudiante debía rellenar al final de las actividades. Se elaboraron carteles que luego fueron puestos en lugares estratégicos para fomentar el cuidado del medioambiente.

- **Socios del Aprendizaje:** Se gestionó, entre el equipo directivo y el equipo docente, a varios expertos para facilitar charlas asociadas a uno o más temas. Una Enfermera abordó las enfermedades asociadas a la contaminación, mientras que un Ingeniero en Transporte abordó la contaminación vial y vehicular. Se invitó a integrantes de Constructoras para profundizar en el impacto de la construcción de viviendas, y también al Encargado de Medioambiente Municipal para abordar el cuidado de humedales y las normativas asociadas. Todo el curso participó de estas charlas.
- **Aprovechamiento digital:** Se utilizaron herramientas audiovisuales para registrar visitas a lugares y realizar un video del proyecto de ABP. El material se guardó en plataformas como *Google Drive*.
- **Ambientes de Aprendizaje:** Se utilizaron distintas salas durante el proceso de investigación previa, así como recibir a los expertos en sus charlas temáticas. Posteriormente, se realizaron variadas salidas pedagógicas a humedales de la zona (principalmente en la Laguna Grande), microbasurales cercanos al entorno, a construcciones en proceso de viviendas y hacia la Municipalidad de San Pedro. También se realizó un viaje en Biotren para apreciar problemas de transporte en el borde costero hacia Lomas Coloradas.

La experiencia involucró un variado uso de formas de monitoreo del aprendizaje, tales como el uso de las bitácoras grupales mencionadas, donde estudiantes registraban descubrimientos, avances diarios y nuevas preguntas de investigación (y respuestas) en distintas etapas del ABP. También, dentro de las mismas bitácoras, se promovía la autoevaluación del aprendizaje (registro de avance y estado de tareas según categorías *logrado*, *no logrado*, *en proceso*), así como la coevaluación de pares registrando observaciones sobre el trabajo en grupo de compañeros. Se utilizó también un instrumento de autoevaluación basada en competencias globales, permitiendo a los estudiantes observar y reflexionar sus propios avances. Todo esto fue acompañado de sesiones constantes de socialización de avances en el aula.

El facilitador del programa aparece como una figura importante del proceso, quién orientó, explicó y resolvió dudas del equipo docente. Introdujo de forma destacada al equipo técnico-directivo y docente en el enfoque de Aprendizaje Profundo, hasta ese momento desconocido

para la comunidad profesional. Al final del proceso, junto con el equipo técnico-directivo, se “identificaron elementos que permitieron el logro de los objetivos y actividades diseñadas” y “aquellos elementos que son necesario considerar para fortalecer la experiencia” (Bitácora de trabajo Centro +Comunidad).

Entre los desafíos de la experiencia, se mencionaron aspectos de tiempo para poder socializar la totalidad de productos de los grupos de trabajo. Sin embargo, esto también fue apreciado como una oportunidad de mejora, desafiándose a establecer una mayor delimitación de los tiempos de trabajo. La experiencia destacó por el trabajo colaborativo que generó en el equipo docente, tal como lo menciona la jefa de UTP: “ (...) para que (algo) dé resultados, los profesionales tienen que tener una instancia de colaboración. Eso fue un gran facilitador, en el sentido de poder aportar a este proyecto” (Entrevista Grupal FONDECYT), subrayando cómo el ciclo generó la apertura de espacios significativos para la colaboración docente.

Sobre las lecciones y enseñanzas del proceso, la directora reflexiona que el programa les “puso nombre” a ideas y propuestas que ya tenían sobre el desarrollo de habilidades y el aprendizaje significativo, lo que “ordenó” su camino de liderazgo pedagógico. Destaca que estos procesos de innovación pedagógica, en general, son “tremendamente difíciles cuando una dirección no se compromete y no cree en algo”. Aun cuando su apoyo lo describe como “apoyar en la logística que se requería”, esta logística no fue trivial; implicó dar los “tiempos necesarios para la planificación”, y poner los “recursos económicos” y de otro tipo a disposición, como “transporte”, “contactos para socios”, o “dinero para materiales”. En este sentido, reconoce que sin este apoyo directivo, una experiencia “se puede frustrar por muchas ganas que un docente los tenga” (Entrevista directora FONDECYT), dando importancia a cómo la confianza y apoyo entre el equipo profesional brindaría sostenibilidad a estas innovaciones.

6.2.2. Impactos en la resignificación de la profesión docente

Tras contextualizar los ciclos pedagógicos en los cuales cada docente trabajó, en este apartado se interpreta el impacto de las experiencias de Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión. El análisis se estructura en torno a las tres dimensiones clave propuestas: desarrollo profesional, visión de aprendizaje e identidad docente, proponiendo distintos elementos que mediaron este impacto para cada dimensión.

6.2.2.1 Impacto en el desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente comprende el proceso continuo de crecimiento, aprendizaje y mejora de competencias que experimentan los educadores a lo largo de su carrera (Ávalos, 2014). Este proceso implica la adquisición y perfeccionamiento de competencias pedagógicas, actualización de conocimientos y reflexión crítica sobre la práctica, dentro de contextos institucionales y socioculturales específicos. La adecuación a estos últimos tributaría a la fragmentación de modelos de desarrollo tradicionales, gatillando procesos de formación más holísticos que integren conocimientos disciplinares, pedagógicos y contextuales.

Hallazgos generales identificados:

El análisis de las tres trayectorias revela que el impacto del Aprendizaje Profundo en el desarrollo profesional estuvo mediado por: (1) el nivel previo de desarrollo técnico-pedagógico individual del docente; (2) las experiencias previas de colaboración docente en la institución; y (3) las condiciones organizacionales y retroalimentación técnico-pedagógica facilitada por los equipos directivos en el proceso. Estos contextos iniciales dan cuenta de distintos desarrollos, configurando respuestas diferenciadas que avanzarían a un desarrollo profesional más colaborativo y reflexivo.

Profesor	Características previas al AP	Transformaciones con el AP	Elementos que mediaron el impacto del enfoque
Máximo	• Formación en estrategias pedagógicas • Experiencia de seguimiento cualitativo y cuantitativo del desarrollo socioemocional • Formación en enfoques pedagógicos similares (pedagogía de los 7 pétalos)	• Consolidación de un lenguaje común en la planta docente • Uso y adaptación de rúbricas de trabajo innovadoras • Ampliación del repertorio pedagógico con nuevos actores educativos • Diferenciación entre estrategias con/sin AP (planificación)	• Alto nivel de desarrollo técnico-pedagógico • Experiencias previas de innovación mediante enfoques pedagógicos • Acompañamiento y retroalimentación técnica del equipo técnico-directivo (centralización en una competencia global, y no varias)
Julieta	• Formación en estrategias pedagógicas • Inclusión incipiente de familias en el aula	• Sistematización de prácticas aisladas • Diversificación de formas de evaluación	• Alto nivel de desarrollo técnico-pedagógico • Sin experiencias previas de innovación mediante enfoques pedagógicos

	• Énfasis en la autoexploración de capacidades en estudiantes	• Fortalecimiento de toma de decisiones pedagógicas	• Acompañamiento y retroalimentación técnica del equipo técnico-directivo (adaptación de rúbricas)
Ruth	• Revisión crítica del material didáctico • Incorporación incipiente de TICS (I.A en la planificación)	• Diferenciación entre estrategias pedagógicas con y sin AP • Nuevas instancias de trabajo con pares docentes y directivos • Nuevas oportunidades para establecer vínculos significativos con estudiantes	• Nivel de desarrollo técnico-pedagógico menor por carga familiar • Sin experiencias previas de innovación mediante enfoques pedagógicos • Acompañamiento y retroalimentación técnica del equipo técnico-directivo (adaptación en integración tardía)

Tabla N°3. Impacto del Aprendizaje Profundo en el Desarrollo profesional: elementos previos, transformaciones y elementos mediadores. Elaboración propia

6.2.2.1.1 Máximo: Experimentación y continuidad de experiencias previas

La trayectoria de desarrollo profesional de Máximo antes del AP ya mostraba una alta *Formación en estrategias pedagógicas*, así como *Experiencias de seguimiento cualitativo y cuantitativo del desarrollo socioemocional*, incluyendo estrategias avanzadas como el desarrollo de un sistema de seguimiento para el desarrollo socioemocional de los estudiantes, en colaboración con otros docentes, una terapeuta y un antropólogo: “Fuimos anotando y registrando las notas, las anotaciones positivas, negativas de los estudiantes. Le fuimos haciendo como un seguimiento” (Máximo, Entrevista 1). Particularmente significativo fue el desarrollo de un método de intervención basado en la interacción entre alumnos con distintos niveles de autonomía y motivación, donde él relata: “Llegamos al número de '5 es a 2', es decir, cinco chicos que eran autónomos que tenían estas capacidades, cierto, de motivación intrínseca, perseverancia, y usted le pone dos de los otros, y lograba ver una transformación” (Máximo, Entrevista 1). Esto habría generado una similitud con el enfoque y el trabajo con el programa, en relación a la sistematización y el uso de datos para la toma de decisiones con enfoque en procesos pedagógicos.

De esta forma, la implementación del AP impactaría bajo la forma de complemento a búsquedas profesionales previas. En su experiencia, Máximo destaca cómo el enfoque tributó a la *Consolidación de un lenguaje común en la planta docente*: “El lenguaje ya está. O sea, todos los profes saben que estamos con el aprendizaje profundo. Todos saben que hay competencias globales” (Máximo, Entrevista 2). Este marco compartido facilitó el desarrollo técnico en aspectos de planificación y evaluación, especialmente el *Uso y adaptación de rúbricas de trabajo innovadoras*: “Tienes que adecuarlo, pero también utilizando la misma nomenclatura, y eso fue un desafío (...) Está interesante, porque eso no puede estar normado. Obliga al profe a desempolvar la formación técnica que tiene que ver con la evaluación” (Máximo, Entrevista 2). El proceso de acompañamiento del equipo técnico-directivo en la implementación promovió directrices en cómo implementar la estrategia de mejor forma, acorde a la experiencia local: “ El equipo técnico directivo la ‘hizo de oro’ porque nos colocaron como lineamiento elegir una sola competencia global, porque elegir dos competencias globales como lo hicimos nosotros el año pasado... (...) No es a corto plazo”(Máximo, Entrevista 2). Es importante destacar que, previamente al Aprendizaje Profundo, Máximo y otros profesores comenzaban a implementar el enfoque de ‘La pedagogía de los 7 pétalos’: “Cuando esto se une, justamente en el colegio estábamos montando un proyecto (...) Habíamos construido un diseño para implementarlo acá, y justo llegó el aprendizaje profundo, así que nosotros lo dejamos fluir, y seguimos con el Aprendizaje Profundo” (Máximo, Entrevista 2). Esto le habría brindado previamente una *Formación en enfoques pedagógicos similares*, coincidiendo ambos en la búsqueda por generar habilidades integrales y crear procesos pedagógicos significativos.

Por otro lado, para Máximo el intercambio con facilitadores externos habría generado una *Ampliación del repertorio pedagógico con nuevos actores educativos*, lo cual enriqueció sus prácticas pedagógicas al plantear preguntas que no había considerado previamente, y le haría generar una *Diferenciación entre estrategias con/sin AP* en el ámbito de la planificación: “Abrirte a aprender y descubrir que hay ciertas preguntas que tú no te habías hecho, y que esas preguntas son importantes hacerlas para saber si es que lo que yo estoy diseñando es o no una unidad de aprendizaje profundo” (Máximo, Entrevista 2). Esto adquiriría importancia en relación a la tensión constante en su trayectoria por profundizar los procesos de aprendizaje, y su distancia frente a actores institucionales externos, asociados a procesos de

evaluación del desempeño escolar que, anteriormente, habían generado fuertes debates y reticencias en la comunidad escolar.

6.2.2.1.2 Julieta: De innovaciones aisladas a un enfoque sistemático

El desarrollo profesional de Julieta antes del AP se caracterizaba por una búsqueda constante de Formación en estrategias pedagógicas. Su exploración de nuevas formas innovadoras de enseñar ocurría en momentos fuera de la escuela, como los períodos vacacionales: “Yo estaba encargada del baile, entonces en el verano me preocupaba de qué baile voy a enseñar en el año, voy buscando canciones” (Julieta, Entrevista 1). También, en la búsqueda de experiencias significativas de enseñanza, había iniciado la *Inclusión incipiente de familias en el aula* y actividades escolares, aunque de manera espontánea más que planificada: “Yo hago que vengan los apoderados (...) Era una necesidad, necesitaba que estuvieran, y eso me ayudó a mí a darme cuenta de que podía” (Julieta, Entrevista 1). Esta iniciativa fue valiosa, ya que permitió instancias de intercambio, reflexión y compromiso entre estudiantes y apoderados mediante el uso de técnicas como cartas de compromiso, comprendiendo en mayor profundidad la dinámica interna de las familias y su impacto en el aula. De la misma forma, en sus prácticas se reconoce un *Énfasis en la autoexploración de capacidades en estudiantes*, como “mantras motivacionales” al inicio de cada clase que le permitían fomentar el autocuidado y la autoestima en sus estudiantes.

En este contexto, para ella, la implementación del AP transformó significativamente sus prácticas, impactando en la *Diversificación en formas de evaluación*. “Yo ahora por ejemplo cambié toda mi forma de trabajo. O sea, yo todo este año he trabajado en grupo, con roles (...) Yo hago pruebas en grupo, pruebas individuales, ellos se evalúan, se coevalúan, ¡me evalúan a mí!” (Julieta, Entrevista 2). Este enfoque evaluativo habría generado un *Fortalecimiento de toma de decisiones pedagógicas*, generando una ruptura con sus prácticas anteriores. En esto, la profesora destaca el carácter contextual de la evaluación colaborativa: “No todo va a ser en grupo. Hay cosas que también hago individuales, y hay pruebas que van en grupo, hay pruebas que van en pareja, y a veces les doy la opción, “¿quieres individual o quieres en pareja?” (Julieta, Entrevista 2). Ella subraya la necesidad de flexibilizar y adecuar correctamente el empleo de estas técnicas según los perfiles de sus estudiantes “Acepto también eso, porque no puedo imponer tanto, porque también hay otros agentes, como la

presión también de la casa... Entonces por eso también trato de equilibrar un poco” (Julieta, Entrevista 2). Su preocupación previa por mejorar sus prácticas pedagógicas y facilitar una educación integral no solo en conocimientos, sino en el autoestima y valoración propia del estudiante encontraría, en el enfoque, una forma colectiva y estructurada de promover estos procesos en el alumnado.

En su experiencia, la adecuación de las rúbricas del enfoque al contexto escolar constituyó un desafío que enfrentó creativamente junto al equipo técnico: “[La rúbrica] La utilizamos de acuerdo a lo que nosotros nos servía... Lo leímos, lo entendimos y después tomamos lo que nos servía (...) Armamos como la base nomás, después lo que le fuimos 'echando adentro' no estaba en eso. Lo fuimos creando nosotros mismos” (Julieta, Entrevista 2). El ámbito de la evaluación reflejó un desafío de desarrollo profesional en la adaptación de insumos generales acorde a las necesidades locales de la comunidad, el contexto escolar y el desarrollo de la experiencia.

6.2.2.1.3 Ruth: Integración tardía pero significativa

El desarrollo profesional de Ruth antes del AP se caracterizaba por una constante *Revisión crítica del material didáctico*, como una actitud crítica hacia sus propias prácticas pedagógicas: “Yo veo las guías, yo tengo guardado en el computador guardadas guías que tenía de antes y yo digo, 'Ay, ¡qué fome las guías que tenía antes!’” (Ruth, Entrevista 1). En la medida que avanzaba su trayectoria, su evolución profesional incluyó la *Incorporación incipiente de TICS* (como la Inteligencia Artificial) en apoyo a la planificación: “A mí a veces no se me ocurre ni idea, yo digo, '¿Qué puedo hacer con esto para que sea más entretenido para los niños?' Y le pido ayuda a ChatGPT” (Ruth, Entrevista 1).

A diferencia de Máximo y Julieta, Ruth se integró tardíamente al proceso formativo por contextos familiares personales y de salud en aquel momento, lo que inicialmente supuso un desafío: “O sea, yo pensaba qué era el aprendizaje profundo y dije, 'no, si hay que hacer esto, esto, otro'. Ella [otra profesora] me dijo, 'No, no, si es de esta otra manera’” (Ruth, Entrevista 2). Esta incorporación tardía fue compensada mediante *Nuevas instancias de trabajo con pares docentes y directivos*, los cuales le permitieron comprender los fundamentos del enfoque y aplicarlos en sintonía con el equipo.

Una transformación significativa en su desarrollo profesional fue la *Diferenciación entre estrategias pedagógicas con y sin AP* en el ámbito de la implementación. Al comparar proyectos previos con la nueva experiencia, Ruth destaca: “Fue solo un trabajo coordinado entre los objetivos de aprendizaje y las colegas... Pero claro, no tuvimos ni visita de expertos, ni participación de los apoderados tan directa ni salidas a otros ambientes de aprendizaje” (Ruth, Entrevista 2). Esta distinción evidencia una nueva comprensión de la riqueza que aporta un enfoque más integral y abierto al entorno en el ámbito de la implementación del ciclo pedagógico

El Aprendizaje Profundo también generó *Nuevas oportunidades para establecer vínculos significativos con estudiantes*, habitualmente más distantes: “Los estudiantes van tomando más confianza en uno. Siempre hay algunos estudiantes que a uno le tienen más confianza (...) y hay algunos que no tanto. Pero estos estudiantes yo creo que van generando más confianza” (Ruth, Entrevista 2). Este fortalecimiento relacional se generó en el marco de las incursiones pedagógicas y los plenarios en el aula, reflejando la riqueza práctica del enfoque en torno a la reacción inmediata de sus estudiantes.

6.2.2.1.4 Discusión integrada: Contextos de innovación y desarrollo profesional como construcción colectiva desde cimientos pre existentes

Este capítulo refleja con fuerza cómo el desarrollo profesional de conocimientos y técnicas de enseñanza no consiste en una transmisión pura de contenidos, sino una construcción colectiva dentro de comunidades de aprendizaje específicas (Lave y Wenger, 1991). El trabajo mediante de Aprendizaje Profundo movilizaría una comprensión común sobre prácticas y técnicas de mejora en la enseñanza, las cuales se construyen en nuevas instancias de discusión docente, logrando metas de crecimiento colectivo como el establecimiento de un lenguaje institucional común (Martínez et al., 2016). Este ámbito está condicionado por el grado de colaboración pre existente en las escuelas, donde espacios fortalecidos llevan más fácilmente a prácticas de enseñanza coherentes entre sí, a partir de una noción común sobre cómo emplearlas. El caso de Ruth demuestra cómo los conocimientos docentes logran mancomunarse mediante el cotejo de pares, transitando desde una noción individual del enfoque hacia una sintonía colectiva, evitando ejercicios aislados. Esto cobra especial importancia en casos de alta carga familiar, demostrando cómo estas barreras en la

participación de instancias formativas (Veldman et al., 2016; Cinamon y Rich, 2009) pueden contrarrestarse de mejor forma en escenarios de cooperación y confianza profesional. Esto evidencia cómo el *nivel previo de desarrollo técnico-pedagógico individual de cada docente* y las *experiencias previas de colaboración docente en la institución* van elaborando escenarios diferenciados que facilitan o dificultan el impacto del enfoque en el desarrollo profesional.

De la misma forma, la contextualización de cada experiencia ilustra el rol de las *condiciones organizacionales y retroalimentación técnico-pedagógica facilitada por los equipos directivos en el proceso*. Este rol fundamental de la facilitación organizacional del equipo técnico-directivo (Rojas-Bravo et al., 2024) lograría equilibrar los tiempos dedicados en al menos 3 esferas: i. metas escolares internas; ii. metas externas del sistema educativo chileno (usualmente cruzadas con las primeras), y iii. las metas propias del enfoque de Aprendizaje Profundo y otros programas de mejora, cobrando especial relevancia en el escenario chileno de alta carga docente y fuerte responsabilización del desempeño (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Falabella y de la Vega, 2016). Estas instancias materializan espacios de diálogo significativos que trascienden las instancias efímeras tradicionales, construyendo un corpus de conocimiento que no solo moviliza nuevas prácticas docentes, sino también un contexto para que éstas tengan lugar.

El impacto diferenciado del enfoque en el desarrollo profesional de cada docente ilustra cómo los programas de formación interactúan con capitales profesionales previos (Hargreaves y Fullan, 2014), ya sea consolidando o complementando experimentaciones pedagógicas preexistentes (Máximo), sistematizando innovaciones dispersas o aisladas del resto de la planta docente (Julieta), o bien fortaleciendo los marcos interpretativos con que los docentes autoevalúan su desempeño (Ruth). Coincidiendo con el alto nivel de fidelidad de la implementación, esto sugeriría una apropiación creativa más que una implementación deficiente del enfoque, lo cual es coherente con el carácter situado y contextual de las experiencias formativas docentes (Ávalos y Valenzuela, 2016) otorgando significados diferenciados a sus experiencias según cómo estas responden a sus contextos específicos. Estas darían paso, como se describirá en el Capítulo III, a distintas proyecciones respecto a

la sostenibilidad y complejización de la estrategia en la escuela, la cual adquiriría matices en contextos de accountability y responsabilización del desempeño.

El trabajo mediante el enfoque de Aprendizaje Profundo habría sido considerado como una instancia de desarrollo de prácticas y aprendizajes con impacto en los casos estudiados. En línea con los cinco elementos propuestos por Darling-Hammond y Richardson (2009), se destaca de las experiencias de desarrollo profesional: la *focalización de contenidos*, evidenciada en el caso de Máximo y Julieta en cómo ajustaron las rúbricas y terminologías acorde a sus metas, prioridades y contextos escolares propios, en colaboración con el equipo técnico-directivo y otros docentes; la *construcción sobre experiencias previas*, reflejada principalmente en Máximo y la integración de parte de los elementos del enfoque de ‘La pedagogía de los 7 pétalos’ como forma de integrar y dialogar procesos pre existentes en la escuela; la *incorporación de oportunidades para la aplicación y retroalimentación*, observada en las distintas instancias en las que los docentes compartieron sus experiencias y ajustaron su implementación *durante* el proceso; el *sostenimiento en el tiempo*, reflejada en la promoción de un lenguaje común y la construcción de un circuito de trabajo constante apoyado por el rol de los facilitadores, apuntando a la sostenibilidad del enfoque en la escuela y el aumento de ciclos de aprendizaje basados en Aprendizaje Profundo. Finalmente, la *articulación con objetivos de mejora institucional*, se materializó en la discusión inicial del proceso sobre la visión de aprendizaje del establecimiento y su relación con la misión y visión de la institución, generando las voluntades iniciales que comenzaron el proceso de innovación pedagógica y su posterior efecto de “eco” en el resto de la planta docente.

En su conjunto, estas experiencias constituyen ejemplos de un modelo de desarrollo profesional que se distancia de los modelos tradicionales de desarrollo docente (Marcelo y Vaillant, 2011), trascendiendo de la mera promoción de competencias discretas hacia un enfoque integral de desarrollo de competencias globales del siglo XXI. Nuevas prácticas pedagógicas estarían movilizandohabilidades complejas (Fullan y Langworthy, 2020), favoreciendo procesos metacognitivos en el estudiante (Gajardo, 2019). Así, los patrones generales que mediaron el impacto en el desarrollo profesional de cada docente ilustran cómo cada experiencia pedagógica dialoga con contextos organizacionales específicos, y trayectorias de crecimiento profesional con prácticas diversas.

6.2.2.2 Impacto en la visión de aprendizaje

La visión de aprendizaje comprende las concepciones epistemológicas y ontológicas que los docentes sostienen sobre cómo se produce el conocimiento, y cuál es su papel en este proceso. Como señala Biesta (2015), estas visiones no representan meras abstracciones teóricas, sino que configuran marcos interpretativos desde los cuales los profesores comprenden su rol y el sentido de su práctica cotidiana.

Hallazgos generales identificados

El análisis de las tres trayectorias revela que la implementación del Aprendizaje Profundo catalizó transformaciones epistémicas significativas, aunque con distintos puntos de partida y niveles de profundidad. Los cambios estarían mediados por al menos tres elementos principales: (1) la comprensión previa de la relación pedagógica en el tránsito desde modelos verticales hacia horizontales; (2) la percepción de actores relevantes en el proceso de aprendizaje; y (3) la resignificación del error y la evaluación como componentes del proceso formativo. Estas transformaciones serían parte de un proceso más amplio de cada docente acerca de la enseñanza tradicional y sus límites dentro de cada contexto escolar.

Profesor	Concepciones previas al AP	Transformaciones con el AP	Elementos que mediaron el impacto del enfoque
Máximo	• <i>Importancia del aprendizaje significativo</i> • <i>Educación como proceso integral entre mente, cuerpo y espíritu</i> • <i>Visión dialógica del aprendizaje (aprendizaje en convivencia)</i>	• <i>Reordenamiento conceptual bajo la nomenclatura del AP</i> • <i>Ampliación del espectro de actores educativos (socios del aprendizaje)</i> • <i>Legitimación académica por “revivir” estudiantes “dormidos”</i>	• <i>Comprensión dialógica previa en relación pedagógica</i> • <i>Percepción previa más estrecha de actores relevantes en proceso de aprendizaje (centralidad de actores internos)</i> • <i>Aprendizaje como proceso de transmisión de conocimientos experimental y en convivencia en el aula</i>
Julieta	• <i>Orientación vertical en la relación docente-estudiante</i> • <i>Distancia hacia la autonomía estudiantil</i>	• <i>Estudiante como co-constructor de su aprendizaje</i> • <i>Valoración de la crítica en el proceso de aprendizaje</i> • <i>Visión del docente como facilitador moldeable</i>	• <i>Concepción vertical previa en relación pedagógica</i> • <i>Percepción previa más amplia de actores relevantes en proceso de aprendizaje (inclusión previa de familias y comunidad)</i>

			• Aprendizaje como proceso guiado de transmisión de conocimientos liderado por el docente
Ruth	• <i>Reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje</i> • <i>Ajuste intuitivo y flexible a necesidades individuales</i>	• <i>Ampliación de actores relevantes en el proceso de aprendizaje</i> • <i>Reposicionamiento de la auto indagación del estudiante</i>	• Concepción adaptativa de la relación pedagógica • Percepción previa más estrecha de actores relevantes en proceso de aprendizaje (ausencia de experiencias similares) • Aprendizaje como proceso intuitivo de transmisión de conocimientos liderado por el docente

Tabla N°4. Impacto del Aprendizaje Profundo en la Visión de Aprendizaje: elementos previos, transformaciones y elementos mediadores. Elaboración propia

6.2.2.2.1 Máximo: Confirmación de intuiciones previas y nuevos actores en el aula

En su trayectoria de cuestionar y comprender los sentidos de la educación y el liderazgo pedagógico, la pedagogía Waldorf habría generado un fuerte impacto en Máximo, dando un respaldo a las críticas que arrastraba tempranamente en su ejercicio como profesor: “ Cuando hice mi práctica (...) con el tiempo, descubrí que no importaba que explicara tan bien, porque si explicaba bien, pero mis estudiantes no me estaban tomando en cuenta, no servía de mucho, ¡ya no era suficiente! “ (Máximo, Entrevista 1). Su posición crítica le había hecho desarrollar una perspectiva que subrayaba la *Importancia del aprendizaje significativo*, reflejada en la búsqueda de horizontalidad en la relación profesor-estudiante, o bien su concepción de la *Educación como proceso integral entre mente, cuerpo y espíritu*, siendo este último no promovido por el sistema educativo en las escuelas, a diferencia de la *mente* y los conocimientos técnicos. Esta comprensión sentaría las bases de una *Visión dialógica del aprendizaje* previa, siendo la educación un proceso en convivencia: “Si yo amo las matemáticas, los chicos lo van a encontrar interesante porque yo lo encuentro interesante. Y ahí empieza la transformación, porque él [Humerto Maturana] definía aprendizaje como la transformación en la convivencia” (Máximo, Entrevista 1). Esta noción sería terreno fértil para sumergirse colaborativamente en los enfoques que conocería posteriormente.

Con la llegada del ciclo pedagógico, existiría un *Reordenamiento conceptual bajo la nomenclatura del Aprendizaje Profundo* desde un proceso de mejora que ya venía en proceso, pero bajo terminologías distintas:

El desafío que nos ponía la U era comenzar a diseñar unidades de aprendizaje a través del aprendizaje profundo. Nosotros ya estábamos diseñando, solamente que no con la nomenclatura de incorporación de las competencias globales, ni tampoco en el apalancamiento digital, los socios del aprendizaje o la práctica pedagógica (Máximo, Entrevista 2).

No obstante, pese a su recorrido previo por nuevas concepciones, a Máximo le impactó la irrupción de los socios del aprendizaje, quienes generarían en él una *Ampliación del espectro de actores educativos (socios del aprendizaje)*, integrando un nuevo actor en la escuela para fortalecer los procesos de enseñanza: “ Esto de los socios de aprendizaje fue genial, porque en un comienzo uno pensaba que tenía que ser un profe de la Universidad, ¡pero en realidad no! Puede ser cualquier persona que te va a aportar a tu proyecto” (Máximo, Entrevista 2). El efecto de esta irrupción sería la *Ampliación del espectro de actores educativos (socios del aprendizaje)*.

En el proceso de discusión de la visión de aprendizaje del enfoque y las concepciones previas de los profesores, el proceso de formación y de investigación sobre su aplicación al contexto escolar habría generado una *Legitimación académica por “revivir” estudiantes “dormidos”*, dando una importancia estratégica a la competencia “Carácter”: “El fundamento es que después de todo lo que nosotros investigamos, nos dimos cuenta de que tú tienes dos tipos de estudiantes adolescentes: el estudiante 'zombi', y el estudiante que está vivo” (Máximo, Entrevista 2). De esta forma, el enfoque desarrollaría habilidades integrales que facilitarían el revivir estudiantes inmóviles, permitiendo comprender a la escuela como lugar que promueve el interés genuino de sus estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

6.2.2.2.2 Julieta: De la transmisión vertical a la construcción colaborativa

A diferencia de Máximo, Julieta experimentó una transformación más profunda en su visión del aprendizaje. Su concepción inicial reflejaba una *Orientación vertical en la relación docente-estudiante*: “yo enseñaba y el niño aprendía” (Julieta, Entrevista 1). Esta noción se

reflejaría en la forma de guiar el proceso de enseñanza, develando *Distancia hacia la autonomía estudiantil*. “A mí me gustó mucho siempre el trabajar en grupo, pero hacía cosas aisladas. Tampoco confiaba mucho las capacidades que tenían los chiquillos, pues uno guiaba mucho” (Julieta, Entrevista 2).

En este marco, para Julieta el Aprendizaje Profundo catalizó un cuestionamiento radical de su perspectiva pedagógica, permitiéndole desarrollar una visión donde se comprende al *Estudiante como co-constructor de su aprendizaje*. La evolución de su interpretación sobre la participación crítica de los estudiantes ejemplifica este cambio: “En un comienzo, si algún niño me decía algo como que yo me enojaba. Pues ahora no, ¡ahora me largo a reír! 'Ya, me la comí', por ejemplo, si me comí una letra” (Julieta, Entrevista 2). En esta *Valoración de la crítica en el proceso de aprendizaje*, el error dejaría de ser amenaza para convertirse en oportunidad de aprendizaje compartido, señal de atención por parte de sus alumnos. La profundidad del impacto encontró terreno fértil ante cuestionamientos previos que Julieta percibía de sus estudiantes: “(...) de repente cuando yo les decía, '¿y qué opinas?', opinaban o reproducían alguna opinión que yo les había dicho en clase los que eran más secos y eran más 'memoriones' “ (Julieta, Entrevista 1). Estos cuestionamientos fueron reordenadas bajo el enfoque, dándole un sentido global: “(...) he ido dándome cuenta de que uno es apoyo en muchas áreas dentro de una sala de clases. Que no solo es contenido, y que uno tiene que ir moldeando el rol que tiene dentro de la sala (...) Como que afianzó lo que en mi cabeza loca anduvo dando vueltas” (Julieta, Entrevista 2)

Por otro lado, la experiencia habría arraigado en Julieta una *Visión del docente como facilitador moldeable*: “Ahora ya entiendo que no solo yo voy a enseñar, sino que entre ellos se van a enseñar. Que puede venir otra persona que no es de la escuela que les va a enseñar, otro colega va a enseñar. Entonces, eso va mutando el rol” (Julieta, Entrevista 2).

Finalmente, como elemento emergente, su postura sobre la priorización de la competencia “Comunicación” refleja una visión donde las habilidades expresivas constituirían la base para el desarrollo de las 6C: “Siento que comunicación es súper importante porque es como la herramienta base para lo que vas a lograr en las otras competencias” (Julieta, Entrevista 2). Esta competencia facilitaría el sorteo de desafíos en la vida del estudiante, habilitando la expresión de su individualidad en distintos escenarios de su trayectoria vital.

6.2.2.2.3 Ruth: Estilos, exploración y guía del aprendizaje

En la experiencia de Ruth, su comprensión previa al contexto de innovación incluía el *Reconocimiento de diversos estilos de aprendizaje* y la necesidad de adaptación en el aula: “hay distintos tipos de aprendizaje, y uno tiene que tratar que todos los niños aprendan” (Ruth, Entrevista 1). Este reconocimiento tuvo lugar en su experiencia práctica durante su inicio profesional, viendo en la diversidad de formas de aprender su propia situación como estudiante: “Yo, por ejemplo, a mí me cuestan las preguntas de repente porque soy más visual” (Ruth, Entrevista 1). Su aproximación a nuevas visiones pedagógicas se gestaría no tanto desde una crítica político-estructural sistemática o desde un desarrollo técnico-profesional formal, sino desde una sensibilidad personal que se tradujo en una comprensión práctica de la diversidad, reflejándose en su *Ajuste intuitivo y flexible a necesidades individuales*:

Uno puede ver también cómo van reaccionando los niños a ciertas actividades que uno va haciendo, y se va dando cuenta igual: 'esto que estoy haciendo no está bien', 'debería hacerlo de otra manera', o 'este curso a lo mejor aprende más haciendo las cosas'. Entonces, les voy a hacer otro tipo de actividades (Ruth, Entrevista 1)

Con la irrupción del Aprendizaje Profundo y su llegada posterior al trabajo dentro del ciclo pedagógico, subraya el efecto inmediato de la inclusión de nuevos actores en el aula: “Ellos (los estudiantes) siempre están con nosotros, nosotros le hacemos las clases, nos preguntan, conversamos. Pero ver otras personas y saber de otros temas para ellos es interesante” (Ruth, Entrevista 2). En esta *Ampliación de actores relevantes en el proceso de aprendizaje*, se facilitaría la movilización del interés del estudiante, generando nuevas actividades relevantes para ellos: “Uno se da cuenta que los estudiantes que a veces no quieren trabajar o que son más inquietos, este tipo de actividades les gusta bastante” (Ruth, Entrevista 2).

Por otro lado, aun cuando se integraría posteriormente al ciclo, su experiencia con el contexto de innovación generaría un *Reposicionamiento de la auto indagación del estudiante*, enfatizando en cómo este proceso debe velar por el descubrimiento de intereses propios en ellos. “(...) darles la oportunidad, darles las herramientas para que ellos exploren también en su aprendizaje, y en las cosas que tienen que hacer” (Ruth, Entrevista 2).

A diferencia de los otros casos, Ruth mantiene una postura crítica frente a la priorización de competencias específicas, argumentando que esto podría limitar el potencial diverso de sus estudiantes: “Si decimos, 'no, es que estos niños tienen que desarrollar esto', yo creo que uno igual lo está encasillando” (Ruth, Entrevista 2). En su postura, la priorización de competencias debería responder a las necesidades específicas de cada curso mas que una caracterización general derivada del contexto escolar o familiar: “Hay cursos que a lo mejor están más débiles en algunas. Los cursos pandémicos les cuesta más expresarse en público, entonces esas tratamos de desarrollarla un poco más (...) se trata de desarrollar en todos las 6C” (Ruth, Entrevista 2).

6.2.2.2.4 Discusión integrada: Transformaciones epistemológicas bajo contextos de innovación educativa

Los cambios en la visión de aprendizaje observados en los tres casos se vinculan directamente con los componentes epistémicos del giro dialógico que Elboj y Puigvert (2003) plantean. Este giro implica el tránsito desde modelos transmisivos hacia concepciones donde el conocimiento se construye mediante interacciones significativas entre diversos actores educativos, proceso el cual el Aprendizaje Profundo lograría acentuar bajo una visión unificada del aprendizaje (Martínez et al., 2016). Sin embargo, los hallazgos muestran que este tránsito no ocurre de manera uniforme ni completa, sino que se caracteriza por hibridaciones y negociaciones constantes de su sentido.

El análisis comparado revela cómo el impacto del Aprendizaje Profundo en la concepción pedagógica de cada docente estuvo inversamente relacionado con su exposición previa a visiones y prácticas pedagógicas afines al enfoque. Para Máximo, cuya familiaridad con pedagogías alternativas como la Waldorf y los planteamientos de Maturana había configurado previamente una visión dialógica de la enseñanza, representando una sistematización conceptual de cuestionamientos con un soporte teórico-epistemológico establecido. En contraste, Julieta experimentó una transformación radical al partir de un modelo tradicionalmente vertical donde *yo enseñaba y el niño aprendía*, permitiéndole articular bajo un marco coherente inquietudes que antes percibía de forma más aislada. Ruth se sitúa en un punto intermedio: aunque con una comprensión más intuitiva del aprendizaje, la ausencia de experiencias innovadoras previas (como “visita de expertos”, “participación

directa de apoderados” y “salidas a otros ambientes de aprendizaje”) amplificó el impacto que estas experiencias tuvieron en su visión pedagógica. Estos contrastes evidencian cómo las concepciones epistemológicas previas operan como filtros interpretativos que “median” la recepción de nuevas propuestas pedagógicas, ampliando la perspectiva de Biesta (2015) sobre estas concepciones no sólo como marcos para interpretar la práctica cotidiana, sino como estructuras epistemológicas-ontológicas que condicionan la permeabilidad docente ante narrativas transformadoras sobre la educación del siglo XXI.

En el proceso, un lugar fundamental tendría la irrupción de los socios del aprendizaje como nuevos actores del aula. Esta nueva figura sería un factor fundamental en la descentralización del profesor como actor principal de la enseñanza (Gajardo, 2019), demostrando en la práctica su potencial como materialización de una visión relacional e intersubjetiva de la educación (Elboj y Puigvert, 2003). Mientras que para Ruth los socios de aprendizaje dinamizaron el proceso en aula y despertaron el interés en sus estudiantes, para Julieta fue la puesta en práctica de un nuevo rol en la docencia donde otro actor toma la misión de enseñar, posicionándose ella como *guía* del aprendizaje en un rol que *muta* según la dinámica y los nuevos actores del aula. En Máximo, los socios del aprendizaje demostraron cómo la colaboración no solamente tendría lugar entre estamentos internos de la escuela, sino también *otros externos* que pueden aportar de forma significativa. Esto cobraría especial importancia en su trayectoria, marcada por una gran convicción hacia la comunidad *interna*, pero un gran escepticismo hacia la estructura educativa y otros *externos* en el marco de experiencias asociadas a políticas de responsabilización del desempeño (Falabella y de la Vega, 2016) y tensiones hacia procesos de evaluación en las trayectorias docentes (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Carrasco-Aguilar et al., 2023).

Los cambios movilizados por el Aprendizaje Profundo darían cuenta de una transformación en la dimensión *axiológica* (Biesta, 2015) donde los propósitos de *cualificación* (transmisión de conocimientos y habilidades) son una dimensión profundamente conectada a los de *subjetivación* (cómo las personas se asumen como sujetos de acción y responsabilidad). Así, el docente deja de ser un *transmisor de conocimientos*, asumiendo una visión transformadora a través de la configuración del proceso educativo como diversidad de saberes y conocimientos, donde roles como los socios del aprendizaje son una figura funcional y

necesaria en esta fisuración de la visión tradicional de la escuela. De esta forma, una nueva *socialización* (iniciación en prácticas culturales) se reconfiguraría, en la medida que se legitima a la comunidad escolar externa como actor habitual en la escuela, y como transmisor de conocimientos válidos en el proceso de escolarización.

Por otro lado, la apuesta del Aprendizaje Profundo por forjar habilidades complejas tendría expresión incipiente en las críticas de estudiantes dentro del aula, y el sentido que tienen dentro de ella. Su inclusión como un factor positivo en el proceso de enseñanza daría cuenta de una transformación *ontológica* (Biesta, 2015), poniendo en práctica de la educación como sistema abierto y semiótico. La nueva comprensión del error y la evaluación, como parte de una nueva concepción del aprendizaje más amplia, cotejaría con los nuevos propósitos de la educación propuestos por Rincón-Gallardo (2024), reflejando cómo el estudiante puede *conocerse a sí mismo, y aprende a pensar por sí mismo* dentro de contextos de innovación que movilizan nuevas epistemologías del aprendizaje, habilitando la reflexión crítica como parte del proceso de transmisión de conocimientos que guía el profesorado.

De esta forma, las diversas formas de evaluación promoverían una nueva concepción epistemológica tanto del estudiante como del profesor, entendiendo estos como sujetos críticos de sus conocimientos, roles y entornos (Ríos y Herrera, 2022). Estos cambios, facilitados en contextos de innovación, también pueden enmarcarse como transformaciones en la *praxeología* educativa (Biesta, 2015), en la medida que estos marcos interpretativos construyen en los docentes un nuevo juicio profesional para tomar decisiones y evaluar las señales del aula en la práctica pedagógica.

6.2.2.3 Impacto en la identidad docente

La identidad docente se comprende como los elementos personales, sociales y políticos del *ser docente*, en el marco de una construcción dinámica de sentidos sobre el rol profesional. Como señalan Ávalos y Sotomayor (2012), esta identidad se configura en la intersección entre definiciones personales sobre la profesión y las expectativas sociales proyectadas sobre la docencia. Lejos de ser una construcción estática, la identidad profesional evoluciona a través de experiencias significativas, condiciones institucionales y cambios en los paradigmas educativos desde visiones personales, sociales y políticas del profesor (Fanfani, 2010)

Hallazgos generales identificados

El análisis de las tres trayectorias revela que la implementación del Aprendizaje Profundo impactó diversamente en la manera en que los docentes se perciben a sí mismos y su rol profesional. La diversidad de este impacto estuvo mediada por: (1) el grado de cuestionamiento previo a los modelos de enseñanza; (2) la posición que se extiende hacia el sistema educativo (*tensión opositora, conciliación propositiva, pragmatismo contextual*); y (3) la concepción del alcance transformador del enfoque en contextos vulnerables. En los tres casos, el Aprendizaje Profundo actuó como catalizador en las trayectorias, profundizando, legitimando o reorientando construcciones identitarias ya en proceso.

Tabla: Identidad Docente antes y después del AP

Profesor	Concepciones previas al AP	Transformaciones con el AP	Elementos que mediaron el impacto del enfoque
Máximo	• Dualidad entre docente “pasamateria” vs. “transformador” • Tensión estructural que constriñe las posibilidades transformadoras de la escuela • Proyección escéptica sobre el futuro educativo	• Apertura gradual a la colaboración entre escuelas y colaboradores externos • Incompatibilidad entre aspectos sistémicos y mejora educativa • Refuerzo por la formación más allá de lo curricular	• Cuestionamiento dual al modelo de enseñanza y sistema educativo, con asilo en otros enfoques o experiencias previas • Configuración identitaria como <i>tensión opositora</i> que desafía los alcances de la mejora educativa en la escuela • Visión del alcance transformador del enfoque condicionado por aspectos sistémicos
Julieta	• Búsqueda de impacto en el estudiante • Proposición docente frente a desigualdades sistémicas de la escuela • Proyección optimista sobre el futuro educativo (elementos estructurales y focalizados)	• Profesor como guía y acompañante y agente de cambio • Rol de mediadora entre estudiantes, familias y escuela • Compatibilidad entre el alcance de nuevas prácticas de enseñanza con aspectos sistémicos • Transformación de expectativas socioculturales	• Cuestionamiento no dual al modelo de enseñanza y sistema educativo sin asilo en enfoques o experiencias previas • Configuración identitaria como <i>conciliación propositiva</i> que busca ampliar la mejora educativa en el desarrollo técnico-pedagógico del docente • Visión del alcance transformador del enfoque condicionado por toma de decisiones estratégicas a nivel global y local
Ruth	• Acción docente como aporte social hacia la falta de oportunidades	• Robustecimiento de la crítica hacia roles tradicionales del docente	• Cuestionamiento previo del modelo de enseñanza no ampliado al sistema educativo, sin asilo en enfoque o experiencias previas

• <i>Pragmatismo acorde a la realidad inmediata de su escuela y sus estudiantes</i> • <i>Proyección escéptica sobre el futuro educativo (elementos generacionales y transversales)</i>	• <i>Énfasis en la adaptación metodológica más que en transformaciones paradigmáticas o estructurales</i> • <i>Atención renovada de la calidad didáctica como movilizador del interés en el estudiante</i>	• Configuración identitaria como <i>pragmatismo contextual</i> que concibe la mejora educativa en sus efectos inmediatos en la escuela • Visión del alcance transformador del enfoque condicionado por toma de decisiones estratégicas a nivel local
---	---	---

Tabla N°5. Impacto del Aprendizaje Profundo en la Identidad Docente: elementos previos, transformaciones y elementos mediadores. Elaboración propia

Trayectorias personalizadas de transformación

6.2.2.3.1 Máximo: Reafirmación del docente como agente de resistencia y transformación

La trayectoria identitaria de Máximo se distingue por un persistente cuestionamiento crítico al sistema educativo chileno. A través de sus experiencias en movilizaciones docentes y la constatación de los límites de estas acciones en su contexto escolar, ha desarrollado una categorización dicotómica pero matizada del rol docente: el “profe pasa materias” y el “profe que quiere transformar personas”. Esta *Dualidad entre docente “pasamateria” vs. “transformador”* no opera como mera clasificación técnica, sino como posicionamiento ético y político desde el cual interpreta su profesión: “No hay ni blanco ni negro, hay varios matices que están entre medio de esos dos, y ahí están todos los colegas” (Máximo, Entrevista 1). Su narrativa profesional se construye desde la convicción de que el modelo educativo neoliberal configura una *Tensión estructural que constriñe las posibilidades transformadoras de la escuela*, particularmente en contextos vulnerables. Esta visión es coherente también con su *Proyección escéptica sobre el futuro educativo*: “Si no hacemos algo en los siguientes 15 años para levantar el sistema público, yo te digo que Chile va a estar en muy malas condiciones, porque la sociedad está fabricando niños-jóvenes que se frustran y que van a ser seducidos a la droga, a la delincuencia. Porque el sistema te muestra eso. El sistema neoliberal eso es lo que trae” (Máximo, Entrevista 3). Esta postura, lejos de llevarle al abandono institucional, se extiende a una resistencia activa desde dentro, buscando preservar espacios de autonomía pedagógica que permitan contrarrestar los efectos alienantes del sistema sobre estudiantes y docentes. A esta configuración identitaria la denominamos

tensión opositora, caracterizada por una promoción de la autonomía en la escuela y una vigilancia crítica permanente ante las lógicas instrumentales que amenazan con reducir la educación a mera transmisión de contenidos, desprovistas de sentido transformador.

En este sentido, el enfoque impactó en él reforzando una postura de tensión hacia el modelo educativo: “ “si todos los colegios estuvieran trabajando con esto del Aprendizaje Profundo, tendríamos otra educación en Chile”. Eso es lo que está pensando con muy buena intención la universidad, pero el sistema no lo está viendo así” (Máximo, Entrevista 2). Su aproximación al Aprendizaje Profundo mantiene un escepticismo característico, relacionada a cómo la comunidad escolar ha solventado los desafíos referentes a evaluaciones externas a través de la autonomía y la cooperación interna: “Lo que pasa que el profesorado, nosotros... Cuando viene alguien a decirte tiene algo nuevo, no basta con que te lo diga. No, tienes que demostrarlo” (Máximo, Entrevista 2). No obstante, su experiencia con los facilitadores habría generado una *Apertura gradual a la colaboración entre escuelas y colaboradores externos*, reconociendo aspectos formativos y epistémicos importantes del enfoque en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, los aspectos estructurales y curriculares del modelo educativo limitarían el potencial transformador en contextos escolares reales, reafirmando una *Incompatibilidad entre aspectos sistémicos y mejora educativa*: “El aprendizaje profundo yo te digo que no tiene pifias (...) pero lo estás incorporando en un sistema en donde las tres partes [cuerpo, mente, espíritu] no son importantes, solo una: la mente, ¡ese es el problema que tiene!” (Máximo, Entrevista 2).

En este proceso de apropiación crítica del enfoque, Máximo reflexionó sobre cómo enfoques como el Aprendizaje Profundo brindan recursos para el trabajo con niños, niñas y adolescentes, en la misión de desarrollar un sentido humanitario en el proceso de escolarización. Estas formarían parte de herramientas potenciales en una lucha más amplia por preservar valores colectivos: “Estamos guerreando contra que no se acabe esta humanidad, ¿y cómo lo hacemos? Con los niños” (Máximo, Entrevista 2). Esta metáfora revela la confrontación del docente con fuerzas sociales que percibe como amenazantes para el desarrollo integral de sus estudiantes. Así, la experiencia de innovación pedagógica habría generado un *Refuerzo por la formación más allá de lo curricular*, proporcionando herramientas útiles para fortalecer la enseñanza y sostener la vinculación educativa del

estudiantado con la escuela. De esta forma, citando al historiador Gabriel Salazar, Máximo reafirma su convicción de que “los profes tienen que ganarle a la calle” (Máximo, Entrevista 2), subrayando cómo las trayectorias educativas de los jóvenes compiten constantemente con las dinámicas de exclusión y vulnerabilidad social, y cómo enfoques innovadores permiten, dentro de límites, impulsar y/o reforzar un nuevo sentido en la escuela.

6.2.2.3.2 Julieta: De instructora a agente de cambio

La trayectoria de Julieta se caracteriza por una persistente búsqueda de excelencia pedagógica, donde el compromiso y la *Búsqueda de impacto en el estudiante* constituyen pilares fundamentales de su trayectoria profesional: “El compromiso, el colocarme la camiseta, en ser muy maternal, en preocuparme más allá de enseñarle algo” (Julieta, Entrevista 1). Aunque su identidad docente no se articula principalmente desde el cuestionamiento estructural del sistema educativo o experiencias político-gremiales, ella reconoce las desigualdades inherentes al modelo, pero las concibe como barreras franqueables mediante el dominio estratégico de sus reglas. Esta *Proposición docente frente a desigualdades sistémicas* posición se reflejaría en la experiencia descrita hacia la Evaluación Docente, donde interpretó un mecanismo potencialmente alienante como una oportunidad de crecimiento, declarando abiertamente su intención de “ganarle al sistema” (Julieta, Entrevista 1) en un juego *desigual*, pero *superable* por medio de la acción docente y su rol como correctora de portafolios. Su visión sobre las posibilidades de transformación dentro del sistema actual se refleja también en una *Proyección optimista sobre el futuro educativo*: “Yo creo que sí va a venir un cambio completamente en lo que es enseñar nuevamente (...) Igual ya ha habido un cambio en el 'cómo'. Por ejemplo, en lo que es planificación, hubo una reestructuración de contenidos, que ahí está en pañales, pero ya ahí hay un quiebre de 'cómo' y 'qué' enseñarse” (Julieta, Entrevista 3). Conceptualizamos esta postura identitaria como *conciliación propositiva*, caracterizada por una comprensión del sistema educativo que prioriza la adaptación creativa, y que amplía la acción pedagógica reconociendo desafíos, pero sin dualizarla en relación a sus limitaciones sistémicas.

En este contexto identitario, la implementación del AP catalizó una reconceptualización significativa de su rol profesional, entendiendo al *Profesor como guía y acompañante y agente de cambio*: “Yo creo que nunca lo pensé en realidad, para ser súper sincera, lo de

acompañar, de ser una guía (...) y con esto se incorporó más el ser una guía, ¡y un agente de cambio también!” (Julieta, Entrevista 2). La nueva comprensión de la enseñanza reforzaría la responsabilidad de ampliar este proceso hacia la comunidad, asumiendo un rol de *Rol de mediadora entre estudiantes, familias y escuela*: “Ayudar al cambio, ayudar a entender. A ser un mediador también muchas veces entre el apoderado, entre los niños, entre lo que es la gestión dentro de una sala de clases” (Julieta, Entrevista 2). Así, los cuestionamientos dispersos que ella tenía hacia su rol como docente encontraron un asilo sistemático en el enfoque, teniendo un sentido nuevo dentro de un marco más amplio.

A diferencia de Máximo, la postura de Julieta frente a aspectos sistémicos visualiza una *Compatibilidad entre el alcance de nuevas prácticas de enseñanza y aspectos sistémicos*. Para ella, el enfoque no antagoniza con las estructuras existentes, sino que amplía sus posibilidades. Al contrastar el Aprendizaje Profundo con la lógica predominante de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, Julieta plantea: “El Aprendizaje Profundo no te dice que no hagas evaluaciones con alternativas, sino que abras más el campo y utilices otros instrumentos que no son habituales” (Julieta, Entrevista 2). En su visión, sugiere que el potencial transformador del enfoque no está mayoritariamente limitado por condicionantes estructurales, sino que depende de ajustes estratégicos que permitan su implementación sin desatender requerimientos y formas tradicionales del sistema educativo.

Dentro del proceso, Julieta también reflexionó sobre cómo el desarrollo de competencias globales permitiría la *Transformación de expectativas socioculturales*, modificando patrones de su entorno a través de las experiencias inmersas en el enfoque: “Eso ha servido para que los papás se den cuenta que no porque ‘yo vengo de abajo’, y no porque yo tengo un ‘hablamiento’ como dicen ellos, va a significar que mi hijo va a tener que ser así” (Julieta, Entrevista 2). En esta dimensión, el Aprendizaje Profundo operaría como un mecanismo de ruptura de ciclos intergeneracionales de bajas expectativas, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas y reflexivas que cuestionan determinismos sociales arraigados en entornos de vulnerabilidad.

6.2.2.3.3 Ruth: Cuestionamiento a lo tradicional y revalorización de la calidad didáctica

La identidad profesional de Ruth ha estado marcada por su experiencia personal en establecimientos vulnerables como estudiante, así como una profunda sensibilidad hacia

situaciones complejas que enfrentan las familias de sus alumnos. Su narrativa se construye desde la urgencia de fortalecer trayectorias educativas concretas y combatir las bajas expectativas que sus estudiantes han internalizado, posicionando la *Acción docente como aporte social hacia la falta de oportunidades*: “Yo siempre trato como de levantarlos, de decirles que se puede” (Ruth, Entrevista 1). A diferencia de Máximo y Julieta, Ruth no articula su identidad docente desde reflexiones o experiencias con el sistema educativo en su conjunto, sino que ancla su entendimiento profesional desde el *Pragmatismo acorde a la realidad inmediata de su escuela y sus estudiantes*: “Uno muchas veces tiene que escuchar a los niños, qué les paso, tiene que consolarlos cuando les pasa algo, facilitarles material cuando no tienen. Aquí incluso nos preocupamos de cuando los niños van con las zapatillas rotas, y tratamos de conseguirles zapatillas” (Ruth, Entrevista 3). Esta orientación en entender su labor en la escuela desde lo palpable se refleja también en una *Proyección escéptica sobre el futuro educativo*: “En cuanto a la disposición (...) si te toca un niño, por ejemplo, que a lo mejor se trata de sobrepasar o es un poco más desordenado, hay profesionales jóvenes que hemos visto que los afrontan. En cambio, uno no hacía eso. Trataba de llevarlo por otro lado, no sé, ¡con más cariño!” (Ruth, Entrevista 3).

Aunque coincide con Máximo en una proyección no prometedora sobre la educación, esta tendría asilo en elementos generacionales y transversales más que factores político-estructurales y exclusivos al contexto vulnerable: “Yo creo que cada vez van a haber menos profesores que quieran trabajar, ya sea en distintos contextos, vulnerables o no vulnerables” (Ruth, Entrevista 3). Esta reflexión destaca su énfasis en soluciones relacionales e inmediatas frente a problemas concretos del aula, por encima de análisis sistémicos más amplios. Esta configuración identitaria que podemos denominar *pragmatismo contextual*, se caracteriza por un compromiso con maximizar los márgenes de acción disponibles dentro de los espacios institucionales y relacionales existentes, sin necesariamente cuestionar o teorizar sobre las estructuras más amplias que los configuran.

En este marco identitario, la implementación del AP provocó una transformación moderada pero significativa. En su compromiso previo con la enseñanza en contextos vulnerables, se produjo un *Robustecimiento de la crítica hacia roles tradicionales del docente*: “Yo creo que el no seguir la pedagogía tradicional, el ir variando (...) No seguir como se hacía antes todo

el año con la pedagogía tradicional, que yo me paro aquí, yo les explico, les enseño todo, sino que darles la oportunidad, o darle las herramientas para que ellos exploren también en su aprendizaje” (Ruth, Entrevista 2). En su relato, no destaca otros enfoques o experiencias similares dentro de la escuela, lo cual aumentó el impacto del enfoque como catalizador de críticas que yacían antes en su trayectoria.

Esta nueva comprensión de su rol como facilitadora de la exploración autónoma representa un desplazamiento respecto a su enfoque inicial más centrado en la transmisión curricular. A diferencia de Máximo, quien interpreta las innovaciones pedagógicas desde su potencial para contrarrestar fuerzas sistémicas alienantes, o de Julieta, quien las ve como oportunidades para conciliar requerimientos institucionales con desarrollo integral, Ruth las valora principalmente por su capacidad para generar mayor interés y participación en el contexto inmediato del aula. Esto se tradujo en una *Atención renovada de la calidad didáctica como movilización del interés en el estudiante*: “Los lunes o martes yo tengo más TP para realizar el material para la semana. Y yo ahí digo 'chuta, que está fome esta actividad', o sea, hasta a mí me parece fome y trato de buscar ideas” (Ruth, Entrevista 2).

La experiencia generaría lecciones en su implementación, donde aprendiendo pragmáticamente el “cansancio” de los niños si el proyecto dura demasiado, o si siempre “hacían lo mismo”. También aprendieron por autocritica que hacerlo “tan a fin de año” (Ruth, Entrevista 2) limitaría el tiempo disponible para profundizar y requiere apresurar las cosas. Este *Énfasis en la adaptación metodológica más que en transformaciones paradigmáticas o estructurales*, es coherente con su *pragmatismo contextual*, donde las innovaciones son valoradas principalmente por su efectividad práctica.

6.2.2.3.4 Discusión integrada: Cambios identitarios bajo contextos de innovación pedagógica

Las transformaciones identitarias observadas en los tres casos coinciden con el carácter procesual planteado por Ávalos et al. (2010), evidenciando cómo la identidad docente se reconstruye continuamente a lo largo de la vida laboral. En este proceso, el Aprendizaje Profundo funciona como un núcleo de experiencias, reflexiones y desafíos que cada docente interpreta desde las construcciones previas acumuladas en su trayectoria. Esta condición refleja con claridad la dimensión iterativa de la agencia docente descrita por Priestley et al.

(2015), en tanto las trayectorias biográficas y experiencias previas configuran sustancialmente cómo los profesores interpretan y responden a nuevas propuestas pedagógicas. Así, logran resignificar su presente profesional en la medida que nuevos escenarios propician reflexiones de mayor o menor impacto en su identidad.

Como plantea Fanfani (2010), estas construcciones identitarias representan la intersección de distintas representaciones que coexisten entre mandatos institucionales, compromisos éticos y condiciones laborales específicas. Esta coexistencia de elementos determina el modo en que cada docente es impactado por el contexto de innovación, generando un espectro de experiencias que va desde posiciones más escépticas hasta otras más optimistas respecto a los nuevos sentidos que este enfoque aporta a la trayectoria profesional y a la mejora de las prácticas pedagógicas. Estas diferentes disposiciones reflejan, a la vez, el carácter de la emocionalidad como un componente estructural de la experiencia (Kaplan, 2020) que puede mediar la relación con individualidades, colectividades e instituciones en los contextos escolares en la configuración a partir de biografías personales y posiciones en el campo educativo (Kaplan y Galak, 2022)

En detalle, el caso de Máximo ilustra una postura de resistencia más explícita que, sin alejarlo de su participación en el programa, pone en perspectiva los alcances del enfoque en su contexto escolar en contraste de elementos estructurales que le limitan. Esta visión, coherente con su trayectoria y la conceptualización *tensión opositora*, dialogaría profundamente con el modelo de *trabajador de la educación* (Fanfani, 2010), caracterizado por su conciencia gremial y política sobre el trabajo docente. El enfoque, visto como una intervención externa devenida de una intención funcional del sistema educativo por mejorar las prácticas de enseñanza dentro de límites establecidos, tendría una serie de desafíos que trascienden de lo estrictamente pedagógico, limitando su incidencia en la configuración identitaria. La influencia del modelo neoliberal en la promoción de la competencia, la individualidad y conocimientos funcionales en la escuela, así como la exclusión estructural que viven los barrios que acogen a las familias del establecimiento, formarían parte de un complejo paisaje de relaciones micro y macro estructurales que, directa o indirectamente, ponen en perspectiva el alcance del Aprendizaje Profundo. De esta forma, la mejora sistémica dependería de acciones globales que faciliten escenarios donde estas variables no limiten el potencial

transformador del enfoque. Esta visión es coherente con el apoyo que el Aprendizaje Profundo implicaría en la *construcción de humanidad* en el aula, valorando el enfoque según su capacidad de restar influencia a un sistema competitivo, segregador e individual: “El *carácter* tiene, en una de las dimensiones, la *compasión*, que es genial (...) Es una evidencia más de que se está mirando, a través del Aprendizaje Profundo, a la persona como un todo, como un ser integral” (Máximo, Entrevista 2).

Julieta, por su lado, da cuenta de una apropiación transformadora del enfoque, donde las herramientas del Aprendizaje Profundo potencian y sistematizan su capacidad propositiva preexistente. Esta visión, ligada a las experiencias de su trayectoria y la conceptualización de *conciliación propositiva*, centralizada en la formación técnica de la pedagogía y sus prácticas de enseñanza, es coherente con la noción de *profesional técnico* (Fanfani, 2010). Aquí, el enfoque es observado como una intervención externa que desafía las estrategias locales hacia la mejora educativa, donde sus límites son devenidos más bien por su adaptabilidad al contexto escolar local, y la capacidad de apropiación y facilitación de prácticas pedagógicas colectivas en el marco del enfoque. Los paisajes micro y macro estructurales pondrían en perspectiva su alcance, pero serían sorteables a través de acciones de la comunidad escolar que desplieguen todo su potencial en la escuela. La centralidad en los ámbitos técnicos y pedagógicos de la enseñanza crean un escenario fértil para un impacto mayor del enfoque en esta configuración identitaria, maximizándose en trayectorias de menor experimentación pedagógica y/o asociatividad gremial. Esto guardaría relación también con la valoración del enfoque en su tributo al ámbito de la planificación y la evaluación en los procesos pedagógicos, reflejando una interpretación con mayor énfasis *técnico-profesional* en la labor docente, y que trasciende de aspectos inmediatos ligados a la implementación del ciclo pedagógico.

En el caso de Ruth, da cuenta de una adaptación pragmática del enfoque, donde la practicidad inmediata y los resultados visibles en el aula predominan por sobre reflexiones sistémicas más amplias. Esta visión, vinculada a su trayectoria y la conceptualización de *pragmatismo conceptual*, centralizada en la superación de bajas expectativas y la mejora inmediata de la vida cotidiana del estudiante, es coherente con la noción de *maestro tradicional* (Fanfani, 2010). En su comprensión, el enfoque es observado como una intervención externa que se

suma al repertorio de herramientas pedagógicas disponibles, destacándose por elementos innovadores cuyos efectos son inmediatamente apreciables en la motivación estudiantil. Los elementos estructurales que podrían limitar o potenciar el enfoque quedan relegados a un segundo plano, priorizando aspectos internos de la organización escolar y la rutina cotidiana del aula como determinantes principales de su implementación. Este enfoque pragmático genera un impacto selectivo en su configuración identitaria, donde la incorporación de nuevas prácticas no implica necesariamente una transformación profunda de su identidad docente, sino una ampliación instrumental del repertorio pedagógico que responde a necesidades inmediatas del aula. Esta configuración puede relacionarse también con cómo, en la valoración del enfoque, se centraliza el ámbito de la implementación en contraste de la planificación o evaluación, o bien del desarrollo valórico que subyace al Aprendizaje Profundo.

Lejos de mostrar transiciones lineales entre modelos profesionales, los casos revelan composiciones híbridas donde todos los elementos del *maestro tradicional*, el *profesional técnico* y el *trabajador de la educación* coexisten con distintos énfasis según cada trayectoria, pero que sí tienen mayor centralidad en cada uno de los casos, la cual es coherente tanto con la conceptualización propuesta (*tensión opositora*, *conciliación propositiva* y *pragmatismo contextual*) y las preponderancias temáticas (*político-gremiales*, *técnico-profesionales*, *personal-emocional*) observadas en sus trayectorias, descritas en el Capítulo I. Esta multiplicidad identitaria constituye una interpretación que permite comprender dinámicamente cómo cada docente ha enfrentado los desafíos de sus trayectorias profesionales, dialogando en mayor o menor medida con estos constructos.

Cada experiencia de innovación educativa, acorde a las trayectorias previas de cada docente en contextos de vulnerabilidad educativa, trajo distintas valoraciones del compromiso y la justicia en su ejercicio profesional (Rojas y Leyton, 2014), y las decisiones éticas y políticas subyacentes a cada caso. El énfasis que Máximo pone en “revivir estudiantes dormidos” o en “ganarle a la calle” da cuenta de cómo el Aprendizaje Profundo sería una herramienta útil para hacer frente a desigualdades estructurales que desmovilizan o afectan a las trayectorias educativas de sus estudiantes. Por otro lado, el “quiebre del legado sociocultural” en Julieta refleja el aporte del enfoque en desarrollar capacidades complejas en estudiantes

condicionados no solo por bajas expectativas de sus entornos familiares, sino por herencias culturales que simplificarían la expresión del *ser* en la esfera social. Ruth, en su énfasis a la renovación didáctica y la movilización del interés del estudiante en su formación escolar, encuentra una nueva herramienta inmediata para superar entornos de pobreza a través del interés genuino del estudiante y el robustecimiento de su vínculo con la escuela. Estas expresiones, en su conjunto, reflejan un factor clave de efectividad escolar en cómo cada profesor expresa altas expectativas del aprendizaje en sus estudiantes (Raczynski y Muñoz, 2007), y cómo el Aprendizaje Profundo, con sus diversas interpretaciones, constituye una herramienta afín para estos propósitos.

En definitiva, la profundidad y diferenciación en la resignificación identitaria de cada profesor, resultado del contexto de innovación pedagógica, dio cuenta de cómo las aspiraciones y propósitos de este enfoque dialogan con las trayectorias previas, las configuraciones identitarias (como la tensión opositora, la conciliación propositiva o el pragmatismo contextual) y los posicionamientos de cada docente frente a elementos estructurales del sistema la mejora educativa. Los patrones generales identificados en el estudio sitúan al contexto de innovación pedagógica facilitado por el Aprendizaje Profundo como catalizador de posiciones sociales, éticas y políticas en cada trayectoria, vinculando la práctica docente con propósitos más amplios. De este modo, el Aprendizaje Profundo no generó identidades completamente nuevas, sino que profundizó, legitimó o reorientó construcciones identitarias previas.

6.2.3 Dimensiones en interacción: una propuesta de marco conceptual para el estudio holístico de la significación docente

La significación de la profesión docente es un constructo complejo y multidimensional que va más allá de la mera descripción de tareas o funciones, sino que representa cómo los educadores comprenden, valoran y dan sentido a su labor en contextos específicos. Para abordar esta complejidad, este apartado propone un marco conceptual emergido de la interpretación de estos tres aspectos.

Como se observó, aunque aisladas momentáneamente en el análisis, estas dimensiones se entrelazan dinámicamente. El *desarrollo profesional* comprendió el proceso continuo de adquisición y perfeccionamiento de competencias pedagógicas, la actualización de

conocimientos y la reflexión crítica sobre la práctica, integrando elementos técnicos y profesionales. Este desarrollo a menudo tiene lugar en el contexto de comunidades de práctica, donde los saberes se construyen colectivamente. La *visión de aprendizaje*, por su parte, abarcó las concepciones implícitas o explícitas que los docentes tienen sobre cómo ocurre el aprendizaje y cuál es la manera más efectiva de facilitarlo. Estas visiones tienen componentes epistemológicos y ontológicos, y pueden transitar entre enfoques más técnicos, centrados en la transmisión y la causalidad, y otros más relacionales, orientados a la construcción de significado y la interacción. Finalmente, la *identidad docente* refirió a los elementos personales, sociales y políticos que definen al profesor, es decir, cómo se percibe a sí mismo y su rol en el entramado educativo. Esta construcción identitaria se presentó como proceso continuo que se nutre de la biografía, las experiencias, las relaciones y las expectativas del entorno.

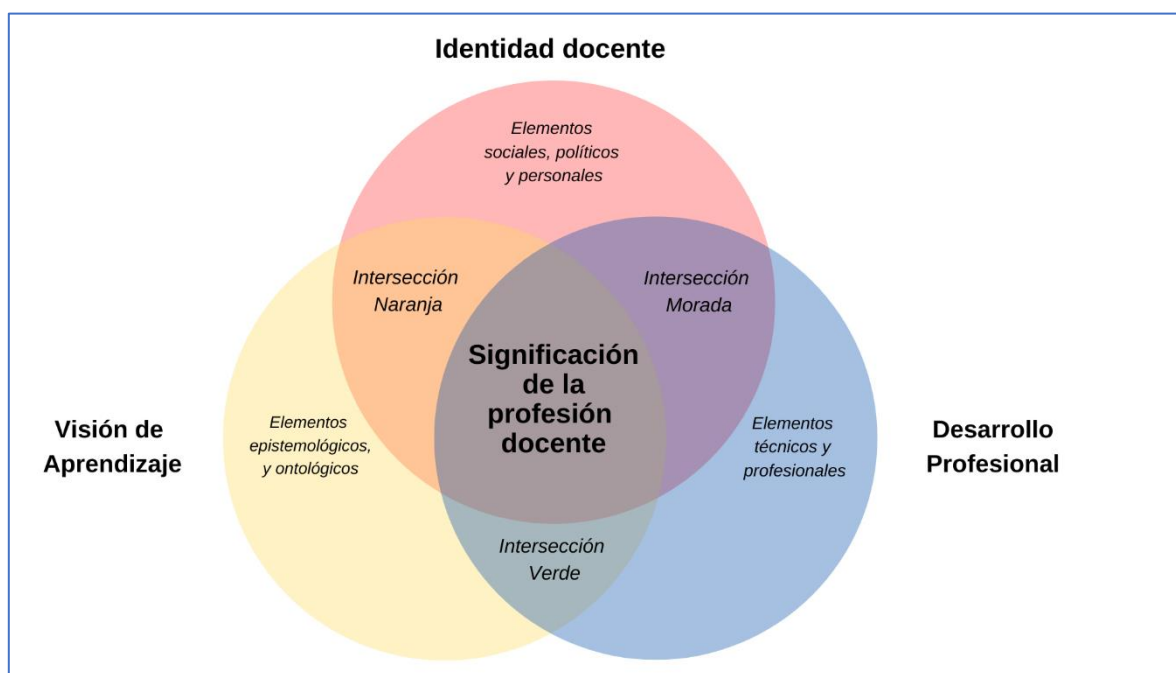


Figura 1. Marco conceptual hacia un estudio holístico de la profesión docente. Elaboración propia.

La interacción entre estas dimensiones es crucial para comprender la significación docente en su totalidad. La figura propuesta ilustra estas interconexiones a través de tres intersecciones principales que dan forma específica a la significación de la profesión docente. La *Intersección Naranja* representa el vínculo entre la identidad docente y la visión de aprendizaje. Aquí se manifiesta cómo las creencias personales, los valores y la

autopercepción del docente influyen directamente en sus concepciones sobre el aprendizaje y, recíprocamente, cómo estas concepciones modelan su identidad profesional y el despliegue del *ser* docente en el marco del proceso de enseñanza. Entre los temas que han emergido, se destaca la construcción de sentido sobre qué y cómo enseñar desde convicciones personales, la tensión entre la vocación transformadora y las limitaciones contextuales-estructurales, la horizontalidad v/s la verticalidad en la relación pedagógica, el proceso de legitimación de nuevos actores educativos válidos para la enseñanza (donde podemos incluir la intervención de socios del aprendizaje), las configuraciones identitarias (tensión opositora, conciliación propositiva, pragmatismo contextual) que moldean cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, por mencionar algunos.

La *Intersección Morada* conecta la visión de aprendizaje con el desarrollo profesional. Esta intersección pone de relieve cómo la manera en que un docente entiende el aprendizaje orienta sus intereses, empleo de técnicas y métodos, y búsquedas de formación y perfeccionamiento docente. A su vez, las nuevas experiencias y saberes adquiridos a través del desarrollo profesional pueden, en la práctica de estos, desafiar y transformar su visión preexistente del aprendizaje. Entre los temas que emergen de esta intersección, podemos mencionar las técnicas de evaluación diversificadas que reflejan nuevas concepciones epistemológicas, los estudios de casos de experiencias pedagógicas innovadoras no enmarcadas en backgrounds teóricos específicos, el significado atribuido al uso y/o adecuación de herramientas pedagógicas con nuevas epistemologías subyacentes, la construcción colectiva de lenguajes técnicos comunes, la ampliación del repertorio pedagógico desde marcos conceptuales compartidos, los tránsitos desde la enseñanza de contenidos hacia la facilitación del aprendizaje, entre varios más.

Por último, la *Intersección Verde* ilustra la relación entre el desarrollo profesional y la identidad docente. Aquí se observa cómo las experiencias de crecimiento y aprendizaje profesional impactan en la construcción de la identidad del docente, fortaleciendo o reconfigurando su autopercepción y su sentido de pertenencia en el despliegue del rol de la profesión. De manera inversa, la identidad profesional, incluyendo el compromiso y la resiliencia en escenarios escolares complejos, influye en la disposición y la capacidad del docente para involucrarse y beneficiarse de las oportunidades de desarrollo profesional, entre

las cuales podemos incluir el Aprendizaje Profundo. En esta intersección, destacan temas como las estrategias de demarcación entre la vida personal y familiar de docentes, la interpretación de la colaboración docente como respuesta a limitaciones estructurales, la búsqueda de autonomía profesional en los procesos de enseñanza dentro de contextos de rendición de cuentas, el ejercicio de prácticas pedagógicas aisladas para preservar el sentido profesional, los equilibrios entre la resistencia y la adaptación al sistema educativo, los sentidos atribuidos a la formación entre pares en el marco de comunidades de aprendizaje, entre otros.

De esta forma, la significación específica del ser docente se configuraría a través de la interrelación dialéctica entre estos tres aspectos. Esta interacción dinámica, donde se entrelazan elementos personales, sociales, políticos, epistemológicos, ontológicos, técnicos y profesionales, va más allá de la suma de sus partes, generando un sentido complejo y específico de la labor educativa. Este sentido es una interpretación de la realidad educativa que permite a los educadores dar significado a su quehacer en contextos específicos, en medio de los desafíos y cambios del entorno en el transcurso de sus trayectorias. Para desvelar esta complejidad y comprender estas significaciones únicas, es necesario un enfoque de investigación que pueda capturar la dimensión subjetiva de la experiencia docente, en el marco de su percepción de las múltiples determinaciones del escenario escolar chileno. En este sentido, la investigación social de tipo cualitativa, nutriendose métodos biográfico-narrativos que pongan en realce los procesos de significado de cada trayectoria, se presenta como una apuesta para comprender la relación entre profesores y programas de acompañamiento más allá de la transmisión de habilidades, competencias y/o actitudes, o bien el efecto de éstas a corto, mediano o largo plazo. Proponemos que el impacto de este tipo de experiencias formativas solo pueden comprenderse a cabalidad en la interpretación biográfica de quienes participan en estas instancias. A partir de ellas, es posible explorar cómo las creencias, los repertorios pedagógicos y los contextos interactúan para modelar distintos impactos de los programas de acompañamiento y la apropiación de enfoques del siglo XXI en las prácticas de enseñanza contemporáneas.

6.3 Capítulo III: Proyecciones, límites y sostenibilidad del Aprendizaje Profundo en escuelas de altas vulnerabilidad

Este capítulo examina las proyecciones del Aprendizaje Profundo en contextos escolares de alta vulnerabilidad, analizando tanto sus potencialidades transformadoras como las barreras que enfrenta su implementación sostenible. A partir de las experiencias de los tres docentes participantes, exploramos cómo el enfoque es proyectado en estos contextos específicos, así como los factores que condicionan su eventual desarrollo.

En coherencia con la estructura analítica desarrollada en el capítulo anterior, se presenta primero una síntesis de los patrones generales identificados respecto a las posibilidades y desafíos para la sostenibilidad del enfoque. Posteriormente, mediante una tabla comparativa, se sistematizan los alcances identificados, los desafíos percibidos y las condiciones de sostenibilidad para cada contexto escolar, facilitando una visión de conjunto sobre las proyecciones del Aprendizaje Profundo.

La exposición continúa con el análisis de cada caso, desarrollando narrativas específicas que profundizan en cómo cada docente visualiza el futuro del enfoque en su establecimiento, considerando tanto factores pedagógicos, sociales, culturales y recursos. Finalmente, una discusión integrada interpreta estos hallazgos desde marcos teóricos pertinentes, examinando las condiciones necesarias para la sostenibilidad de innovaciones pedagógicas en escenarios de vulnerabilidad.

6.3.1 Proyecciones docentes hacia el enfoque de Aprendizaje Profundo en contextos locales

La implementación de innovaciones pedagógicas como el Aprendizaje Profundo en contextos de vulnerabilidad enfrenta oportunidades y obstáculos particulares que condicionan su sostenibilidad e impacto (Fullan y Langworthy, 2020). Diferentes componentes, tales como un contexto organizacional, los recursos escolares, una cultura de responsabilización de resultados o la apropiación del enfoque por parte de la comunidad escolar, juegan un rol fundamental en crear prácticas autónomas en el marco del programa, interiorizándolo como prácticas cotidianas bajo una visión integral de la enseñanza en el objetivo de desarrollar competencias globales.

Hallazgos generales identificados

El análisis de las tres experiencias revela distintas proyecciones y desafíos del Aprendizaje Profundo en sus contextos locales. Las principales proyecciones identificadas incluyen: (1) la expansión progresiva de ciclos pedagógicos basados en el enfoque; (2) la generación de nuevas comprensiones sobre el aprendizaje entre docentes, estudiantes y familias; y (3) la posibilidad de ampliar la estrategia hacia el desarrollo interpersonal, los resultados en el desempeño o la mejora de su implementación semestral en la escuela. Entre los desafíos destacan: (1) las limitaciones temporales y organizacionales para la formación y acompañamiento docente; (2) las tensiones con demandas curriculares y evaluativas del sistema educativo; y (3) las restricciones materiales relacionadas con infraestructura, equipamiento y recursos humanos.

Caso	Proyecciones identificadas	Desafíos percibidos	Facilitadores de la sostenibilidad del enfoque
Máximo	• Crecimiento gradual de las prácticas de enseñanza basadas en el enfoque • Ampliación de ciclos pedagógicos basados en el enfoque • Impacto en el desarrollo interpersonal del estudiantado	• Limitaciones temporales para la formación docente • Falta de respaldos político-institucionales más amplios • Tensión por búsqueda de resultados en desempeño escolar • Falta de respaldo material para implementación (infraestructura)	• Incorporación del Aprendizaje Profundo como política pública • Recursos y equipamiento para actividades involucradas en los ciclos pedagógicos • Menor presión hacia establecimientos por resultados de desempeño • Adecuaciones para maximizar impacto del enfoque en desarrollo interpersonal
Julieta	• Ampliación de ciclos pedagógicos basados en AP • Establecimiento de un mes exclusivo para ciclos de Aprendizaje Profundo • Cambio progresivo en la visión del aprendizaje entre las familias • Facilidades en procesos de innovación según nivel educativo y perfil	• Necesidad de mayor acompañamiento en aula • Limitación de técnicas de evaluación sin presencia de más pares docentes • Resistencia a la innovación de grupos familiares • Tensión con avances curriculares semestrales	• Aumento de docentes o asistentes en aula • Formación progresiva de apoderados para movilizar nuevas visiones del aprendizaje • Adecuaciones para reflejar impacto del enfoque en resultados de desempeño

	<i>ocupacional de grupos familiares</i> • <i>Impacto en resultados de desempeño escolar</i>		
Ruth	• <i>Profundización de colaboración entre docentes y técnico-directivos</i> • <i>Ampliación de ciclos pedagógicos basados en AP</i>	• <i>Tiempo de los proyectos y el mantenimiento del interés de los estudiantes</i> • <i>Tensión con avances curriculares semestrales</i> • <i>Preocupación por el rendimiento profesional en pruebas de desempeño</i>	• Colaboración permanente del equipo técnico-directivo en desarrollo de ciclos • Planificación de ciclos más breves e interactivos • Adecuaciones para mejorar implementación semestral de proyectos basados en el enfoque

Tabla N°6. Proyecciones, desafíos y facilitadores de la sostenibilidad del enfoque en contextos locales.

Elaboración propia

6.3.1.1 Máximo: Entre el optimismo pedagógico y el escepticismo estructural

La proyección del AP en el liceo de Máximo refleja una tensión característica de su trayectoria: optimismo sobre la capacidad transformadora del enfoque a nivel pedagógico, pero escepticismo frente a las condiciones estructurales necesarias para su sostenibilidad. Él reconoce el crecimiento gradual de las prácticas de enseñanza basadas en el enfoque: “En un año, de todos los proyectos que se presentaron, había uno que 'guatió', uno. Imagínate lo que te está diciendo, o sea, de 7 proyectos 1 cayó, ¿cuánto porcentaje es eso? Entonces, el impacto que tuvo...” (Máximo, Entrevista 2). El marco conceptual del Aprendizaje Profundo estaría siendo apropiado por los docentes, permitiendo la *Ampliación de ciclos pedagógicos basados en el enfoque*: “La mejora está en la reflexión (...) no estamos aplicándolo durante todo el año, pero lo realizamos en un mes donde todo el liceo está aplicando Aprendizaje Profundo”. Máximo, asimilándolo con los resultados del método ‘5 es a 2’ implementado antes en su liceo, proyecta que a largo plazo el Aprendizaje Profundo pudiera tener un *Impacto en el desarrollo interpersonal del estudiantado*: “Imagínate: Aprendizaje Profundo desde kínder o Prekínder, y tú le haces el seguimiento hasta octavo básico, ¡claramente vas a pillarte con sorpresas!” (Máximo, Entrevista 2).

Sin embargo, esta visión optimista coexiste con un escepticismo sobre las condiciones sistémicas necesarias para sostener la innovación. Máximo identifica *Limitaciones*

temporales para la formación docente: “La pregunta que uno se hace es, ¿por qué no se está implementando aprendizaje profundo durante todo el año? (...) Dentro de todas las tareas que tenemos, tampoco tenemos momentos como para seguir capacitando entre nosotros mismos a la interna” (Máximo, Entrevista 2). Esta limitación, más que a nivel de establecimiento, tendría que ver con la *Falta de respaldos político-institucionales más amplios* para sostener estos procesos de innovación. En este sentido, es categórico: “El aprendizaje profundo está condenado a morir si no se transforma en política pública” (Máximo, Entrevista 2). Dentro de los procesos de innovación, existiría una permanente *Tensión por la búsqueda de resultados en el desempeño escolar*, trasladando el foco de las escuelas hacia procesos superficiales de mejora enfocados en pruebas estandarizadas: “Entonces, ¿qué pasa? Que las escuelas no están en eso. Las escuelas están pensando en mejorar el SIMCE para competir con las otras escuelas (...) Ese es el gran drama que tenemos” (Máximo, Entrevista 2)

Esta tensión entre el potencial transformador y las restricciones estructurales también se reflejan en la *Falta de respaldo material para su implementación*. En el proceso, él relata: “Nosotros aquí estamos hacinados hoy en día. Acá el liceo está hecho para 350 estudiantes, y somos 440. Tuvimos que dividir salas en la básica” (Máximo, Entrevista 2), abordando cómo aspectos estructurales de su relato se reflejan también en las condiciones de la escuela para generar y sostener procesos de innovación educativa.

6.3.1.2 Julieta: Expansión gradual y transformación de expectativas

Respecto a Julieta, su visión sobre la proyección del enfoque en la escuela se centra en una expansión gradual, atenta a las resistencias culturales y limitaciones organizacionales de su contexto escolar. En su escuela, también se apuntaría a la *Ampliación de ciclos pedagógicos basados en el enfoque*, teniendo experiencias pioneras que han generado procesos de formación en la escuela: “Ya se han hecho cosas aisladas, los colegas saben cómo es, saben qué es esto. Entonces el próximo año cada curso, o que se fusionen dos cursos y hagan un proyecto, es nuestro ideal”. El desarrollo de este proceso avanzaría hacia la *Establecimiento de un mes exclusivo para ciclos de Aprendizaje Profundo*: “Lo que se pretende hacer es que el próximo año haya un mes con proyectos de todos los cursos” (Julieta, Entrevista 2),

realizando experiencias similares, inspiradas en las experiencias pedagógicas relatadas anteriormente.

Otro aspecto significativo en su proyección es el *Cambio progresivo en la visión del aprendizaje entre las familias*. Julieta observa una evolución en cómo algunos apoderados comienzan a valorar competencias que trascienden las calificaciones tradicionales. Ella ejemplifica esto con una reunión de padres y apoderados en la cual se discutía una baja en el rendimiento de estudiantes, la cual relacionaban a las nuevas formas de evaluación del enfoque: “Había otras apoderadas que dijeron 'no pues, que aquí están aprendiendo a trabajar en equipo, cosa que les va a servir para la vida' “ (Julieta, Entrevista 2). Esta transformación cultural, aunque incipiente, representa un potencial importante para la sostenibilidad del enfoque al alinear expectativas en familias resistentes con la propuesta pedagógica: “ Yo hartó cateteo con ese vocabulario, y creo que una por lo menos me entendió. Logró ella explicar antes que yo dijera 'no pues', y ellas justificaron un poco esta baja, entre comillas, de calificaciones” (Julieta, Entrevista 2). En este potencial del enfoque, cabe mencionar cómo ella reconoce *Facilidades en procesos de innovación según nivel educativo y perfil ocupacional de grupos familiares* en los cursos involucrados en los ciclos, resaltando también el nivel educativo menor que ella trabaja: “La edad, el nivel sociocultural del curso, y el nivel académico de mis apoderados es alto (...) varios son ingenieros, profesores, entonces tengo hartó apoyo” (Julieta, Entrevista 2). El mismo caso señalaría a la vez desafíos ligados a la *Resistencia a la innovación de grupos familiares*, y la necesidad de comprender nuevas visiones educativas en las prácticas de aula.

Julieta también proyecta el *Impacto en los resultados de desempeño escolar*, describiendo la compatibilidad entre el desarrollo de competencias globales a través del enfoque y la mejora en indicadores tradicionales, reflejados en pruebas como el SIMCE. Ella reconoce cómo esta adecuación estratégica requeriría de un proceso prolongado, por ejemplo, para reflejar resultados en el área de su especialidad: “Yo creo que esto es a largo plazo, y tiene que venir desde con un lineamiento desde prebásica, desde ahí partimos desarrollando ciertas habilidades que van a ayudar a potenciar [por ejemplo] su comprensión lectora” (Julieta, Entrevista 2). Esta proyección pone énfasis en cómo la implementación estratégica y

sostenida del enfoque puede llevar a un aumento del desempeño general, pero gradual, en la escuela.

Entre los desafíos principales, identifica la *Necesidad de mayor acompañamiento en aula*: “Necesitas apoyo. Lo necesitas, ¡aunque los niños sean tranquilos, no! Porque ya al repartir material, ya al trabajar en equipo, hay que ir escuchando por grupo para que no se desordenen” (Julieta, Entrevista 2). La implementación de nuevas metodologías en los procesos de evaluación haría del acompañamiento en aula un factor determinante para la profundidad y efectividad de estas técnicas. Esta *Limitación de técnicas de evaluación sin mayor presencia de pares docentes* se refleja en el siguiente relato:

Por ejemplo, nosotros utilizamos harto rúbricas de trabajo en clase con el profesor en práctica. De primeras, él me decía ‘profe, es que yo vi esto’, o ‘no, es que yo vi esta otra cosa’, entonces la discusión también se potencia (...) Yo de repente con la misma rubrica les preguntaba: ‘¿cómo encontraron ustedes que trabajaron hoy día?’. Entonces, para poder hacer ese alineamiento, ese bagaje, ese compartir, ¡no puede estar un solo profesor en la sala! Por lo menos yo siento que no sería válido. Igual sería conducido, y sería bajo una sola visión. (Julieta, Entrevista 2)

Esta observación subraya cómo las condiciones de trabajo docente podrían constituir factores críticos para la implementación efectiva del enfoque. A esto se suman las limitaciones temporales en ritmos curriculares semestrales: “Igual estamos atados, porque por ejemplo ahora a nosotros nos preguntó la jefa de UTP, ‘¿cuál fue la cobertura curricular que tuvo durante el año?’. Y chuta, claro, con esto de repente tú te pegas porque te da para mucho” (Julieta, Entrevista 2). Esta tensión debe ser sorteada por el profesor al aplicar el enfoque en relación a los ritmos curriculares semestrales. “Tienes que buscar el equilibrio para lograr todo lo que se te exige en un año” (Julieta, Entrevista 2).

6.3.1.3 Ruth: Aprovechamiento de condiciones favorables y ajustes pragmáticos

La proyección del Aprendizaje Profundo en el contexto de Ruth se apoya en la percepción de condiciones organizacionales favorables, particularmente en una cultura de colaboración y respaldo en la innovación: “Nosotros tenemos el apoyo de dirección y de UTP. O sea, uno les plantea el proyecto y ella al tiro nos da la idea” (Ruth, Entrevista 2). Esta cultura tiene

reflejo en una *Profundización de colaboración entre docentes y técnico-directivos*: “Mis colegas también fueron aprendiendo con nosotros. Durante varios consejos hicimos lo que nos hacían a nosotros para enseñarnos. También se lo hacíamos a nuestros colegas para que ellas también supieran cómo era el Aprendizaje Profundo, y lo que teníamos que hacer” (Ruth, Entrevista 2). A partir de este fortalecimiento de las prácticas docentes, Ruth proyecta la *Ampliación de ciclos pedagógicos basados en el enfoque*, destacando el efecto de resonancia que ha generado en el resto de la planta docente.

En su perspectiva, los principales desafíos se vinculan al *Tiempo de los proyectos y el mantenimiento del interés de los estudiantes*: “Este proyecto igual duró varias semanas, y nos alargamos un poco. Entonces los niños ya estaban aburridos” (Ruth, Entrevista 2). Ruth identifica cómo la distribución horaria en la jornada escolar afectó negativamente el compromiso estudiantil con la experiencia: “Durante los miércoles teníamos justo historia, ciencia, lenguaje, y claro, era todo el día el proyecto. Entonces, ya con el tiempo eso los cansó” (Ruth, Entrevista 2).

Paralelamente, ella también menciona la *Tensión con avances curriculares semestrales*, narrando su experiencia a partir de la distribución de tareas docentes para sostener el proceso: “Terminando el Aprendizaje Profundo, yo ya tenía hecha, entre comillas, lo que me correspondía. Estaba terminando prácticamente, y entonces empecé a ver un poco de la cuarta unidad, pero fue super poco” (Ruth, Entrevista 2). La inquietud por equilibrar el tiempo que implica el enfoque con el avance curricular semestral se manifiesta como *Preocupación por el rendimiento profesional en pruebas de desempeño*: “Uno igual dice, 'chuta, igual puede que me cuestionen porque no voy a subir en el DIA', porque eso significa que los niños no generan un aprendizaje” (Ruth, Entrevista 2). En su visión, que si bien no se extienden hacia un cuestionamiento estructural del sistema educativo, evidencian tensiones a nivel local: “No sé cómo ocurrirán en otras partes, pero al menos uno aquí igual tiene la flexibilidad de decir, 'la cuarta unidad no la vi porque estábamos con este proyecto', y yo lo voy a decir cuando me toque ver en historia” (Ruth, Entrevista 2). No obstante, Ruth considera que, aún con estas tensiones, la efectividad del enfoque dependería más de la toma de decisiones a nivel escuela que de condicionantes más generales. Ella visualiza posibilidades de reorganización curricular que permitirían potenciar el aprendizaje basado en el ciclo implementado: “Si el

proyecto que se va a hacer tiene más relación con formación ciudadana, en el caso mío de historia, esto está en el primer semestre, pero se quiere trabajar iniciando el segundo, a lo mejor esa unidad yo la puedo cambiar” (Ruth, Entrevista 2).

6.3.2 Discusión integrada: La sostenibilidad de la innovación en contextos de vulnerabilidad escolar y rendición de cuentas

La discusión sobre los alcances y límites de la implementación y sostenibilidad del enfoque de Aprendizaje Profundo dio cuenta de las transformaciones y tensiones inherentes a los procesos de innovación educativa en contextos de vulnerabilidad escolar, estudiadas a través de las trayectorias y experiencias vinculadas a cada docente.

Cada caso estudiado presenta señales de apropiación y complejización de estas nuevas prácticas colectivas de enseñanza, reflejadas en sus proyecciones a partir de la implementación del Aprendizaje Profundo. Esto impulsa la generación de nuevas comprensiones sobre el aprendizaje dentro de la comunidad escolar (Martínez et al., 2016). La implementación de nuevos enfoques pedagógicos, como el Aprendizaje Profundo, estaría promoviendo el desarrollo de renovados dominios cognitivos, intrapersonales e interpersonales en el aula (Quiroga y Lara, 2022), dando paso a visiones optimistas sobre el futuro de las prácticas inspiradas en el enfoque. Estas experiencias resultan de gran valor para la investigación educativa facilitando antecedentes cruciales para abordar la premisa de garantizar la “igualdad de oportunidades para el Aprendizaje Profundo” (Noguera et al., 2015), considerando las complejas implicaciones prácticas y políticas que se presentan en escenarios escolares vulnerables

Por otro lado, las limitaciones evidenciaron las tensiones entre las demandas curriculares y la rendición de cuentas por desempeño (Bellei y Morawitz, 2016). Esta tensión es reflejo de una trayectoria más amplia de políticas educativas que han priorizado resultados medibles (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Falabella y de la Vega, 2016) por sobre transformaciones pedagógicas profundas. Destacan restricciones temporales y organizacionales para la toma de tareas y la formación docente, así como las restricciones materiales relacionadas con la infraestructura, el equipamiento y los recursos humano. Estos obstáculos reflejan problemáticas antiguas pero persistentes ligadas a la carencia de recursos materiales o de

infraestructura en procesos de innovación dentro de establecimientos vulnerables (Ríos, 2003).

En relación a los hallazgos, la ampliación progresiva de ciclos de Aprendizaje Profundo daría cuenta de la construcción de un consenso pedagógico y la creciente promoción de la participación activa en el proceso de innovación en la escuela (Rojas-Bravo et al., 2024). La promoción de la visión crítica en el estudiante, y el viraje en el entendimiento de familias sobre *conocimientos que sirvan para la vida* reflejarían con fuerza los planteamientos de Ríos y Herrera (2022) sobre cómo las nuevas formas de evaluación del aprendizaje movilizarían nuevas comprensiones del proceso de enseñanza. Reflejadas en el impacto en la visión de aprendizaje de docentes como Julieta, la acción evaluativa posibilitaría la reformulación del rol docente hacia uno crítico y autocrítico, y en el estudiantado como un sujeto autorreflexivo y activo en su propio proceso de aprendizaje, coincidiendo esta última con el empoderamiento de estudiantes como aprendices en el marco del enfoque (Martínez y McGrath, 2014). Este relato daría cuenta de cómo los desafíos ideacionales (Rojas-Bravo et al., 2024) estarían dando paso a proyecciones estratégicas y optimistas hacia los procesos de innovación, sea con énfasis en el desarrollo de habilidades interpersonales (Máximo), el aumento de resultados de desempeño escolar (Julieta), o bien la aspiración a mejorar con el tiempo la implementación de estos ciclos pedagógicos (Ruth) en cada contexto escolar.

Por otro lado, sobre las limitaciones del enfoque, las restricciones del tiempo docente serían reflejo tanto de los desafíos organizacionales (Rojas-Bravo et al., 2024) que tiene la implementación local efectiva de estos ciclos, así como reflejo de los escenarios de accountability (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020) y responsabilización del desempeño (Falabella y de la Vega, 2016) en los cuales se enmarcan estos procesos de innovación y mejora en las prácticas de enseñanza. La tensión identificada por los tres docentes entre la implementación del Aprendizaje Profundo y las demandas de tiempo hacia la cobertura curricular semestral ilustrarían las preocupaciones expuestas por Bellei y Morawitz (2016) donde la relevancia de evaluaciones estandarizadas crean un contexto donde innovaciones orientadas al desarrollo de competencias más complejas pueden verse desplazadas por presiones de modelos de rendición de cuentas. La preocupación de Ruth sobre su incidencia en bajos resultados en pruebas DIA advierte cómo estas presiones podrían fragmentar la

colaboración docente en pequeñas cuotas de cumplimiento dirigidas a eximición de responsabilidad en el desempeño, y no en la incorporación de prácticas transformadoras de enseñanza. De la misma forma, el avance hacia *un mes del Aprendizaje Profundo* podría estar en la encrucijada de ser expresión de apropiación del enfoque en los actores internos de la escuela, o bien revertirse hacia prácticas vistas como un momento temporal del año escolar, y no como consolidación gradual de un nuevo circuito de trabajo colaborativo, transversal en el tiempo.

El debate anterior no hace más que realzar, nuevamente, el rol del liderazgo escolar en el enraizamiento de nuevos relatos y prácticas de enseñanza en las escuelas vulnerables del siglo XXI, conduciendo los liderazgos internos de la comunidad hacia la profundización de estas prácticas y garantizando contextos habilitadores para su sostenibilidad en el tiempo (Rojas-Bravo et al., 2024; Martínez et al., 2016; Fullan y Langworthy, 2014). Estos actores incidirán en cómo las tensiones docentes puedan destrabarse para facilitar el despliegue de roles innovadores, por ejemplo, el rol de *networker* y los límites que supone falta de tiempo para generar lazos con actores externos. De la misma forma, las prácticas y nociones preexistentes en las escuelas podrían utilizarse para facilitar y redirigir el empoderamiento de roles como el *coach* (apoyo emocional y académico), puestas en práctica con extensa anterioridad en sus respectivas trayectorias. Esto, sumado al docente como *diseñador de aprendizaje* y el docente como *facilitador de procesos de indagación*, conforman distintas partes de una resignificación común del profesor contemporáneo, pero que necesita ser respaldada por un contexto micro y macro escolar que facilite este proceso.

La discusión sobre los alcances y límites del Aprendizaje Profundo en contextos de alta vulnerabilidad y bajo el escenario de rendición de cuentas chileno evidencia las complejidades para su sostenibilidad y los *desafíos profesionales* para su implementación (Rojas-Bravo et al., 2024). Más allá de las limitaciones temporales, organizacionales y la tensión con la presión por resultados estandarizados, la apropiación del enfoque dependería crucialmente del rol que asuman los liderazgos escolares. Como se ha destacado, esta función directiva trasciende la mera facilitación de condiciones materiales para focalizarse en cómo piensan y desarrollan a sus docentes. Ello implica que los directivos comprendan la necesidad de fomentar “otro tipo de docente” y “otro rol en la sala de clases”, esenciales para construir

una visión de aprendizaje más compleja que dialogue con los desafíos del siglo XXI. Enfrentar los desafíos profesionales para sostener la innovación educativa en estos escenarios requiere liderazgos capaces de movilizar nuevas visiones pedagógicas y crear los contextos organizacionales habilitadores que permitan a los docentes desplegar estos roles transformadores a largo plazo.

7. Conclusiones

Este estudio se propuso comprender el impacto de los contextos de innovación pedagógica basados en el Aprendizaje Profundo en la resignificación de la profesión docente en trayectorias de profesores en establecimientos de alta vulnerabilidad de la Región del Biobío. En respuesta a este objetivo general y a los objetivos específicos planteados, los hallazgos principales se sintetizan a continuación.

En primer lugar, el estudio se abocó a describir las trayectorias profesionales de docentes en establecimientos de alta vulnerabilidad de la Región del Biobío, identificando hitos, reflexiones y prácticas significativas que han configurado su ejercicio profesional. Esta descripción, realizada desde una aproximación biográfico-narrativa, fue fundamental para comprender cómo los docentes construyen significados sobre su profesión a lo largo del tiempo, revelando experiencias, emociones y valores que configuraron sus trayectorias profesionales. Estos recorridos biográficos y profesionales, marcados por sucesos clave en contextos de alta vulnerabilidad y tensión con el escenario de rendición de cuentas chileno, se enmarcaron en dimensiones preponderantes en sus trayectorias. Estas dimensiones, mediadas por la construcción de distintos capitales profesionales (Hargreaves y Fullan, 2014), se distinguieron como político-gremiales (con centralidad en la relación con el sistema educativo y políticas escolares), técnico-pedagógicas (enfaticando el desarrollo profesional y repertorios pedagógicos), y personal-emocionales (reflejando el impacto en el desarrollo personal y el vínculo afectivo en la escuela). Estas trayectorias previas en contextos iniciales dieron cuenta de distintos desarrollos donde las experiencias previas sentaron las bases en cada docente para cómo, posteriormente, interpretaron y se apropiaron de la innovación pedagógica propuesta por el Aprendizaje Profundo.

En segundo lugar, a partir de la descripción de las trayectorias de cada docente y las experiencias pedagógicas realizadas en cada escuela, se interpretó el impacto del Aprendizaje Profundo en los tres aspectos fundamentales de la significación de la profesión docente. En relación específica con el desarrollo profesional, la experiencia demostró cómo el programa dialogó con los distintos capitales profesionales (Hargreaves y Fullan, 2014) previos de los docentes. Este diálogo e impacto se configuró de manera diferenciada, revelando patrones donde la transformación en el desarrollo profesional estuvo mediada por el nivel previo de desarrollo técnico-pedagógico individual del docente, las experiencias previas de colaboración en la institución, y las condiciones organizacionales y el apoyo facilitado por los equipos técnico-directivos en el proceso. Estos elementos actuaron como contextos iniciales que dieron cuenta de distintos desarrollos y configuraron respuestas diferenciadas en los métodos y prácticas de enseñanza en el aula. Así, la experiencia con el programa de acompañamiento se enmarcó en un modelo de desarrollo profesional distanciado de modelos tradicionales (Marcelo y Vaillant, 2011), trascendiendo la mera promoción de competencias discretas hacia un enfoque integral de desarrollo de competencias globales del siglo XXI.

Por otro lado, en cuanto a la visión de aprendizaje, el estudio reveló transiciones epistemológicas y ontológicas. Estas transiciones se manifiestan en el desplazamiento de la centralidad docente, la legitimación de nuevos actores educativos -como los socios del aprendizaje- y una revalorización del error y la crítica, entendiéndolas como oportunidades de aprendizaje compartido. Tal como se discute en los hallazgos, estas transformaciones se vinculan con el giro dialógico que Elboj y Puigvert (2003) plantean, implicando un tránsito desde modelos transmisivos hacia concepciones donde el conocimiento se construye mediante interacciones significativas entre diversos actores. El Aprendizaje Profundo lograría acentuar esta visión bajo un enfoque unificado (Martínez et al., 2016). Sin embargo, este tránsito no ocurre de manera uniforme ni completa, sino que se caracteriza por hibridaciones y negociaciones, siendo mediado por las concepciones epistemológicas y ontológicas previas de cada docente (Biesta, 2015), las cuales operan como filtros interpretativos que condicionan la permeabilidad ante narrativas transformadoras sobre la educación del siglo XXI.

Finalmente, en relación a la identidad docente, el análisis reflejó cómo la diversidad en la recepción del enfoque fue mediada por el grado de cuestionamiento previo a los modelos de enseñanza durante sus trayectorias, la posición que se extiende hacia el sistema educativo (clasificadas anteriormente como tensiones opositoras, conciliaciones propositivas, pragmatismos contextuales), y su concepción del alcance transformador del enfoque en contextos vulnerables. Tal como se discute en los hallazgos, esta mediación por las experiencias pasadas y la trayectoria biográfica refleja la dimensión iterativa de la agencia docente propuesta por Priestley et al. (2015), donde estas construcciones previas configuran significativamente cómo los profesores interpretan y responden a nuevas propuestas, actuando como predisposiciones que median el impacto del enfoque en ámbitos sociales, políticos, personales y éticos en cada docente. Así, el Aprendizaje Profundo no generó identidades completamente nuevas, sino que actuó como un catalizador, profundizando, legitimando o reorientando construcciones identitarias que ya estaban en proceso. Estos ámbitos construyen un complejo proceso de apropiación contextualizada del enfoque, donde los educadores negocian simultáneamente con presiones sistémicas, necesidades estudiantiles y aspiraciones personales, lo cual se alinea con la comprensión de la identidad docente como una construcción procesual y dinámica a lo largo de la vida laboral (Ávalos, 2014). Las diferentes configuraciones identitarias observadas reflejan esta negociación permanente entre mandatos institucionales, compromisos éticos y condiciones laborales específicas, y dialogan con la coexistencia de los modelos de maestro tradicional, profesional técnico y trabajador de la educación propuestos por Fanfani (2010), evidenciando cómo el impacto del Aprendizaje Profundo es interpretado a través de estas construcciones previas en cada trayectoria, operando como facilitadores u obstaculizadores hacia nuevos enfoques.

En la interrelación dialéctica de estos aspectos –personales, sociales, políticos, epistemológicos, ontológicos, técnicos y profesionales– se elabora un sentido complejo y específico de la labor educativa, del cual emergen múltiples temas relevantes para la investigación. Desde esta perspectiva, la proposición de un esquema de interpretación holístico de la significación de la profesión docente emerge como una contribución conceptual para abordar cualitativamente el impacto de programas de desarrollo profesional en las trayectorias de los docentes. Este esquema, al permitir capturar la dimensión subjetiva de las experiencias de desarrollo docente en el contexto de sus propias trayectorias

profesionales, facilita la comprensión de cómo los programas, especialmente aquellos que recogen aspectos críticos de la formación tradicional y se reflejan en la práctica, influyen en la configuración de la significación profesional. La exploración de cómo estos programas impactan holísticamente en docentes abriría vías para futuras indagaciones en el ámbito de la investigación social educativa.

En cuanto al tercer objetivo del estudio sobre examinar las proyecciones y limitaciones del Aprendizaje Profundo desde la perspectiva docente bajo sus respectivos contextos escolares, la sostenibilidad del Aprendizaje Profundo dependería tanto de factores personales como de condiciones estructurales. Las proyecciones identificadas incluyeron la expansión progresiva de ciclos pedagógicos basados en el enfoque, la movilización de nuevas comprensiones sobre el aprendizaje en la comunidad escolar, y la posibilidad de adecuar estratégicamente su implementación para profundizar sus efectos en el desarrollo interpersonal de estudiantes, en la mejora de indicadores de desempeño escolar, o la mejora creciente de su aplicación local. En paralelo, los desafíos percibidos destacaron las limitaciones temporales y organizacionales para la formación y acompañamiento docente, las tensiones con demandas curriculares y evaluativas del sistema educativo en la implementación de cada ciclo, y las restricciones materiales relacionadas con infraestructura, equipamiento y recursos humanos. Estos desafíos reflejaron las presiones sistémicas de escenarios de accountability (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020) y responsabilización del desempeño en Chile (Falabella y de la Vega, 2016) sobre cada docente, así como la importancia del liderazgo escolar para la sostenibilidad de estas innovaciones (Rojas-Bravo et al., 2024) en la creación de procesos significativos hacia nuevas comprensiones del aprendizaje en la escuela.

A pesar de los alcances y transformaciones identificados en la resignificación de la profesión docente a partir del enfoque de Aprendizaje Profundo, es crucial reconocer las limitaciones de la presente investigación. El estudio se basó en un número reducido de casos, focalizándose en docentes de establecimientos de alta vulnerabilidad en una región geográfica específica. En este contexto, es relevante que solo uno de los casos analizados correspondía a un profesor de enseñanza media, mientras que los otros se situaban en enseñanza básica principalmente. Esto limita la transferibilidad de los hallazgos, especialmente en lo referente a las trayectorias, desafíos y significaciones de la profesión en

la enseñanza media, donde la relación pedagógica y el contexto pueden presentar matices distintos a los observados. Sin embargo, la aplicación de 3 entrevistas en profundidad a cada participante permitió indagar robustamente en sus trayectorias profesionales, permitiendo también remarcar o profundizar aspectos que emergieron con cada docente. Esto también fue apoyado en la revisión voluntaria de material biográfico (fotografías y videos principalmente) y el ejercicio de análisis sobre emociones y sentimientos, donde este último, si bien no se presentó formalmente en el análisis, fortaleció la relación investigador-participante y la indagación retrospectiva de la experiencia pedagógica. El uso de datos secundarios (1 entrevista a cada docente y 1 entrevista al director de cada establecimiento sobre el proceso) y la revisión de documentos como las Bitácoras de trabajo del Centro +Comunidad ayudaron a reflejar la complejidad del proceso de innovación pedagógica, facilitando elementos para la interpretación posterior de su impacto en cada profesor. En su conjunto, estos elementos fortalecen los hallazgos, permitiendo comprender la resignificación de la profesión docente en el marco de cada experiencia particular de innovación y colaboración con el programa de acompañamiento. Estos descubrimientos plantean un punto de inicio para programas de investigación más amplios en estos aspectos.

En futuras investigaciones, se proyecta la ampliación de casos y escenarios, incluyendo un mayor número de docentes de enseñanza media, así como la indagación en distintos niveles educativos para comprender cómo las particularidades de cada etapa modelan contextos diversos, e influyen en el trabajo docente y la implementación de enfoques pedagógicos contemporáneos. Asimismo, se podría explorar la implementación del Aprendizaje Profundo en contextos donde la fidelización o el compromiso de los docentes con el enfoque puedan ser variados, analizando las barreras que impiden una transformación más profunda, y cómo estas situaciones impactan en cambios sobre la visión de aprendizaje, el desarrollo profesional o la identidad docente, especialmente bajo la presión de modelos de rendición de cuentas (accountability) y responsabilización del desempeño como el chileno. El esquema de interpretación holístico propuesto puede servir como base para futuras investigaciones que exploren estas interacciones multidimensionales en escenarios diversificados, contribuyendo a un conocimiento más robusto sobre el cambio pedagógico, la mejora educativa y la profesión docente en contextos vulnerables en el Chile del siglo XXI.

8. Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a situada. *Empiria: Revista Metodología las Ciencias Sociales*, (34), 101-119. DOI/empiria.34.2016.16524
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40(especial), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57–86. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>
- Ávalos, B., y Valenzuela, J. (2016). Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A Trajectory Study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 84-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/download/5979/5388/>
- Ballestin, B., y Fábregues, S. (2018). La entrevista biográfica y las historias de vida. La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación, 138-141. Madrid: Editorial UOC.
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide. SAGE
- Carrasco, D., Godoy, M. y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7.

- Carrasco-Aguilar, C., y Ortiz, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Cellard, A. (2008). El análisis documental. Poupart et al. (Eds.), *La investigación cualitativa. Enfoques epistemológicos y metodológicos* (pp. 295–316). Fondo de Cultura Económica.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE
- Chase, S. (2018). Investigación narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa Vol. IV* (pp. 58-112). Gedisa.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington: Brookings Institution Press.
- Cinamon, R. G., y Rich, Y. (2005). Work–family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.009>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*. 14(1) 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Research review/Teacher learning: ¿what matters?. *Education Leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Dirección de Bibliotecas Universidad de Concepción
- Dermott, E. (2008). *Intimate fatherhood: A sociological analysis*. Dirección de Bibliotecas Universidad de Concepción

- Díaz, D. (2021). El compromiso profesional docente en escuelas públicas chilenas: Una aproximación sociocultural a sus fundamentos, características y posibilidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 235-264.
- Díez-Elola, V. (2021). Creencias y expectativas docentes en contextos de vulnerabilidad educativa: Un análisis desde la sociología de la educación. *Revista de Sociología de la Educación*, 14(2), 196-214.
- Elias, N. (1998). Los seres humanos y sus emociones: un ensayo sociológico procesual. En *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 290-329). Buenos Aires: Editorial Norma.
- Elboj, C., y Puigvert, L. (2003). El giro dialógico de la sociología de la educación: aportaciones de la teoría sociológica a la sociología de la educación. *Revista de Gestión Pública y Privada*, 8, 59-74.
- Falabella, A., y De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Revista Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413.
- Fanfani, E. T. (2010). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En OEI/Fundación Santillana (Ed.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-49). Fundación Santillana. <https://practicaprofesionalesunsa.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/tenti-construccion-social-trabajo-docente.pdf>
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2020). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje en profundidad*. Collaborative Impact.
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. *Nota Técnica N° 6*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-322. DOI: 10.1177/1741143213508294

- Gómez Nocetti, V., & Guerra Zamora, P. (2017). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 179-196.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin y Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ra. ed), 191-215. SAGE
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Editorial Morata.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Hochschild, A. R. (1997). *The time bind: When work becomes home and home becomes work*. New York: Metropolitan Books.
- Kaplan, C. V. (2020). Emoción y capitalismo. En R. Espinoza Lolas y J. F. Angulo Rasco (Comp.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 147-158). Barcelona: Terra Ignota Ediciones.
- Kaplan, C. V., y Galak, E. (2022). El sentir es relacional. Pensar Bourdieu, pensar el habitus emotivo. En C. V. Kaplan (Dir.), *Emociones, sensibilidades y escuela* (pp. 47-58). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Noguera, P., Darling-Hammond, L. y Friedlaender, D. (2015). *Equal opportunity for deeper learning: deeper learning research series*. Jobs for the Future
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232.
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41. 1-24.
- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el Aprendizaje Profundo: herramientas atractivas*. Morata.
- Quiroga, L., y Lara, E. (2022). El aprendizaje profundo como herramienta para el cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.20>
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Ranson, G. (2012). Men, paid employment and family responsibilities: Conceptualizing the 'working father'. *Gender, Work y Organization*, 19(6), 741-761.
- Rincón-Gallardo, S. (2024). ¿Educar para qué? Los propósitos de la educación para el mundo que viene. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(1), 7-10. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.61>

- Ríos, D. (2003). Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 3, 27-38.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2022). Concepciones subyacentes a las racionalidades evaluativas de docentes escolares. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana Pensamiento Educativo*. 59(1), 1-18. doi: 10.7764/PEL.59.1.2022.9
- Rivero, M. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: a Chilean case study. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-35. doi:10.14507/epaa.v23.1710
- Rojas, M. T., y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 205-221.
- Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., y Zúñiga, D. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), e3722. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189-213). SAGE
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., y Pieters, J. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Scribano, A., y de Sena, A. (2008). Las segundas partes sí pueden ser mejores: algunas reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Revista Sociedade e Cultura*, 21(2), 1–15. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006006>.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>

- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 63-95. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México
- Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., y Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926.
- Zeiser, K., Brodziak de los Reyes, I., y Yang, R. (2020). *Equitable Opportunities for Deeper Learning: Exploring Differences Between Traditional and Network Schools*. American Institute for Research.