
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 82

22 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341

Agencia Docente y Programas basados en Aprendizaje Profundo: Un diálogo Crítico sobre Prácticas, Alcances y Límites en Contextos Chilenos de Alta Vulnerabilidad y Rendición de Cuentas

Ignacio Roa



Jorge Rojas-Bravo

Universidad de Concepción
Chile

Citación: Roa, I., y Rojas-Bravo, J. (2026). Agencia docente y programas basados en aprendizaje profundo: Un diálogo crítico sobre prácticas, alcances y límites en contextos chilenos de alta vulnerabilidad y rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(82).

<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9862>

Resumen: Este estudio buscó comprender cómo distintas configuraciones de agencia docente median la apropiación de experiencias pedagógicas basadas en aprendizaje profundo bajo contextos escolares de alta vulnerabilidad y rendición de cuentas. Desde un enfoque biográfico-narrativo, se desarrollaron estudios de caso múltiples con tres docentes de establecimientos de la Región del Biobío (Chile) a través de entrevistas en profundidad. El análisis, apoyado en el modelo ecológico de agencia docente (Priestley et al., 2015), identificó tres tipologías de agencia —tensión opositora, conciliación propositiva y pragmatismo contextual— desde las cuales se generaron formas diferenciadas de apropiación del enfoque. Los resultados muestran cómo las trayectorias profesionales no solo predisponen la recepción de la innovación, sino que orientan los juicios sobre sus posibilidades y límites en contextos atravesados por presiones evaluativas. Se concluye que

Página web: <https://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 14-10-2025

Revisiones recibidas: 12-04-2026

Aceptado: 17-07-2026

atender a la agencia docente en su complejidad biográfica se configura como una condición habilitante para comprender cómo las innovaciones pedagógicas son atribuidas de sentido en contextos de vulnerabilidad, con implicancias para la política educativa a nivel de escuela, sostenedor y sistema.

Palabras clave: aprendizaje profundo; identidad docente; agencia docente; rendición de cuentas; vulnerabilidad escolar

Teacher agency and deep learning–based programs: A critical dialogue on practices, scope, and limits in Chilean contexts of high vulnerability and accountability

Abstract: This study sought to understand how different configurations of teacher agency mediate the appropriation of pedagogical experiences based on deep learning in school contexts marked by high vulnerability and accountability. Drawing on a biographical-narrative approach, multiple case studies were developed with three teachers from schools in the Biobío Region (Chile) through in-depth interviews. The analysis, grounded in the ecological model of teacher agency (Priestley et al., 2015), identified three typologies of agency—oppositional tension, propositional conciliation, and contextual pragmatism—from which differentiated forms of appropriation of the approach emerged. The results show that professional trajectories not only predispose teachers' reception of the innovation but also shape their judgments about its possibilities and limits in contexts marked by evaluative pressures. The study concludes that attending to teacher agency in its biographical complexity constitutes an enabling condition for understanding how pedagogical innovations are imbued with meaning in contexts of vulnerability, with implications for educational policy at the school, school-provider, and system levels.

Key words: deep learning; teacher identity; teacher professional development; accountability; school vulnerability

Agência docente e programas baseados em aprendizagem profunda: Um diálogo crítico sobre práticas, alcances e limites em contextos chilenos de alta vulnerabilidade e prestação de contas

Resumo: Este estudo buscou compreender como diferentes configurações de agência docente medeiam a apropriação de experiências pedagógicas baseadas em aprendizagem profunda em contextos escolares de alta vulnerabilidade e prestação de contas. A partir de uma abordagem biográfico-narrativa, foram desenvolvidos estudos de caso múltiplos com três docentes de estabelecimentos da Região do Biobío (Chile), por meio de entrevistas em profundidade. A análise, apoiada no modelo ecológico de agência docente (Priestley et al., 2015), identificou três tipologias de agência —tensão opositora, conciliação propositiva e pragmatismo contextual— a partir das quais emergiram formas diferenciadas de apropriação da abordagem. Os resultados mostram que as trajetórias profissionais não apenas predisõem a recepção da inovação, mas também orientam os julgamentos sobre suas possibilidades e limites em contextos atravessados por pressões avaliativas. Conclui-se que atender à agência docente em sua complexidade biográfica configura-se como uma condição habilitadora para compreender como as inovações pedagógicas são dotadas de sentido em contextos de vulnerabilidade, com implicações para a política educacional em nível de escola, sustentador e sistema.

Palavras-chave: aprendizagem profunda; identidade docente; desenvolvimento profissional docente; prestação de contas; vulnerabilidade escolar

Agencia Docente y Programas basados en Aprendizaje Profundo: Un diálogo Crítico sobre Prácticas, Alcances y Límites en Contextos Chilenos de Alta Vulnerabilidad y Rendición de Cuentas

En América Latina, los sistemas escolares se enfrentan a patrones persistentes de desigualdad, reflejados tanto en los resultados de aprendizaje como las trayectorias educativas del estudiantado. Según resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), durante la última década no se ha logrado una mejora en los logros de aprendizaje, pese a ciertos cambios favorables en las condiciones socioeconómicas y el desarrollo políticas educativas durante inicios del siglo XXI (Gatica y Valenzuela, 2025). Esto representaría un antecedente relevante para los sistemas escolares, los cuales sortean el desafío de implementar medidas y propuestas pedagógicas que orienten procesos de mejora educativa a gran escala.

En el caso chileno, el sistema escolar aún enfrenta un contexto de reactivación de aprendizajes. A la recuperación parcial de los niveles pre-pandemia, se suman también desigualdades por género en el desempeño de las pruebas del Programme for International Student Assessment (PISA) y del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, en adelante SIMCE (MINEDUC, 2025; Kuzmanic et al., 2024). En paralelo, los procesos de desarrollo profesional aparecen tensionados por los resultados del sistema nacional de evaluación. Según la Evaluación Docente -un programa obligatorio y estandarizado que mide el desempeño del profesorado en ejercicio- una porción relevante del profesorado de ciclo básico se ubicó en categorías de bajo desempeño (“Básico” o “Insatisfactorio”) en 2019 (Padilla et al., 2023). Estos resultados, que alcanzaron a un 42% de los evaluados, problematizan el alcance de políticas sobre perfeccionamiento docente del sistema escolar chileno (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2023), el cual atraviesa una gran reforma desde la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) y la promulgación del Sistema de Carrera Docente el año 2016.

Lo anterior ocurre en un modelo educativo de mercado basado en el *accountability* (Bellei, 2020; Falabella y de la Vega, 2016; Oyarzún y Falabella, 2022), donde el Sistema de Carrera Docente chileno se ha reestructurado en un marco ambivalente: por un lado, persiste la presión por resultados estandarizados y la individualización de la responsabilidad sobre docentes; por otro, se incentivan prácticas colaborativas y el trabajo en redes (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020). Esta ambivalencia dificulta la concreción de prácticas instruccionales no-directamente vinculadas a resultados de desempeño, traduciéndose en tensiones cotidianas en las escuelas.

En este escenario, han comenzado a introducirse propuestas pedagógicas que buscan responder a los desafíos educativos del siglo XXI. Desde una lógica de transformación curricular y profesional, estas son impulsadas tanto por organismos internacionales, como desde el propio Ministerio de Educación. Un hito clave en esta dirección fue la actualización en 2021 del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), principal instrumento del sistema educativo que define estándares de desempeño y competencias docentes en Chile. En su nueva versión, el MBE adhiere a una pedagogía orientada al desarrollo de habilidades para el siglo XXI, integrando explícitamente prácticas de alto impacto en los estándares profesionales (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Bajo este marco, el Aprendizaje Profundo (Fullan y Langworthy, 2014) constituye el sustento pedagógico de estas transformaciones curriculares, al proponer una enseñanza que trasciende la mera transmisión de contenidos hacia el desarrollo de competencias complejas. En el presente estudio, el Aprendizaje Profundo se comprende como enfoque movilizado por escuelas y programas externos de mejora que, a través del desarrollo de habilidades del siglo XXI, busca incorporar prácticas sostenidas de innovación pedagógica. A la vez, dicha propuesta se articula con

los estándares de buenas prácticas establecidas en los marcos institucionales del MBE (CPEIP, 2021).

El enfoque no solo busca expandir los fines educativos y las creencias docentes, sino también transformar la cultura y las condiciones organizacionales que sostienen estos cambios (Rojas-Bravo et al., 2024). Para lograrlo, la movilización de estas prácticas requiere de un extenso trabajo de acompañamiento diseñado para traccionar el compromiso y la agencia de los equipos escolares. Esto incluye a los docentes, quienes no simplemente ejecutan el enfoque, sino que lo traducen en práctica desde sus propias configuraciones de agencia, trayectorias profesionales y juicios situados. En el marco del estudio, esta traducción es lo que entendemos como *apropiación* del enfoque.

A nivel internacional, las experiencias pedagógicas basadas en el Aprendizaje Profundo han favorecido impactos positivos en la persistencia escolar, el rendimiento académico y la motivación hacia el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Zeiser et al., 2014). No obstante, también se han evidenciado las tensiones de su aplicación en sistemas de rendición de cuentas orientadas a la reproducción de saberes (Nehring y Szczesiul, 2015; OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development,] 2017). Estas experiencias se han documentado principalmente en países desarrollados, con condiciones institucionales y profesionales considerablemente distintas a las de los sistemas escolares del sur global.

A nivel nacional, aunque se ha adherido discursivamente a este paradigma, no existiría mayor monitoreo de su despliegue en las escuelas. Esto se suma a los múltiples obstáculos propios de contextos de alta vulnerabilidad escolar, como bajos resultados académicos (Valenzuela et al., 2014), o bien equipos docentes rotativos y sobrecargados (Carrasco et al., 2017). En este contexto, la mejora escolar con foco en la innovación aparece como una tarea enigmática, frecuentemente centrada en el uso de tecnologías (Garrido-Fonseca et al., 2024) pero aislada de un proceso más amplio de cambio.

Para enfrentar la debilidad en la implementación de competencias del siglo XXI en Chile (Bellei y Morawietz, 2016), se han impulsado modelos de colaboración que vinculan a docentes y equipos profesionales con metas de mejora educativa. No obstante, argumentamos que el alcance de estas prácticas está profundamente mediada por el ensamblaje entre el desarrollo profesional y la identidad docente (Valdenegro-Fuentes, 2023). En el contexto de un sistema de *accountability*, los recorridos profesionales suelen ser tensionados por 'campos de juicio' (Ball, 2003; Gore et al., 2023) y culturas de vigilancia que promueven respuestas mecánicas a lineamientos institucionales (Cabalin y Andrada, 2023; Carrasco-Aguilar et al., 2019), incluyendo la innovación pedagógica. Esta dinámica condiciona la permeabilidad del docente ante nuevas narrativas de mejora educativa, abriendo una interrogante crítica —aún no resuelta por la evidencia— sobre cómo la configuración de estas identidades influye en la proyección del Aprendizaje Profundo en entornos de alta vulnerabilidad. Esta reflexión adquiere relevancia considerando el rol esencial de la agencia docente en los procesos de mejora escolar, y cómo gran parte de la evidencia proviene de contextos institucionales, sociales y culturales distintos a los del Cono Sur, en particular del sistema chileno (PNUD, 2024).

Atendiendo a este vacío, el presente artículo busca responder: ¿cómo se configura la agencia docente en relación con contextos organizacionales y campos de juicio de *accountability*, y qué consecuencias tiene este ensamblaje para la proyección de las prácticas basadas en Aprendizaje Profundo? Los casos estudiados se sitúan en escuelas de alta vulnerabilidad, las cuales colaboraron con un programa de liderazgo escolar para la mejora educativa en la implementación del enfoque. A partir del modelo ecológico de agencia docente (Priestley et al., 2015), se pretende captar cómo estas experiencias de innovación son gobernadas y resignificadas, reconstruyendo la narrativa de docentes que formaron parte de estos ciclos.

Marco Teórico

Para comprender cómo la experiencia de Aprendizaje Profundo es apropiada por docentes bajo contextos organizacionales y campos de juicio del *accountability*, es necesario entender cómo las identidades orientan profundamente la actividad profesional.

La identidad docente constituye una categoría analítica que ha adquirido creciente relevancia en la investigación educativa. A partir de la evidencia, entendemos la identidad docente como los sentidos, prácticas y creencias de cada profesor, modeladas por trayectorias personales, interacciones profesionales y condiciones estructurales (Bacova y Turner, 2023; Priestley et al., 2015). Estas incluyen experiencias vividas en el aula, interacciones con colegas, estudiantes o autoridades, y están inmersas tanto en contextos históricos amplios como contextos organizacionales locales (Ávalos y Sotomayor, 2012; Rushton et al., 2023). La identidad construida por cada docente constituye un antecedente importante, puesto que delimita cómo nuevos enfoques pedagógicos conectan con sus sentidos previos.

En América Latina, varios estudios han evidenciado que la identidad docente se ve tensionada por políticas de rendición de cuentas y culturas escolares orientadas al control (Chapman y Montecinos, 2024). En México, por ejemplo, la reforma educativa de 2013 introdujo evaluaciones obligatorias de desempeño docente que condicionan la permanencia en la carrera, lo que generó fuertes resistencias magisteriales y afectó la percepción de autonomía profesional (Anguiano et al., 2025). En Brasil, la expansión de sistemas de *accountability* basados en pruebas nacionales como el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ha impulsado cambios curriculares, pero también ha reforzado prácticas de “enseñar para el examen”, limitando espacios de innovación pedagógica (Mentini, 2023). En Colombia, políticas de estandarización en matemáticas y lenguaje han convivido con programas de innovación en competencias ciudadanas, produciendo tensiones entre demandas externas de rendimiento y proyectos pedagógicos de carácter crítico (Brutti y Sánchez, 2022). Estos ejemplos muestran que la identidad docente, en contextos del Sur Global, se forma en un campo dividido entre políticas educativas homogeneizadoras y prácticas docentes ampliamente heterogéneas. Estas pueden devenir desde actitudes de cooperación hasta actitudes de resistencia frente a estas políticas.

Con el propósito de captar la identidad docente en la diversidad de contextos espaciales y temporales en los cuales se conforma, el estudio utiliza el modelo ecológico de la agencia docente propuesto por Priestley et al. (2015). Este ofrece un marco conceptual útil para integrar tres dimensiones de análisis: la iterativa, vinculada con experiencias personales y profesionales pasadas que predisponen tanto la práctica actual como la visión de futuro; la proyectiva, relacionada con percepciones sobre el futuro de la educación a corto y largo plazo; y la práctico-evaluativa, que refiere a los juicios situados en el presente en función de condiciones culturales (ideas, valores, creencias, discursos, lenguaje), estructurales (estructuras sociales, relaciones, roles, poder, verdad) y materiales (recursos, ambiente físico). Desde esta combinación, se establecerán tipologías de agencia docente, entendiéndolas como “una configuración de influencias del pasado, orientaciones hacia el futuro y compromiso con el presente” (Biesta et al., 2015, p. 626).

Bajo estos elementos, la aplicación del modelo orienta el análisis para comprender cómo la experiencia de implementación del Aprendizaje Profundo es apropiada desde tipos definidos de agencia, afectando la proyección de cada profesor sobre el enfoque. Estas tipologías de agencia se establecen a través de las tres dimensiones señaladas, aportando un marco holístico para conocer su identidad como docentes, reconstruyendo su trayectoria profesional y caracterizando ampliamente su visión de la educación.

En lo referente al Aprendizaje Profundo, éste se ha consolidado internacionalmente como un marco conceptual relevante para procesos de mejora educativa. Éste busca transformar el quehacer pedagógico a través del desarrollo de competencias transferibles y aprendizajes significativos con capacidad de proyección (Culbertson et al., 2022; Huberman et al., 2014; Hewlett Foundation, 2013; OECD, 2017; Pan et al., 2023; Zeiser et al., 2014). La versatilidad de este enfoque, tanto para la investigación como para la práctica escolar, reside en su doble acepción: por un lado, como un conjunto de competencias (conocidas como “habilidades del siglo XXI”: pensamiento crítico, colaboración, comunicación, aprender a aprender, creatividad y mentalidades académicas) y, por otro, como un proceso orientado a la transferencia de aprendizajes hacia nuevos contextos.

La evidencia internacional documenta beneficios importantes: estudiantes expuestos a entornos de Aprendizaje Profundo logran mejores resultados en pruebas estandarizadas y tasas más altas de graduación, además de reportar mayor motivación, compromiso y autoeficacia. Asimismo, en escuelas organizadas en torno al Aprendizaje Profundo se ha constatado menor variación interna en las oportunidades de aprendizaje, lo que sugiere un potencial democratizador (Hewlett Foundation, 2013; Zeiser et al., 2014). No obstante, estas promesas conviven con limitaciones: persistencia de brechas en subgrupos de estudiantes, dependencia del contexto de implementación y desafíos en la evaluación de competencias complejas (Pan et al., 2023).

En Chile, el discurso del Aprendizaje Profundo se entrelaza con la agenda de las competencias del siglo XXI que desde los años noventa fueron incorporadas al currículo nacional. Investigaciones como las de Bellei y Morawietz (2016) han evidenciado que, aunque dichas competencias se incorporaron como objetivos transversales, la efectividad de estas reformas quedó limitada por la debilidad de los dispositivos de implementación (Rojas-Bravo et al., 2024), y por el peso de un sistema de rendición de cuentas basado en el SIMCE. Como advierte Bellei (2020), esta contradicción refleja un diseño institucional que, mientras proclama una educación del siglo XXI, reproduce prácticas de control propias del siglo XX. Ante esta tensión estructural, la colaboración entre escuelas y programas externos adquiere una importancia estratégica, ya que busca brindar sostenibilidad a prácticas de innovación que tienden a quedar restringidas por las presiones del contexto escolar.

Este escenario también tensiona directamente la agencia docente. La incorporación del Aprendizaje Profundo exige que los docentes asuman roles de diseñadores de experiencias, facilitadores de aprendizajes interdisciplinarios y mediadores con contextos auténticos. Sin embargo, estas demandas colisionan con culturas institucionales centradas en la estandarización, la presión por resultados y la visibilidad pública del desempeño escolar (Cabalin y Andrada, 2023; Carrasco-Aguilar et al., 2019). Como resultado, la agencia docente se diversifica en expresiones de tensión, conciliación o pragmatismo adaptativo, dependiendo de las trayectorias individuales y los contextos organizacionales que actúan sobre cada experiencia basada en el enfoque.

Para comprender cómo estas presiones actúan sobre la agencia docente, incorporamos el concepto de “campos de juicio” (Ball, 2003). Este se entiende como un marco que traduce el desempeño profesional en métricas de productividad y valor relativo, donde el quehacer docente es sometido a indicadores externos que dictaminan qué prácticas son eficaces (Gore et al., 2023). Bajo la lógica del *accountability* —entendido como un régimen de evaluación vinculado a consecuencias y objetivos estandarizados (Gándara y Randall, 2015)— el campo de juicio redefine la calidad educativa, y desplaza la autonomía pedagógica hacia una rendición de cuentas centrada en el resultado. Este concepto nos permite observar cómo el Aprendizaje Profundo puede verse mermado por lógicas de cumplimiento, las cuales tensionan simultáneamente la agencia docente.

Al comparar con otros países del Sur Global, se observa un patrón común: las políticas educativas incorporan la retórica de las competencias del siglo XXI y de la innovación pedagógica,

pero en la práctica los sistemas de *accountability* limitan su materialización. En India, programas de innovación curricular han buscado promover aprendizajes críticos y colaborativos, pero la centralidad de exámenes de ingreso a la educación superior sigue definiendo gran parte de la práctica escolar (Chandran, 2020). En Sudáfrica, las reformas post-apartheid impulsaron competencias ciudadanas y democráticas, pero las pruebas nacionales de rendimiento escolar han restringido las posibilidades de experimentar con pedagogías más inclusivas (Ehren y Hwa, 2025). Estas experiencias muestran que las tensiones entre innovación y control son estructurales, y que la agencia docente es el principal mediador de cómo esas tensiones se traducen en la práctica cotidiana bajo campos de juicio.

En síntesis, nuestro marco se articula en torno a dos ejes complementarios. Primero, la identidad docente conocida a través del modelo de agencia docente (Priestley et al., 2015) y su combinación de dimensiones iterativas, proyectivas y práctico-evaluativas, las cuales conforman tipologías de agencia. Segundo, el Aprendizaje Profundo como enfoque pedagógico implementado en escuelas, las cuales buscan incorporar prácticas sostenidas de innovación pedagógica. Estas se incorporan bajo contextos organizacionales, colaboración con programas y campos de juicio de *accountability*. A través de las narrativas, buscamos conocer cómo las tipologías de agencia diversifican la apropiación de cada experiencia, y qué consecuencias tiene este ensamblaje en la proyección de estas prácticas en cada caso.

Metodología

Epistemológicamente, el estudio adopta un enfoque biográfico-narrativo (Chase, 2018) orientado a recuperar el “mundo de la vida” y las vivencias de los sujetos en su interacción continua con la realidad social (Schwandt, 2000). Desde esta posición, se busca reconstruir los sentidos que los participantes otorgan a sus experiencias y contextos en su curso vital. Para ello, dentro de su amplia gama, la investigación se inscribe en el diseño de estudios de caso múltiples (Bolívar, 2002), estructura que permite comprender eventos específicos de la agencia docente en escenarios compartidos. Estos se definen por tres condiciones: i) contextos de alta vulnerabilidad; ii) escuelas con una implementación exitosa del Aprendizaje Profundo; y iii) la presión de un sistema de rendición de cuentas. Este diseño permitió adentrarse en la experiencia de cada docente, indagando sobre su experiencia de innovación, su recorrido profesional previo, y posicionando la experiencia humana como elemento central de estudio (Cisterna, 2005) bajo contextos comunes.

De esta manera, los casos seleccionados forman parte de un estudio mayor desarrollado en el marco de un proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), categoría Iniciación. Desde aquí, se identificaron y sistematizaron experiencias de implementación del programa de Aprendizaje Profundo en establecimientos escolares públicos, en articulación con un programa de Liderazgo escolar para la mejora educativa. A partir de esta base, se pesquisarón casos significativos de escuelas que mostraban un mayor despliegue del programa, considerando especialmente el nivel de fidelidad en su implementación y el grado de desarrollo en el diseño de experiencias de aprendizaje.

En los establecimientos de los docentes seleccionados, el programa de Aprendizaje Profundo fue implementado como parte de un proyecto de innovación pedagógica, estructurado en torno a ciclos pedagógicos liderados por grupos voluntarios de profesores. Estos procesos contaron con el acompañamiento sostenido de los equipos directivos y de facilitadores del programa (en adelante, facilitadores), conformando un modelo ampliado de colaboración profesional basada en el enfoque. Así, los casos estudiados son de docentes provenientes de escuelas con mayor nivel de implementación del programa. En consecuencia, los hallazgos se leen desde la perspectiva de una

innovación que tuvo mayor eco al interior de las escuelas, distinguiéndose de la trayectoria de otras escuelas participantes.

De esta forma, la muestra estuvo compuesta por tres docentes de distintos establecimientos (seudónimos “Máximo”, “Julieta” y “Ruth”), seleccionados mediante muestreo intencional (Otzen y Manterola, 2017) basado en 3 criterios específicos: contar con 7 años o más de experiencia docente en el establecimiento; ejercer en establecimientos del último tramo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (80%-100% de IVE); y haber participado en la planificación, implementación y evaluación de al menos un ciclo pedagógico en colaboración con el programa y sus facilitadores.

Tabla 1

Información sobre casos de estudio

Docente	Sexo	Edad	Especialidad	Trayectoria profesional	Trayectoria en establecimiento	Evaluación Docente	IVE comunal	IVE escuela
Máximo	M	43	Pedagogía en Ciencias Naturales (Química y Biología)	21 años	20 años	Experto II	84%	93%
Julieta	F	43	Pedagogía General Básica, (Ciencias)	20 años	17 años	Experto I	73%	95%
Ruth	F	36	Pedagogía General Básica (Historia)	11 años	11 años	En espera de resultados	85%	97%

Nota: Elaboración propia a partir de datos FONDECYT Iniciación.

El material de análisis principal del estudio se basa en la implementación de 3 entrevistas en profundidad con cada docente, captando su recorrido en distintos momentos: la primera abordó en su trayectoria profesional hasta la actualidad; la segunda, se centró en la experiencia con la implementación del enfoque y su relación con tres aspectos clave: el desarrollo profesional, la visión de aprendizaje y su identidad docente. La tercera entrevista exploró las proyecciones y desafíos de las prácticas basadas en el enfoque y el panorama educativo chileno en general. Las entrevistas en total tuvieron una duración promedio de 3,3 horas por participante.

El plan de análisis de los datos se estructuró en torno a tres fases. Primero, se reconstruyó cada caso singular, siguiendo su trama argumental y línea temporal. Aquí, se equilibró entre dos ámbitos del análisis biográfico narrativo (Bolívar, 2002): el paisaje de la acción (hechos, hitos de carrera, eventos críticos) y el paisaje de la conciencia (qué sentía o pensaba cada docente en cada momento), diferenciando la trayectoria previa del docente con la experiencia posterior de Aprendizaje Profundo. Esta reconstrucción fue sometida a retroalimentación de quienes participaron, validando y rectificando los hitos y focos identificados.

En segundo lugar, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2021) utilizando el modelo ecológico de agencia docente (Priestley et al., 2015) como marco interpretativo. En esta etapa, los relatos se agruparon bajo los ejes iterativo (experiencias personales y profesionales que predisponen tanto la práctica actual como la visión de futuro), lo proyectivo (percepción del futuro educativo al corto y largo plazo), y lo práctico-evaluativo (juicios del presente sobre elementos culturales, estructurales y materiales). Esto permitió comparar cómo las dimensiones de la agencia operaban en elementos clave de los casos, separando parcialmente la línea temporal de las trayectorias, pero sosteniendo su trazabilidad biográfica singular.

Finalmente, el agrupamiento temático previo dio paso a un análisis de casos cruzados, centrado en las divergencias entre las trayectorias. A partir de estas distinciones, los relatos singulares decantaron en tipologías de agencia docente, identificando dimensiones que diversificaron la experiencia. Como resultado, se establecieron tres tipologías de agencia que mediaron la apropiación del enfoque en cada caso. En apoyo al proceso de sistematización de datos, se utilizó el software NVivo 15.

Para asegurar la calidad del estudio, desde lo propuesto por Mendizabal (2006), se aplicaron tres criterios de confiabilidad cualitativa: credibilidad (triangulación con pares y retroalimentación de participantes), confiabilidad (transparencia y sistematicidad en el análisis y descripción de procedimientos) y transferibilidad (descripción detallada de contextos y trayectorias para evaluar aplicabilidad a otros entornos). Finalmente, el estudio se enmarca dentro de la aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Concepción otorgada al proyecto FONDECYT Iniciación que garantiza la obtención de consentimiento informado, garantía de confidencialidad y el compromiso de devolución de resultados a los participantes. Se consideran también aspectos de la ética situada, reflejados en la reflexión y toma de decisiones en el trabajo específico con cada docente y sus relatos, bajo su reconocimiento ulterior como sujetos interlocutores de pleno derecho (Abad, 2016).

Resultados

Los resultados se organizan en tres apartados. El primero, *Trayectorias profesionales y tipologías de agencia*, reconstruye el recorrido profesional de cada docente antes de la experiencia con el Aprendizaje Profundo, identificando las configuraciones de agencia que predisponen su aproximación al enfoque. El segundo, *Experiencias pedagógicas basadas en Aprendizaje Profundo*, describe los ciclos de implementación desarrollados en cada establecimiento, dando cuenta de sus elementos comunes y de las particularidades que adoptó en cada contexto. El tercero, *Proyecciones y desafíos de prácticas basadas en el enfoque*, examina cómo cada docente, desde su configuración de agencia, percibe el horizonte de posibilidades y los límites que enfrenta la continuidad de estas prácticas.

Trayectorias Profesionales y Tipologías de Agencia

Las trayectorias profesionales de cada docente mostraron recorridos diversos, enfocados en 3 tipos de eventos preponderantes: *político-gremial*, *técnico-profesional* y *personal-emocional*. Cada una tomó mayor centralidad, según el caso estudiado.

El análisis a partir del modelo de agencia docente (Priestley et al., 2015) permitió identificar tres tipologías de agencia predominantes (pero no excluyentes entre sí), las cuales mediaron de diferente forma la apropiación de la experiencia de innovación. Estas fueron denominadas: *tensión opositora*, *conciliación propositiva* y *pragmatismo contextual*. A continuación, se sintetizan las trayectorias y experiencias de cada caso estudiado, junto con dichas conceptualizaciones (ver Tabla 2).

Tabla 2

Trayectorias profesionales y tipologías de agencia docente

Caso	Dimensión iterativa Experiencias pasadas que predisponen la práctica actual	Dimensión proyectiva Percepciones sobre el futuro de la educación	Dimensión práctico-evaluativa Juicios situados en el presente
Máximo <i>Tensión opositora</i>	Trayectoria <i>político-gremial</i> marcada por movilizaciones y la crítica al SIMCE como dispositivo de control. Único caso con repertorio pedagógico innovador previo (Pedagogía 3000), forjado en colaboración con colegas y colaboradores externos al liceo.	Escéptico de base estructural: concibe el modelo neoliberal como productor de exclusión juvenil. “Si no hacemos algo en los siguientes 15 años para levantar el sistema público, Chile va a estar en muy malas condiciones”. Dualidad entre sistema/escuela.	Juicios organizados desde la percepción de una tensión estructural irresuelta. Frente al Sistema de Carrera Docente: “Siempre han tratado mal al profe”. Promueve una resistencia activa desde dentro, preservando autonomía pedagógica frente a lógicas estandarizadoras.
Julieta <i>Conciliación propositiva</i>	Trayectoria <i>técnico-pedagógica</i> orientada a la búsqueda y práctica de innovación individual en el aula. Ante la Evaluación Docente, optó por comprenderla desde dentro y apoyar a colegas desde el desarrollo profesional. Narrativa sobre “ganarle al sistema”.	Optimista sobre la transformación posible dentro del sistema: “Yo creo que sí va a venir un cambio completamente en lo que es enseñar nuevamente”. Visualiza márgenes de acción pedagógica crecientes. Sin dualidad entre sistema/escuela.	Conciliación crítica y proposición estratégica: las desigualdades son barreras franqueables mediante el dominio de las reglas del sistema. “¡Si la cuestión está toda ahí!”. Sus juicios no antagonizan con las estructuras; dialogan a favor de la mejora escolar.
Ruth <i>Pragmatismo contextual</i>	Trayectoria <i>personal-emocional</i> centraliza el vínculo afectivo y la contención de estudiantes en contexto vulnerable. Sin experiencias pedagógicas innovadoras previas ni participación político-gremial.	Escéptica de base generacional y relacional, no estructural: “Yo creo que cada vez va a haber menos profesores que quieran trabajar, ya sea en distintos contextos, vulnerables o no vulnerables”. Horizonte circunscrito a lo inmediato.	Juicios organizados desde la urgencia cotidiana del aula: “tiene que escuchar a los niños, consolarlos cuando les pasa algo, facilitarles material cuando no tienen”. Valora la cooperación interna en la escuela, sin cuestionar con estructuras más amplias.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

La tabla permite leer las tres trayectorias no solo como recorridos individuales, sino como configuraciones de agencia cualitativamente distintas. En la dimensión iterativa, el elemento más diferenciador no es la cantidad de años de experiencia —similar en los tres casos— sino el *tipo de acumulación* que cada trayectoria produce. Máximo, caracterizado por eventos principalmente político-gremiales, es el único que llega a la experiencia con un repertorio de búsqueda pedagógica colectiva previamente ensayado; Julieta, desde una trayectoria rica en eventos técnico-profesionales, acumula una disposición innovadora, pero ejercida de forma aislada en sus experiencias sobre colaboración docente; Ruth, en cambio, construye su identidad desde la contención y el vínculo, sin antecedentes de experimentación pedagógica sistemática. Esta diferencia en el capital iterativo tendrá consecuencias directas en cómo cada docente se aproxima a la innovación.

En la dimensión proyectiva emerge un contraste que merece atención: Máximo y Ruth comparten un escepticismo sobre el futuro educativo, pero desde lugares conceptuales opuestos. El primero lo articula desde una lectura estructural y política —el modelo neoliberal como productor activo de exclusión—, mientras que Ruth lo expresa desde una percepción generacional y relacional, circunscrita al horizonte inmediato de su escuela. Julieta, en cambio, sostiene una proyección optimista que no niega las limitaciones del sistema, sino que las re-encuadra como márgenes de acción franqueables, reconociendo una mejora en su funcionamiento a lo largo del tiempo. Esta variación en la orientación hacia el futuro anticipa diferencias en la *escala* con que cada docente evalúa el potencial transformador de nuevas prácticas pedagógicas.

Finalmente, la dimensión práctico-evaluativa revela cómo cada tipología procesa las condiciones del presente. Máximo organiza sus juicios desde una tensión estructural que percibe como irresuelta, lo que genera una vigilancia crítica permanente ante cualquier iniciativa externa. Julieta los organiza desde una lógica de conciliación estratégica, donde las reglas del sistema son un recurso a dominar —mediante el desarrollo profesional docente— antes que un obstáculo a resistir. Ruth, por su parte, evalúa el presente desde la urgencia cotidiana del aula, sin proyectarla hacia marcos más amplios. En conjunto, estas tres configuraciones no demuestran rasgos fijos del profesorado, sino predisposiciones que orientan —de manera diferenciada— la apertura, la distancia o la adaptación frente a experiencias de innovación pedagógica.

Experiencias Pedagógicas basadas en Aprendizaje Profundo

Las experiencias basadas en el enfoque de Aprendizaje Profundo se implementaron desde estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en los tres establecimientos. En todos los casos, el facilitador externo del programa cumplió un rol en los 3 ciclos del programa; en la orientación de la planificación, en el monitoreo y en la toma de decisiones pedagógicas. En paralelo, los equipos técnico-directivos de cada escuela participaron en la discusión de una visión de aprendizaje compartida, la habilitación de espacios de trabajo colaborativo, la gestión de recursos del ciclo y el enlace con actores externos. Los tres ciclos incorporaron coevaluación, autoevaluación y rúbricas de proceso como instrumentos de evaluación del aprendizaje, registrando descubrimientos, avances y preguntas a lo largo del ciclo. A continuación, se caracterizan las experiencias en cuatro elementos principales (Ver Tabla 3).

En el liceo de Máximo, el proyecto tomó la forma de un huerto escolar que buscaba dar solución a un problema real del establecimiento: el desuso de un espacio amplio dentro de él. La propuesta se enlazó con temáticas de alimentación, medio ambiente y vida sana, integrando a docentes de seis asignaturas distintas. El ciclo se desarrolló durante tres semanas de implementación intensiva con suspensión de clases regulares, y contempló salidas a un sendero natural costero emblemático de la zona, el uso de herramientas digitales, y la participación de un artista plástico local y un doctor en botánica como socios del aprendizaje. La experiencia se focalizó en las competencias globales de Colaboración y Carácter.

Tabla 3

Caracterización de experiencias pedagógicas basadas en Aprendizaje Profundo

Caso	Diseño del proyecto Nivel, temática y disciplinas	Competencia global	Ambientes de aprendizaje/herramientas	Socios del aprendizaje
Máximo	1° medio. Proyecto de creación de huerto escolar, enlazado con temas de alimentación, medio ambiente y vida sana. Trabajo con docentes de asignatura de Ciencias, Lenguaje, Artes, Historia, Ed. Física y Música.	Colaboración y Carácter	Sendero natural costero y emblemático de la zona. Espacios digitales (Classroom, encuestas).	Artista plástico de la zona y doctor en botánica.
Julieta	2° básico. Proyecto de cuidado del medio ambiente, patrimonio y turismo comunal. Trabajo con docentes de Lenguaje, Historia e Inglés.	Comunicación	Playas comunales y plazas patrimoniales. Laboratorio de herramientas digitales y espacios externos de la comuna (Universidades).	Autoridades locales, apoderados con oficios y docentes de otras escuelas cercanas.
Ruth	7° básico. Proyecto de problemáticas medioambientales de la comuna asociadas a la contaminación. Colaboración con docentes de Historia, Ciencias Naturales y Lenguaje.	Comunicación y Pensamiento crítico	Humedales, microbasurales y recorrido en tren por la comuna. Uso de herramientas audiovisuales (registro de visitas y video del proyecto).	Enfermera, ingeniero en transporte y encargado municipal de medio ambiente.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

En la escuela de Julieta, el proyecto surgió de una observación de los propios estudiantes durante una salida pedagógica previa, lo que movilizó desde el inicio su conexión con el ciclo. La temática abordó el cuidado del medio ambiente, el patrimonio y el turismo comunal, con la participación de docentes de Lenguaje, Historia e Inglés. El producto central del ciclo fue la creación de cápsulas educativas destinadas a la concientización medioambiental y patrimonial de la comunidad. Los estudiantes trabajaron en playas comunales y plazas patrimoniales, incluyendo entre sus actividades la aplicación de encuestas. Como socios del aprendizaje, con la participación de concejales, apoderados con distintos oficios y docentes de escuelas cercanas. La competencia global que orientó el ciclo fue Comunicación.

En el establecimiento de Ruth, el proyecto se organizó en torno a problemáticas medioambientales de la comuna vinculadas a la contaminación, integrando a docentes de Historia, Ciencias Naturales y Lenguaje. El ciclo contempló recorridos por humedales, microbasurales y un trayecto en tren por la comuna, y utilizó herramientas audiovisuales para registrar las visitas y construir un video colectivo del proyecto. Participaron como socios del aprendizaje una enfermera, un ingeniero en transporte y el encargado municipal de medio ambiente. Las competencias trabajadas fueron Comunicación y Pensamiento crítico.

En conjunto, las tres experiencias dan cuenta de una implementación del Aprendizaje Profundo que, si bien compartió una base metodológica y de soporte común, adoptó formas singulares en cada establecimiento. La diversidad de temáticas, ambientes, socios y competencias focalizadas refleja experiencias situadas del enfoque, sensible a las condiciones y recursos de cada contexto escolar. A continuación, se examina cómo estas experiencias dialogaron con las configuraciones de agencia en cada docente.

Diálogos con Tipologías de Agencia Docente

El diálogo entre la experiencia de Aprendizaje Profundo y los aspectos identitarios de cada docente no adoptó una forma homogénea. En los tres casos, el enfoque activó procesos de resignificación del rol docente, pero lo hizo de maneras cualitativamente distintas, según la tipología de agencia desde la que cada profesor o profesora se aproximó a él (ver Tabla 4).

Tabla 4

Apropiación del enfoque según dimensiones de agencia docente

Caso	Dimensión iterativa Resonancia de la experiencia con la trayectoria previa	Dimensión proyectiva Orientaciones hacia el futuro que activa la experiencia	Dimensión práctico-evaluativa Juicios situados sobre el potencial y los límites del enfoque
Máximo <i>Tensión</i> <i>opositora</i>	La experiencia refuerza —más que transforma— su identidad previa. El escepticismo ante agentes externos persiste: “cuando viene alguien a decirte que tiene algo nuevo, no basta con que te lo diga. No, tienes que demostrarlo”. No obstante, el vínculo con los facilitadores genera una apertura gradual a la colaboración, reconociendo en el enfoque dimensiones valóricas coherentes con su convicción de formar más allá del currículo.	Condiciona y estructuralmente acotada: “si todos los colegios estuvieran trabajando con esto del Aprendizaje Profundo, tendríamos otra educación en Chile, pero el sistema no lo está viendo así”. El Aprendizaje Profundo se incorpora como herramienta en una lucha más amplia en el sistema educativo: “Estamos guerreando contra que no se acabe esta humanidad, ¿y cómo lo hacemos? Con los niños”.	Valora el enfoque en sí mismo, pero percibe una incompatibilidad estructural con el sistema que lo aloja: “El Aprendizaje Profundo yo te digo que no tiene fallas (...) pero lo estás incorporando en un sistema en donde las tres partes no son importantes, solo una: la mente”. Reconoce la competencia Carácter —especialmente la dimensión de “compasión”— como evidencia de una mirada integral a la persona.

Caso	Dimensión iterativa Resonancia de la experiencia con la trayectoria previa	Dimensión proyectiva Orientaciones hacia el futuro que activa la experiencia	Dimensión práctico-evaluativa Juicios situados sobre el potencial y los límites del enfoque
Julieta <i>Conciliación propositiva</i>	La experiencia actúa como catalizador: los cuestionamientos dispersos que ella ya tenía sobre su rol docente encuentran un marco sistemático en el enfoque. “Yo creo que nunca lo pensé en realidad, para ser súper sincera, lo de acompañar (...) y con esto se incorporó más el ser una guía, ¡y un agente de cambio también!”. Su disposición innovadora previa encuentra ahora un paradigma que la contiene y amplía.	El enfoque opera como mecanismo de ruptura de ciclos intergeneracionales de bajas expectativas: “Eso ha servido para que los papás se den cuenta que no porque 'yo vengo de abajo' (...) va a significar que mi hijo va a tener que ser así”. Su potencial transformador no depende mayormente de condiciones sistémicas, sino del uso estratégico del repertorio pedagógico que ofrece.	Valora el enfoque como ampliación de posibilidades educativas, sin antagonizar con las estructuras existentes. Compatibilidad con las exigencias del sistema: “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”.
Ruth <i>Pragmatismo contextual</i>	La experiencia robustece su crítica hacia roles docentes tradicionales, ampliando una valoración de la enseñanza que antes se centraba en la transmisión curricular: “darles las herramientas para que ellos exploren también en su aprendizaje”. Genera además una renovada atención a la calidad didáctica de sus clases en el día a día.	Orientada al impacto inmediato en el aula más que a transformaciones de mayor escala: “Lo que les gusta a todos los niños es salir, les gusta tener otro ambiente de aprendizaje”. El horizonte proyectivo se circunscribe al interés y la participación concreta de sus estudiantes.	Valora el enfoque principalmente por su capacidad de generar mayor compromiso en el contexto inmediato del aula. No articula juicios sobre condicionantes estructurales del sistema: sus evaluaciones del presente se mantienen en el registro de lo cotidiano, relacional y didáctico.

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

En la dimensión iterativa, el contraste más revelador es el que existe entre Máximo y Julieta. En el primero, la experiencia operó como refuerzo: lejos de transformar su identidad, el Aprendizaje Profundo confirmó convicciones ya arraigadas sobre la misión de la escuela y la necesidad de formar más allá del currículo. Su escepticismo ante agentes externos no desapareció —“tienes que

demostrarlo”—pero se moduló gradualmente a través del vínculo con los facilitadores, abriendo paso a una apropiación crítica del enfoque. En Julieta, en cambio, el Aprendizaje Profundo actuó como catalizador: cuestionamientos que ella ya tenía sobre su rol, pero que permanecían dispersos, encontraron en el enfoque un marco que los contenía y les otorgaba sentido. La experiencia no le reveló algo nuevo, sino que sistematizó algo que ya estaba en ella. Ruth representa un tercer movimiento: el enfoque amplió su valoración de la docencia, hasta entonces centrada en la transmisión y la contención emocional, incorporando una renovada atención a la calidad didáctica y a las posibilidades de exploración autónoma del estudiantado.

En la dimensión práctico-evaluativa, los tres casos revelan formas distintas de evaluar el potencial transformador del enfoque en relación con aspectos culturales, materiales y estructurales. Máximo sostiene una escisión entre el valor intrínseco del Aprendizaje Profundo y las condiciones estructurales que lo limitan: “el Aprendizaje Profundo no tiene fallas”, pero el sistema en que se inserta reduce sus posibilidades. Julieta, en cambio, no percibe esa escisión: para ella el enfoque no antagoniza con las estructuras existentes, sino que las amplía estratégicamente. Ruth evalúa el presente desde un registro distinto al de sus colegas: sus juicios se circunscriben al aula y a la participación concreta de sus estudiantes, sin extenderse hacia condicionantes sistémicas más amplias.

Finalmente, la dimensión proyectiva —aunque presente de forma más acotada en este apartado— anticipa diferencias que se desarrollarán con mayor profundidad en el siguiente bloque. Mientras Máximo condiciona el potencial transformador del enfoque a cambios estructurales que percibe como aún ausentes, Julieta lo visualiza como una apertura progresiva dentro del sistema actual, operando incluso como mecanismo de ruptura de ciclos intergeneracionales de bajas expectativas. Ruth orienta su proyección hacia el impacto inmediato en el aula, sin extender su horizonte hacia escalas más amplias de cambio educativo.

Proyecciones y Desafíos de Prácticas basadas en el Enfoque

Las proyecciones y desafíos que cada docente identifica en relación con la continuidad del Aprendizaje Profundo no son independientes de sus configuraciones identitarias: reflejan, más bien, cómo cada tipología de agencia enfatiza la lectura de las condiciones que habilitan o restringen la proyección de su práctica. A continuación se sintetizan, para cada caso, el horizonte de oportunidades que el Aprendizaje Profundo abre, los límites que cada docente percibe como más relevantes y los aspectos enfatizados en el relato (ver Tabla 5).

La lectura transversal de las proyecciones revela una diferencia que no es solo de escala, sino de naturaleza. Máximo proyecta el potencial del Aprendizaje Profundo hacia el desarrollo interpersonal acumulado de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar, pero subordina esa proyección a condiciones político-institucionales que percibe como ausentes. Julieta, en cambio, visualiza una expansión progresiva y compatible con las exigencias del sistema —incluida la mejora en resultados estandarizados a largo plazo—, apoyada en una transformación cultural incipiente de las familias que comienza a alinear expectativas con la propuesta pedagógica. Ruth, por su parte, circunscribe su proyección al plano organizacional inmediato: la mejora de los ciclos en su escuela, la reorganización curricular del semestre y el respaldo directivo que ya existe.

Los desafíos refuerzan esta diferenciación. En Máximo, los límites son estructurales y externos al establecimiento: la presión por el SIMCE y la ausencia de política pública son las amenazas principales a la proyección del enfoque. En Julieta, los límites son institucionales y gestionables: la co-docencia, el equilibrio con la cobertura curricular y el involucramiento de las familias son variables sobre las que se posee mayor capacidad de gestión.

Tabla 5

Proyecciones y desafíos de las prácticas basadas en el enfoque

Caso	Proyecciones Horizonte de oportunidades del Aprendizaje Profundo	Desafíos y límites Condiciones que restringen o amenazan la continuidad	Alcance del juicio Aspecto enfatizado en el relato
Máximo <i>Tensión</i> <i>opositora</i>	Reconoce crecimiento gradual de ciclos en el liceo y apropiación reflexiva del marco conceptual por parte de los docentes. Proyecta a largo plazo un impacto en el desarrollo interpersonal del estudiantado: “Aprendizaje Profundo desde kínder o Prekínder, y tú le haces el seguimiento hasta octavo básico, ¡claramente vas a pillarte con sorpresas!”	Los límites son principalmente político-institucionales: <i>El</i> “Aprendizaje Profundo está condenado a morir si no se transforma en política pública”. La presión por el SIMCE desplaza el foco escolar hacia la mejora superficial: “Las escuelas están pensando en mejorar el SIMCE para competir con las otras escuelas. Ese es el gran drama”. A nivel material: hacinamiento físico en la escuela y escasez de tiempos para formación interna.	Sistémico
Julieta <i>Conciliación</i> <i>propositiva</i>	Visualiza una expansión progresiva del enfoque en la escuela, avanzando hacia un mes exclusivo de ciclos de Aprendizaje Profundo para todos los cursos. Proyecta también compatibilidad entre el desarrollo de competencias globales y la mejora a largo plazo en resultados SIMCE: “Yo creo que esto es a largo plazo, y tiene que venir desde un lineamiento en pre-básica”. Observa además una transformación cultural incipiente en las familias, que comienzan a valorar competencias más allá de las calificaciones.	Necesidad de co-docencia y acompañamiento en aula: no puede estar un solo profesor en la sala. Tensión con la cobertura curricular semestral, aunque la visualiza como sorteable: “Tienes que buscar el equilibrio para lograr todo lo que se te exige en un año”. La proyección del enfoque depende también por el perfil sociocultural de las familias involucradas.	Institucional

Caso	Proyecciones Horizonte de oportunidades del Aprendizaje Profundo	Desafíos y límites Condiciones que restringen o amenazan la continuidad	Alcance del juicio Aspecto enfatizado en el relato
Ruth <i>Pragmatismo contextual</i>	La experiencia generó resonancia en la planta docente, sumándose gradualmente otros colegas a la implementación. Proyecta posibilidades concretas de reorganizar curricularmente el semestre para mejorar los ciclos: “a lo mejor esa unidad yo la puedo cambiar...”. Valora las condiciones organizacionales favorables del establecimiento como base para la continuidad.	Fatiga estudiantil por extensión y concentración horaria del ciclo. Doble tensión entre la preocupación por resultados en pruebas estandarizadas y la responsabilidad de cumplir la parte curricular comprometida con otros docentes: “Terminando el Aprendizaje Profundo, yo ya tenía hecha, entre comillas, lo que me correspondía”. Ambas se gestionan localmente.	Cotidiano-escolar

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del estudio.

En Ruth, los desafíos operan en un registro más cotidiano y horizontal: la fatiga estudiantil por la concentración horaria, la preocupación por no rendir en pruebas de desempeño estandarizadas — “igual puede que me cuestionen porque no voy a subir en la prueba” — y la necesidad de cumplir la parte curricular comprometida con otros docentes. Esta última tensión es particularmente reveladora: en Ruth, la presión del *accountability* no proviene solo del sistema hacia abajo, sino también de la coordinación entre pares hacia los lados, como una forma de responsabilidad horizontal que regula su margen de acción desde dentro del equipo docente.

En conjunto, los tres casos muestran que las proyecciones y los desafíos no dependen únicamente del programa ni del contexto escolar, sino del ensamblaje entre la configuración de agencia de cada docente y las condiciones materiales, sociales y culturales en que dicha agencia despliega estas prácticas de innovación.

Discusión

Las experiencias de Aprendizaje Profundo no son apropiadas de manera homogénea por el profesorado, sino que su traducción en práctica está mediada por configuraciones de agencia construidas biográficamente. En nuestra investigación, el cruce entre estas configuraciones, las condiciones organizacionales de cada establecimiento y los campos de juicio del *accountability* produjo apropiaciones cualitativamente distintas: distintos capitales iterativos que predispusieron la entrada al enfoque, distintos juicios sobre su potencial y sus límites en el presente, y distintas proyecciones sobre su alcance en contextos escolares de alta vulnerabilidad.

Los hallazgos dieron cuenta de cómo la apropiación de las experiencias de Aprendizaje Profundo se tradujo según el acople entre las dimensiones del modelo de agencia (Priestley et al.,

2015) de cada caso. La dimensión iterativa reveló rutinas y predisposiciones previas que generaron una apertura más instantánea a la colaboración — como Julieta y Ruth—, o bien aperturas más graduales desde configuraciones más escépticas como el caso de Máximo. Para las primeras, la ausencia de capital iterativo frente a experiencias de innovación pedagógica y/o formas de evaluación generó una permeabilidad más inmediata frente a la propuesta. Sin embargo, el caso de Máximo reflejó una trayectoria con experiencias acumuladas de innovación y colaboración con enfoques similares, teniendo una adhesión más gradual frente al proceso.

En la dimensión práctico-evaluativa, específicamente en su ámbito estructural, las narrativas develan dos polos opuestos: la compatibilidad entre el sistema educativo y el enfoque de Aprendizaje Profundo —representada por Julieta— y su incompatibilidad —expresada por Máximo—, donde el primero restringiría el potencial transformador del segundo. Estos testimonios sugieren que las respuestas a lógicas de cumplimiento (Gore et al., 2023) no solo emergen como tensión, sino también como formas de apropiación de dichos márgenes, ahora aplicadas al juicio del Aprendizaje Profundo en relación con sus condiciones sistémicas. Una tercera postura emerge en Ruth, quien desplaza la discusión desde lo sistémico hacia lo relacional e inmediato del aula. Esto no implica una ausencia de respuesta a los campos de juicio que hospedan su práctica, sino más bien una reconfiguración de estos en planos más situados de la implementación del enfoque.

Sin embargo, en el ámbito cultural y social de la dimensión práctico-evaluativa, los juicios presentan convergencias entre los casos. En Máximo, se enfatiza la revitalización del vínculo entre escuela y estudiante frente a la deserción y la marginalidad; en Julieta, se configura como una ruptura de bajas expectativas escolares, asociadas a legados socioculturales intergeneracionales; y en Ruth, se expresa como una experiencia pedagógica con valor social en contextos de riesgo cotidiano. Esta convergencia, coherente con la naturaleza dinámica de la identidad docente (Ávalos y Sotomayor, 2012; Rushton et al., 2023), se articula de distintas formas con el horizonte de equidad sustantiva del Aprendizaje Profundo (Fullan y Langworthy, 2014; Noguera et al., 2015). En conjunto, los relatos evidencian una resignificación del sentido pedagógico del enfoque y de las habilidades del siglo XXI. En estos contextos, las prácticas asociadas al Aprendizaje Profundo no solo tensionan las bajas expectativas escolares, sino que también amplían las posibilidades de participación estudiantil en entornos donde la segmentación socioeconómica (Valenzuela et al., 2014) restringe fuertemente la experimentación pedagógica y el sentido de mejora.

Por su lado, en la dimensión proyectiva se observaron expectativas diferenciadas, estrechamente vinculadas con el ámbito estructural de los juicios práctico-evaluativos. Julieta proyecta un horizonte optimista, en coherencia con su lectura de conciliación entre escuela y sistema; en contraste, Máximo anticipa un escenario pesimista, condicionado por las restricciones estructurales que inciden en la mejora escolar. Por su parte, Ruth comparte esta mirada crítica, aunque la sitúa en un plano generacional y transversal, sin distinguir entre contextos escolares vulnerables y no vulnerables. Estos hallazgos refuerzan la estrecha relación entre las dimensiones proyectiva e iterativa (Priestley et al., 2015), en la medida en que las experiencias pasadas informan y delimitan las proyecciones de futuro en cada caso. Esta articulación se extiende a las expectativas que los docentes construyen respecto a las proyecciones del Aprendizaje Profundo.

En general, las configuraciones de agencia operaron como lentes desde las cuales el Aprendizaje Profundo fue valorado y traducido en práctica. En este enlace, la experiencia con el programa funcionó como evento crítico que impactó los significados previos de cada docente en diálogo con un ‘otro significativo’ (equipos internos, facilitadores del programa de liderazgo y socios del aprendizaje). No obstante, el caso de Máximo se distingue por una configuración de agencia en tensión persistente con el sistema educativo y el régimen de evaluación del *accountability* (Ball, 2003). Su escepticismo hacia la colaboración con agentes externos (“tienes que demostrarlo”) permite hipotetizar que, eventos críticos asociados a movilizaciones frente al sistema escolar, pueden

traducirse en un distanciamiento consciente de los actores internos. Estas pueden desembocar en una adhesión anómica a iniciativas de mejora, en la medida en que los fines y metas aparecen limitados por condiciones estructurales sobre las cuales los actores perciben escaso control.

En contextos del Sur Global, marcados por segmentación socioeconómica y presiones evaluativas (Anguiano et al., 2025; Brutti y Sánchez, 2022; Chandran, 2020; Chapman y Montecinos, 2024; Ehren y Hwa, 2025; Mentini, 2023; Valenzuela et al., 2014), las políticas de *accountability* configuran campos de juicio que definen qué cuenta como “buena práctica” (Gore et al., 2023). En un plano más situado, la preocupación de Ruth (“terminando el Aprendizaje Profundo, yo ya tenía hecha, entre comillas, lo que me correspondía”) expresa cómo la presión de estos instrumentos tiende a orientar las decisiones hacia la responsabilización individual (Falabella y de la Vega, 2016; Oyarzún y Falabella, 2022), con efectos fragmentadores sobre la colaboración docente.

Sin embargo, en un sentido más amplio, estas presiones también corren el riesgo de desplazar la promesa transformadora del Aprendizaje Profundo hacia expresiones episódicas. En este marco, iniciativas como el “mes del Aprendizaje Profundo” pueden leerse simultáneamente como formas de apropiación por parte de las comunidades escolares, y como efectos de presiones sistémicas que tienden a “arrinconar” la innovación en momentos acotados del calendario escolar. Esta lectura mantiene vigentes los desafíos en torno a cómo se implementan las habilidades del siglo XXI en las escuelas (Bellei y Morawietz, 2016), y cómo las comunidades son efectivamente apoyadas o limitadas por el sistema escolar.

En este escenario, si bien el liderazgo escolar no fue el foco analítico del estudio, éste se configuró como una condición de soporte fundamental para el despliegue de la agencia docente. Su contribución radica en la organización de condiciones que habilitan la incorporación del Aprendizaje Profundo por parte de los equipos docentes, aun en contextos de presión sistémica. En conjunto, estas condiciones sostienen dinámicas de aprendizaje profesional, habilitan soportes situados en la escuela y favorecen la agencia pedagógica necesarias para sostener procesos de mejora en el tiempo (Culbertson et al., 2022; Fullan y Langworthy, 2014; Hewlett Foundation, 2013; Huberman et al., 2014; Rojas-Bravo et al., 2024; OECD, 2017; Pan et al., 2023; Zeiser et al., 2014).

Conclusiones

Este estudio buscó comprender cómo las configuraciones de agencia docente mediaron una apropiación diferenciada del Aprendizaje Profundo, donde su traducción se conformó en el ensamblaje entre configuraciones de agencia —iterativa, proyectiva y práctico-evaluativa— y las condiciones organizacionales en que estas se ejercieron. Los tres casos analizados ilustran rutas cualitativamente distintas: una *tensión opositora* que valora el potencial formativo del enfoque pero lo subordina a condiciones estructurales que percibe como irresuelta; una *conciliación propositiva* que se apropia estratégicamente tanto del enfoque como de los campos de juicio del sistema; y un *pragmatismo contextual* que reencuadra las presiones evaluativas en el plano cotidiano e inmediato del aula. Estas configuraciones no son rasgos fijos del profesorado, sino disposiciones construidas históricamente que orientan de manera diferenciada la apertura, la apropiación y la proyección de experiencias de innovación pedagógica.

Un hallazgo central del estudio es que los campos de juicio del *accountability* no operan de forma uniforme sobre la agencia docente, sino que son procesados de manera diferenciada según cada tipología. En Máximo, el *accountability* actúa como confirmación de una amenaza ya conocida, reforzando su distancia crítica ante iniciativas externas. En Ruth, se internaliza como tensión internalizada y responsabilidad horizontal entre pares, desplazando la discusión estructural hacia el plano cotidiano. En Julieta, en cambio, opera como un terreno a dominar estratégicamente, constituyendo una forma activa de apropiación del campo de juicio. Esta variación sugiere que las

respuestas docentes al *accountability* no son meramente reactivas, sino configuradas por trayectorias que dotan de sentido diferenciado a las presiones del sistema.

Desde una perspectiva biográfico-narrativa, los resultados también evidencian que las proyecciones sobre el Aprendizaje Profundo son expresiones de las tipologías de agencia antes que evaluaciones objetivas del programa. Lo que cada docente anticipa sobre el futuro del enfoque revela, en última instancia, cómo organiza su relación con el sistema educativo desde su propia trayectoria. Esto tiene una implicancia metodológica relevante para la investigación sobre innovación pedagógica: comprender las proyecciones docentes requiere atender a su capital iterativo y a sus juicios prácticos del presente, no solo a las condiciones externas del contexto escolar.

Aun reconociendo los límites interpretativos de un estudio biográfico-narrativo, las implicancias para la política y la práctica educativa pueden articularse en tres niveles. A nivel de escuela, los casos sugieren que la agencia docente se amplía cuando existen condiciones de planificación colaborativa, co-docencia y tiempos protegidos para la reflexión sobre la práctica — condiciones que los tres establecimientos compartieron y que habilitaron experiencias desde una implementación avanzada—. A nivel de sostenedor, la figura del facilitador externo apareció en los tres casos como un soporte situado que generó apertura hacia la experiencia, acompañando la toma de decisiones pedagógicas: sostener este tipo de acompañamiento, articulado con redes entre escuelas, constituye una condición que los casos estudiados respaldan con fuerza. A nivel de sistema, los relatos evidencian que los instrumentos de evaluación estandarizada no solo orientan decisiones presentes, sino que sedimentan en las trayectorias docentes, configurando predisposiciones duraderas hacia —o en tensión de— la innovación pedagógica. Esto sugiere que las políticas orientadas a ampliar la adopción de enfoques como el Aprendizaje Profundo no pueden limitarse a diseñar mejores programas: requieren atender a cómo los regímenes de evaluación han moldeado históricamente la identidad y la agencia del profesorado que se espera los implemente.

Atender a la agencia docente desde su compleja conformación es una condición habilitante para comprender cómo las innovaciones pedagógicas son apropiadas —o no— en contextos de alta vulnerabilidad. En este sentido, el estudio buscó ofrecer un marco explicativo situado en el Sur Global para entender esa apropiación, abriendo líneas de investigación futuras sobre cómo distintas configuraciones de agencia responden a la implementación de nuevas prácticas pedagógicas en contextos escolares diversos dentro del sistema educativo chileno.

Referencias

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a situada. *Empiria: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101–119.
<https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Anguiano, H. M. S., De la Torre Díaz, A., & Enríquez, J. L. (2025). Efectos de los programas de evaluación del desempeño en la identidad profesional de maestros de primaria en México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2341.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2341
- Ávalos, B., & 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>
- Bacova, D., & Turner, A. (2023). Teacher vulnerability in teacher identity in times of unexpected social change. *Research in Post-Compulsory Education*, 28(3), 349–372.
<https://doi.org/10.1080/13596748.2023.2221115>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo 21 en el siglo 21: ¿Tomamos el tren correcto? En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79–103). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 114–149). Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G., Priestley M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bolívar, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, CLXXI(675), 559-578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781036232078.n9>
- Brutti, Z., & Sánchez, F. (2022). Turning around teacher quality in Latin America: Renewed confidence and lessons from Colombia. *Economic Analysis and Policy*, 73, 62–93. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.10.008>
- Cabalin, C., & Andrada, P. (2023). Framing teacher identity in an era of accountability: Media and teachers' narratives in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7616>
- Carrasco, D., Godoy, M., & 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. <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MidEvidencias-N11.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C., & 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., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación.
- Chandran, M. (2020). Teacher accountability and education restructuring: An exploration of teachers' work identities in an urban school for poor in India. *International Studies in Sociology of Education*, 31(3), 305–324. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1855462>
- Chapman, C., & Montecinos, C. (2024). Professional learning in Latin America and the Caribbean: Towards a networked learning system? *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2446110>
- Chase, S. (2018). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV, pp. 58–112). Gedisa.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Culbertson, M. J., Stein, M., Kaufman, J. H., & Pane, J. (2022). *Can schools provide students with deeper learning opportunities? Evidence from high schools in three networks*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR820-1>
- Ehren, M., & Hwa, Y.-Y. (2025). The multilevel context of teacher accountability: Findings from low- and high-performing schools in South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 163, 105076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105076>

- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Hacia un nuevo objetivo: Nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo*. Ediciones Pearson.
- Gándara, F., & Randall, J. (2015). Investigating the relationship between school level accountability practices and science achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 23(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2013>
- Garrido-Fonseca, C. G., Valdés-Morales, R., & Parra-Vásquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10358. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>
- Gatica, F., & Valenzuela, J. P. (2025). América Latina estancada en la mejora escolar: Resultados de la prueba ERCE y factores que influyen en el logro educativo en la última década. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.003>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., & Skourdoumbis, A. (2023). From performative to professional accountability: Re-imagining “the field of judgment” through teacher professional development. *Journal of Education Policy*, 38(3), 452–473. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2080274>
- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J., & O'Day, J. (2014). *The shape of deeper learning: Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*. American Institutes for Research.
- Kuzmanic, D., Meneses, F., Valenzuela, J. P., Rodríguez, P., & Claro, S. (2024). Inequalities in learning loss during the COVID-19 pandemic in Chile: The significance of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 95–115. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2328016>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–105). Gedisa.
- Mentini, L. (2023). Enacting accountability reforms in Brazil: The mediating role of school leadership. *Práxis Educativa*, 18, e20774. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.18.20774.006>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2025). *Reactivación del sistema educativo chileno a 3 años del retorno a la presencialidad post COVID-19: Asistencia, inasistencia grave/crítica, desvinculación y resultados de aprendizaje SIMCE* (Documento de trabajo 39).
- Nehring, J. H., & Szczesiul, S. (2015). Redefining high performance in Northern Ireland: Deeper learning and twenty-first century skills meet high stakes accountability. *Journal of Educational Change*, 16(3), 327–348. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9250-8>
- Noguera, P., Darling-Hammond, L., & Friedlaender, D. (2015). *Equal opportunity for deeper learning* (Deeper Learning Research Series). Jobs for the Future.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *The OECD handbook for innovative learning environments*. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Oyarzún, G., & Falabella, A. (2022). Indicadores de desarrollo personal y social: La ilusión de la evaluación integral de la calidad. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2194>
- Padilla, G., Rodríguez, C., & Espinosa, D. (2023). Evaluación docente y portafolio: Análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Educación*, 32(63), 68–98. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.a004>

- Pan, Y., Zhang, X., & Yang, H. H. (2023). Mapping the knowledge structure and evolution of deeper learning: A bibliometric review. *International Journal of Educational Research*, 116, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102115>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2023). *Informe final de la evaluación de la instalación e implementación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD)*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2024). *Informe de desarrollo humano en Chile 2024: Chile elige. ¿Un país con sentido?* PNUD Chile. <https://www.cl.undp.org/>
- Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., & Zúñiga, D. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: Una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Rushton, E. A. C., Steadman, S., Towers, E., & Rawlings-Smith, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189–213). SAGE.
- The Hewlett Foundation. (2013). *Deeper learning competencies*. <https://hewlett.org/library/deeper-learning-competencies/>
- Valdenegro-Fuentes, L. (2023). Modelos de formación del profesorado e identidad docente: Una articulación necesaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 215–234. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2024>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Zeiser, K. L., Taylor, J., Rickles, J., Garet, M. S., & Segeritz, M. (2014). *Evidence of deeper learning outcomes*. American Institutes for Research.

Sobre los Autores

Ignacio Roa Herrera

Universidad de Concepción

igroa2018@udec.cl

Sociólogo y Magíster en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción, Chile.

Se desempeña como docente universitario de teoría sociológica clásica/contemporánea y metodología de la investigación en carreras de ciencias sociales, y ha desarrollado investigación en torno a la profesión docente, elección escolar, trayectorias, subjetividades, liderazgo educativo y vulnerabilidad escolar. Ha participado en distintos proyectos FONDECYT, FONIDE y de Vinculación con el Medio, así como procesos de diagnóstico institucional en educación técnico-superior.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1873-0640>

Jorge Rojas-Bravo

Universidad de Concepción

jorgemanrojas@udec.cl

Profesor Asociado de la Universidad de Concepción, Facultad de Educación, departamento de

Metodología de la Investigación. Sociólogo, Magister en Investigación social y desarrollo y posee un grado de PhD en Educación, conferido por la University of Sydney, Australia. Su línea de investigación es sobre el liderazgo escolar y el uso de evidencia para la toma de decisiones donde se encuentra sus recientes publicaciones en revistas especializadas. En ésta línea ha desarrollado el proyecto Fondecyt 11230442 financiado por ANID (2023-2026), y estuvo a cargo de la línea de investigación del Centro de Liderazgo +Comunidad entre 2020-2024.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3489>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 82

22 de septiembre 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
