



**Dirección de Posgrado  
Facultad de Educación  
Magíster en Gestión Escolar**

**Liderazgo intermedio: para la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos de la comuna de Vilcún”**

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

**Estudiante  
Roberto Emiliano Bizama Gonzalez**

**Directora  
Dra. María Elena Mellado Hernández**

**Temuco, 2021**

**Resumen:**

El objetivo del artículo consiste en evidenciar la influencia que ejerce el líder intermedio en la transformación de prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares, centradas en el aprendizaje profundo en escuelas de la región de La Araucanía, Chile. Se realizó un estudio de caso, con una metodología mixta de alcance descriptivo. En total participaron 10 directivos escolares y 66 estudiantes, en el caso de los directivos escolares se aplicó el cuestionario sobre aprendizaje profundo, para autoevaluar sus prácticas de liderazgo, se realizaron grupos de discusión y jornadas de reflexión constantes sobre la práctica pedagógica. A los estudiantes se les consultó en una guía de preguntas sobre sus experiencias a la hora de aprender en la sala de clases. Los resultados, evidencian prácticas de liderazgo pedagógico centrada en la administración educativa, en la cobertura asociada al aprendizaje superficial, distante del foco pedagógico y el desarrollo profesional docente. La fase de mejoramiento se focalizó en la reflexión crítica, tensionando la resignificación y transformación de la práctica de liderazgo pedagógica de directivos escolares desde el liderazgo intermedio en función de las debilidades detectadas para impactar el aprendizaje profundo. A modo de conclusión, se destaca que la propuesta formadora de la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico impactó significativamente en la actualización de los conocimientos profesionales y en la resignificación de las prácticas de liderazgo sobre aprendizaje profundo de directivos escolares y líder intermedio, lo que influyó en el diseño e implementación de actividades de aprendizajes más pertinentes y significativas para los estudiantes.

**Palabras Clave:** Liderazgo pedagógico; liderazgo intermedio; aprendizaje profundo; prácticas directivas.

**INTERMEDIATE LEADER: INFLUENCE ON THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP PRACTICES OF SCHOOL OFFICERS****Abstract:**

**En proceso.**

**Keywords:** Pedagogical leadership; intermediate leadership-deep learning; managerial practices

## **1. Introducción**

En la última década, desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el aprendizaje del estudiante se han transformado en uno de los desafíos pendientes a mejorar por los líderes escolares. En tal sentido, diversas investigaciones han sostenido que un liderazgo pedagógico que promueve un desarrollo profesional situado en entornos de un aprender en conjunto, incide indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2020; Fullan, 2019; Leithwood, 2019; Mellado et al., 2021; Robinson, 2019). De este modo, se reconoce al liderazgo pedagógico como una variable que más influye en la organización escolar. Por consiguiente, surge la necesidad de promover al interior de los centros escolares prácticas de liderazgo pedagógico que aseguren que los escenarios de aprendizaje del cuerpo estudiantil sean más pertinentes y significativos.

No obstante, los avances investigativos han constatado que los directivos escolares adolecen de conocimientos pedagógicos sobre cómo aprenden las personas, lo que dificulta las formas de liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje e impulsar el desarrollo profesional del profesorado al interior de los centros escolares (Chaucono et al., 2020; Mellado et al., 2017; Mellado et al., 2021). En tal sentido, Lambert (2017) manifiesta que las mejoras surgen cuando los integrantes de la comunidad escolar aprenden de forma conjunta y asumen liderazgos compartidos. De esta manera, intencionar la discusión profesional para resolver problemas de prácticas que subyacen en el actuar profesional podría ser una estrategia de liderazgo pedagógico fundamental para develar el enfoque de aprendizaje que prima en las decisiones pedagógicas y directivas de la escuela.

En el contexto chileno, la política educativa ha desarrollado un conjunto de iniciativas que tienen como propósito el mejoramiento de la gestión y el liderazgo educativo de los líderes escolares. Asimismo, Marfán, Muñoz y Weinstein (2012) señalan que tanto el liderazgo como los resultados de aprendizaje, están estrechamente vinculados y marcan la diferencia entre las escuelas, cuando su foco está en mejorar el desarrollo integral del estudiante. En ese sentido, el Ministerio de Educación de Chile crea en el año (2015) el Marco Para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD y LE) cuyo propósito es orientar la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada, estableciendo la dirección en la cual deben orientarse las prácticas directivas para influir en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en los establecimientos. De este modo, la política educativa busca orientar mediante principios

formativos la mejora escolar desde adentro hacia fuera, estableciendo un conjunto de prácticas, conocimientos y competencias indispensables para asumir un verdadero liderazgo pedagógico compartido.

No obstante, diversas investigaciones dan cuenta que el foco del liderazgo pedagógico está centrado en tareas administrativas, en el rol docente y en responder a demandas externas (Garbanzo y Orozco 2010, Mellado y Chaucono 2017, Oplatka, 2004). Por el contrario, Quinn et ., (2020) plantean que liderar desde el aprendizaje profundo podría mejorar la implicancia que tiene el estudiante y docente sobre su propia forma de aprender. De este modo, surge la necesidad de impulsar la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares a través del acompañamiento desarrollado por un líder intermedio, quien asumió un rol de amigo crítico antes, durante y después de una propuesta formadora que intenciona el aprendizaje profundo como pieza clave del desarrollo profesional docente y estudiantil.

## **2. Referente teórico**

Diversos autores manifiestan que el aprendizaje profundo en un enfoque de aprendizaje que permite desarrollar habilidades, competencias y conocimientos necesarios para que el aprendiz pueda construir nuevos saberes con el propósito de liderar su propio desarrollo integral (Fullan et al., 2021; Sanmartí, 2020; Huberman, Bitter, O'Day, 2014). Al respecto, Quinn et al., (2020) explican que esta forma de aprender requiere que los docentes diseñen intencionadamente verdaderas oportunidades de aprendizaje, donde desarrollen su autonomía, creatividad, curiosidad, imaginación y ciudadanía, autorregulando de esto modo lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden. En otras palabras, el aprendizaje profundo reculturiza los modos habituales de hacer docencia, implicando al estudiante y docente en su propio aprendizaje, a través de la construcción progresiva de competencias para la vida.

En tal sentido, para promover aprendizaje profundo es indispensable que los líderes escolares indaguen en los procesos de aprendizaje tanto de estudiantes como docentes y asuman una mirada común de lo que significa enseñar, aprender y evaluar. Sin embargo, Chaucono et al., (2020) manifiesta que los líderes escolares requieren de conocimientos pedagógicos para liderar desde un enfoque centrado en el aprendizaje. De este modo, el

liderazgo pedagógico cumple un rol decisivo a la hora de influenciar y movilizar a otros. Tal como lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) quien afirma que el liderazgo pedagógico permite mejorar las prácticas docentes y de manera indirecta el aprendizaje del estudiante, por el grado de influencia que asume en los centros escolares. Es por ello, que liderar los procesos de aprendizaje de manera intencionada requiere de espacios sistemáticos establecidos en los centros escolares para promover la discusión profesional entre docentes y directivos en coherencia a lo que está aprendiendo el estudiante en las diferentes asignaturas y niveles de enseñanza.

Desde este contexto, asumir un liderazgo intermedio se transforma en una oportunidad para impulsar el desarrollo de una cultura colaborativa entre pares al interior de la organización escolar para mejorar los procesos pedagógicos e influenciar de manera significativa en la construcción de una visión compartida sobre lo que es aprender y evaluar en los diferentes contextos de aprendizaje. En tal sentido, diversos autores señalan que, el liderazgo intermedio es una agente de cambio cultural porque impulsa desde su rol condiciones para democratizar, discutir y orientar la toma de decisiones de manera conjunta (Galdames;2018; Rincón, 2018, 2019). Es por ello, que desarrollar procesos de acompañamiento desde un rol de líder intermedio impulsa la curiosidad intelectual de docentes y directivos porque se tensionan constantemente los saberes con el propósito de transitar desde un enfoque centrado en la enseñanza y profesorado a uno focalizado en aprendizaje profundo de docentes y estudiantes.

Por otro lado, en la última década los establecimientos educacionales se han visto enfrentados a diversos escenarios complejos que emergen de la sociedad del conocimiento, por lo que liderar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva profundo resulta una tarea cada vez más compleja. Es por ello, que Ugarte (2014) plantea que esta tarea consiste en trascender los procesos educativos más allá de las instituciones para lograr que las personas formen parte de la sociedad del conocimiento, mediante un proceso de formación colaborativa y permanente a lo largo de la vida. De este modo, propiciar espacios de reflexión crítica sobre la práctica en coherencia con el diseño, implementación y análisis de las acciones pedagógicas en relación al contexto e intereses de los educandos podría contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizajes, implicando progresivamente a los estudiantes en la tarea educativa.

Es por ello, que diversos autores señalan que el aprendizaje que construye el estudiante puede democratizar el núcleo pedagógico al momento de implicar al aprendiz en su tarea educativa (Elmore 2010: Quinn, 2020; Santiago Rincón,2019). Asimismo, Walter y Doyle (1983) manifiestan que la mejora educativa se encuentra en la interacción horizontal entre docentes y estudiantes en presencia del saber, prediciendo el desempeño del estudiante. En definitiva, surge la necesidad de transformar la práctica pedagógica del docente, desde un rol transmisor de conocimientos donde el estudiante es un replicador de contenidos, a un rol mediador que propenda desarrollar prácticas democratizadas en el aula que implican que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de su aprendizaje en coherencia a sus experiencias previas.

De este modo, en la última década, el aprendizaje profundo se ha posicionado como una de las nuevas pedagogías de aprendizaje, donde la mirada del aprendiz es crucial para el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos, es por ello, que diversos autores (Huberman, Bitter, Anthony y O'Day, 2014, Martínez, Mcgrath y Foster 2016, Pozo y Simonetti 2018 ) sostienen la necesidad de los estudiantes desarrollen competencias para transformar y resolver problemas a través de procesos metacognitivos, aplicando lo aprendido en situaciones novedosas de la vida cotidiana, transformándose en líder de su propio aprendizaje. Por su parte, Fullan (2019) afirma lo anterior y señala que el aprendizaje profundo es de calidad, perdura toda la vida y transformando a los estudiantes en aprendices activos y agentes de cambio para la sociedad, pero que requiere de seis competencias esenciales; carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. En otras palabras, el aprendizaje profundo implica que los estudiantes fortalezcan la autonomía y la autorregulación, transformándose en verdaderos líderes de su propio aprendizaje.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Método**

El estudio corresponde a un caso que se suscribe a una investigación mixta de carácter descriptiva cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de liderazgo pedagógico en escuelas primarias. La metodología corresponde al proceso de investigación basado en la resolución de problemas (Mintrop, 2016) tal como se presenta en la figura 1

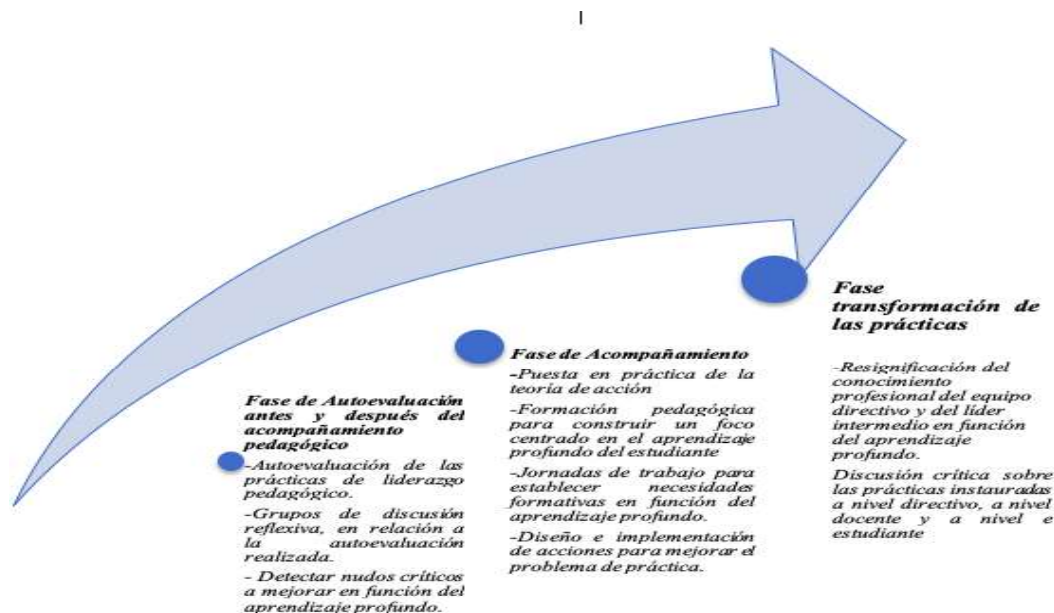


Figura 1

“Fases del mejoramiento basado en la resolución de problema”

La figura 1 expone las fases de mejoramiento basado en la resolución de problema a través de 3 fases, las cuales se detallan a continuación:

**1.- Fase de Autoevaluación:** Como se observa en la figura 1 la fase de autoevaluación corresponde a la aplicación del instrumento sobre aprendizaje profundo de Pozo & Simonetti (2018), el cual se validó a través de una prueba piloto para ajustar los enunciados que presenta dicho instrumento en función de los tres dominios, cognitivo, interpersonal e intrapersonal. El dominio cognitivo refleja 9 enunciados distribuidos en dos dimensiones, 5 para pensamiento crítico y 4 para contenidos altamente desafiantes. Respecto al dominio Interpersonal consta de 11 enunciados distribuidos en dos dimensiones, 4 para trabajo colaborativo y 7 para comunicación efectiva. En relación al dominio Intrapersonal cuenta con 11 enunciados distribuidos en dos dimensiones, 6 para mentalidad académica y 5 de aprendizaje independiente. De esta manera los equipos directivos junto al líder intermedio autoevalúan sus prácticas de liderazgo pedagógico en coherencia con los dominios y dimensiones de aprendizaje profundo. Posteriormente, se profundizan los dominios y

dimensiones a través de grupos de discusión entre todos los integrantes del equipo de gestión con el propósito de identificar los nudos críticos a mejorar para transformar las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares sobre aprendizaje profundo.

**2.- Fase de Acompañamiento:** Corresponde al análisis y la puesta en práctica de la teoría de acción a desarrollar por los equipos de gestión junto al líder intermedio para mejorar las debilidades detectadas y necesidades formativas identificadas en la autoevaluación. De esta manera, en coherencia con los resultados y hallazgos encontrados en la primera fase, se diseña en conjunto con los equipo de gestión y líder intermedio una propuesta formadora con foco en la cultura de aprendizaje colaborativo, en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje integral del estudiante, desarrollo profesional docente y evaluación como aprendizaje. Para lo anterior, se organizaron jornadas de trabajo colaborativas con el líder intermedio y equipos directivos para actualizar los conocimientos profesionales y la puesta en práctica del análisis reflexionado en estos espacios de diálogos cuestionadores y críticos.

**3.- Fase de transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico y líder intermedio:** Esta fase corresponde a la resignificación del conocimiento profesional del liderazgo pedagógico del equipo directivo y líder intermedio cuyo fin es transformar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de aprendizaje profundo. Donde cada participante emite un juicio de valor sobre sus prácticas en coherencia con los conocimientos construidos y los cambios realizados desde su rol como líder pedagógico.

### **3.2 Participantes**

El criterio de selección de los participantes fue intencional, donde participaron 10 directivos escolares que lideran 3 centros educativos, correspondientes a establecimientos de educación primaria de la región de La Araucanía, estos centros educativos atienden los niveles de enseñanza desde T-1 a 8º año básico. Respecto a sus edades, estas fluctúan entre 35 y 55 años de edad, el 50% corresponde a hombres y 50% son mujeres, todos cuentan con una experiencia de acumulada de aproximadamente de 20 años en docencia y más de 15 años en cargos directivos en diversos establecimientos educacionales.

Para observar la influencia del liderazgo pedagógico realizado por estos participantes, cada directivo de manera aleatoria seleccionó a 22 estudiantes, quedando un total de 66, a

quienes se les consultó sobre los cambios realizados por los docentes en las diversas asignaturas del currículum escolar de educación primaria.

### 3.3 Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este estudio se utilizaron las técnicas de encuesta y grupos de discusión en jornadas formadoras. Respecto a la encuesta se usó el instrumento de aprendizaje profundo de Pozo & Simonetti (2018) el cual cuenta con 3 dominios y 6 dimensiones, las cuales son expresadas en una escala tipo Likert que gradúa las valoraciones de los participantes en, claramente observado, que se asociada a la totalidad de prácticas pedagógicas lograda en cada dominio, parcialmente observada, se vincula a que esta práctica se encuentra medianamente lograda en el centro escolar y ausente que se relaciona a que aún no se ha logrado la práctica en el quehacer directivo .

Respecto al grupo de discusión, se usaron las prácticas presentadas en los dominios y dimensiones del aprendizaje profundo similares al instrumento de Pozo & Simonetti (2018) con el propósito de profundizar en las representaciones sobre aprendizaje profundo que manifiestan los equipos directivos participantes de este estudio. A continuación, la tabla 1 muestra las preguntas orientadoras que conformaron el guión del grupo de discusión.

Tabla 1  
Guión de preguntas orientadores

Dominio	Dimensión	Preguntas del grupo de discusión
Cognitivo	Pensamiento Crítico	¿Los estudiantes evidencian procesos de reflexión crítica durante la clase?
	Contenido académico desafiante	¿El docente diseña clases con actividades altamente desafiantes?
Interpersona 1	Trabajar Colaborativamente	¿Los estudiantes trabajan en grupos, creando material, exposiciones o analizando datos?
	Comunicación Efectiva	¿Los estudiantes valoran en clases lo que aprenden, sus dificultades y/o aciertos?
Intrapersona 1	Aprendizaje Independiente	¿Cómo usted orienta al profesorado paa que implique al estudiante en el proceso de aprendizaje y evaluación?

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

### 3.4 Procedimiento y análisis de los datos

En primer lugar, se procede a analizar los datos con el paquete estadístico Spss con el fin de calcular las frecuencias porcentuales acumuladas. Luego, se organiza la información en una planilla excel para graficar los resultados en coherencias con los dominios y dimensiones del aprendizaje profundo. Para finalizar, se realiza un análisis de contenido de las textualidades que surgieron ser recurrentes en las explicaciones que manifestaban los directivos escolares sobre el constructo investigado para ejemplificar sus argumentos del análisis cuantitativo.

#### **4. Resultados**

En este apartado se presentan los resultados del estudio en función de las fases de la investigación. En primer lugar, se muestran los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico que manifiestan directivos escolares sobre aprendizaje profundo. En segundo lugar, se expone el diseño e implementación de una propuesta de mejora desde una perspectiva participativa. En tercer lugar, se presentan las valoraciones del líder intermedio, equipo directivo y estudiantes sobre la transformación de las prácticas pedagógicas que realiza el profesorado en el contexto escolar.

##### **4.1 Resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico directivos escolares sobre aprendizaje profundo, según dominios y dimensiones**

En este apartado se presentan los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico en los dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal del aprendizaje profundo. A continuación, se presentan los resultados del dominio cognitivo con sus respectivas dimensiones.

###### **a) Dominio Cognitivo**

La figura 1 muestra los resultados a través de frecuencias porcentuales del desarrollo de prácticas de aprendizaje profundo en una escala de ausencia, parcialmente y claramente observado del dominio cognitivo de la primera dimensión de pensamiento crítico.

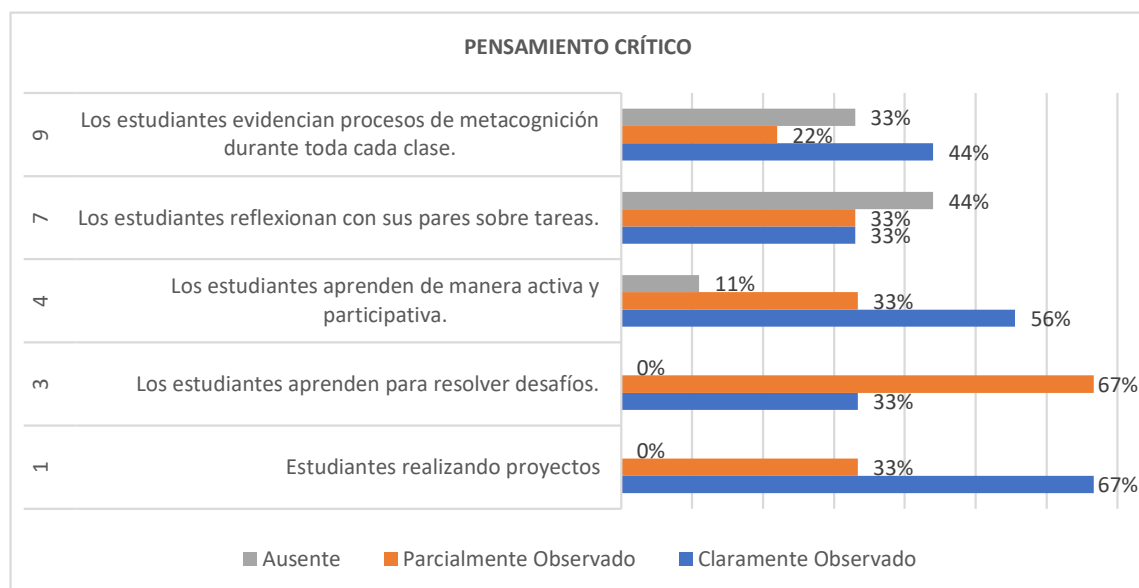


Figura 1. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión pensamiento crítico  
Fuente: Elaboración propia de los autores (2021)

En relación a los resultados de la Figura 1, se observa que los directivos escolares no logran desarrollar prácticas de manera permanente para impulsar el aprendizaje profundo en el dominio cognitivo de la dimensión pensamiento crítico. De este modo, se evidencia que en, “*los estudiantes evidencian procesos de metacognición durante toda la clase*” (33%) de ausencia, “*Los estudiantes reflexionan con sus pares sobre tareas*” (44%) ausente, “*los estudiantes aprenden de manera activa y participativa*” obtienen un (11%) de ausencia, lo que se traduce en un rol pasivo en la construcción del aprendizaje por parte del estudiante en el aula. Del mismo modo, se refleja que “*Los estudiantes aprenden a resolver desafíos*” (67%) es una práctica parcialmente observada, lo que se traduce en que los estudiantes trabajan de manera colaborativa y constructiva frente a problemáticas planteadas por el docente en clases. Mientras que “*Estudiantes realizando proyectos*” (67%) Claramente Observado, por lo que se evidencia que los estudiantes logran debatir en un ambiente de conversación de manera analítica.

Para profundizar en lo anterior, se presentan a continuación algunos hallazgos que emergieron en los argumentos que manifiestan directivos escolares cuando se les pregunta: *¿Los estudiantes evidencian procesos de reflexión crítica durante toda la clase?*

*“Debido al contexto de cómo se desarrollan las clases, son escasas las instancias de reflexión por parte de los estudiantes” D escuela n°1*

*“Por la contingencia los procesos de reflexión tanto de estudiantes como docentes han sido logrados en menor grado y casi de manera ausente ya que al trabajar en base proyectos de aula desde sus hogares, no se logra reflexión en conjunto, por eso ha sido nula.” D2 escuela n°1*

*“Los estudiantes trabajan solo desde sus casas en proyectos articulados, por lo que es difícil que el estudiante logre desarrollar la reflexión por sí solo” D1 escuela n°2*

*“En cuanto a la reflexión entre pares, no se da, ya que se trabaja a distancia y no se ha tenido un espacio de clases virtuales permanente” D1 escuela n°1*

*“Como estamos en pandemia, tenemos nula conectividad con los estudiantes por lo que la reflexión entre pares es nula” D1 escuela n°3*

Como se observa en las textualidades anteriores, surgen de manera recurrente representaciones sobre pensamiento crítico asociado a la reflexión que se entiende como un proceso difícil de alcanzar de manera autónoma por parte del estudiante, lo que restringe el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior.

Para profundizar en lo anterior, se presenta la Figura 2 que muestra los resultados a través de frecuencias porcentuales del desarrollo de prácticas de aprendizaje profundo en la dimensión de contenidos académicos desafiantes.

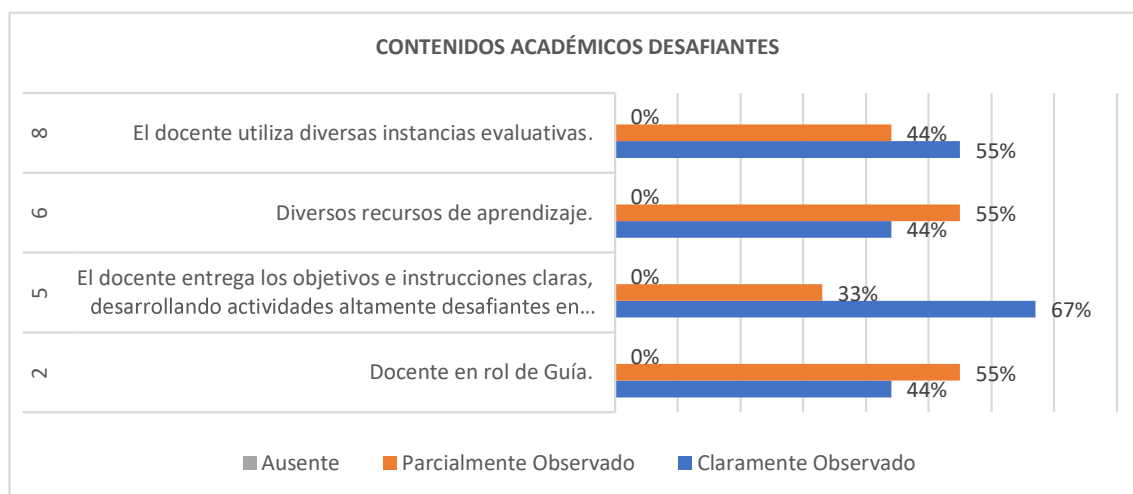


Figura 2. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión Contenidos Académicos Desafiantes.

Fuente: Elaboración propia de los autores 2021

Dentro del análisis e interpretación de la Figura 2, los equipos directivos logran desarrollar prácticas que tributan al aprendizaje profundo en el dominio cognitivo de la dimensión contenidos académicos desafiantes. De tal modo, se evidencia que en “*El docente utiliza de diversas instancias evaluativas*” (55%) Claramente observado “*Diversos recursos de aprendizaje*” (44%) Claramente observado “*El docente entrega objetivos e instrucciones claras, desarrollando actividades altamente desafiantes*” (67%) Logrado y “*Docente en rol de guía*” se encuentran en el (44%) claramente observado. Sin embargo, emerge una inconsistencia en sus representaciones sobre aprendizaje profundo entre la dimensión pensamiento crítico y contenidos altamente desafiantes porque los directivos declaran que los contenidos trabajados en clases son altamente desafiantes, pero los procesos de metacognición no se logran desarrollar durante la clase. En consecuencia, se observa que el equipo directivo cree que el aprendizaje se construye cuando el docente transmite información al estudiante en actos aislados de enseñanza.

Para profundizar en lo anterior, se presentan a continuación algunos hallazgos recurrentes que emergieron en los argumentos que manifiestan directivos escolares frente al enunciado. *¿El docente diseña clases con actividades altamente desafiantes?*

*“Se puede mencionar principalmente que existe sistematización de las prácticas pedagógicas y estrategias pertinentes para el perfil de los cursos y estudiantes, esto me permite visualizar que las actividades ayudan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes”. DAI, escuela n°3*

*“Según los comentarios que me dan los docentes, ellos/as intencionan el desarrollo de procesos cognitivos superiores, que regulan el aprendizaje de forma interdisciplinaria, mediante proyectos de aula pertinentes que son significativos para los estudiantes y les permite desarrollar actividades desafiantes” D escuela n°1*

Como se observa en las textualidades los equipos directivos tienen una preocupación constante por los aprendizajes de los estudiantes, puesto que indagan en diversas instancias lo que están realizando los docentes. No obstante, aparece recurrentemente que tienden a valorar las experiencias que realizan niños y niñas desde comentarios emanados por docentes o a través de la sistematización de práctica pedagógicas, dejando en segundo plano la implicancia que asume el estudiante en su propio aprendizaje. Asimismo, se observan incoherencias entre el pensar y decir. En otras palabras, se requiere que los equipos de gestión

impulsen la reflexión crítica sobre su propia práctica para tomar consciencia de sus incoherencias representacionales.

## b) Domino Interpersonal

La Figura 3 muestra los resultados del desarrollo de prácticas de aprendizaje profundo en una escala de ausencia, parcialmente y claramente observado del dominio interpersonal en la primera dimensión trabajando colaborativamente.

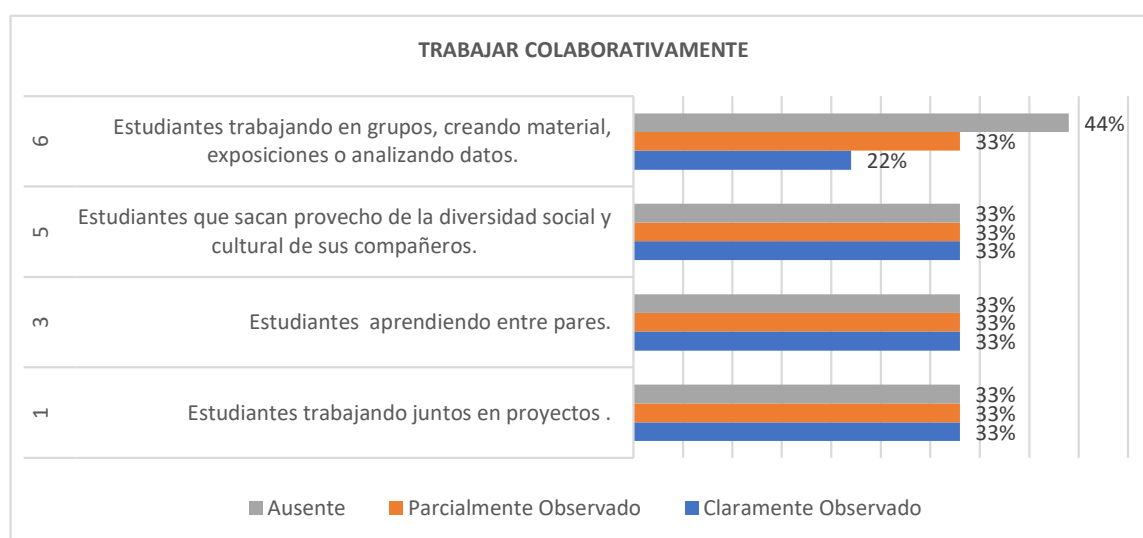


Figura 3. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión Trabajar Colaborativamente.

Fuente: Elaboración propia de los autores 2021

En relación a los resultados de la figura 3, se observa que los directivos escolares no desarrollan prácticas sistemáticas que tributan al aprendizaje profundo en la dimensión trabajar colaborativamente. Se evidencia que “*Estudiantes trabajando en grupos, creando material, exposiciones o analizando datos*” obtienen un (44%) de ausencia, “*estudiantes que sacan provecho de la diversidad social y cultural de sus compañeros*”, “*estudiantes aprendiendo entre pares*” y “*estudiantes trabajando juntos en proyectos*” se encuentran en el (33%) ausente, lo que se traduce en un escaso desarrollo de habilidades para el aprendizaje colaborativo, entre pares y de interacción en el aula mediante principios básicos de un aprender profundo y significativo.

Para profundizar en lo anterior, se presentan algunos hallazgos que emergieron en los argumentos que manifiestan equipos de gestión escolares, cuando se les pregunta:

*¿Estudiantes trabajando en grupos, creando material, exposiciones o analizando datos?*

*“En este dominio aplican algunos indicadores, se intenta trabajar colaborativamente entre docentes, pero entre estudiantes mediante esta modalidad de trabajo a distancia escasamente se logra.” **D escuela 1***

*“Si bien es cierto este nivel permite visualizar el aprendizaje colaborativo entre pares, durante el año pasado no se pudo dar dado el contexto sanitario y la inexistencia de clases virtuales” **D escuela 1***

*“En relación al trabajo en equipo y colaborativo, se evidencia que no se ha logrado totalmente en aquellos ítems de trabajo más teórico, aunque el aprendizaje social también puede ser transversal a la teórica” **D escuela 3***

Como se observa en las textualidades, se evidencia de manera concurrente representaciones sobre trabajar colaborativamente asociado al trabajo en equipo que desarrollan los estudiantes en el aula, en relación a lo descrito por los directivos los estudiantes se encuentran en un estado pasivo dentro del proceso de aprendizaje, ya que no logrado establecer el desarrollo de la habilidad trabajo en equipo para resolver desafíos personales o sociales, más bien el foco está centrado en el trabajo que ejecutan los docentes de los establecimientos, el cual no logra tributar e impactar en el desarrollo integral del estudiante.

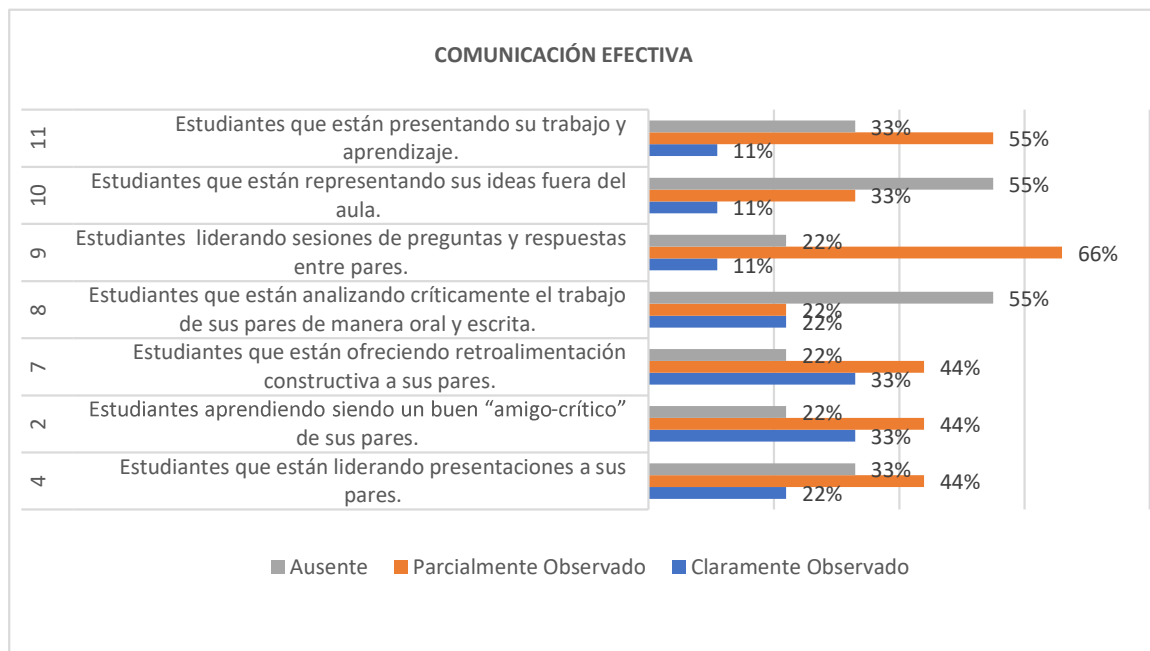


Figura 4. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión Comunicación Efectiva.  
Fuente: Elaboración propia de los autores 2021

En relación a los resultados de la figura 4, se observa que los directivos escolares no alcanzan a desarrollar prácticas claramente observadas dentro de la dimensión Comunicación Efectiva, alcanzando un (33%) de recurrencia. Se evidencia que “*Estudiantes que están presentando su trabajo y aprendizaje*” (33%) de ausencia “*Estudiantes que están representando sus ideas fuera del aula*” (55%) ausente “*Estudiantes liderando sesiones de preguntas y respuestas entre pares*” (22%) de ausencia “*Estudiantes que están analizando críticamente el trabajo de sus pares de manera oral y escrita*” (55%) ausente “*Estudiantes que están ofreciendo retroalimentación constructiva a sus pares*” (22%) de ausencia “*Estudiantes que están siendo un buen amigo crítico de sus pares*” (22%) ausente “*Estudiantes que están liderando presentaciones con sus pares*” (33%) de ausencia.

El dominio presenta fluctuaciones en cada una de las respuestas asociadas a sus respectivas categorías, por lo que se evidencia que los estudiantes, carecen de habilidades para organizar y comunicar de forma verbal o escrita con sus pares, el cual se traduce en un escaso protagonismo para liderar procesos activos y de interacción en la construcción de sus aprendizajes. Para profundizar en lo anterior, se presentan algunos hallazgos que emergieron recurrentemente en los argumentos que manifiestan directivos escolares frente al enunciado ¿Estudiantes que están presentando su trabajo y aprendizaje?

*“Es importante mencionar que desde prácticamente hace dos años no hemos tenido clases sistemáticas en el establecimiento (huelga docente, estallido social, pandemia), por lo cual estamos evaluando prácticas que fomenten en los estudiantes la comunicación efectiva” D escuela 1*

Como se deja entrever en la textualidad, se evidencia que en la dimensión comunicación efectiva, los equipos sólo están evaluando la posibilidad de incorporar estrategias que aborden la comunicación efectiva de los estudiantes en clases, esto limita y disminuye las posibilidades que tienen los niños para desarrollarse de manera integral dentro del establecimiento porque no se fomentan estrategias y actividades que permitan desarrollar en el estudiante la autonomía, la comunicación verbal, la comunicación escrita, la reflexión o la retroalimentación entre pares. Al respecto Mellado y Chaucono (2017) señalan que, sin un liderazgo pedagógico efectivo, son escasas las posibilidades de influenciar en el desarrollo profesional y los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, los directivos escolares requieren de una reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, para fomentar una cultura de trabajo que centre el foco de la discusión crítica en el aprendizaje de los niños y niñas de la escuela.

### c) Domino Intrapersonal

La Figura 5 muestra los resultados a través de frecuencias porcentuales del desarrollo de prácticas de aprendizaje profundo en una escala de ausencia, parcialmente y claramente observado en la primera dimensión mentalidad académica positiva.

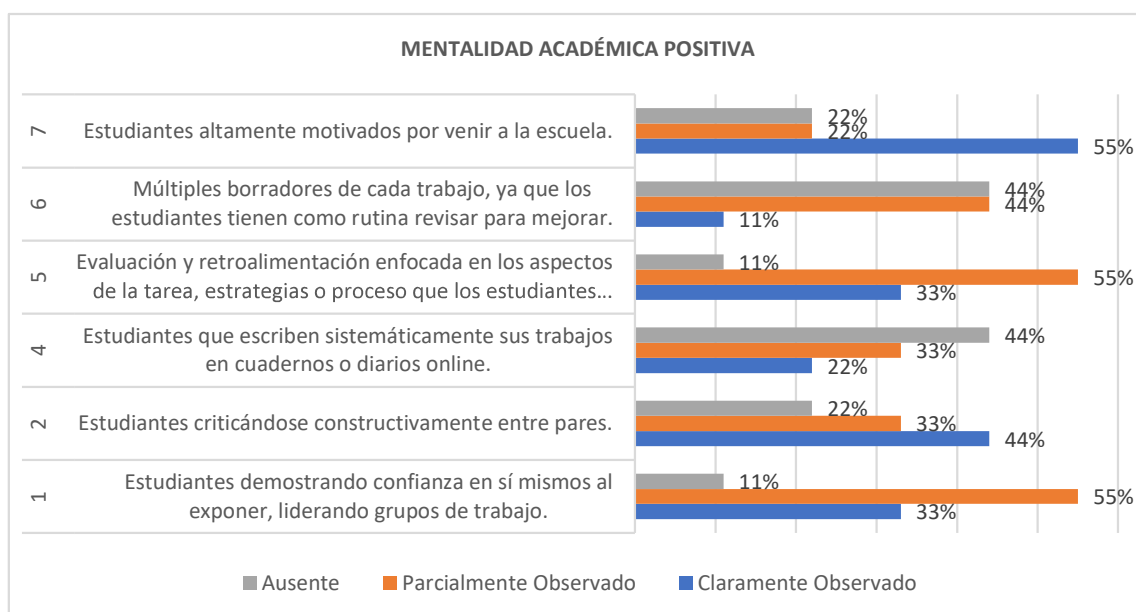


Figura 5. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión Mentalidad Académica Positiva  
Fuente: Elaboración propia 2021

En relación a los resultados de la Figura 5, se observa que los directivos escolares no logran instaurar prácticas de forma sostenida para desarrollar aprendizaje profundo en el dominio mentalidad académica positiva. Porque se evidencia que “Múltiples borradores de cada trabajo (44%) ausente “Estudiantes que escriben sistemáticamente sus trabajos en cuadernos o diarios online” (44%) de ausencia, lo que se traduce en una escasa actitud en el compromiso académico por parte de los estudiantes, por otro lado se refleja que, “Estudiantes altamente motivados por venir a la escuela” (55%) de logro Observado “Estudiantes criticando constructivamente entre pares” (44%) Observado “Estudiantes demostrando confianza en sí mismos al exponer, liderando grupos de trabajo” (55%) Parcialmente logrado. Por lo que se logra establecer que los estudiantes no tienen motivación por asistir al establecimiento, ser líderes de su aprendizaje y desarrollarse de forma integral.

A continuación, la Figura 6 muestra los resultados del dominio intrapersonal de la segunda dimensión aprendizaje independiente.

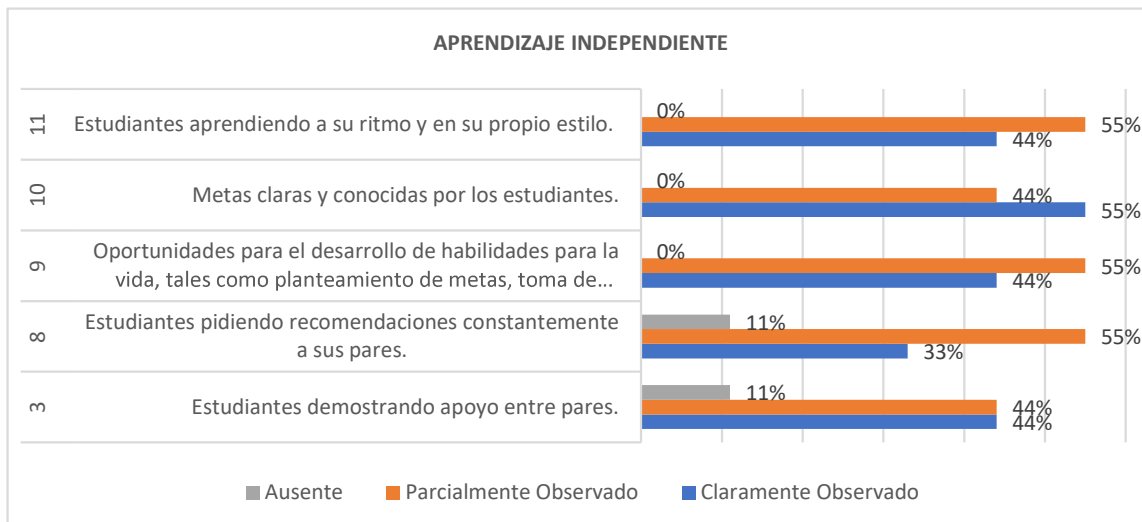


Figura 6. Resultado de la frecuencia porcentual de la dimensión aprendizaje independiente positiva  
Fuente: Elaboración propia de los autores 2021.

Dentro del análisis de la figura 6, se observa que los directivos escolares logran fomentar prácticas de forma incipiente para desarrollar aprendizaje profundo en la dimensión Aprendizaje Independiente. Se aprecia que en “*Estudiantes aprendiendo a su ritmo y en su propio estilo*” (44%) claramente observado “*Metas claras y conocidas por los estudiantes*” (55%) logrado “*Oportunidades para el desarrollo de habilidades para la vida*” (44%) de logro, “*Estudiantes pidiendo recomendaciones constantemente a sus pares*” (33%) “*Estudiantes demostrando apoyo entre pares*” (44%) ausente. En resumen, los encuestados presentan una recurrencia en torno a los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, esto se entiende como el proceso por el cual los alumnos monitorean y promueven metas transformacionales que fortalecen sus habilidades de aprendizaje, creando conciencia sobre el rol activo que deben asumir como aprendiz.

Para profundizar en lo anterior, se presentan algunos hallazgos que emergieron frecuentemente en los argumentos que manifiestan directivos escolares frente al siguiente enunciado

¿Cómo usted orienta que el profesorado implique al estudiante en el proceso de aprendizaje/evaluación?

*“Esta dimensión refleja la autonomía que desarrolla el estudiante en su proceso de aprendizaje, si bien el contexto de trabajo a distancia no permitió visualizar algunos de estos criterios dentro de la escuela, si se pudieron evidenciar en el trabajo autónomo que realizaron durante el año, lo cual les permitió potenciar*

*habilidades orales que no estaban presentes en algunos estudiantes, así como también desarrollar seguridad en sí mismos y ser capaces de tomar decisiones en función de su aprendizaje. (trabajar con rúbricas, seleccionar materiales de trabajo, entre otros. D escuela n°1*

Como se observa en la textualidad, surge de manera constante la representación sobre aprendizaje independiente, en la cual se declara como un aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades orales y la toma de decisiones en función de su aprendizaje en el contexto de clases a distancia, pero en definida esta dimensión no se desarrolla en la práctica cotidiana porque la práctica de trabajo entre pares según la frecuencia porcentual sigue siendo baja, lo que dificulta el desarrollo de habilidades de orden superior. En tal sentido, Martínez, McGrath y Foster, E. (2016) manifiesta que el docente debe ser un estratega que debe transitar por diferentes roles para impulsar el desarrollo integral de cada integrante que compone el equipo de trabajo.

En consecuencia, se puede concluir que los directores escolares no comprenden cómo aprenden las personas, lo que se traduce en una falta de comprensión de las bases curriculares, las políticas educativas y el enfoque de aprendizaje que favorecen el aprendizaje profundo de los estudiantes. En virtud del relato de los directivos, la reflexión delimita el tipo de práctica pedagógica imperante en los centros educativos, donde predomina una mirada pedagógica centrada en los contenidos, la cobertura curricular y los resultados estandarizados, muy lejano del foco pedagógico. De esta manera, se diseñará en conjunto con el equipo directivo y líder intermedio un sistema de acompañamiento pedagógico basados en principios de aprendizaje colaborativo, reflexión crítica sobre la práctica, la puesta en práctica de lo resignificado y la autoevaluación constante.

#### **4.2 Resultados del diseño de implementación de acompañamiento a la mejora desde la teoría de la acción**

En este apartado se presenta el diseño y la implementación de un sistema de acompañamiento pedagógico, que se sustenta bajo principios y criterios que mejoren el aprendizaje profundo de los estudiantes. De este modo, se desarrollaron acciones lideradas por el líder intermedio y los equipos de gestión en coherencia con las necesidades detectadas.

Tabla 1. Plan de mejoramiento de la práctica directiva para su transformación

Necesidades formativas desde las	Nudos críticos	Objetivos generales	Actividades principales de mejora	Seguimiento
----------------------------------	----------------	---------------------	-----------------------------------	-------------

reflexiones del equipo directivo				
1. Directivos no saben cómo aprenden las personas y el enfoque de las bases curriculares.	Dominio Cognitivo	Reflexionar sobre los resultados de la evaluación del aprendizaje profundo con el propósito de transformar las prácticas de liderazgo pedagógico	Acción Formativa 1 Análisis reflexivo con Equipo de Gestión sobre el MBDeLE	Acta y compromisos de las jornadas de reflexión Crítica equipo de gestión E.E. Talleres formativos.
	Dominio Interpersonal		Acción Formativa 2 Análisis reflexivo con Equipo de Gestión Nota Técnica N° 4 Liderar para promover aprendizaje profundo.	Acta y compromiso Jornadas internas de los equipos de gestión con el consejo de profesores, donde se abordan los principios de los textos trabajados.
	Dominio Intrapersonal		Acción Formativa 3 Análisis reflexivo con Equipo de Gestión Estándares de aprendizaje	Transformar las prácticas directivas sobre aprendizaje profundo.
2. Escasa cultura de aprender de forma colaborativo de equipos directivos con los docentes.	Dominio Cognitivo	Implementar experiencias de trabajo colaborativas entre equipo de gestión y docentes en horario no lectivo.	Acción Formativa 4 Jornadas de trabajo colaborativo para establecer necesidades formativas en función del aprendizaje profundo.	Jornadas de reflexión del equipo de gestión E.E. Talleres formativos.
	Dominio Interpersonal		Acción Formativa 5 Participación en diseño de Planificación de clases y proyectos articulados, incorporando a todos los profesionales de la educación, desde el trabajo colaborativo.	Jornadas internas de los equipos de gestión con el consejo de profesores, donde se abordan los procesos de mejoramiento educativo en función del aprendizaje profundo.
	Dominio Intrapersonal		Acción Formativa 6 Formación pedagógica para construir un foco centrado en el aprendizaje profundo del estudiante.	Textualidades de los grupos de reflexión.
3. Acompañamiento al aula como una acción distante del desarrollo profesional docente	Dominio Cognitivo	Diseñar en conjunto con los docentes instrumento de acompañamiento pedagógico, orientada al aprendizaje profundo de los estudiantes.	Acción Formativa 7 Jornadas de trabajo reflexiva en torno a los procesos de acompañamiento pedagógico al docente como proceso formativo.	Jornadas de reflexión equipo de gestión E.E. Talleres formativos.
	Dominio Interpersonal		Acción Formativa 8 Diseño y análisis de instrumento de acompañamiento, en función del aprendizaje profundo.	Jornadas internas de los equipos de gestión con el consejo de profesores, donde se abordan los principios de los textos trabajados.
	Dominio Intrapersonal		Acción Formativa 9 Acompañamiento y retroalimentación para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.	Textualidades de los grupos de reflexión. Diseño de formato de Planificación de clases Diversificada de acuerdo con el DUA. Y diseño de Escala de Apreciación de autoevaluación del trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia de los autores (2021).

Como se observa en la Tabla 1, se utilizó como referente las neccs formativas detectadas en el primer resultados y las reflexionadas por los equipos de gestión con el fin de impulsar una teoría de acción que permita desarrollar transformaciones en las prácticas de los líderes escolares.

**En primer lugar**, surge la acción formativa 1 donde se decidió analizar el MBDyLE en conjunto a los equipos de gestión, reflexionando acerca de los objetivos que se plantean, donde los equipos de gestión se enfocaron en el rol que deben cumplir como líderes dentro del establecimiento, el cual está estrechamente relacionado con los procesos de mejoramiento pedagógico, influyendo e instalando prácticas que impactan de forma directa en el aprendizaje de los estudiantes, La primera acción realizada tributó a la discusión sobre el hacer de los directivos con el fin tomar una radiografía a los participantes. En relación al apartado anterior, surge la acción formativa 2, que consiste en analizar de manera crítica la Nota Técnica N°4 en conjunto con el equipo directivo y líder intermedio para reflexionar sobre cómo aprenden las personas. Dentro de la reflexión, los directores presentan las prácticas desarrolladas al equipo y líder intermedio para poner en discusión la mejora de sus decisiones y acciones pedagógicas en torno a preguntas que gatillaron la discusión y el cuestionamiento de sus prácticas.

**En segundo lugar**, surge la acción formadora 4, que tiene como propósito reflexionar en función de los procesos de trabajo colaborativo que se llevaban a cabo al interior de los centros escolares, estableciendo que el trabajo de los docentes en su mayoría es un práctica individual y con escasa reflexión crítica sobre la práctica, lo que no permitía visualizar aciertos, errores y puntos de mejoras. En consecuencia, para avanzar hacia un aprendizaje colaborativo, los equipos establecieron jornadas de trabajo, donde el diálogo y la discusión colectiva fueron elementos fundamentales para buscar las mejoras pedagógicas, el cual permitió enfatizar sobre el rol y las funciones que cumple cada uno de los profesionales que trabaja en el establecimiento.

En relación al apartado anterior, surge la acción formadora 5, el cual tiene como propósito establecer una ruta de aprendizaje colaborativo con la incorporación de todos los profesionales que desarrollan funciones pedagógicas que son parte del proceso de diseño de la clase, este trabajo estuvo centrado en el desarrollo de proyectos de aula. Dentro de los grupos de discusión pedagógica, se realizaron procesos de reflexión pedagógica en coherencia con el trabajo desarrollado por los equipos de gestión y los docentes de los establecimientos, donde el objetivo era formar reales comunidades profesionales de aprendizaje, incorporando en el diseño de las clases el desarrollo de habilidades para impactar en las dimensiones del aprendizaje profundo. En la tercera instancia surge la acción

formadora 6 que tuvo como fin construir un foco centrado en el aprendizaje del estudiante, en este proceso los equipos de gestión en conjunto con el líder intermedio realizaron un análisis de las dos acciones formadoras 4 y 5, donde se inició el proceso de transformación de la práctica. Los equipos directivos junto al líder intermedio comenzaron a intencionar la reflexión pedagógica en torno al aprendizaje profundo haciendo recurrente el análisis respecto del cambio asumidos durante todo el proceso de la práctica pedagógica.

**En tercer lugar**, surge la acción formadora 7 procesos de acompañamiento formativo al docente y equipos de gestión, donde el líder intermedio intenciona la reflexión sobre la importancia del involucramiento en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes, incorporando de este modo práctica de mejoramiento desde el diseño, clase y análisis pos/clase con el propósito de centrar el foco en el estudiante. Seguidamente, surge la acción formativa 8 diseño y análisis de instrumento de acompañamiento en función de los dominios del aprendizaje profundo, donde el equipo de gestión junto al líder intermedio analizan en torno al diseño del instrumento de acompañamiento realizado por los profesionales, éste se realizó en torno a las dimensiones del aprendizaje profundo. Dicho instrumento fue creado de manera colaborativa por los establecimientos con el fin de desarrollar procesos para generar comunidades profesionales de aprendizaje, a su vez estas instancias evidenciaron momentos de cooperación entre docentes e intercambio de nuevas ideas para centrar el trabajo en el enfoque pedagógico. En tercer lugar, surge la acción formativa 9, acompañamiento y retroalimentación para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, en el proceso de reflexión del líder intermedio con los equipos de gestión, se socializa el sistema de acompañamiento pedagógico donde los directivos escolares deben acompañaron a los docentes en todo el proceso pedagógico, desde el diseño de la clase, el desarrollo de la clase y la retroalimentación de la misma fortaleciendo una cultura de aprendizaje colaborativo.

#### **4.3 Resultados de las valoraciones de líder intermedio, directivos y estudiantes sobre la transformación de las prácticas pedagógicas**

En este apartado se presentan los resultados de las valoraciones que manifiesta el líder intermedio, equipos directivos, docentes y estudiantes sobre la transformación de las prácticas pedagógicas.

#### a) Desde el rol de líder intermedio

A continuación, se presenta la tabla 5 que muestra la resignificación de la práctica pedagógica del líder intermedio.

Tabla 5  
Resignificaciones del conocimientos y práctica pedagógica de líder intermedio

<i>Antes</i>	<i>Después</i>
<b>Rol de Asesor</b> “Me focalizaba en dar orientaciones en relación a lo que debían realizar los equipos de gestión, desde una mirada en la rendición de cuentas”	<b>Rol de líder aprendiz</b> “En mi rol de líder intermedio me sitúo en el trabajo con los equipos de gestión como líder aprendiz, donde todos podemos aprender de todos, buscando en conjunto la forma de mejorar los procesos pedagógicos”
<b>Foco del liderazgo Administrativo</b> “Comprendía que el liderazgo estaba en los cargos directivos centrando mi foco desde una mirada verticalista, desarrollando una mirada en la rendición de cuentas y la tarea administrativa propia de las exigencias ministeriales”	<b>Foco en el aprendizaje Profundo</b> “Mi práctica pedagógica tributa a desarrollar en conjunto a los equipos de gestión una cultura de trabajo colaborativa, con foco en el aprendizaje profundo de los estudiantes”
<b>Foco en los resultados</b> “Mi creencia estaba centrada en el logro de resultados Simce, Indicadores de calidad, alejado de los procesos pedagógicos”	<b>Foco en la Evaluación como aprendizaje</b> “Mi foco se encuentra movilizar a los equipos de gestión en torno a la evaluación como aprendizaje, donde el estudiante es un participante activo del proceso, colocando el énfasis en el proceso y no en el resultado”
<b>Mejoramiento de los procesos a través de la evaluación instrumentalizada</b> “Mi foco se encontraba en el mejoramiento, a través de las evaluaciones estandarizadas como eventos de cierre de procesos pedagógicos	<b>Foco en el proceso reflexivo sobre liderazgo pedagógico</b> “Considero que el estudiante debe asumir un rol protagónico en el desarrollo de las clases, trabajando de forma colaborativa, liderando su aprendizaje, trabajando a su ritmo, y desarrollando al máximo sus habilidades”

Fuente: Elaboración propia de los autores (2021)

Como se observa en la Tabla 5, las funciones propias que se desarrollaban en mi práctica diaria y los permanentes diálogos construidos con los profesores del Magíster en Gestión Escolar, estaban centradas en la tarea administrativa que se desarrollaba “antes” en los establecimientos educativos. De esta manera, cumplía un rol de asesor a los equipos de gestión, muy alejado de los procesos de mejoramiento educativo. Luego, del constante cuestionamiento de mi propia práctica pude tomar conciencia de mi problema, resignificando mis conocimientos profesionales sobre liderazgo escolar, incorporando nuevos saberes referido a la gestión y el liderazgo desde mi marco de actuación. En este contexto, diversos autores sostienen que la responsabilidad que debe asumir el líder intermedio es generar las

condiciones para influenciar indirectamente en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes desde una perspectiva participativa y democrática (Daly y Finnigan, 2016; Leithwood y Azah, 2016). Dicho de otra manera, el líder intermedio pudiese modelar y fomentar el aprendizaje continuo en la interacción cotidiana que surgen con los equipos directivos, impulsado de este modo transformación en los modos habituales de liderar y gestionar el desarrollo profesional docente desde el núcleo pedagógico.

**b) Desde el rol de los equipos directivos:**

La tabla 6 presenta la resignificaciones sobre la práctica de liderazgo pedagógico asumidas antes y después del plan de acompañamiento pedagógico

Tabla 6  
Resignificaciones del conocimiento y práctica pedagógica de los equipos de gestión

<i>Antes</i>	<i>Después</i>
<b><i>Dominio Cognitivo</i></b>	<b><i>Dominio Cognitivo</i></b>
<b><i>Foco pedagógico centrado en la Cobertura curricular</i></b> “Estábamos Centrados en los contenidos, en la cobertura y no centrado en las necesidades de los estudiantes y su contexto, éramos replicadores de procesos impuestos por agentes externos principalmente administrativos., por ende, nuestro foco no impacta en el aprendizaje profundo” <b><i>UTP escuela n°1 D</i></b>	<b><i>Foco centrado en el mejoramiento</i></b> “Realizar la autoevaluación en torno al aprendizaje profundo nos ayudó a orientarnos y así poder ir estableciendo prioridades pedagógicas en torno a los procesos de mejoramiento, antes no estaba muy clara la gestión del cambio, la visión macro se encontraba centrada solo en mí (director) no tenía mucho acompañamiento. <b><i>escuela n°1</i></b>
“En nuestro establecimiento se observa que los docentes en su gran mayoría han trabajado poco este dominio en relación al trabajo colaborativo, dando mayor importancia a la cobertura curricular. Tal vez sea la dimensión más débil, instalar competencias de trabajo colaborativo en el alumnado.” <b><i>D escuela n°1</i></b>	“Por otro lado existe una necesidad de mejorar los procesos de metacognición de los estudiantes, nosotros estamos trabajando en las comunidades profesionales de aprendizaje y uno de los puntos es la metacognición, desde el marco teórico y luego una propuesta metacognitiva, como ir desarrollando la modalidad de trabajo aplicada al curriculum, rúbricas ‘para avanzar y evaluar ese proceso desde inicial intermedio y final para ver el grado de avance, se trabaja en conjunto y los docentes se dan cuenta de la necesidad y a la vez buscar alternativas para mejorar los procesos en cuanto a esas debilidades” <b><i>Directivo escuela n°1</i></b>
“Nosotros nunca habíamos tenido una reflexión o diálogo pedagógico profesional, para analizar nuestras debilidades, en las reflexiones discutimos solo sobre resultados de los estudiantes externalizando el problema, el enfoque estaba en lo administrativo, no colocamos nunca el foco en lo pedagógico, no existía una autoevaluación de los procesos de metacognición del estudiante, o si lo que hacíamos tributaba a que los alumnos desarrollaran competencias para la vida” <b><i>Director escuela n°3</i></b>	<b><i>Contenidos altamente desafiantes</i></b> “Existe un cambio o quiebre cognitivo en el docente para centrar el foco en el aprendizaje a través del proyecto articulado, donde claramente debe guiar los procesos pedagógicos” <b><i>Director escuela n°3</i></b>

<p style="text-align: center;"><b>Dominio Interpersonal</b></p> <p><b>Prácticas de liderazgo pedagógico aislada y personal</b> “Ser un amigo crítico no se observa debido al escaso tiempo proporcionado para dialogar y aprender de manera socializada, tampoco se observa que los estudiantes trabajen en pequeños grupos de aprendizajes, creando material o analizando datos por lo que el trabajo que se visualiza un trabajo individualizado por parte de los estudiantes”</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dominio Interpersonal</b></p> <p><b>Prácticas de liderazgo pedagógico colaborativa</b> “En torno a los proceso de reflexión desarrollados desde la autoevaluación, se puede concluir que basándose en la actual práctica pedagógica existen ejes de trabajo colaborativo y liderazgo que son indispensables para el logro de aprendizaje de los estudiantes desde lo colectivo, por lo que esta dimensión se ha logrado, eso indica que la práctica pedagógica debe estar muy marcada por el aprendizaje social entre pares y el desarrollo de habilidades colaborativas, no solo enfocar el aprendizaje en cuanto a lo curricular” <b>UTP escuela n° 3</b></p> <p>“A través del desarrollo de los dilemas de la dimensión, se puede constatar que hay mucho que reflexionar en torno a las competencias y habilidades que deben desarrollar los estudiantes, buscando por medio del trabajo colaborativo con los docentes, orientar nuestras prácticas pedagógicas al logro del desarrollo de estas capacidades que deben centrarse en el rol de aprendiz que debe desempeñar el estudiante” <b>DI escuela n°1</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Dominio Intrapersonal</b></p> <p><b>Prácticas directivas aisladas sin foco en el aprendizaje</b> “Antes de iniciar el proceso de reflexión pedagógica, estuvimos enfocado principalmente en la cobertura curricular, las clases estaban centradas en el docente, por ende, asociado a la trasmisión de la información”. <b>UTP escuela 3</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Dominio Intrapersonal</b></p> <p><b>Prácticas directivas centradas en formar una cultura de aprendizaje</b> “El equipo de gestión en conjunto con los docentes, estamos desarrollando un trabajo de reflexión pedagógica permanente sobre los procesos educativos que no están tributando al aprendizaje profundo en el aula y a su vez tomando acciones remediales tendientes a la mejorar la práctica pedagógica” <b>D escuela n°1</b></p>

Fuente: Elaboración propia de los autores (2021)

Como se visualiza en la Tabla 6, las funciones propias que se desarrollaban los equipos de gestión dentro de su práctica diaria de liderazgo educativo se encontraban centradas en realizar tareas administrativas asociadas a la educación, distante del foco pedagógico, del aprendizaje profundo del estudiante y el desarrollo profesional docente. Una vez realizado el proceso de reflexión pedagógica en conjunto con el líder intermedio, los equipos directivos tomaron conciencia sobre su quehacer pedagógico, resignificando el enfoque pedagógico para transitar hacia una cultura de cambio en el centro escolar con foco en el aprendizaje. Al respecto, diversos autores señalan que los directivos escolares cumplen un rol decisivo cuando asumen un liderazgo centrado en el desarrollo integral del estudiante (Leithwood, Louis y Anderson, 2004). En otras palabras, los equipos directivos pudiesen

liderar los procesos pedagógicos desde la calidad de la tarea educativa para impulsar mejoras en el desarrollo profesional docente.

**c) Desde el rol de los estudiantes:**

Como se observa en la tabla 7, las resignificaciones que manifiestan los estudiantes en torno al trabajo que desarrollan en clases:

Tabla 7  
Resignificaciones de estudiantes en torno a actividades de aprendizaje

<i>Antes</i>	<i>Después</i>
<b>Clase que realiza el profesor</b> "Los profesores nos hacían mucha caligrafía y vemos muchas" <b>E 25</b>	<b>Clase que realiza el profesor</b> "Ahora los profesores nos hacen participar en clases, podemos discutir con nuestros compañeros y eso me ayuda a entender mucho mejor la clase, ahora lo que escribimos tiene sentido" <b>E 19</b>
"En la clase escribía mucho y solo escuchaba a la profesora" <b>E 12</b>	"Ahora participo en la clase de manera activa y hablo con mis compañeros sobre los temas que estamos aprendiendo, escribo menos que antes" <b>E 22</b>
"No participamos muchos de clase y era más difícil aprender, el uso del teléfono estaba prohibido" <b>E 37</b>	"Ahora podemos opinar en clases con nuestros compañeros y aprendo más, podemos usar el teléfono para buscar información, lo que me ayuda en mis actividades" <b>E 3</b>
<b>Trabajo entre estudiantes en el aula</b> "Antes los trabajos eran individuales y la mayoría eran pruebas" <b>E 40</b>	<b>Trabajo entre estudiantes en el aula</b> "Ahora hacemos trabajos en grupo y utilizamos Word, cartulinas" <b>E 48</b>
"Antes trabajamos de manera individual" <b>E 53</b>	"Antes trabajamos de forma grupal discutiendo y debatiendo" <b>E 55</b>
<b>De la evaluación del trabajo en clases</b> "Hacíamos pruebas y trabajos" <b>E 15</b> "Antes puras pruebas de 30 preguntas" <b>E 49</b> "Antes se evaluaba y conocíamos la pauta" <b>E 5</b>	<b>De la evaluación del trabajo en clases</b> "Ahora hacemos los trabajos y comprendemos cómo vamos hacer evaluados" <b>E 15</b> "Ahora hacemos trabajos, disertaciones y la rúbrica nos ayuda a guiar nuestro trabajo" <b>E 43</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores (2021)

Según las textualidades emanadas en la tabla 7 en el relato de los estudiantes, los docentes realizar clases superficiales, asociadas a la transmisión, una vez de realizado el proceso de reflexión pedagógica, existe un cambio en la forma de diseñar las clases con instancias más participativas y democráticas donde el estudiante asume un rol activo de su propio aprendizaje. Al respecto, diversos autores señalan que liderar el aprendizaje desde la sala de clases orienta la toma de decisiones pedagógicas tanto del docente como directivo en aras de robustecer la calidad de aprendizaje que desarrolla el estudiante en contexto escolar (Bolívar, 2019; Fullan, 2017; Mellado et al.,2020). De esta manera, impulsar en la comunidad

escolar principios pedagógicos que orienten la transformación de las prácticas pedagógicas y directivas mejora los escenarios de aprendizaje en coherencia con los intereses, necesidades y características de los estudiantes.

## **5.- Conclusiones**

En relación a los resultados de este estudio, se pueden extraer algunas conclusiones preliminares que se limitan a los participantes implicados en esta investigación.

En este caso en particular, los directivos escolares manifiestan al comienzo de este estudio escasa comprensión sobre cómo aprenden las personas, lo que perjudica la influencia que ejercían al momento de gestionar y liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo profesional docente. Esta situación puede ser causada por las diversas instancias de desarrollo profesional directivo que logra permear en el discurso planteamientos teóricos sobre aprendizaje, pero a su vez, se acomodan a representaciones implícitas que orientan sus prácticas de liderazgo pedagógico tradicional.

Las prácticas de liderazgo pedagógico de los directivos escolares que participaron de este estudio antes de la propuesta de mejora, estaban centradas en la administración escolar, donde predominaba una sobrevaloración de la enseñanza por sobre el aprendizaje integral de los niños y niñas del centro escolar. Esta escasa valoración restringe las oportunidades de aprender del estudiante y evidencia un cierto distanciamiento de la responsabilidad que debieran asumir los directivos escolares en liderar el aprendizaje del estudiante.

Desde la perspectiva del líder intermedio, la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica como una estrategia formadora logro tensionar y explicitar las representaciones que asumen los directivos escolares sobre liderazgo, aprendizaje y evaluación. Asimismo, poner en práctica y modelar las comprensiones construidas en estas instancias formadoras logró implicar y desafiar a los participantes de este estudio a diseñar una ruta iterativa de transformaciones sobre las actividades de aprendizaje con foco y enfoque centrado en el desarrollo integral de los niños y niñas de los centros escolares en estudio.

A nivel de transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico, resulta necesario impulsar en los centros educativos la mejora desde adentro hacia afuera con la activa participación de los involucrados. De este modo, este estudio podría afirmar que conformar

comunidades de aprendizaje que impulse una cultura de aprendizaje colaborativo logra actualizar conocimientos profesionales, y a su vez, resignificar las prácticas de liderazgo pedagógico de todos los involucrados.

Desde este contexto, se plantea como desafío para futuras proyecciones investigativas evaluar el impacto que ha tenido la transformación de las prácticas de los directivos escolares en estudio con el propósito de establecer una relación directa entre liderazgo, aprendizaje y evaluación como una triada indisoluble del cambio que implique una verdadera mejora escolar

## 6.- Referencias Bibliográficas

Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* [en línea]. 2010, 3 (5), 79-106 [fecha de Consulta 15 de Enero de 2021]. ISSN: 2027-1174. recuperadi en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 16 de Enero de 2021 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>

Bush T., R. V. (2016). Liderazgo Educativo En La Escuela. Nueve Miradas. Santiago.

Cortéz, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes. *Lideres Educativos*, 14.

Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). Thinking and acting systemically: improving school districts under pressure. Chicago: Amer Educational Research Assn.

Doyle W. Trabajo académico. *Revisión de la investigación educativa* .1983; 53 (2): 159-199. doi: [10.3102 / 00346543053002159](https://doi.org/10.3102/00346543053002159)

Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement.v En Beatriz Pont, Deborah Nusche & David Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Vol. 2, 37-68. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Impreso en Salesianos Impresores S.A., Santiago de Chile.
- Educación, M. d. (04 de MARZO de 2016). LEY 20903 SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y MODIFICA. SANTIAGO, CHILE.
- Fullan, M. (2017). *Indelible leaderships: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Jossey- Bass
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V.(2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time:Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change.
- Garbanzo Vargas, Guiselle María y Orozco Delgado, Víctor Hugo (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34 (1), 15-29. [Fecha de Consulta 19 de Mayo de 2021]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44013961001>
- Gallardo, S. R. (2019). *Liberar el aprendizaje*. México: Grano de Sal.
- Hernández, V. V.-M. (2017). *Liderazgo escolar y gestión pedagógica*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. y O'Day, J. (2014). Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Martinez, M., McGrath, D. y Foster, E. (2016). How deeper learning can create a new visión for teaching. Arlington: National Commission on Teaching & America's Future (NCTAF).
- Mellado, M. E. y Chaucono, J. C. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/286640363>
- Mellado, M., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares; implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. En Valdebenito y Mellado (Eds). *Liderazgo escolar y gestión pedagógico*. 125-131. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Pozo, C., & Somonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre aprendizaje profundo en centros escolares? Valparaíso.
- Quin, J., Mceachen., J., Fullan., Gardner., M., & Drummey, M. (2022). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. España:Morata.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*,9(1), 1-26. doi:10.1080/15700760903026748.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI. *Conversaciones en Línea N°1-2018 de LIDERES EDUCATIVOS*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-lasy-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Lambert, L. (2017). El liderazgo Constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Eds.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas. Nueve Miradas*, 34-91. Santiago: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Santiago.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London, Department for Education and Skills.
- Leithwood, K. y Azah, V. (2016) Characteristics of high-performing school districts. *School Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 1-27. DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Skott, N. R. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural diez miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2019.
- SENGE, P. (2015). *La quinta disciplina, El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. BUENOS AIRES: EDICIONES GRÁNICA.

Ugarte, M. (2014). La universidad pública en la sociedad del conocimiento. Perú: Quipukamayoc, 21, 75-85.