

# LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO EN ACCIÓN

## PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN SCHOOL IMPROVEMENT NETWORKS: AN EXPERIENCE OF EDUCATIONAL IMPROVEMENT IN ACTION

Jonathan Betancur

### RESUMEN

El objetivo de este estudio es describir la experiencia de aprendizaje en redes de mejoramiento escolar de un grupo de líderes escolares de la comuna de Curacautín, Chile. Los participantes fueron 8 directores de escuelas acompañados por un Equipo de Apoyo Técnico Pedagógico del Departamento de Educación Municipal. Se desarrolló un proceso diagnóstico donde se indagó en las representaciones de los líderes escolares respecto al aprendizaje colaborativo en red, al mismo tiempo que se indagó en las prácticas de liderazgo pedagógico desplegadas en sus escuelas. A partir de estos datos, se co-diseñó e implementó un plan de aprendizaje colaborativo para la red, desde un enfoque participativo y crítico de la práctica. Durante un año, esta red de mejoramiento sesionó mensualmente, acompañada por un equipo de apoyo pedagógico quienes desarrollaron el rol de “amigos críticos”. Los principales resultados dan cuenta de transformaciones a nivel de representaciones respecto al aprendizaje. Además, los líderes desarrollan innovaciones tendientes a favorecer el desarrollo profesional docente de sus profesores e involucrarse activamente en el aprendizaje de sus estudiantes en el centro escolar.

Por su parte, el equipo guía resignificó sus creencias respecto al rol orientador, transitando hacia prácticas de acompañamiento horizontales y dialógicas, desde un enfoque de liderazgo como aprendizaje.

**Palabras Clave:** *Liderazgo Pedagógico, Redes de Mejoramiento Escolar, Aprendizaje Colaborativo, Amigo Crítico.*

### ABSTRACT

The objective of this study is to describe the learning experience in school improvement networks of a group of school leaders from the commune of

Curacautín, Chile. The participants were 8 school principals accompanied by a Pedagogical Technical Support Team from the Department of Municipal Education. A diagnostic process was developed where the representations of school leaders regarding collaborative learning in the network were investigated, at the same time that the pedagogical leadership practices deployed in their schools were investigated. Based on these data, a collaborative learning plan for the network was co-designed and implemented, from a participatory and critical approach to practice. For a year, this improvement network met monthly, accompanied by a pedagogical support team who developed the role of "critical friends". The main results show transformations at the level of representations regarding learning. In addition, the leaders develop innovations tending to favor the professional development of their teachers and become actively involved in the learning of their students at the school.

For its part, the guiding team resignified its beliefs regarding the guiding role, moving towards horizontal and dialogical accompaniment practices, from a leadership-as-learning approach.

**Keywords:** *Pedagogical Leadership, School Improvement Networks, Collaborative Learning, Critical Friend*

## **INTRODUCCIÓN**

El liderazgo educativo es un área ampliamente estudiada, especialmente desde que Leithwood, Harris & Hopkins (2008) relevaron el rol del liderazgo escolar como el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes después de la práctica pedagógica del profesor en aula. En esa línea, diversos autores han concluido que el liderazgo pedagógico es esencial para el cambio y mejoramiento educativo (Bolívar y Murillo, 2017; Bush, 2016, 2018; Elmore, 2010; Fullan, 2017; Oplatka, 2016, Rincón-Gallardo, 2019; Robinson, 2016; Seashore, 2017; Sun, 2016; Vaillant, 2017; Yung, 2018). Por lo tanto, las representaciones y prácticas de los líderes escolares es clave en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo profesional docente.

Diversos estudios desarrollados en la región de La Araucanía, visualizan el liderazgo pedagógico de directivos y docentes como una práctica incipiente y permeada por creencias arraigadas, tales como el aprendizaje por transmisión y la evaluación centrada en la medición (Mellado et al., 2017). Por esta razón es que Mellado et al. (2019) y Rincón-Gallardo et al. (2019) destacan el aprendizaje en redes de colaboración como una oportunidad para el cambio cultural de tales prácticas, haciendo un llamado a la reflexión crítica profunda. Por esta razón, es que se releva el liderazgo pedagógico como piedra angular para movilizar procesos de mejoras y cambio de culturas escolares convencionales, para ello resulta interesante visualizar en el enfoque centrado en el aprendizaje profundo y en red.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) ha realizado esfuerzos por enfocar el rol de los directores y directoras como líderes pedagógicos (Mineduc, 2015, 2020). En esa línea, diversos investigadores a nivel nacional han estudiado el liderazgo desde variadas perspectivas y experiencias, comprendiendo la importancia de un enfoque pedagógico para la mejora escolar, donde directivos transiten desde la administración de escuelas a la implicación en los aprendizajes de los estudiantes (Campos et al., 2019; Cortez, 2018; De la Vega, 2019; Hopkins, 2018). Desde esta mirada, es deseable que el sistema educativo chileno cuente con directores que centren su liderazgo pedagógico en el aprendizaje profundo de los estudiantes, propiciando ambientes adecuados para la labor de los profesores, el desarrollo profesional docente, aprendizaje en red y con ello la construcción de una cultura de mejora educativa.

Si bien el liderazgo pedagógico tiene una influencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes, otros estudios agregan que el aprendizaje en red a nivel de directivos y docentes es una estrategia útil para nutrirse de las experiencias exitosas entre pares (Chapman, 2017, 2018; Rincón-Gallardo, 2018), con ello poder tener la posibilidad de aprender colaborativamente. En la misma línea, Pino-Yancovic & Ahumada (2022) valoran el trabajo colaborativo en red como una instancia donde diferentes líderes escolares pueden encontrar un problema

en común y tratar de buscar soluciones, lo que permite potenciar las experiencias de diferentes contextos para la mejora escolar.

En tal sentido, el objetivo del presente estudio es describir el proceso de colaboración y el aprendizaje profesional de directivos escolares y líderes intermedios DAEM en una red de mejoramiento escolar, presentando creencias con respecto al acompañamiento pedagógico y el aprendizaje, para visualizar cómo el trabajo en red contribuye a generar un cambio a dichas representaciones y prácticas, fomentando la mejora educativa a través del trabajo con líderes escolares.

## **MARCO TEÓRICO**

### **LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

El liderazgo escolar tiene diferentes enfoques, ya a finales de la década de los 90' Halliger & Heck (1998) destacaban que el rol que cumplen directores es clave para favorecer procesos de mejoramiento escolar sostenidos. Es así que nace el concepto de Liderazgo Pedagógico como aquel que desarrolla capacidades pedagógicas en los docentes y construye coherencia organizativa, comprometido con la mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2004; Hopkins, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Meyers y Hanbrick, 2019). En esta línea, es relevante destacar la importancia de buenos líderes escolares para motivar el cambio y la mejora educativa y cómo este rol puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Para Bolívar (2019) el liderazgo pedagógico debe estar al servicio de la mejora educativa y del aprendizaje, por lo tanto, se requiere de una transformación del liderazgo escolar tradicional y centrado en lo burocrático. Al respecto, Aravena et al. (2023) destaca que para el avance hacia un liderazgo pedagógico se requiere de un proceso de reflexión profunda sobre la propia práctica, enfocándola hacia el aprendizaje. En otras palabras, la evolución desde el liderazgo tradicional y el liderazgo pedagógico no se encuentra resuelto en una capacitación o un postgrado, es más bien un proceso iterativo, lento y que requiere de constante reflexión y autoexamen crítico.

En relación con lo anterior, Robinson (2016) enfatiza en el rol del liderazgo centrado en el estudiante, puntualizando las cinco dimensiones que debieran tener estos tipos de líderes, relevando la dimensión de “liderar el aprendizaje y la formación docente” como una de las que más impacta en el aprendizaje de los estudiante y que focaliza la práctica en la mejora de las competencias de los profesores. Los investigadores Bolívar y Murillo (2017) indican que el liderazgo para la mejora escolar no puede ser con una mirada tradicionalista e individual, se debe ejercer de manera compartida y distribuida. Esto abre paso a la relevancia del trabajo colaborativo entre líderes escolares para potenciar la mejora escolar, considerando a las Redes de Mejoramiento Escolar como una estrategia que permita la mejora de aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto, De La Vega (2019) plantea preguntas sobre el liderazgo pedagógico esenciales: ¿Cómo liderar y mejorar la organización interna del establecimiento? ¿Cómo hace una institución para mejorar el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes? ¿Cómo afectará los procesos de enseñanza y aprendizaje?. Es aquí donde se focaliza el trabajo de un buen líder pedagógico, poniendo como elemento principal el centro del núcleo pedagógico, la actividad de aprendizaje o tarea efectiva (Elmore, 2010). Por lo tanto, los líderes pedagógicos son aquellos que priorizan su impacto en el aprendizaje por sobre aspectos administrativos de la organización escolar.

Al respecto, Palomino (2017) dice que los líderes pedagógicos son aquellos que tienen la capacidad de favorecer el desarrollo profesional de sus pares a través de la reflexión sobre los problemas que afecten su desempeño y el de los estudiantes. Por tanto, el liderazgo pedagógico tiene como propósito influenciar el mejoramiento de docentes y estudiantes en forma conjunta (Harris & DeFlaminis, 2016). En otras palabras, las prácticas de los líderes deben impactar en el núcleo pedagógico.

Es importante destacar que, en la última década, el MINEDUC (2017) ha desarrollado una serie de políticas orientadas a fortalecer el quehacer pedagógico de los equipos directivos escolares. Durante el año 2014 surge la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, la cual propone entre

sus componentes ampliar los espacios de colaboración entre escuelas a través de las Redes de mejoramiento Escolar, como una estrategia para asegurar el desarrollo profesional en los distintos niveles del sistema.

## **REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR**

Diversos estudios dan cuenta de los beneficios del trabajo en red sobre todo para la mejora educativa, debido a la capacidad de construir y desarrollar culturas de colaboración (Chapman, 2017; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Rincón-Gallardo, 2018, 2019). En tal sentido, Covarrubias (2019) destaca entre las “*Siete claves para la transformación y la innovación educativa en las escuelas*” que abrir las puertas para el trabajo en red con otras escuelas es beneficioso porque permite compartir experiencias y así darle sentido a la mejora y trascendencia a lo que el profesor realiza en el aula, además de construir visiones compartidas de aprendizaje. Visualizar el trabajo en red como una tarea que se desarrolla en equipos más amplios, con otros contextos y experiencias permite mejorar la propia práctica, tanto en el ámbito pedagógico como en la gestión administrativa.

Desde el 2015 que el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado una política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (Mineduc, 2015) dentro de la cual se destaca la creación de Redes de Mejoramiento Escolar (RME). En relación con el rol del liderazgo escolar, Ahumada, González y Pino (2016) destacan algunos desafíos relevantes, tales como: el fortalecimiento de las capacidades de los docentes para guiar los procesos de aprendizaje y las capacidades de los equipos directivos para gestionar la mejora en las escuelas.

Es aquí, que tras las primeras experiencias se releva el papel de agente que acompañe el trabajo colaborativo en red, entre los cuales se destaca el rol del “Amigo Crítico”, definido por West (2000) como alguien que “observa desde el interior para reflexionar desde el exterior”, en otras palabras, se trata de una persona confiable y cercana que aporte desde su mirada externa, realizando preguntas que gatillen reflexiones críticas sobre las prácticas realizadas. Por tanto, las Redes de Mejoramiento son escenarios favorables para desarrollar reflexiones y retroalimentación colectiva desde el rol de amigos críticos.

Otro referente teórico que sustentó el desarrollo de la RME fue el movimiento liderado por Quinn et al. (2019) a través de Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo, el cual está teniendo un impacto a nivel Latinoamericano importante. En Chile varias investigaciones han puesto el foco en el Aprendizaje Profundo como la respuesta para mejorar y repensar la educación nacional (Pozo y Simonetti, 2018; Gajardo, 2019; Cortez, 2018). Es por esta razón que la construcción de una RME requiere de un foco centrado en el aprendizaje, para que dicha estrategia permita la mejora y definición de qué es aprendizaje y qué se espera de la educación a corto y mediano plazo.

En otra línea similar, Tyack y Cuban (1995) plantean que una RME tiene por objetivo general el cambio cultural de una institución educativa o un sistema, por lo tanto, se trata de un proceso de mediano a largo plazo. Por esta razón es que se consideran los principios de la colaboración profesional eficaz destacados por Rincón-Gallardo et al. (2019): *estructuras horizontales de poder, diálogo abierto, reflexión continua sobre la propia práctica profesional, transparencia en las prácticas y resultados, responsabilidad compartida*. Entendiendo que el cambio cultural puede ser más efectivo si se trabaja bajo principios orientadores que faciliten el cambio de culturas organizacionales, y por lo tanto, mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, el hecho de constituir un red no significa que esta sea efectiva o genere beneficios a quienes la componen, como Rincón-Gallardo (2018) puntualiza, las redes educativas efectivas poseen varios elementos que las convierten en una fuerte herramientas para la mejora, tales como: el trabajo con objetivos centrados en el aprendizaje, buscando la transformación de núcleo pedagógico; el desarrollo de relaciones sólidas, de confianza y corresponsabilidad; la investigación colectiva y el diseño en conjunto de la mejora; el trabajo sobre estructuras de relaciones horizontales; interacción interna intensa sin perder la interacción con el exterior para renovar ideas; replantearse los roles de cada estamento, especialmente los del estudiante y profesores. Éstos elementos se repiten en otros estudios como el de Fullan (2020b) donde destaca que para liderar culturas de cambio se requiere dominar

el co-aprendizaje, siendo el líder un modelador de los métodos y estrategias que se buscan implementar.

En la misma línea, Chapman (2017) releva que la clásica mejora escolar no debe sólo verse como algo que ocurre dentro de un establecimiento educativo, ya que, se pierden muchas oportunidades cuando no se trabaja en red, debido a que, la colaboración y experiencias de otros pueden ser excelentes insumos al momento de diseñar la mejora escolar. Por otro lado, Hargreaves et al. (2020) complementan el potencial de colaboración a través del principio de “responsabilidad colectiva” donde se puntualiza la obligación moral de ayudarse unos con otros en pro de servir a los estudiantes. En tal sentido, si sólo se visualiza la escuela como una isla se están cerrando las puertas a un cúmulo de posibilidades y aprendizajes que pueden ser la clave para el progreso del aprendizaje profundo de los estudiantes.

Este estudio evidencia de manera práctica la construcción y desarrollo de una RME, mostrando luces y sombras al respecto, compartiendo una experiencia concreta en la construcción colaborativa de la mejora escolar. Además, describe una experiencia de transición de representaciones, sobre todo en lo relacionado con el liderazgo pedagógico y aprendizaje, tensionando la práctica de todos los sujetos participantes de la Comunidad de Aprendizaje en Red. Los resultados de este estudio permitirán diseñar un nuevo ciclo de mejora con aprendizaje contextualizado, permitiendo a esta red como a otras gestionar sus principios para el levantamiento de culturas de colaboración que impacten el núcleo pedagógico.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño**

Este estudio educativo se enmarca en una investigación-acción de alcance descriptivo. Se utilizó una metodología cualitativa que profundiza principalmente en las comprensiones y representaciones de los participantes respecto al aprendizaje y la colaboración.

## **Contexto**

El presente estudio se realizó en la ciudad de Curacautín, región de La Araucanía, Chile. Dicha comuna cuenta con una población total de aproximadamente 17.500 habitantes (INE, 2017) de los cuales 3.790 personas se encuentran en edad escolar (4-17 años). En el estudio participaron 8 escuelas de dependencia Municipal, de las cuales 6 son urbanas y 2 rurales, quienes integraron una Red de Mejoramiento Educativo llamada Comunidad de Aprendizaje en Red (en adelante CAR).

La totalidad de los estudiantes matriculados en los establecimientos educacionales que componen la red son 2200 alumnos de un total de 2292 atendidos por el sistema Municipal, lo que se traduce en un 95,98% de estudiantes beneficiados indirectamente por parte de la red de mejoramiento educativo. El promedio del IVE (índice de vulnerabilidad escolar) comunal es de un 92% a la fecha (PADEM Curacautín, 2022), evidenciando una realidad tanto regional como particular de la comuna, presentando desafíos contextualizado correspondiente a las características de dichos estudiantes.

## **Participantes**

Los participantes del estudio fueron 8 directivos escolares de un total de 08 establecimientos municipales de la comuna de Curacautín, correspondientes a un liceo con enseñanza media y básica, 4 escuelas básicas, 1 escuela especial y 2 escuelas básicas rurales. Los participantes se desempeñan como Directores y Jefes de UTP en sus centros educativos, sus edades promedios fluctúan entre los 30 y 63 años. Por su parte, la experiencia en cargos de gestión escolar del grupo iba desde los 1 a los 15 años. Además, participaron seis profesores que conformaban el Apoyo Técnico Pedagógico (en adelante ATP) del DAEM, con edades que van de los 29 a los 57 años y con diferentes niveles de experiencias en diversas áreas:

- 4 docentes en el área de Historia, Geografía y Ed. Cívica, con estudios específicos en Derecho, Interculturalidad y Gestión Escolar, con experiencia en UTP, análisis de datos estadísticos, SEP y docencia universitaria.
- 1 Educadora de párvulos, con experiencia directiva en jardines VTF.

- 1 docente de Ed. Básica mención en Lenguaje y Comunicación, con estudios específicos en Indagación Científica y Neurociencia de la Educación.

### **Instrumentos y técnicas de recolección de información**

El proceso de investigación fue monitoreado por un conjunto de instrumentos que permitieron recoger datos con respecto a la percepción y aprendizaje de los equipos de gestión participantes. En específico, las técnicas de recolección de datos fueron: encuestas de satisfacción aplicadas al término de cada sesión de trabajo colaborativo, con foco en el cumplimiento de los objetivos de la jornada y el desempeño del equipo ATP; Árbol de problema con uso de datos, con el objetivo de encontrar efectos, causas y un problema de práctica; actas de reuniones con registro anecdótico, el cual era desarrollado por el equipo de investigación durante las sesiones de trabajo colaborativo mensual y cuando se realizaban los acompañamiento en terreno.

Estos instrumentos permitieron recolectar datos para monitorear los cambios observados en torno a las creencias y prácticas de los equipos de gestión producto del trabajo colaborativo en red y los acompañamientos por parte del equipo ATP. Si bien se aplicaron tres técnicas de recolección de datos, este artículo sólo utiliza la información desprendida del árbol de problema y de las actas de reuniones con registro anecdótico, dado que el enfoque del estudio es principalmente dar cuenta de los cambio a nivel de representaciones y práctica, tanto de los equipos de gestión de cada escuela participante como del equipo ATP.

### **Procedimiento**

El objetivo general del trabajo propuesto al inicio del ciclo de mejora fue desarrollar competencias en los equipos de gestión escolares para generar procesos de mejoramiento sostenido, con foco en el liderazgo pedagógico y el aprendizaje profundo. Para promover el desarrollo de estas competencias se co-diseña un sistema de trabajo, el cual consistió en generar sesiones de aprendizaje colaborativo mensual. La RME se constituyó con el nombre de CAR (Comunidad de Aprendizaje en Red). Sumado al taller colaborativo mensual se

encuentra el acompañamiento en terreno, donde el equipo ATP visita en carácter de Amigo Crítico a los equipos directivos, con el objetivo de propiciar la reflexión sobre los procesos liderados internamente en cada Establecimiento.

En las sesiones de aprendizaje colaborativo se abordaron los problemas de práctica detectados por cada comunidad educativa a través del método árbol de Problema, el equipo ATP co-diseña las sesiones a través de una ruta de aprendizaje consensuada, la cual se trabaja bajo la construcción de visiones estratégicas compartidas, especialmente en lo asociado con aprendizaje, evaluación y liderazgo pedagógico. Las jornadas eran de aproximadamente 4 horas de duración y se encontraban estructuradas por 5 etapas: reflexión inicial donde se develaron creencias previas; focalización a través de la lectura tanto individual como colectivas; discusiones en base a preguntas basales asociadas a la mejora escolar de un problema detectado; talleres colaborativos donde se trabajaba entre los diferentes equipos de gestión, los cuales siempre finalizaban con síntesis y plenarias para compartir experiencias y evaluación de la jornada.

Los acompañamientos eran definidos en conjunto con los equipos de gestión, estas instancias consistían en valorar lo trabajado en red y evidenciar cómo los líderes pedagógicos estaban motivando la mejora educativa en sus escuelas, utilizando además elementos y herramientas analizadas en la CAR. Generalmente se trabaja con instrumentos de evaluación, mientras que al mismo tiempo se gatillaron reflexiones críticas a través de preguntas que problematizan las prácticas de los líderes y docentes.

## **RESULTADOS**

Los resultados presentados a continuación dan cuenta de un proceso con tres fases: diagnóstico a través del árbol de problema con uso de datos, con el objetivo de identificar problemas de práctica y desafíos comunes; aprendizaje colaborativo como proceso formativo donde se indaga en la mejora y se ejecuta; y finalmente la reflexión como proceso desde donde se comparan las creencias y prácticas antes del trabajo en red y después de este.

## **Reflexión sobre la práctica de liderazgo a través del Árbol de problema**

Con el objetivo de focalizar la mejora escolar, se inicia el trabajo de la Comunidad de Aprendizaje en Red (CAR) con la identificación y enmarque de un “Problema de práctica” (Mintrop et al., 2018) por parte de los líderes escolares en conjunto con el equipo ATP del Departamento de Educación Municipal (DAEM). La delimitación del problema de práctica, conllevó un proceso de reflexión profunda sobre la forma en que los equipos directivos y los líderes intermedios estaban afectando, o no, el aprendizaje de docentes y estudiantes en los centros escolares. Desde esta perspectiva, el enmarque del problema de práctica debía cumplir con los siguientes requisitos:

- Evidenciar los efectos del problema de práctica.
- Identificar las causas profundas e internas que provocaban el problema de práctica.
- Delimitar un problema de práctica interno y dentro de su rol como líderes pedagógicos.

Se orienta el trabajo desde el foco del aprendizaje, visualizando primeramente efectos -los cuales son más evidentes- y luego las causas que se encuentran ocultas en la raíz del árbol. Sobre todo este segundo proceso fue bastante reflexivo y con el uso de datos concretos extraídos de diversas fuentes, como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) histórico, Evaluación Docente, indicadores de eficiencia interna, etc.

Algunos problemas centrales de práctica detectados fueron:

- Prácticas de acompañamiento pedagógico centradas en la supervisión del desempeño docente, focalizadas en la enseñanza por sobre las prácticas de aprendizaje que desarrollan los estudiantes
- Liderazgo de los equipos directivos centrados en aspectos propios de la gestión y la administración escolar y no del aprendizaje de los estudiantes.

Consecuencias:

- Niveles de logro de aprendizajes incipientes por parte de los estudiantes.
- La continuidad en estudios en estudios superiores a nivel profesional y técnicos es bajo.
- Niveles bajos de motivación por parte de estudiantes y docentes.

- Temor a la evaluación por parte de estudiantes y docentes.
- Resultados SIMCE sin mejoría por periodos de tiempo largos.

#### Causas:

- Uso del dato para la toma de decisiones de manera aislada.
- Prácticas pedagógicas tradicionales (transmisión, el docente como protagonista, evaluación punitiva, etc.).
- Cultura de baja expectativas sobre los estudiantes.
- Desarrollo profesional poco atractivo y motivante.
- Métodos de trabajo pedagógicos poco articulados entre disciplinas.
- El tiempo invertido por parte de los líderes escolares se encuentra utilizado principalmente en cuestiones administrativas.
- Culturas convencionales resistentes al cambio.

Detectar los problemas de práctica permitió generar lineamientos y principios para el trabajo de la red de mejoramiento, entre ellos: la construcción de aprendizajes profundos y el desarrollo profesional docente con el uso del acompañamiento pedagógico como estrategia y con foco en el núcleo pedagógico. Estos principios para el mejoramiento educativo nacen a raíz de las necesidades de los líderes escolares de construir un desarrollo profesional docente más contextualizado a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (CPEIP, 2021), junto con la capacidad de los equipos de gestión de apoyar y monitorear las prácticas pedagógicas a través del acompañamiento sistemático, ya que como comentan Aravena et al. (2022) se valora positivamente como un herramienta para la mejora, siempre y cuando se incluya a los profesores en la construcción del plan de acompañamiento pedagógico.

#### **Resignificación del Aprendizaje colaborativo**

La dinámica de aprendizaje colaborativo fue evolucionando conforme la red se asentaba. En las primeras instancias, la construcción de aprendizaje fue con mayor mediación del equipo ATP, mientras que a medida que los equipos de gestión construían conocimientos centrados en el aprendizaje, la dinámica fue cada vez más autónoma y espontánea. Esto último sucedía sobre todo cuando se planteaban problemas de prácticas que afectaban a varias comunidades

educativas, compartiendo experiencias y metodologías para abordar dichos desafíos.

Las sesiones de trabajo colaborativo funcionaron bajo el principio de Aprendizaje Profundo (Quinn et al., 2019) donde a través del modelamiento de prácticas y diseño en base de las 6 Competencias Globales, considerando siempre prácticas que apoyaran a los equipos de gestión para orientar a los docentes en la mejora de prácticas pedagógicas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Este punto se reflejó en el diseño del aprendizaje profundo por parte de los equipos directivos, lo que les permitió empoderarse para los acompañamientos pedagógicos, modelando desde el diseño, la implementación y evaluación.

Como los problemas de práctica detectados por el árbol de problemas estaban centrados en el enfoque del liderazgo escolar y la práctica del acompañamiento pedagógico, con base en esto se propició el acompañamiento pedagógico como estrategia para el mejoramiento del desarrollo profesional docente y para el apoyo de los liderazgos pedagógicos. Ésta estrategia permitió recabar datos y reflexiones para comparar, poniendo en evidencia los aprendizajes construidos en el trabajo en red, expuestos en el siguiente apartado.

### **Transformación de la práctica de liderazgo**

En la siguiente tabla comparativa se describen los cambios de percepciones y prácticas por parte de los equipos de gestión, estos datos fueron extraídos y analizados de las actas de reuniones y acompañamiento con registro anecdótico, permitiendo observar las creencias iniciales y a finales de este estudio.

Tabla 1

*Comparación de creencias y prácticas de los equipos de gestión antes y después del trabajo en la RME.*

<b>Principios trabajados</b>	<b>Antes</b>	<b>Después</b>
<b>Definición de problemas para el diseño de la mejora escolar</b>	Los directivos escolares responsabilizaban a los docentes y estudiantes de los bajos resultados de aprendizaje en sus escuelas	Los directivos escolares definen problemas atingentes a su propio desempeño e influencia en el aprendizaje
	Los directivos escolares centraban sus esfuerzos en resolver problemas ajenos al núcleo pedagógico	Definieron un problema de práctica que afecta el aprendizaje de los estudiantes. Utilizan datos y evidencia del trabajo que desarrollan los estudiantes
	Se planifica la mejora educativa a partir de percepciones, intuiciones o estrategias sin contextualizar	Se diseña la mejora a partir de la definición de un problema de práctica, lo que focaliza los esfuerzos del equipo de gestión
<b>Desarrollo profesional docente</b>	Se construye el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente a partir de necesidades de los profesores.	Se construye el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente en virtud de los problemas de aprendizaje de los estudiantes.
	Foco en la capacitación externa y poca valoración de la auto capacitación o entre pares.	Foco en el liderazgo pedagógico situado. Se reconoce en centro escolar como escenario de desarrollo profesional, son los propios docentes quienes lideran su aprendizaje
	Uso de la estrategia “visita al aula”, centrada en la práctica del docente, con un fuerte componente de verticalidad y supervisión.	Utilización del acompañamiento pedagógico centrado en la tarea efectiva realizada por estudiantes y su aprendizaje, con foco en la horizontalidad y acompañamiento desde el diseño del aprendizaje, su implementación y posterior reflexión pedagógica.
<b>Aprendizaje</b>	Aprendizaje centrado en la enseñanza, donde el docente es el protagonista y los estudiantes asumen un rol pasivo en el aula.	Aprendizaje profundo y desarrollo de las 6 competencias globales, donde el estudiante es el protagonista y constructor de su propio aprendizaje.
	Evaluación comprendida como un proceso diferente del aprendizaje. Se entiende la evaluación como la entrega de productos finales para su calificación.	Evaluación y aprendizaje concebido como un proceso unificado, es decir, evaluación como aprendizaje, donde las mismas actividades y la tarea efectiva van dando cuenta de los niveles de logro de cada estudiante, aprovechando el error para la mejora.
	Los docentes centran su práctica en transmitir información a los estudiantes.	Prácticas de modelamiento por parte del docente, el cual aprende en conjunto con los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 evidencias los cambios a niveles de representaciones y prácticas por parte de los equipos de gestión en tres categorías, en la “Definición de problemas para el diseño de la mejora escolar”, lo equipos fueron capaces de transitar en

con algunas representaciones y prácticas desde liderazgos verticales y tradicionales a liderazgos pedagógicos centrados en el aprendizaje, focalizando problemas de prácticas concretos e internos que les permitieron diseñar la mejora escolar de manera contextualizada y con el uso de datos relevantes para el aprendizaje. Sin dudas, éste es un avance muy interesante para que los líderes escolares se comprometan más con su rol pedagógico, preocupándose por influir dentro del núcleo pedagógico.

En cuanto al rol que desempeñaron los equipos de gestión para liderar el “*Desarrollo profesional docente*”, se detectó tras el análisis de actas de reuniones, que el enfoque tendió a concentrarse más en las prácticas de aprendizaje que en las prácticas de enseñanza de los docentes, concentrando los esfuerzos en los acompañamientos pedagógicos por visualizar la tarea efectiva que se encontraban desarrollando los alumnos, más que en la práctica del profesor. Además, se potenció el reconocimiento de construcción de aprendizajes profesionales a través del trabajo entre pares, tanto en la CAR, como en los consejos técnicos pedagógicos de cada escuela, validando el conocimiento y la capacidad de dirigir procesos a los docentes que poseen la experiencia en diversas prácticas.

Por último, los equipos de gestión movilizaron creencias con respecto al aprendizaje, especialmente en lo relacionado con el rol de los líderes escolares y docentes en este proceso, y la evaluación. Como red se abrazó el Aprendizaje Profundo como base teórica y práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, construyendo una visión compartida al respecto y promoviendo el desarrollo de las 6 Competencias Globales. Por otro lado, la comprensión compartida de evaluación fue una práctica pedagógica trabajada constantemente en la red, tanto a través del modelamiento como de actividades donde se tensionaron las creencias preexistentes de los participantes, reflexionando y trabajando en conceptos basales, tales como el error como aprendizaje.

### **Aprendizajes del equipo de Apoyo Técnico Pedagógico del Departamento de Educación**

El estudio no tan sólo indagó en las creencias y prácticas de los equipos de gestión y líderes escolares, también permitió observar y describir los cambios

presentados por el equipo ATP, quienes pudieron mejorar sus prácticas y concepciones a través de trabajo colaborativo, provocando un aprendizaje bilateral a medida que se acompaña y trabaja junto a los equipos de gestión de cada establecimiento educacional.

Tabla 2:

Comparación de creencias y prácticas del equipo ATP antes y después del trabajo en la RME.

<b>Principios trabajados</b>	<b>Antes</b>	<b>Después</b>
<b>Liderazgo pedagógico</b>	Foco en el desarrollo de prácticas de tipo administrativas, como el cumplimiento de la política pública u orientaciones comunales.	Foco en lo pedagógico, centrando la práctica de liderazgo en el aprendizaje del estudiante y generando acciones para mejorar del mismo.
	Relaciones de carácter vertical con los equipos de gestión de cada comunidad educativa.	Relaciones horizontales de co-construcción de la mejora escolar, escuchando y diseñando orientaciones contextualizadas.
	Supervisión y heteroevaluación de la práctica de los equipos de gestión.	Acompañamiento a los equipos de gestión, con hetero, co y autoevaluación de la práctica.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Escasa autocrítica del equipo de apoyo técnico pedagógico respecto a sus prácticas de acompañamiento pedagógico a los equipos directivos de la comuna	Constante reflexión crítica de la práctica como equipo con uso de datos (encuestas, formularios, estándares como los EID, etc.)
	Equipo comunal sustenta sus prácticas de acompañamiento en la “bajada de información”, sobre todo orientaciones de la política educativa a las escuelas	Diseño de sesiones de trabajo colaborativo con base en literatura científica actualizada
	Desarrollo de actividades emergentes, las cuales son casi siempre de carácter administrativo y trabajo en islas	Planificación del trabajo anual por área y diseño de actividades en equipo, con constante retroalimentación entre pares.
	UTP DAEM como experto pedagógico, cimentando una relación asimétrica.	UTP DAEM como líder aprendiz y valoración de la co-construcción de aprendizajes en red con relación horizontal
	Directrices rígidas por parte de la UTP del DAEM, dando poca autonomía y flexibilidad a los liderazgos de cada comunidad educativa	Construcción de orientaciones comunales que cada comunidad educativa puede contextualizar a su realidad.

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 refleja las prácticas y creencias movilizadas por el equipo ATP durante el proceso de construcción y desarrollo de la RME. Dentro del “Liderazgo pedagógico” que fue el problema de práctica interno detectado, se avanzó con respecto al enfoque principalmente, transitando desde centrar los esfuerzos en

temas administrativos -los cuales son relevantes pero no lo principal- a centrarlos en cómo se puede impactar positivamente en el aprendizaje de los equipos de gestión, docentes y por consiguiente estudiantes. La CAR permitió progresar hacia relaciones más horizontales, posibilitando la escucha bilateral y la coconstrucción de la mejora a nivel comunal. Además, la evaluación de los participantes de la red permitió modificar la clásica heteroevaluación que desde el Departamento de educación se realizaba, la cual se tornó en coevaluación y autoevaluación constatación de nuestras prácticas.

En el área del “Trabajo colaborativo”, la construcción de una cultura de colaboración permitió cuestionar las prácticas y representaciones del equipo ATP, movilizando varias como por ejemplo: el diseño en conjunto de la mejora comunal, no sólo partiendo como una directriz vertical, sino escuchando y construyendo en base a las necesidades que los líderes escolares iban detectando. Éste proceso permitió el desarrollo de orientaciones comunales contextualizadas, las cuales tuvieron un mejor recibimiento por parte de los equipos de gestión.

Por último destacar los aprendizajes internos del equipo ATP, el cual se vio desafiado a la reflexión colaborativa constante, al cuestionamiento de la práctica y el rediseño de los ciclos de mejora con base en el uso de datos. Los acompañamientos a los equipos de gestión se transformó en una gran herramienta para la recolección de datos sobre los cuales reflexionar y tomar decisiones, además, de ser instancias de trabajo colaborativo contextualizadas, donde se apreciaba si efectivamente las metodologías y estrategias desarrolladas en red tenían o no un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

## **CONCLUSIÓN**

Respecto a la fase diagnóstica del estudio se puede concluir que el carácter participativo de este proceso permitió a los equipos directivos y al equipo de apoyo del nivel intermedio reconocer los desafíos y oportunidades que significa aprender colaborativamente. El proceso de reflexión sobre los problemas de práctica favoreció el inicio de un cambio cultural para que el trabajo en red transite paulatinamente desde prácticas tradicionales (foco en la transmisión de políticas, trabajo individual, entre otras) hacia aquellas que promueven el

diálogo, la colaboración centrada en la reflexión crítica y la mejora de la práctica profesional. En tal sentido, la información arrojada por el diagnóstico es un insumo fundamental para mediar la reflexión acerca de las prácticas de liderazgo necesarias de transformar, especialmente porque permitió reconocer los enfoques de liderazgo presentes.

De acuerdo a Mintrop (2018) reflexionar sobre los problemas de práctica posibilita que los líderes escolares asuman su responsabilidad acerca de la influencia de sus acciones en el aprendizaje escolar. De esta forma, también la red se presenta como una oportunidad para que los equipos intermedios reflexionen también sobre la influencia de su acompañamiento a estas redes (Chapman, 2017; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Rincón-Gallardo, 2018, 2019) de modo asumir una co-responsabilidad por el mejoramiento educativo a nivel comunal.

En cuanto a la fase de mejora, se concluye que aún existen muchos desafíos para lograr una efectiva cultura de colaboración que logre impactar de forma más profunda en el aprendizaje directivo como actores clave para propiciar transformaciones y mejoras en sus centros escolares. Un aspecto relevante de considerar radica en centrar las acciones de las redes en la mejora pedagógica del aprendizaje de los y las estudiantes. Consideramos que debe ser aspecto central y mucho más explícito dentro del quehacer de la red, además, debe ser una práctica inherente al rol del equipo ATP del DAEM.

De acuerdo a varios estudios, el desarrollo profesional de los líderes escolares debe sustentarse en los principios del Aprendizaje Profundo (Pozo y Simonetti, 2018; Gajardo, 2019; Cortez, 2018), lo que implica ofrecerles oportunidades para asumir la responsabilidad por liderar los espacios de aprendizaje como las redes y dejar atrás los modelos tradicionales de formación, sustentados en la transmisión de información.

Respecto a la transformación de las prácticas de liderazgo, el trabajo de la red demostró lograr incipientes transformaciones en la forma de hacer de los directivos escolares. Se logró comprobar la implementación de prácticas con foco en el aprendizaje sustentadas en relaciones horizontales de liderazgo, sin embargo, un desafío es corroborar que estas prácticas permeen el núcleo pedagógico (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo et al., 2019).

Asimismo, es relevante considerar que el aprendizaje en las redes de mejoramiento escolar debe complementarse con el acompañamiento “in situ” en los centros escolares, de modo de apoyar la implementación de prácticas de liderazgo que incidan en la transformación del núcleo pedagógico.

Como proyección, el equipo de liderazgo intermedio de DAEM continuará reflexionando y ajustando sus prácticas, de modo de avanzar hacia un desarrollo profesional colectivo que incida en la forma en la que docentes y estudiantes aprenden en las escuelas. Asimismo, otro desafío es vincular de mejor forma la teoría y la práctica, de modo de construir teorías de acción que se traduzcan en prácticas de aprendizaje profundo sostenidas en el tiempo, en los distintos niveles del sistema

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ahumada, L., González, A., & Pino, M. (2016). Redes de Mejoramientos Escolar; ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? Documento de trabajo N°1, *Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora escolar: Chile*.
- Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M. & Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. DOI: 10.30827/profesorado.v26i1.13460
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., & Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 62 (1), 113-139.
- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Diego Portales.
- Bolívar, A. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Liderazgo Educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Diego Portales.
- Bush, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 23-34). Ediciones Diego Portales.

- Chapman, C. (2017). Construir redes: una clave para el mejoramiento sostenible. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 347-391). Ediciones Diego Portales.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el Aprendizaje Profundo en los estudiantes: el desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota técnica N°4. *Líderes Educativos*.
- Covarrubias, T. (2019). Siete claves para la transformación y la innovación educativa en las escuelas. En De La Vega (Ed.). *Mejorar la educación: aprendizajes desde la investigación educativa* (195-204). Ril editores.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Área de Educación Fundación Chile.
- Fullan, M. (2014). La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 182-193). Ediciones Diego Portales.
- Fullan, M. (2020a). Impulsores correctos para el éxito de todo sistema. *Centre for Strategic Education*.
- Fullan, M. (2020b). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de aprendizaje profundo. Nota técnica N°6. *Líderes Educativos*.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*,

<http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Capital Profesional*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo Colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 17-70). Ediciones Diego Portales.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & Center for Applied Research and Educational Improvement. (2004). Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. *Center for Applied Research and Educational Improvement*.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitoso. *Liderazgo y Gestión Escolar*, 28, 27-42.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). Sobre las diferencias cualitativas en el aprendizaje: I. Resultado y proceso. *Revista británica de psicología educativa*, 46 (1), 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mayers, C. & Hambrick, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.) *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 71-110). Ediciones Diego Portales.
- Mellado, M., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21 (3), 541-548.

- Mellado, M. & Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto Mapuche. *Revista Sophia Austral*, 24, 63-81.
- MINEDUC (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. *CPEIP*.
- MINEDUC (2017). Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar, Santiago de Chile, Coordinación de apoyo a la mejora educativa.
- Mintrop, R., Órdenes, M., Madero, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. . En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 323-354). Ediciones Diego Portales.
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Liderazgo Educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 253-276). Ediciones Diego Portales.
- Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En M. Mellado y V. Valdebenito (Eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 26-37). Temuco: Ediciones UCT.
- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>
- Pozo, C., & Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre el Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Lideres Educativos*.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021) *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.

- Rincón-Gallardo, S. (2018). Liderazgo, redes y el futuro del aprendizaje. *Líderes Educativos*.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Libros Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49 (1), 241-272.
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Liderazgo Educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Diego Portales.
- Seashore-Louis, K. (2017). Liderazgo y aprendizaje: implicancias para la efectividad de las escuelas. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 150-181). Ediciones Diego Portales.
- Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Liderazgo Educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 81-120). Ediciones Diego Portales.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 263-294). Ediciones Diego Portales.
- Yung, M. (2018). Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos. En Weinstein, J. & Muños, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 35-83). Ediciones Diego Portales.