

Universidad Católica de Temuco



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

***LIDERAZGO PEDAGÓGICO PARA LA MEJORA DEL DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE DE UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE PADRE LAS  
CASAS.***

*Actividad formativa equivalente para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar.*

*Autor: María Isabel Corales Barría  
Profesor Guía: Miguel Antonio Sepúlveda Del Pino*

Temuco, diciembre 2019.-

## RESUMEN

En la última década diversos autores han avanzado en una profunda teoría sobre el liderazgo escolar, en común desarrollan un enfoque centrado en lo pedagógico, entendiéndose que para la mejora de las escuelas se requiere de directivos que lideren las mejoras de las prácticas pedagógicas, focalicen su gestión en el aprendizaje y desarrollen un cambio sostenible. En este sentido la gestión educativa necesita resignificarse, encontrar su verdadera razón de ser (Abréu, 2017), es decir realizar una transición desde el liderazgo centrado en aspectos administrativos y en la enseñanza hacia un liderazgo pedagógico centrado en el estudiante y el aprendizaje; tema central de esta AFE que tiene como objetivo desarrollar una propuesta de acompañamiento pedagógico de manera conjunta entre docentes y equipo directivo con foco en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje del estudiante. El trabajo se suscribe a una investigación educativa, que utiliza una metodología mixta de carácter descriptiva. Los participantes son 25 profesionales de la educación, directivos y docentes de aula, quienes participaron en dos modalidades: Trabajo colaborativo y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y un segundo grupo de 7 docentes que además participó de un proceso de acompañamiento al aula. Para recoger información se aplicó un cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje, revisión de fuentes de información secundarias como diseños de aula y evaluaciones, además de registros de acompañamiento al aula y retroalimentación. El presente estudio confirma los enfoques tradicionales de enseñanza utilizados en el centro escolar en particular, pero también demuestra que el cambio es posible.

Palabras Claves: Liderazgo Pedagógico, Desarrollo Profesional Docente, Comunidad de Aprendizaje, Reflexión Pedagógica.

## ÍNDICE

ÍNDICE .....	3
ÍNDICE DE TABLAS .....	4
ÍNDICE DE FIGURAS .....	5
INTRODUCCIÓN .....	6
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN .....	8
1.1 Antecedentes contextuales.....	8
1.2 Antecedentes problema y justificación.....	18
1.3 Planteamiento del problema.....	21
1.4 Objetivos.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	25
2.1 Desde la Gestión escolar hacia un Liderazgo pedagógico.....	25
2.2 Miradas del liderazgo y sus características. ....	30
2.3 Tipos de Liderazgo educativo. ....	31
2.4 Liderazgo centrado en el estudiante y cómo enfrentar el reto al cambio.....	36
2.5 Liderazgo educativo y política de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile.....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....	42
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	46
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES. ....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	88

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Identificación del centro escolar. ....	8
Tabla 2. Categoría de desempeño según Agencia de la Calidad de la Educación (2018) .....	14
Tabla 3. Resultados SIMCE 4to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación, (2018). ....	15
Tabla 4. Resultados SIMCE 6to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación (2018). ....	16
Tabla 5. Resultados SIMCE 6to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación (2018). ....	17
Tabla 6. Liderazgo distribuido: principios de acción y perspectivas erróneas. ....	34
Tabla 7. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje. ....	37
Tabla 8. Fases y recolección de información. ....	44
Tabla 9. Análisis foco y enfoque diseño de aula. ....	47
Tabla 10. Análisis foco y enfoque Pauta de observación de aula. ....	48
Tabla 11. Grupo de discusión: Lo que pienso y lo que hago: aprendizaje y enseñanza. ....	51
Tabla 12. Resultado aplicación cuestionario (Vilanova y García y Señorino, 2007) .....	53
Tabla 13. Relación entre los principales supuestos de las teorías de dominio implícito y las dimensiones de la variable. ....	56
Tabla 14. Moda para cada dilema: 1: Teoría directa. ....	57
Tabla 15. Frecuencia resultados cuestionario de dilemas. ....	57
Tabla 16. Plan de mejora continua para transitar hacia un liderazgo centrado en el estudiante. ....	60
Tabla 17. Resultados acción formativa 1 y 2. ....	63
Tabla 18. Resultados acción formativa 3 y 4. ....	66
Tabla 19. Resultados acción formativa 5. Plan de acompañamiento al aula. ....	72
Tabla 20. Resumen resultados acompañamiento al aula. ....	74
Tabla 21. Resultados acción formativa 6 y 7. Niveles de desempeño para cada criterio pedagógico. .....	77
Tabla 22. Revisión diseños de planificación de aula post, implementación plan de mejora. ....	81
Tabla 23. Encuesta de valoración reflexión pedagógica y trabajo colaborativo. ....	82
Tabla 24. Encuesta de satisfacción “Evaluando el proceso de acompañamiento pedagógico al aula” .....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama centro escolar. ....	11
Figura 2. Niveles de desempeño 4to básico, Agencia de la calidad de la Educación (2018) .....	16
Figura 3. Niveles de desempeño 6to básico, Agencia de la calidad de la Educación (2018). ....	17
Figura 4. : ¿Cómo realizamos la transición hacia una mirada de liderazgo pedagógico, centrada en el estudiante?.....	22
Figura 5. Tipos de liderazgo .....	30
Figura 6. Liderazgo instruccional.....	32
Figura 7. Liderazgo transformacional .....	33
Figura 8. Liderazgo constructivista .....	35
Figura 9. Liderazgo educativo y cultura de aprendizaje .....	39
Figura 10. Distribución de frecuencia de las teorías de cada dilema. ....	58
Figura 11. ¿Desde dónde y hacia dónde de la práctica de acompañamiento docente al aula para la mejora del aprendizaje?.....	70
Figura 12. Diagrama “Criterios de acompañamiento pedagógico centrado en el aprendizaje 2019..	71

## INTRODUCCIÓN

La presente AFE se enfoca en el liderazgo pedagógico y cómo este líder es capaz de influenciar para el cambio y la mejora de su centro escolar teniendo como principal objetivo el aprendizaje de sus estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes.

Parte desde la mirada actual con que se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro escolar estudiado, evidenciando un liderazgo fuertemente centrado en la enseñanza, rol pasivo del estudiante, además el proceso es mediado por una observación de aula por parte de los directivos con un instrumento construido o lista de chequeo, con aspectos administrativos de la clase, centrada en la acción docente y que fue construida sin la participación de ellos.

La investigación de esta problemática se orienta a cómo realizamos la transición hacia una mirada de liderazgo pedagógico centrada en el estudiante que evidencie su protagonismo y que permita observar un aprendizaje activo y participativo junto a otros, con una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje, construida y conocida por todos, a partir de la reflexión crítica de la práctica propia docente, la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo entre pares.

Se realizó una investigación de tipo cualitativa descriptiva. La recogida de información se realizó a través de la aplicación de un cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje (Vilanova, García y Señorino, 2007), análisis de fuentes documentales, grupos de discusión registros de acompañamiento al aula y encuesta de satisfacción, para conocer el desarrollo del plan de acción a partir de las voces de los docentes, quienes participan en dos

modalidades, un grupo de 25 docentes que forman parte de las acciones formativas en modalidad talleres de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo y 7 de ellos además son parte de un plan de acompañamiento pedagógico que incluye tres etapas: acompañamiento al diseño de planificación curricular, acompañamiento al aula y una retroalimentación individual y grupal.

El presente estudio se basa en la importancia del liderazgo directivo centrado en el aprendizaje y sobre la comprensión de que para que los estudiantes aprendan, es necesario que sus profesores aprendan, y para que los profesores aprendan, es necesario que las escuelas sean organizaciones que aprenden (Montecinos y Cortez, 2015)

## CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

### 1.1 Antecedentes contextuales.

Tabla 1. Identificación del centro escolar.

<b>Identificación del establecimiento educacional</b>	
Directora	María Isabel Corales Barría
Dirección del Establecimiento	Villa alegre N° 2235 Sector La Colina 3
R.B.D.	1 1 5 0 9 - 6
Comuna	Padre las Casas
Provincia	Cautín
Sector	Urbano
Región	Novena
E-mail	<a href="mailto:direccion@escuelasansebastian.cl">direccion@escuelasansebastian.cl</a>
Fecha de creación del Establecimiento Educacional	10 de septiembre de 1985
Decreto Cooperador de la Función Educacional del Estado	N° 995 de 1985
Dependencia	Particular Subvencionado
Sostenedor	Corporación Educacional San Sebastián.
Niveles Educativos	a) Enseñanza Pre-básica: Prekinder - Kinder b) Enseñanza Básica : Primero a Octavo

Modalidad	Jornada Escolar Completa (JECD)
Planes y Programas Propios	No
	Reglamento de Evaluación y Promoción: Decreto Exento N° 511 de 1997

Departamento Provincial	Cautín Sur	
Horario de Funcionamiento	Jornada Mañana y tarde (Básica)	Lunes a jueves: 09:00 - 16:25 Hrs.
		Viernes: 09:00 -14:10 Hrs.
	Pre – Básica	Lunes a viernes: 09-00 - 13:30 Hrs. Viernes: 09:00 - 12:30 Hrs.
Matrícula	570	
Proyecto de Integración Escolar	104	
Índice de Vulnerabilidad social	93,60 %	
Porcentaje de estudiantes: Prioritarios Preferentes	67,16 % 26,49 %	
Número de Docentes	30	
Número de Asistentes de la Educación	30	
Sitio Web	<a href="http://www.escuelasansebastian.cl">www.escuelasansebastian.cl</a>	

La escuela básica San Sebastián está ubicada en la comuna de Padre Las Casas, Novena Región de la Araucanía, su dependencia es particular subvencionada y es administrada por la Corporación Educacional San Sebastián. Imparte educación Básica completa y pre básica, cuenta con un total de 570 estudiantes en jornada escolar completa JEC<sup>1</sup>, proyecto de integración escolar PIE<sup>2</sup> y está adscrita a la subvención escolar preferencial SEP<sup>3</sup> desde el año 2009.

La población escolar proviene de sectores rurales de la comuna de Padre Las Casas 40 % (Maquehue, Licanco, Paillanao, Metrenco), así como como también de las poblaciones aledañas al establecimiento educacional 60 %. El índice de vulnerabilidad social IVE<sup>4</sup>corresponde para el año 2019 a un 93,60 %, presentando una concentración de estudiantes prioritarios del 67,16% y estudiantes preferentes del 26,49%.

La escuela básica San Sebastián tiene una dotación docente de 30 profesionales de la educación, 4 profesionales de apoyo (psicólogo educacional, terapeuta ocupacional, trabajador social, fonoaudióloga), 26 asistentes e la educación (inspectores, asistentes de aula, administrativos).

---

<sup>1</sup> Jornada Escolar Completa.

<sup>2</sup> Programa de Integración Educativa.

<sup>3</sup> Subvención Escolar Preferencial.

<sup>4</sup> Índice de Vulnerabilidad Educativa.

**Ámbito organizativo operacional Escuela Básica San Sebastián.**

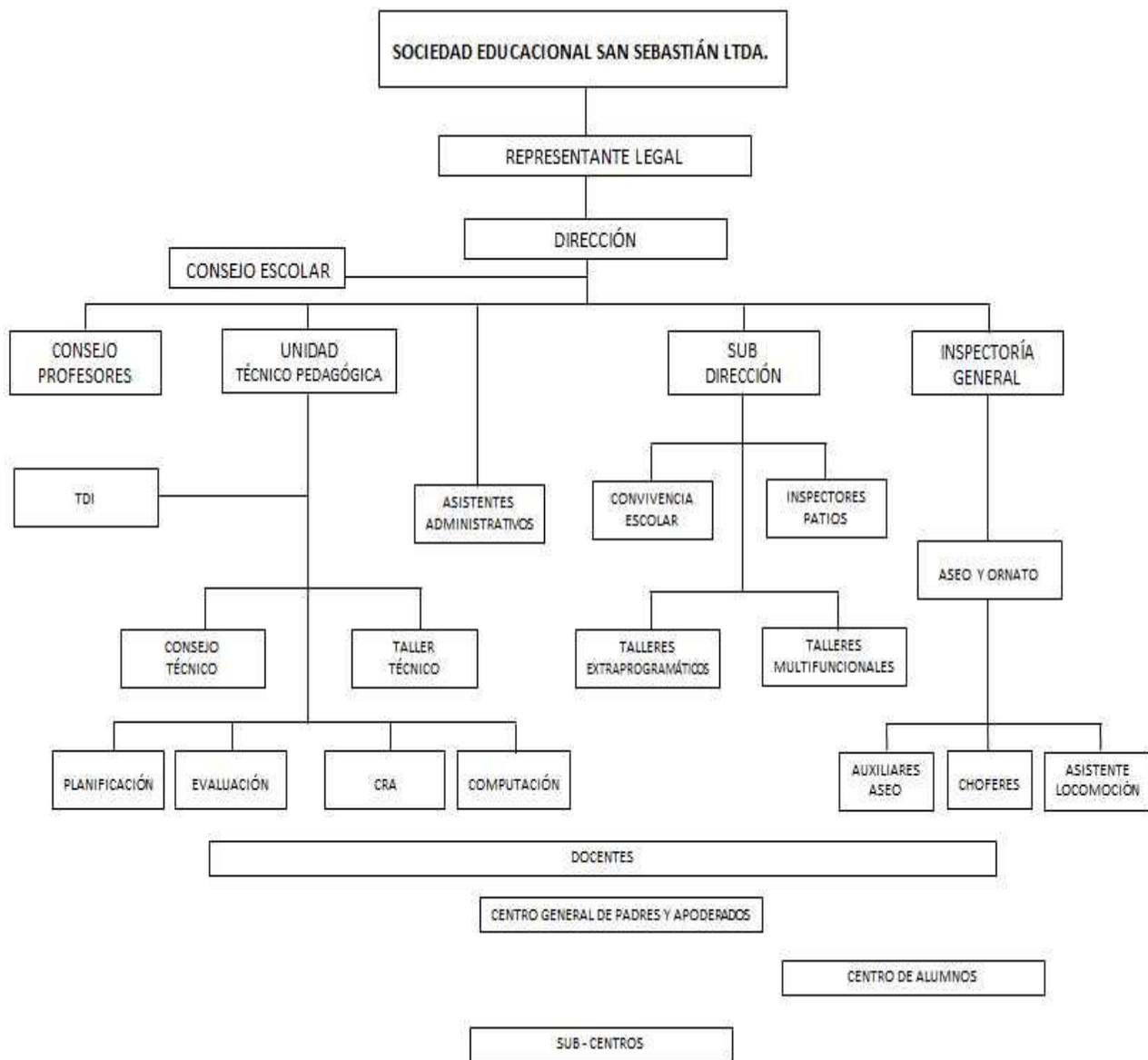


Figura 1. Organigrama centro escolar.

## **Misión, Visión, Sellos Educativos 2019 – 2022**

### **Misión**

Entregar a nuestra comunidad local y regional una educación inclusiva que nos lleve al respeto de los diferentes estilos de aprendizaje, desarrollando aspectos cognitivos, afectivos y sociales; dando énfasis a las áreas artísticas, musicales, científicas, deportivas y culturales, que promuevan la formación de un ciudadano íntegro a la luz del carisma cristiano católico de San Sebastián.

### **Visión**

Hacer de la escuela un lugar donde se garantice a sus estudiantes el derecho a una educación inclusiva y de calidad, formando personas capaces de contribuir a una sociedad humanitaria y fraterna desde la identidad Cristiano Católico.

### **Sellos educativos.**

Los sellos educativos priorizados son:

1. Respeto a los diferentes estilos de aprendizaje.
2. Desarrollo de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales.
3. Desarrollo de las habilidades artísticas, musicales, científicas, deportivas y culturales.
4. La formación de ciudadanos íntegros desde su carisma cristiano católico.

La Escuela San Sebastián, sin ser un ente perteneciente a la Iglesia, pero emulando a su patrono, que con su nombre y estilo de vida le señala un camino, destaca y se esfuerza en promover entre sus miembros los valores y virtudes del humanismo cristiano católico e impregnarlos del espíritu sebastiano; siendo uno de ellos la fidelidad. Ser fieles a sí mismos, a sus principios y valores, a su familia, a sus estudios, a Dios, a su Iglesia, a su escuela, a la comunidad, a la patria y a todo proyecto en que se comprometa, fortaleciendo en ellos el lema: “*Fieles como Sebastián*”.

Otros valores a desarrollar son la responsabilidad, la honestidad, la superación, el respeto a sí mismos y a los demás, la tolerancia, fomentando el diálogo como medio de superación de conflictos, conformando un espacio y ambiente armónico para el trabajo, donde se manifieste el deseo de aprender, de compartir experiencias y de ser forjadores de su propio destino, estimulados por las actividades propuestas por sus profesores y por el apoyo del compromiso familiar permanente.

Por otro lado, considerando los intereses de los estudiantes, y uno de los fundamentos estratégicos de la Jornada Escolar Completa (JEC), se enfatiza en el desarrollo de una diversidad de talleres, tanto de formación, de desarrollo de habilidades lingüísticas, artísticas, musicales, culturales y de desarrollo deportivo, durante este año 2019, da la oportunidad a sus estudiantes de elegir dentro de una gama de 38 talleres, dentro de la JEC, lo que permite que el 100% de los estudiantes participen durante dos horas a la semana de un taller electivo según sus preferencias (arte, deportes, gimnasia rítmica, batucadas, música en colores, violín, piano, instrumentos de viento, instrumentos de bronce, ciencias y medio ambiente, escritura

creativa, juegos matemáticos, lectura entretenida, informática educativa, orquesta sinfónica infantil, ciudadanía, inglés, karate, danza, folclore, cueca, pastoral.

### **Categoría de desempeño del centro escolar según, Agencia de Calidad (2018)**

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad, compuesto por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia y el Consejo Nacional, tiene como objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, la fiscalización y, por sobre todo, el apoyo y orientación constante a los establecimientos para su mejoramiento continuo.

*Tabla 2. Categoría de desempeño según Agencia de la Calidad de la Educación (2018)*

#### **Categoría de Desempeño del Establecimiento Educacional Escuela San Sebastián de Maquehue .**

<b>Períodos</b>	<b>SEP</b>	<b>SAC</b>
Año 2009	Emergente	
Año 2010	Emergente	
Año 2011	Emergente	
Año 2012	Autónomo	
Año 2013	Autónomo	
Año 2014	Autónomo	
Año 2015	Autónomo	Medio
Año 2016		Medio
Año 2017		Medio
Año 2018		Medio
Año 2019		Medio

El año 2009 la escuela básica San Sebastián se adscribe a la subvención escolar preferencial siendo categorizada como escuela emergente, permaneciendo por tres años en

esa categoría, luego el año 2014 y debido a un incremento de sus resultados recibe la nueva clasificación de autónomo durante los años 2013-2014, el año 2015 surge una nueva categorización desde la agencia de la calidad y según SEP permanece autónomo pero para la agencia lo categoriza como medio, es decir que obtiene resultados educativos similares a sus iguales de acuerdo a la clasificación socioeconómica. En esta categorización ha permanecido hasta el 2018, debido a que no ha tenido un alza significativa en los resultados SIMCE, que le permita llegar a la categoría de alto desempeño.

### **Desempeño SIMCE del Establecimiento Educacional.**

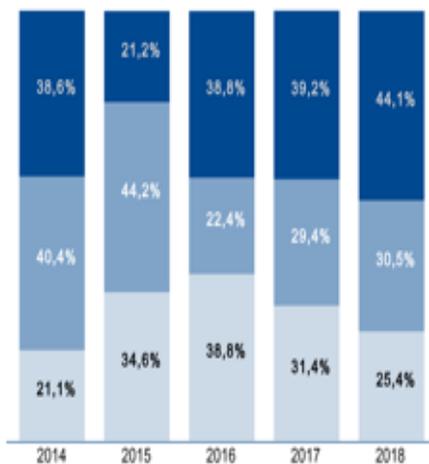
Resultados 4 to básico (2013 -2018).

*Tabla 3. Resultados SIMCE 4to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación, (2018).*

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Lenguaje	262	273	257	264	264	274
Matemática	270	263	260	255	256	246

**Nivel Socio Económico:** Medio Bajo

### Lenguaje y Comunicación: Lectura



### Matemática

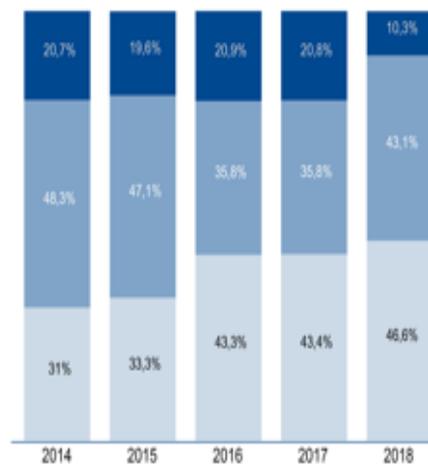


Figura 2. Niveles de desempeño 4to básico, Agencia de la calidad de la Educación (2018)

Tabla 4. Resultados SIMCE 6to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

Resultados SIMCE 6° básico (2013- 2018)					
	2013	2014	2015	2016	2018
Lenguaje	247	252	260	262	260
Matemática	243	260	258	264	247
Ciencias Naturales	261	-	256		246
Historia	-	-	-		

**Nivel Socio Económico:** Medio Bajo

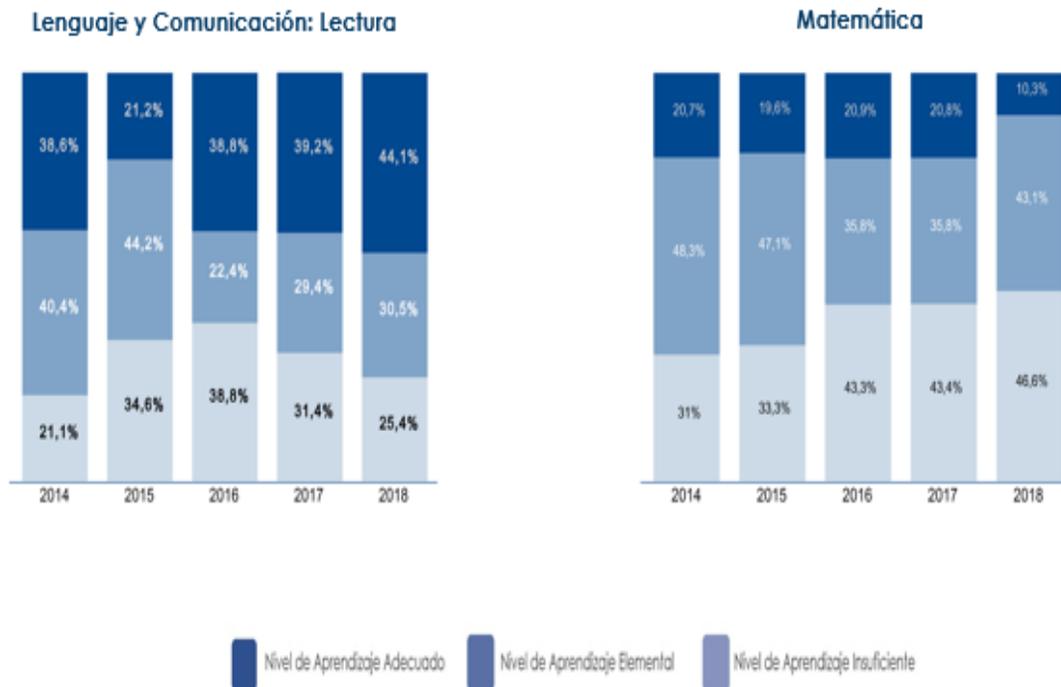


Figura 3. Niveles de desempeño 6to básico, Agencia de la calidad de la Educación (2018).

Tabla 5. Resultados SIMCE 6to Básico, Agencia de la Calidad de la Educación (2018).

Resultados SIMCE 8 vo básico (2011- 2017)					
	2011	2013	2014	2015	2017
Lenguaje	240	260	237	246	252
Matemática	239	248	238	257	267
Ciencias Naturales	263	261	-	256	262
Historia	-	-	-	-	

Respecto a los resultados SIMCE del establecimiento, han permanecido sin variaciones significativas, promediando en la última evaluación en Lenguaje y Matemática en 4to básico,

260 pts, 253 pts en 6to básico y 259 en 8vo año básico, según datos de la Agencia de calidad de la Educación (2017,2018). No logrando según estos resultados alcanzar las metas propuestas por la propia institución de mejorar de manera significativa tanto los puntajes obtenidos como disminuir los porcentajes de estudiantes en niveles insuficientes, logrando una mayor movilidad de los niveles insuficientes a elementales y de elementales a adecuados.

## **1.2 Antecedentes problema y justificación.**

Plantearse un aprendizaje permanente como meta no es algo sencillo si consideramos la misión de los centros educativos, sus características como organizaciones y el contexto donde se realiza su actividad (Gairín, 2000). Las organizaciones educativas son diferentes, únicas y van creando su identidad a partir de su historia, del entorno, de las relaciones entre sus miembros, de las formas de conducir de sus directivos, de sus tradiciones, su cultura; es así como cada una tiene diferentes maneras de aplicar sus procesos organizativos. En suma, diferentes visiones en torno a la mejora del centro educativo y lo que la innovación y el cambio les demanda y cómo reaccionan ante él, por esto sus planes estratégicos deben estar en constante evaluación y monitoreo de manera de ajustarse a la necesidad cambiante de su entorno.

Es así como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) se transforma en un instrumento vital para los docentes directivos, dando insumos y orientaciones en pos de la mejora de los procesos, en directa relación con el Proyecto Educativo Institucional y por ende al Proyecto de Mejoramiento Educativo, instrumentos de gestión que permiten sistematizar los procesos con la finalidad última de alcanzar las metas más eficazmente. La

labor de los equipos directivos se basa en competencias claves que fundamentan su cargo y que dan pie a su funcionamiento y al ciclo vital del establecimiento. Una competencia bien definida apoya la labor y la distribución de roles y responsabilidades que favorecen el desarrollo institucional, en este sentido una organización que tiene planteamientos claros y bien definidos es capaz de delinear sus metas efectividad claras y objetivos fáciles de evaluar, favoreciendo instancias de cambio y mejora.

Liderar un centro educativo no es una tarea simple, más aún si la sociedad está en constante cambio y por ende, las características y necesidades de los estudiantes, ante esto los equipos directivos deben estar atentos y en continua búsqueda de estrategias, insumos teóricos y prácticos que les ayuden a lograr las metas propuestas para su institución escolar.

Ante lo anterior se menciona que recientes investigaciones señalan que cuando el directivo moviliza a los docentes en el proceso de aprender a mejorar su práctica, junto a ellos, él mismo aprende, sobre lo que es efectivo o lo que no, a lo que Gallardo y Fullan (2016) denominan “el líder aprendiz”. Idea que hace fuerza y toma gran valor, entendiendo el liderazgo pedagógico que debe tener hoy el director, sin duda alguna un tema desafiante para quienes lideran hoy las escuelas. Ante esta afirmación surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr ser un “líder aprendiz?”, ¿cómo acompañar al equipo docente a potenciar sus capacidades y habilidades personales?, ¿cómo mantener y fomentar la motivación de los docentes por la enseñanza y el aprendizaje?

Sin duda un gran desafío, mantener viva la esencia de un centro escolar, aulas con estudiantes inquietos, creativos, cambiantes, desafiantes deseosos de aprender, deseosos de enseñar, sin olvidar que somos seres sociales y que los aprendizajes más significativos son

los que se construyen con los demás en interacción con ellos. Leithwood (2009) habla de un liderazgo centrado en las personas que favorezca el aprendizaje y que propicie su desarrollo tanto del equipo de docentes como de los estudiantes.

La investigación sobre liderazgo es consistente sobre los efectos de éste en la mejora de los resultados, si bien dichos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Marzano, 2005; Leithwood, 2004; Robinson, 2007), estos autores plantean que después de la acción docente en aula, el liderazgo directivo es el segundo factor que contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, si bien es cierto de manera indirecta, ya que se basa en la influencia que desde el liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje realizan los directivos, movilizándolo a sus comunidades docentes hacia la mejora de sus prácticas a través del desarrollo profesional docente, se lidera el aprendizaje volcando la energía en desarrollar la acción didáctica del profesorado, más que focalizarse en mejorar su propio conocimiento o supervisión de la enseñanza (Fullan, 2014).

La actual política educativa chilena propende y pone todos sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación, aun así los resultados educativos de la prueba SIMCE no demuestran un avance significativo en la última década en nuestro país. La Agencia de la Calidad de la Educación (2018) expresa que la última medición aplicada a alumnos de 4° básico, 6° básico y 2° medio, demuestran una baja en el aprendizaje, al menos desde el 2015. Estos resultados tensionan el sistema educacional chileno, cuestionando desde la política nacional hasta el accionar de las propias comunidades educativas, frente a sus formas de gestionar el cambio y la toma de decisiones a partir de cada realidad. Los propios actores del sistema educativo, así como la política y la investigación, comparten la visión de lo importante que es, que todos

los estudiantes aprendan. Sin embargo, el foco ha estado en la enseñanza y en las estrategias, a pesar de que ya desde el 2012 las Bases Curriculares de Educación Básica conforman un currículum centrado en el aprendizaje. Siendo estas últimas, según la Ley General de Educación (20.370), el documento principal del currículum nación.

### **1.3 Planteamiento del problema.**

Ante lo anterior surge la problemática que desarrolla esta AFE y su intervención de mejora.

**“Liderazgo pedagógico centrado en la enseñanza y con un marcado rol protagónico del docente”**

Para orientar esta investigación, se plantea la siguiente pregunta:

**¿Cómo realizamos la transición hacia una mirada de liderazgo pedagógico, centrada en el estudiante?**

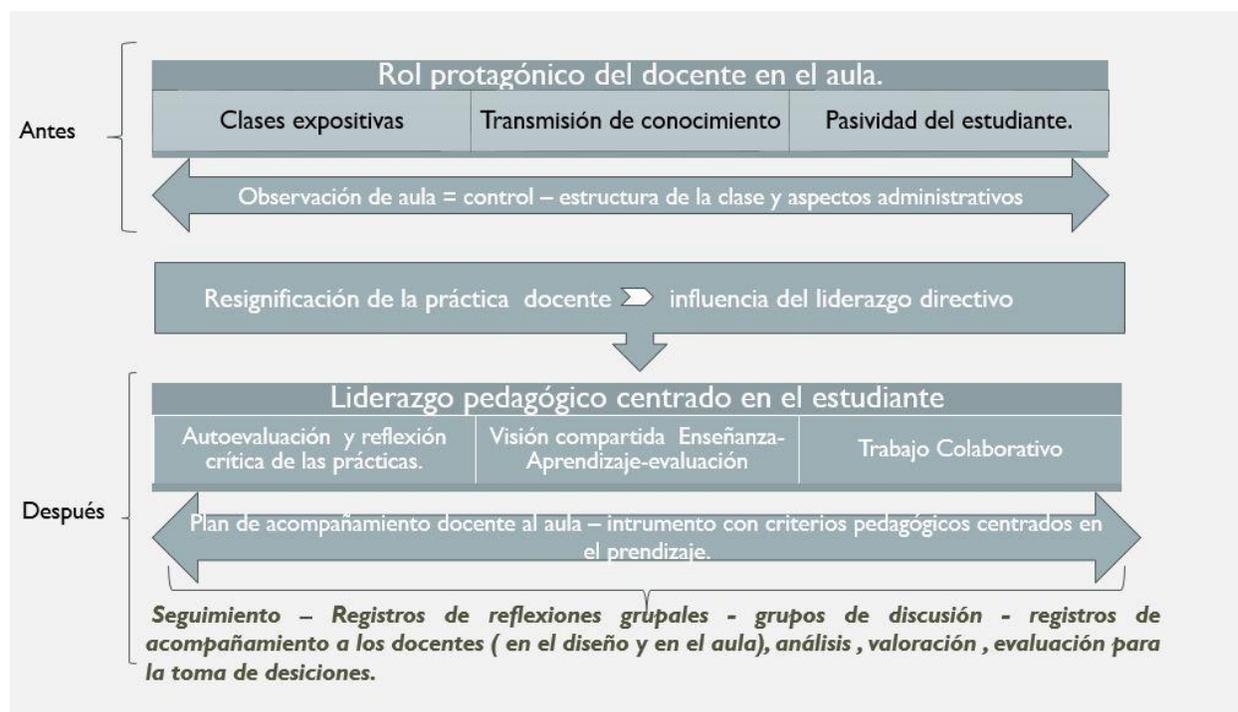


Figura 4. : ¿Cómo realizamos la transición hacia una mirada de liderazgo pedagógico, centrada en el estudiante?

(Elaboración propia)

La práctica a transformar está basada en el rol protagónico del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, evidenciado en clases expositivas, donde se privilegia la transmisión de conocimiento al estudiante como ser pasivo que sólo recibe información, esto es apoyado por una pauta de observación de clases centrada en aspectos administrativos y de control, de lo que el docente hace o dice. No existe un proceso anterior a la visita al aula de apoyo en el diseño, sólo acuerdos de mejora que el docente conoce al finalizar la observación.

## **¿Cómo comenzamos la transición hacia un liderazgo pedagógico, centrado en el estudiante?**

La gestión educativa necesita resignificarse, es decir, encontrar su verdadera razón de ser, su sentido. (Abréu, 2017), a partir de esta afirmación es que se moviliza la propuesta a partir de la cual se pretende comenzar un proceso de transición desde el liderazgo directivo y cómo este logra influenciar al equipo de docentes a transformar sus prácticas desde el foco y el enfoque, llegando a que este liderazgo pedagógico esté centrado en el estudiante y su enfoque sea el aprendizaje. Desde esta mirada se desarrollará un plan de acompañamiento docente basado en la reflexión crítica de las prácticas del profesorado, una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje, a través de un trabajo colaborativo, transitando desde un instrumento de control en la observación docente hacia un instrumento con criterios pedagógicos construido junto a ellos y que sea un medio auto regulador de la propia práctica docente, con el objetivo final de mejorar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

#### **1.4 Objetivos.**

##### Objetivo General.

Desarrollar una propuesta de acompañamiento pedagógico de manera conjunta entre docentes y equipo directivo con foco en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje del estudiante.

##### Objetivos Específicos.

Identificar las representaciones que subyacen a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los docentes y el equipo directivo.

Diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional docente centrado en el trabajo colaborativo y la reflexión crítica de la propia práctica con foco en el aprendizaje del estudiante.

Evaluar el avance de la implementación del plan de desarrollo profesional docente y los procesos de transición de un liderazgo pedagógico centrado en el estudiante.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### **2.1 Desde la Gestión escolar hacia un Liderazgo pedagógico.**

Las escuelas de Chile son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio lo que hace que los líderes que las conducen, deben buscar nuevas formas de gestionarlas (MBE, 2015), estas nuevas formas de gestionarlas no sólo se deben centrar en lo administrativo y en el control, sino en la gestión pedagógica que está centrada en el estudiante, como una manera de ajustarse al ser humano del siglo XXI, el que requiere no ser un receptor pasivo de contenidos, sino ser participe y protagonista de sus aprendizajes, quien a partir de esto sea capaz de construir nuevo conocimiento, no de manera aislada, sino en conjunto con otros.

Alvariño, *et al.* (2000), plantean que en las últimas dos décadas, los procesos de globalización, la transformación de la economía mediante procesos intensivos del conocimiento, el surgimiento de la sociedad de la información, las nuevas cuestiones asociadas a la gobernabilidad y la ciudadanía y la potenciación de modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional y las capacidades nacionales de crecimiento, condicionan el nuevo escenario de la educación y las nuevas demandas de calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo (Brunner, 1999).

Frente a esa situación, los sistemas educativos han procedido a descentralizarse como respuesta a las nuevas circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales, provocando con ello la necesidad de cambios en su cultura organizacional y de las unidades educativas, al igual que requerimientos de una mayor efectividad en la gestión de los

establecimientos, otorgándoles una mayor autonomía, lo que a simple vista también trae para los centros educativos nuevos desafíos al interior de sus comunidades.

Otro elemento importante de mencionar y que se complementa con lo anteriormente referido son los movimientos de *Mejora*, *Eficacia*, y *Mejora de la Eficacia Escolar* y cómo estos han hecho que los centros escolares se responsabilicen por sus resultados, den cuenta de estos y focalicen desde dentro de sus centros el recurso humano y material en busca de la mejora de los aprendizajes y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Por décadas investigadores y docentes han tratado de identificar elementos, factores que hacen que una escuela sea exitosa, cuáles son los procesos que ocurren al interior y exterior de un establecimiento educacional para que esto ocurra. En suma, cómo lograr procesos de cambio eficaces.

Murillo (2002), en la década de los sesenta nació el movimiento teórico - práctico de Mejora de la Escuela (*School Improvement*) con la idea fuerza de que “la escuela debe ser el centro del cambio”, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de ésta para lograr cambiar la educación (Hargreaves *et al.*, 1998). Así, más que desprestigiar la importancia del aula y del conjunto del sistema educativo para la transformación de la educación, surge la idea de la escuela como unidad básica del cambio, unidad que contempla y recoge los otros niveles.

¿Qué es “Mejora escolar”?

“un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”.

(Velzen *et al.*, 1985: 48).

Murillo (2003), plantea que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de la familia. Esta definición incluye tres características: valor añadido, Equidad y Desarrollo Integral de los Alumnos.

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar une la teoría de la eficacia escolar y la mejora de la escuela, estudiando las aportaciones de las teorías del currículo, de la organización, del comportamiento y del aprendizaje organizativo.

Por un lado el movimiento de mejora pone énfasis en los procesos, mientras que el movimiento de eficacia pone énfasis en identificar factores que contribuyan a incrementar la calidad de la educación de los centros educativos, dicha perspectiva, teórica-práctica, ofrece estrategias que junto con señalar qué debe cambiar una escuela para incrementar el desempeño escolar y asegurar el desarrollo integral de cada estudiante, entrega claras orientaciones respecto de cómo hacerlo.

Ante lo anterior, surgen ideas acerca de que las formas de liderar los centros educativos han tenido que ir transformándose debido a las características también cambiantes de la

sociedad, el cambio en las políticas educacionales que orientan a la autonomía y nuevos requerimientos en el desarrollo de los centros escolares, sin duda ponen un desafío a quienes lideran la formación y el desarrollo integral de sus estudiantes. Ante lo anterior los movimientos de mejora y eficacia escolar han aportado a identificar elementos trascendentales en esta nueva mirada en del liderazgo directivo.

De lo mencionado en los párrafos anteriores surge de la necesidad de contextualizar el rol del liderazgo directivo en la actualidad, centrado en el aprendizaje, línea que se ha ido desarrollando sólo hace algunos años Weinstein (2016) y que se ha convertido, debido a recientes investigaciones educativas en un elemento imprescindible para la mejora de los aprendizajes de los centros escolares, como ya se mencionó anteriormente privilegiando ser proactivos y generadores de movilidad en sus comunidades escolares y no receptores de políticas externas y gestionando la aplicación de programas o proyectos que vienen desde afuera de la propia cultura escolar. Es importante mencionar que los directivos escolares que han logrado un destacado liderazgo en lo pedagógico también han desarrollado una buena gestión en lo administrativo Bolivar (2010), Uribe y Celis (2012). Esto evidencia la complementariedad de ambas prácticas del liderazgo directivo, no siendo excluyentes una de la otra.

Si bien es cierto son variados los factores que influyen en la mejora de los centros educativos, sin un buen liderazgo difícilmente estos mejorarán sus prácticas, ofreciendo mayores oportunidades formativas y de desarrollo integral a niños, niñas y jóvenes de sus escuelas y liceos. En la actualidad nuestra política educativa tiene como factores claves desarrollar las prácticas directivas y del equipo docente para mejorar el aprendizaje y el

desarrollo de los estudiantes. Leithwood (2009) propone la necesidad de un liderazgo centrado en las personas considerando al equipo docente y por ende al conjunto de estudiantes.

¿Qué es el liderazgo pedagógico?

Diversos autores se refieren al liderazgo como una forma de “Influir” a otros hacia el logro de metas comunes, en este sentido El moré (2004) lo define como “la guía y dirección para mejorar la instrucción”, en tanto Leithwood (2006), Horn y Marfán (2010), Bellei (2015) se refieren al liderazgo como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas, Bush y Gloyer (2003) lo definen como un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basadas en sus valores personales y profesionales. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a esta visión compartida. Como complemento a lo anterior Marzano (2005) y Robinson (2007) plantean que esta influencia del liderazgo esta mediada por las prácticas docentes en el aula, es decir su influencia es de manera indirecta, creando las condiciones relevantes, capacidades del profesorado, propiciando iniciativas de cambio de manera coherente y sostenible, para de esta forma movilizar a los equipos docentes en sus prácticas y así contribuir a la mejora de los aprendizajes y desarrollo de los estudiantes.

Debido a la importancia y urgencia de mejorar los procesos pedagógicos al interior de las escuelas y liceos, fortaleciendo el núcleo pedagógico es que se han realizado variados estudios para determinar y valorizar los procesos de “influencia” que ejercen los líderes, ante lo cual surgen diferentes estilos o formas de liderazgo que intentan orientar más que definir

cuál es más o menos adecuado, ya que cada centro escolar y cada líder tiene características diferentes para interpretar la realidad que quiere influenciar hacia la mejora.

## 2.2 Miradas del liderazgo y sus características.



Figura 5. Tipos de liderazgo

[elaboración propia].

### **2.3 Tipos de Liderazgo educativo.**

Existen diversos enfoques respecto a los estilos de liderazgo, se revisarán algunas teorías basadas en Leithwood, Jantzy y Steinbach (1999), Bush (2011) y Bush y Glover (2014), citados en “Liderazgo educativo nueve miradas” (CEDLE, 2017), complementando con otros autores.

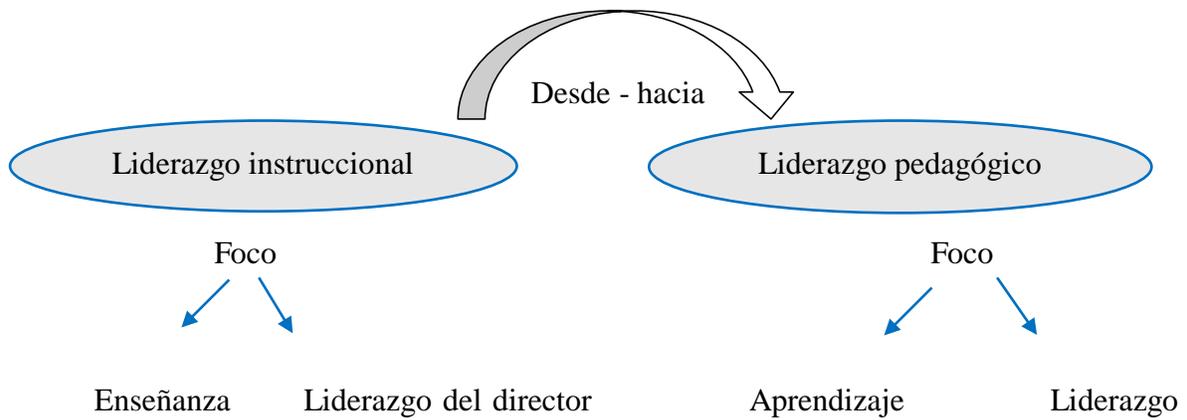
#### **Liderazgo instruccional**

El liderazgo instruccional pone como su objetivo asegurar la calidad de la enseñanza y el liderazgo para el aprendizaje.

“El liderazgo instruccional, por lo general asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los estudiantes” (Leitwood, 1999).

Si bien los autores reconocen la importancia del liderazgo instruccional, surge desde la investigación algunas críticas, ya que pone su foco más bien en la enseñanza y no en el aprendizaje (Bush, 2013), además de estar centrado en el director considerando sólo su liderazgo (Hallinger, 2003).

Ante estas limitaciones surge una variación que amplía este concepto, según Rodhes y Brundrett (2010) el concepto de “liderazgo centrado en los aprendizajes”, es más amplio y por lo tanto pueden aportar de mejor manera a incidir en los resultados escolares. Lo que Lambert (2002), complementa relevando la importancia de no liderar de manera solitaria y aislada sino en conjunto con otros líderes de los centros escolares, como integrantes de equipos directivos u otros docentes.



distribuido.

Figura 6. Liderazgo instruccional

[Elaboración propia]

### **Liderazgo transformacional.**

El modelo transformacional plantea un enfoque normativo respecto del liderazgo, dando énfasis a los procesos de influencia del líder sobre los resultados de aprendizaje más que las características u orientación de esos resultados, este enfoque es cuestionado por llegar a ser interpretado como una forma de control sobre los docentes, ante lo que Chirichelo (1999), aporta que se puede percibir como una forma en que los docentes se ven obligados a seguir los valores del líder lo que sería aceptado por él y no por las personas que lidera. Lo que complementa lo anteriormente expuesto es lo menciona Bush (2011), aportando que cuando la “transformación” pasa por imponer los valores del líder o implementar directrices que vienen desde arriba el proceso se vuelve más bien político que transformacional.

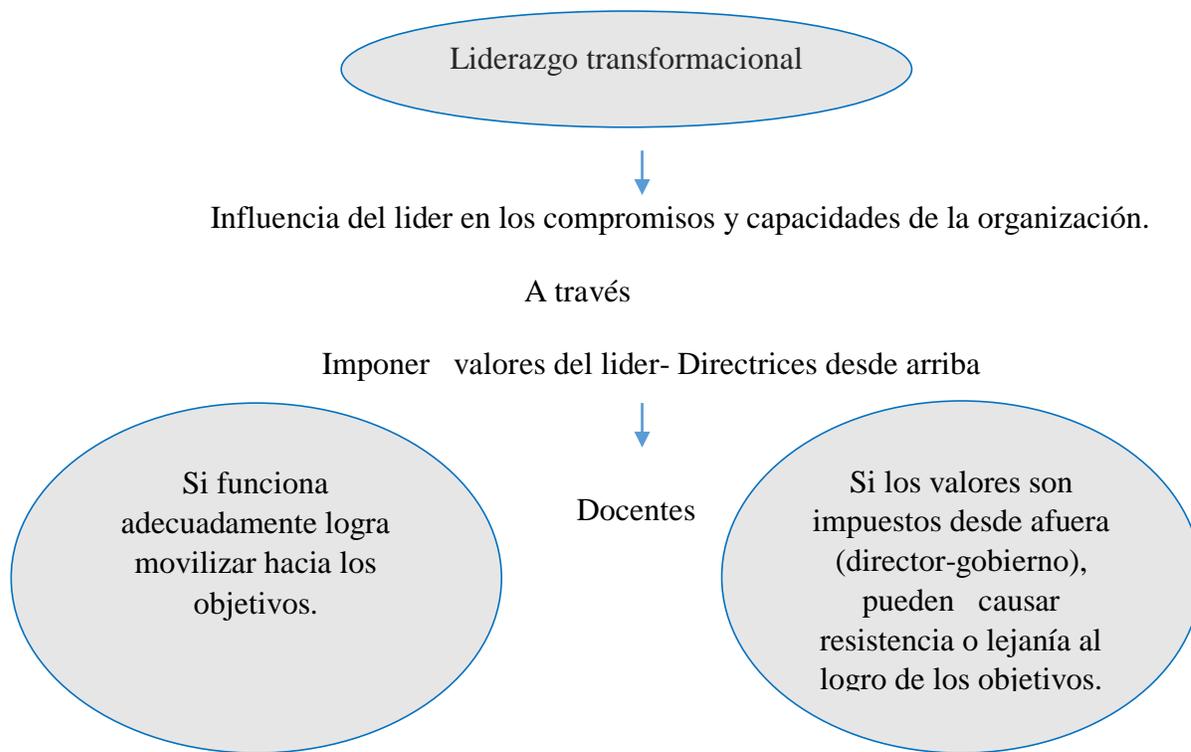


Figura 7. Liderazgo transformacional

(Elaboración propia).

Importante considerar en este enfoque es la presencia de un líder que propicie comprender, incidir y transformar la cultura del centro escolar (Hopkins, 2001)

### **Liderazgo distribuido.**

Si bien es cierto que los diferentes estudios sobre estilos de liderazgo se refieren a que una persona los puede desarrollar, es importante considerar la importancia que tiene la participación de varios en el ejercicio del liderazgo al interior de los centros educativos, relevando las prácticas por sobre quienes las realizan. Crawford (2012), da cuenta de la

transición de un liderazgo solitario a uno compartido. Así también se desvincula el liderazgo a la autoridad o el cargo, con la convicción de que al interior de los centros escolares existen un conjunto de actores que se pueden influenciar mutuamente y contribuir a la mejora institucional, (Wheintein, 2016).

Se destaca en este tipo de liderazgo, las ventajas de la distribución de éste, ya que permite a las escuelas beneficiarse de un mayor número de actores y desconcentrar el trabajo de quienes tienen cargos directivos, (Leithwood 2006). Con esta mirada se caracteriza el liderazgo como una red de influencias más amplias basado en interacciones colectivas entre los miembros del centro escolar Bolívar (2017), autor que también destaca que esta colaboración puede ser espontánea o por prácticas institucionalizadas, que lleven a empoderar a otros en sus liderazgos ya que sólo la suma de conocimiento profesional construido en conjunto llevará a las escuelas a mejorar.

*Tabla 6. Liderazgo distribuido: principios de acción y perspectivas erróneas.*

Principios de acción	No es liderazgo distribuido
Compartir responsabilidades en una acción concertada.	Delegación de tareas, entre los miembros
Liderazgo Múltiple en una relación interactiva.	Roles y posiciones definidas. Estructura vertical o jerárquica.
Proceso relacional en redes complejas en toda la organización (holística)	Acciones individualizadas, cada una centrada en su propio nivel.
Convergente. Centrada en la mejora de la enseñanza colectivamente.	Aditiva: suma de partes sin influencia recíproca.

Fuente: Bolívar (2017)

## Liderazgo Constructivista.

El liderazgo constructivista, postula que el liderazgo se basa en los procesos y en las relaciones entre los participantes, no en una sola persona y asume que todos tienen el derecho, la capacidad y la responsabilidad de liderar (Lambert, 2016). De esta manera la autora afirma que cuando el liderazgo se desarrolla de manera abierta y participativa aprendiendo de manera conjunta y en comunidad, el liderazgo es un “quehacer compartido”, también denominado “aprendizaje intencionado entre colegas”, que considera cuatro elementos claves.



Figura 8. Liderazgo constructivista

(Elaboración propia).

Lambert (2016), define procesos en este tipo de liderazgo, en primer lugar tomar conciencia de las propias creencias, supuestos y percepciones, luego indagar acerca de las prácticas para descubrir nuevos datos, comprender las diferencias entre las creencias y la nueva información y así construir nuevos significados, para finalmente actuar colectivamente en comunidad, definir juntos lo que queremos planificar, crear y realizar (Lambert, 2005). De lo anterior se desprende la idea de que las escuelas para mejorar deben crear espacios de aprendizajes para

los estudiantes y los docentes, creando escenarios para dialogar, reflexionar, indagar y actuar en un aprendizaje intencionado y recíproco.

#### **2.4 Liderazgo centrado en el estudiante y cómo enfrentar el reto al cambio.**

Al conocer los enfoques de los diferentes estilos de liderazgo educativo surgen antecedentes comunes que pueden orientar a mejorar la práctica desde el liderazgo directivo, sin perder de vista lo esencial que debe situarse desde el aprendizaje hacia las personas y además a través de un proceso compartido, donde se creen espacios de reflexión respecto de las propias prácticas y que este sea el inicio de un intercambio de experiencias, innovaciones y finalmente en conjunto aprender a hacerlo mejor y lo esencial es que esto permita una movilidad de las prácticas hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Bolívar (2015), plantea que hay elementos centrales y las denomina “líneas prometedoras de mejora”, el autor hace referencia al intercambio y revisión de buenas prácticas, al liderazgo distribuido, al aprendizaje de alumnos y docentes como premisa, además hace fuerza la idea de que no puede seguir dependiendo la calidad de los aprendizajes a lo que cada docente realice o no en forma aislada, entonces surge el concepto de “Liderazgo para el aprendizaje” relacionando en primer lugar el aprendizaje del profesorado y luego el del alumnado (Bolívar, 2015).

El liderazgo se debe dirigir a transformar las maneras tradicionales de enseñanza y convertirlas en nuevos espacios de aprendizaje, como dice Elmore (2008):

“Guste más o menos, el liderazgo es la práctica de la mejora. Podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica docente. [...] Por eso, el liderazgo es la práctica de la mejora educativa, entendida como un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo” (pp. 42 y 45).

Se desprende de lo anterior que un camino importante hacia la mejora parte de las prácticas desarrolladas desde el liderazgo y cómo desde su gestión visibiliza a qué dimensiones de la escuela de poner énfasis y dedicar tiempo focalizando elementos necesarios, así como un liderazgo que sea más participativo y horizontal. Leitwood, *et al.* (2006) describe 4 tipos de prácticas de estilos de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 7. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

Dimensiones	Definición	Prácticas
Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo)	Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela. Desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización. Focalizada en el progreso de los alumnos.	Identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos
Desarrollar al personal.	Habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización, necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas.	Desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor.
Rediseñar la organización.	Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.	Creación de tiempos comunes de planificación para profesores, establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.	Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos	Supervisar el aula. Motivar emocionalmente al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Fuente: Bolivar (2017)

Sin duda lo anteriormente descrito requiere de condiciones necesarias para que puedan desarrollarse y en esto es clave el accionar del liderazgo directivo y cómo influencia desde su propia resignificación del cambio al interior de los equipos de trabajo, como afirma Bolívar (2010) si bien los profesores son la clave para mejorar y su acción docente en aula es fundamental, los directores deben crear el clima adecuado, contextos favorables, un sistema de valores y creencias, estructuras sociales, y relaciones horizontales con sus equipos de trabajo, favoreciendo así el aprendizaje como comunidad que crece y avanza junta hacia la mejora. Así el liderazgo se sustenta en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (Hargreaves y Fullan, 2014 pp. 70 y 71).

Al hablar de aprendizaje, en una mirada tradicional se pensaría sólo en los estudiantes, situación que se aleja del actual tema sobre liderazgo educativo y mejora. Bolívar (2017) afirma que se debe crear una cultura para el aprendizaje tanto de alumnos como de docentes. Como complemento la cercanía al aula, el uso de datos y metodologías eficaces contribuirán de manera indirecta a través de la influencia del liderazgo pedagógico, en la mejora del desarrollo del estudiantado y de la práctica docente.

Escudero (2011) plantea que reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por la tradición y la burocracia, el trabajo individualista, la toma de decisiones jerárquica, por un trabajo en colaboración, sin duda alguna no es una tarea fácil, más aún si esto lleva implícito un cambio cultural al interior de los centros educativos, lograr formar comunidades de aprendizaje colaborativo es una ardua y larga tarea que lleva consigo un esfuerzo sostenido y permanente, llevando a la resolución conjunta de problemas a través del

diálogo y la colaboración entre pares. Una comunidad profesional son las acciones del profesorado que comparten una identidad, basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje, por esto propician el desarrollo profesional y la interdependencia Bolívar (2012).

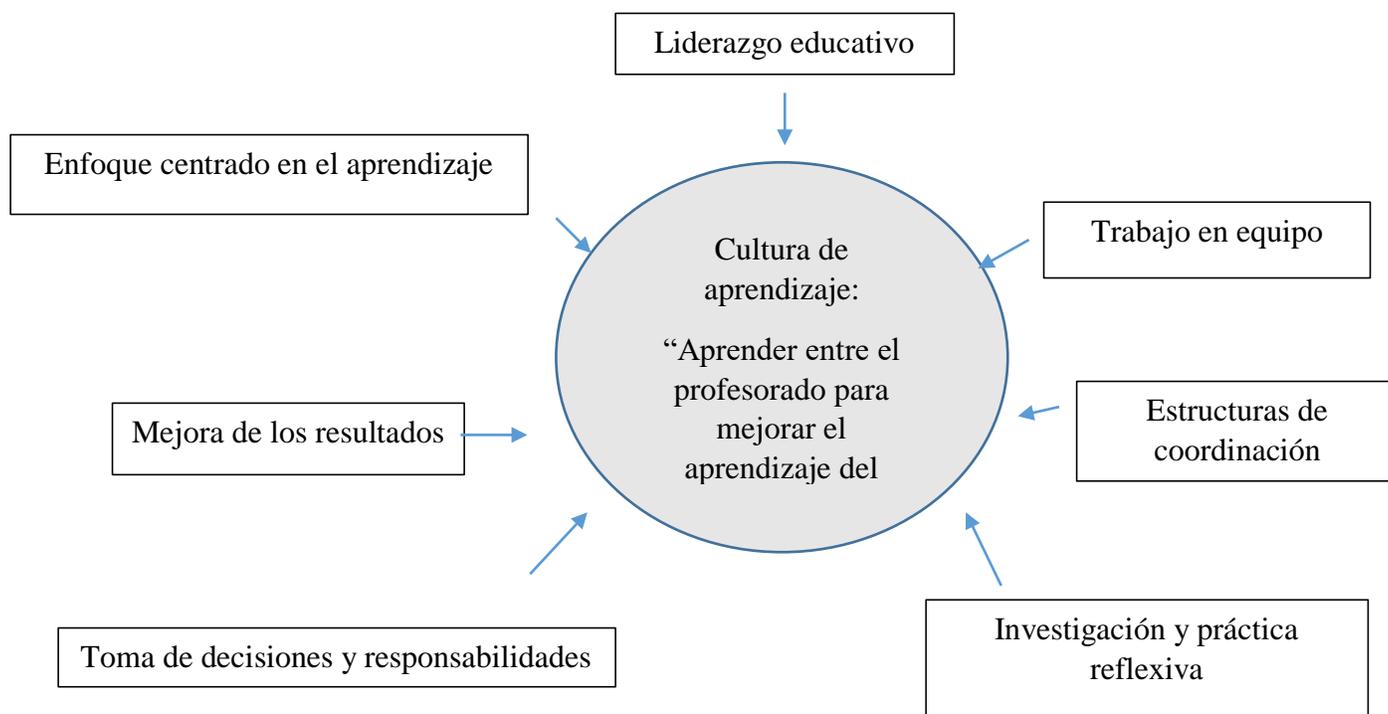


Figura 9. Liderazgo educativo y cultura de aprendizaje

[Elaboración propia]

Considerando este contexto y lo referido con anterioridad, las investigaciones coinciden en aportar que los directivos favorezcan en los centros escolares procesos formativos de desarrollo profesional docente y así mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014; Mellado y Chaucono, 2016).

Las comunidades profesionales de aprendizaje se conocen como un grupo o conjunto de personas, que aprenden juntas con disposición y compromiso para mejorar profesionalmente (Bolívar, 2012). Al interior de estas comunidades de aprendizaje se crean espacios de reflexión profunda de la práctica, creencias, concepciones que tiene el profesorado sobre su quehacer y todo lo que esto implica. Según esto diversos estudios han dado a conocer que cuando se realizan instancias permanentes de reflexión con una orientación desde el liderazgo pedagógico, surgen procesos de cuestionamiento, respecto de sus creencias docentes, movilizándolo que el docente cree, hace y visibilizando el enfoque de enseñanza que prima al interior de su sala de clases (Serrano, 2010; Ferreira, 2012; Rojas 2014 y Mellado Chaucono, 2016). Esto quiere decir que a la base de la reflexión pedagógica se logra tensionar la práctica tradicional y rutinaria de enseñanza, llevando a los docentes a realizar un quiebre, elemento importante para la movilidad cognitiva: lo que pienso, mis creencias y lo que hago, mi práctica a la luz de la información que existe respecto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del siglo XXI. Esto tiene éxito sólo si logra modificar la práctica, logrando que el docente tome conciencia de sus acciones, supere las barreras que le impone la cultura y rompa el aislamiento profesional (Bolívar, 2010).

Ante el cambio y la innovación que involucren, creencias, valores y prácticas, siempre habrá una resistencia que pondrá en juego las habilidades de los directivos que deben saber, **saber hacer y ser**, influenciando a su comunidad educativa a ajustar permanentemente sus prácticas, reflexionar en conjunto acerca de sus creencias y valores, evaluando lo que hago y lo que haré para entrar en la mejora continua de los aprendizajes de sus estudiantes.

## **2.5 Liderazgo educativo y política de fortalecimiento del liderazgo escolar en Chile.**

En Chile ha habido en la última década una creciente relevancia al liderazgo escolar en concordancia con la política internacional respecto del tema. La política pública ha puesto el foco en el liderazgo como factor que facilita la mejora educativa, el objetivo de esta política es instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos pueden hacer a la mejora escolar y su sostenibilidad en el tiempo Mineduc (2013).

Algunas de las iniciativas se han consolidado con instrumentos de gestión como los “Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores” Mineduc, (2014) y el “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar” Mineduc, (2015), además se crearon dos centros de liderazgo educativo que aportan con sus líneas investigativas y de formación a la mejora de los procesos del liderazgo educativo, así también se valora la importancia de una línea de formación de directores a cargo del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Católica de Temuco, desarrollo de capacidades de Liderazgo sistémico y aprendizaje en red, investigación y evaluación de políticas y prácticas de liderazgo educativo, sistema de desarrollo profesional docente, Ley 20.903. Esta Ley entrega al director en conjunto con su equipo directivo las responsabilidades respecto al desarrollo profesional docente, es decir, a la formación de su equipo de trabajo a través del desarrollo de sus capacidades profesionales.

Sin duda componentes de un sistema que busca soluciones o caminos apropiados que le conduzcan a la mejora de la calidad de los aprendizajes, estamos en una senda en la que aún

nos queda mucho por caminar, para que el cambio de la cultura escolar y la mejora de las prácticas se consoliden en mejores aprendizajes y en el desarrollo integral de los estudiantes.

### **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

La metodología corresponderá a una investigación acción que busca desarrollar un plan de acción concreto en la realidad de una escuela básica de la comuna de Padre Las Casas.

Se utilizará una metodología mixta, de carácter descriptivo, cuyo propósito es describir la práctica educativa que incluye comportamientos observables así como los significados e interpretaciones que dicha práctica lleva asociados para quienes la realizan (Amaya, 2007). La recogida de información se realizará a través de la aplicación de un cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje (Vilanova y García y Señorino, 2007), análisis de fuentes documentales, grupos de discusión y encuesta de satisfacción, para conocer el desarrollo del plan de acción a partir de las voces de los docentes participantes.

#### **Participantes.**

Participarán 25 docentes desde PK a 8 año básico y 3 directivos. Participarán en dos modalidades un grupo general (25) quienes participarán en el levantamiento de criterios pedagógicos centrados en el aprendizaje y un grupo de 7 docentes de las asignaturas de Lenguaje y Matemática de 1er ciclo básico, estos últimos también serán parte de acompañamiento al aula de 6 horas cada uno, realizando un total de 42 horas de acompañamiento en sus práctica docentes.

### **Técnicas.**

Cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje (Vilanova y García y Señorino, 2007), que permite indagar las concepciones de carácter implícito sobre el aprendizaje y la enseñanza, construidas a partir de su propia experiencia con el mundo más que como resultado de la educación formal que han recibido los docentes y que muchas veces difieren de las concepciones que explícitamente se manifiestan. (Gil y Pessoa, 2000), sugieren hacer explícitas estas concepciones de los docentes para su posterior análisis y reflexión sobre las mismas, siendo un punto de partida para la mejora de la enseñanza y por ende la mejora de los aprendizajes.

El cuestionario cuenta con una serie de dilemas en relación a ¿qué es aprender?, ¿cómo se aprende? y ¿qué se aprende? y permite identificar las concepciones del aprendizaje desde la perspectiva de las teorías implícitas, de acuerdo con algunos autores, a través de tres teorías de dominios: las teorías directa, interpretativa y constructiva (Pozo y Scheuer, 1999).

Análisis de fuentes de documentales, se analizarán y revisarán diseños de aula, reglamento de evaluación del establecimiento educacional en su apartado calificaciones y la pauta de observación de clases, identificando el foco de los instrumentos analizados Enseñanza/aprendizaje – Docente/estudiante.

### **Grupos de discusión.**

Se realizarán trabajos de reflexión grupal a través de preguntas moderadoras en modalidad grupos de discusión. Se define Grupo focal como una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, “cuyo sello característico es el uso explícito de la

interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo.”  
(García, Rodríguez, 2019).

Tabla 8. Fases y recolección de información.

FASES	DESCRIPCIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ACTIVIDAD PRINCIPAL
Fase 1 <i>Diagnóstico</i>	Análisis crítico de diseños de aula, instrumentos de evaluación, pauta de observación de clases con el objetivo de identificar el foco y el enfoque de los instrumentos analizados. Aplicación cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje Vilanova (2007)	Fuentes de análisis secundarias Cuestionario. Grupos de discusión.	Jornadas de reflexión en talleres formativos con docentes. Identificando el foco y el enfoque de los instrumentos analizados.
Fase 2 <i>Implementación del plan de desarrollo profesional docente.</i>	En conjunto docente y directivos reflexionan críticamente sobre sus prácticas a través del trabajo colaborativo y el acompañamiento docente, para modificar la práctica pedagógica y transitar hacia el liderazgo pedagógico centrado en el estudiante.	Grupos de discusión  Encuesta sobre la retroalimentación de la práctica.	Jornadas de talleres formativos de dos horas semanales de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo.  Levantamiento de criterios pedagógicos teniendo como referencia MBE-EIDEE.  Acompañamiento docente al aula, retroalimentación grupal e individual.  Construcción colaborativa de los niveles de desempeño para los criterios pedagógicos, elaborando una rúbrica, teniendo como referencia

---

			<p>MBE-Evaluación docente-EIDEE.</p> <p>Jornadas de retroalimentación de acompañamiento, con criterios pedagógicos como autorregulación de la práctica.</p>
<p>Fase 3</p> <p><i>Evaluar el avance de la implementación del plan de desarrollo profesional docente.</i></p>	<p>En conjunto docente y directivo participan de la evaluación y valoración de las prácticas implementadas.</p>	<p>Cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje Vilanova (2017)</p> <p>Fuente de análisis secundarias.</p> <p>Encuesta de satisfacción a docentes que participaron de jornadas de reflexión y docentes que participaron del acompañamiento pedagógico.</p>	<p>Análisis e interpretación.</p>

---

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este capítulo se presentarán una discusión de los resultados en función de los objetivos que se propuso en esta AFE.

Fase 1: Identificar las representaciones que subyacen a las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los docentes y el equipo directivo.

En primer lugar en la etapa de diagnóstico se realizó un análisis crítico de aquellos instrumentos referentes de la acción docente en el aula y que guían el proceso como son los diseños de aula, en un segundo momento se analizó la pauta de observación de aula, desde una mira de identificar el foco y el enfoque, reconociendo en quién están centrados estos instrumentos y en qué dan énfasis.

El análisis se realizó a través de trabajo colaborativo en 4 grupos de 6 docentes cada uno, quienes analizan planificaciones de aula guiados por preguntas como ¿Al realizar la planificación de aula y luego diseñar las actividades como lo expresamos, en función del docente o del estudiante? Al analizar la pauta de observación de clases, surgieron las siguientes preguntas: ¿Cuál es el foco que prevalece?, ¿Se centra en aspectos administrativos de la clase o en aspectos pedagógicos?

A continuación, se presentan los resultados de los diferentes aspectos del diagnóstico, según tablas 9, 10, 11, 12, 14 y 15.

Tabla 9. Análisis foco y enfoque diseño de aula.

<p>¿Al realizar la planificación de aula y luego diseñar las actividades cómo lo expresamos, en función del docente o del estudiante?</p>	<p>Grupo 1</p> <p>En nuestros diseños de aula revisados, la mayoría de las actividades se plantean desde el docente, por ejemplo: el docente presenta el objetivo de aprendizaje. El docente explica la relación causa-efecto, etc.</p>	<p>Grupo 2</p> <p>En nuestro grupo de las planificaciones analizadas, sólo en una se plantean las actividades describiendo o lo que el estudiante debe realizar. Siempre lo hemos hecho así y es mejor así nos ordenamos en la enseñanza.</p>	<p>Grupo 3</p> <p>Nuestras planificaciones mencionan lo que el docente realiza, no lo que el estudiante debe hacer para aprender o demostrar su aprendizaje. Hay una mixtura en la descripción de las actividades, pero predomina lo del docente.</p>	<p>Grupo 4</p> <p>Los diseños de nuestras planificaciones se centran en nosotros los docentes, en muy pocos casos describen lo que los estudiantes realizan, si bien en algunas planificaciones lo mencionan, en su mayoría no. La planificación es un instrumento de diseño de la enseñanza y esta la realiza el docente, por eso se redacta desde el profesor.</p>
---	---	---	---	--

Los cuatro grupos coinciden que en la mayoría de los diseños de aula analizados están centrados en lo que el docente hace, mencionan: el docente presenta el objetivo de aprendizaje o explica causa-efecto, docentes manifiestan que predominan en sus

planificaciones un enfoque más bien centrado en describir la acción del docente a como se realizarán las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Tres de los cuatro grupos mencionan que si bien hay algunas actividades de las planificaciones revisadas que describen actividades de los estudiantes, prevalecen las del docente.

El grupo 2 menciona que siempre ha sido así, y es mejor porque así se ordenan con la enseñanza, el grupo 4 dice que la planificación es un instrumento de planificación de la enseñanza y ésta la realiza el docente, por eso se redacta desde el profesor/a.

Tabla 10. Análisis foco y enfoque Pauta de observación de aula.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Al analizar la pauta de observación de clases cual es el foco que prevalece? ¿Se centra en aspectos administrativos de la clase o en aspectos pedagógicos?	La pauta de observación de clases define descriptores de la acción del o la docente durante la clase. Se divide en los momentos de la clase Inicio-desarrollo-Cierre, más bien centrada en aspectos administrativos que pedagógicos, aun cuando considera aspectos como uso de materiales y estrategias	La pauta de observación es una lista de chequeo, que está centrada en lo que el docente debe realizar para hacer una buena clase, en la redacción dice: En el inicio de la clase el o la docente inicia puntualmente la clase y así va describiendo acciones en los diferentes momentos, por esto decimos que prevalece la acción docente,	Está centrada en lo que el docente debe realizar para hacer una buena clase, cuidando los momentos (aspectos administrativos) y considera elementos pedagógicos como: relaciona los contenidos con experiencias o hechos de la vida diaria, formula preguntas o problemas a los y las estudiantes concediendo el tiempo necesario para resolverlos,	Los criterios de la pauta de observación, están centrados en lo que el profesor debe realizar, luego describe algunos criterios más desde la enseñanza que desde el aprendizaje. Considera en su mayoría aspectos administrativos de la clase como inicio, desarrollo y cierre y que debe hacer el

---

diversificadas entre otros. El profesor es quién hace la clase y la pauta responde a eso, es un referente de una clase bien hecha.	se centra en la enseñanza. Menciona aspectos administrativos de la clase, pero también aspectos pedagógicos, pero siempre desde lo que el profesor/a debe realizar.	menciona esto...pero no hace referencia a si los estudiantes participan o responden a estas preguntas. En nuestro grupo creemos que se debiera tener una pauta centrada más en el estudiante que en el docente, debiera tener la presencia de criterios que permitan ver el aprendizaje del estudiante ¿cómo está aprendiendo?	profesor .Es una lista de chequeo, lo hace o no.
--	---	--	--

---

Los cuatro grupos coinciden en que la pauta de observación está centrada en el docente y en lo que éste debe hacer para realizar una buena clase. El grupo 2 y 4 la definen como una lista de chequeo en la que se indica lo que el profesor hace o no.

Los cuatro grupos coinciden en que tiene aspectos administrativos como determinar los momentos de la clase, pero también reconocen algunos criterios pedagógicos como por ejemplo: relaciona los contenidos con experiencias o hechos de la vida diaria, formula preguntas o problemas a los y las estudiantes concediendo el tiempo necesario para resolverlos, ante lo anterior el grupo 4 menciona que no hace referencia a si los estudiantes participan o responden a las preguntas hechas por el profesor.

El grupo 3 menciona que la pauta debiera estar centrada en lo que el estudiante realiza y no en lo que el docente debe hacer, debiera tener la presencia de criterios que permitan ver el aprendizaje del estudiante ¿cómo está aprendiendo?

En la auto revisión por parte de los docentes de los instrumentos de planificación de clases y la pauta de observación de aula, evidencian un fuerte protagonismo del docente en ambos instrumentos, indicando en general criterios orientados a lo que el docente hace o debe hacer para realizar una buena clase, pero no se centra en cómo el estudiante está aprendiendo o no está aprendiendo. Si contrastamos esta información con los registros de observación de aula existentes en el centro escolar, coincide en que durante el desarrollo de las clases se observa rol protagónico del docente, que es quién realiza la clase, habla, expone, explica, revisa lo que se ha propuesto enseñar. El estudiante escucha, pregunta, escribe, copia, teniendo un rol pasivo en el proceso de aprendizaje.

Como parte de este diagnóstico junto al jefe de la Unidad Técnico Pedagógica se revisó el reglamento de evaluación del centro escolar, específicamente el apartado de las calificaciones por asignatura, sumando en total 45 calificaciones por semestre por cada estudiante, dentro de dicho porcentaje el 80% corresponden a evaluaciones escritas en su mayoría de selección múltiple (situación que es aún más evidente en las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias). Este dato no es menos importante, hay evidentemente una recarga de calificaciones en los estudiantes y también una recarga para el docente quién debe dar cuenta de los resultados. En este análisis se refuerza la idea de la pasividad del estudiante también en el proceso de demostrar lo que ha aprendido,

relegándose principalmente a responder evaluaciones escritas, alejándose de hacer, crear, demostrar no sólo individualmente sino también con otros.

Tabla 11. Grupo de discusión: Lo que pienso y lo que hago: aprendizaje y enseñanza.

	¿Cuál es el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje?	¿Qué muestran los instrumentos revisados? (Planificación de aula/pauta observación de clases)	Triangulación
Grupo 1	El estudiante es el centro del proceso y es guiado por el docente en este camino de enseñanza y aprendizaje.	Ambos instrumentos se centran en lo que el docente debe realizar.	Existe una contradicción respecto al rol que se le reconoce al estudiante como centro del proceso y lo que finalmente se realiza a través de los instrumentos que utiliza el centro escolar
Grupo 2	El rol es centro y núcleo del quehacer educativo	Tanto en las planificaciones y en la pauta de observación se centran en la acción de los docentes.	Difieren entre lo que el grupo reconoce como centro del quehacer educativo y lo que declaran en sus instrumentos de apoyo al proceso.
Grupo 3	Los estudiantes son el centro y lo más importante en el proceso de aprendizaje.	Ambos instrumentos describen la acción docente, se hace una mirada desde la enseñanza.	No existe concordancia el grupo indica que el rol del estudiantes es lo más importante, centro del proceso de aprendizaje, lo que no se demuestra en los instrumentos de planificación y observación de aula, donde sólo menciona el quehacer del docente.
Grupo 4	La enseñanza y el aprendizaje son importantes, pero quién debe aprender y por	Los instrumentos analizados se enfocan en la enseñanza y su foco está en lo que el docente debe hacer, en ninguno de los dos	Enseñanza y aprendizaje son considerados importantes y centro del proceso, el

ende está en el centro es el estudiante, quién debe ser activo y participe de sus aprendizajes.	instrumentos se evidencia la participación de los estudiantes, aunque ocurre en la sala de clases ya que son ellos los que realizan las actividades planificadas.	estudiante está en el centro y aunque no se evidencia en los instrumentos analizados.
---	---	---

Como complemento en esta etapa de diagnóstico y con el objetivo de indagar en la concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, se aplicó cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje (Vilanova y García y Señorino, 2007) [del que se hace referencia en párrafos anteriores]. Este cuestionario cuenta con once dilemas, cada uno cuenta con tres opciones de respuesta que corresponden a las tres teorías implícitas consideradas por los autores (directa, interpretativa y constructiva), frente a las siguientes preguntas: ¿qué es aprender?, ¿cómo se aprende? y ¿qué se aprende?. Cabe aclarar que el ítem 3 no existe en el cuestionario base y que este se utilizó tal y como lo muestra Vilanova, et al. (2007). Se aplicó a un grupo total de 25 docentes de educación básica y educadoras diferenciales como parte de una jornada de recolección de información de esta AFE.

Como resultado de la aplicación del cuestionario surgen los siguientes resultados.

Tabla 12. Resultado aplicación cuestionario (Vilanova y García y Señorino, 2007)

<b>¿Qué es aprender?</b>	<b>1.- Con respecto al aprendizaje:</b>	
	Aprender consiste en reproducir el objeto de aprendizaje.	4
	Aprender consiste en reproducir exactamente el objeto de aprendizaje.	6
	Aprender es recrear y transformar el objeto de aprendizaje.	15
	<b>7.- Para que los estudiantes aprendan a utilizar los conocimientos desarrollados, es necesario:</b>	
	Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador	8
	Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.	7
	Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.	10
	<b>10.- Respecto a las preguntas para evaluar los aprendizajes:</b>	
	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, para evitar la dispersión en las respuestas dadas por el estudiante.	4
	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al estudiante llegar a la misma respuesta por distintos caminos.	11
	Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada estudiante pueda organizar su propia respuesta.	10
	<b>12.- Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:</b>	
	Plantearle una situación problemática nueva, independiente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir de una variedad de estrategias para resolverlo.	3
	Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el estudiante sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.	10
Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.	12	

<b>¿Cómo se aprende?</b>	<b>6.- En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un texto para el aprendizaje de los estudiantes, recomendaría que:</b>	
	Presente abundante y rigurosa información bien organizada	3
	Ofrezca variedad de actividades y/o desafíos que provoquen la discusión entre compañeros.	12
	Destaque la información más importante y ofrezca actividades para el estudiante.	10
	<b>8.- Con respecto a la función del docente, fundamentalmente es:</b>	
	Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	4
	Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como propone la disciplina correspondiente	9
	Favorecer situaciones de discusión y análisis en las que el estudiante desarrolle diversos saberes.	12
	<b>9.- En relación a los textos de estudio que usan los estudiantes, lo mejor es:</b>	
	Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los estudiantes aprendan lo mismo.	4
	Que cada estudiante cuente con diferentes fuentes de información para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.	13
	Que todos los estudiantes usen el mismo texto, asegurando que el docente realice preguntas para comparar puntos de vista.	8
	<b>11.- Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer pruebas permitiendo que los estudiantes usen el material de estudio:</b>	
	No es una buena idea porque los estudiantes no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.	8
	Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los estudiantes utilizan la información disponible para elaborar su propia respuesta.	11
Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el estudiante conoce la información.	6	

<b>¿Qué se aprende?</b>	<b>2. Con respecto a los conocimientos previos del estudiante:</b>	
	Es importante conocerlos, porque permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los nuevos conocimientos y construir nuevos aprendizajes.	14
	Es importante conocerlos, porque serán reemplazados por nuevos contenidos a aprender.	5
	Es importante conocerlos, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al estudiante la diferencia entre sus conocimientos y la teoría que es la correcta.	6
	<b>4.- En relación a la extensión de los programas de estudio de las asignaturas, se debe:</b>	
	Enseñar todos los objetivos de aprendizaje para que los estudiantes razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.	3
	Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el estudiante avance en su proceso de aprender.	10
	Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los estudiantes razonen y comprendan.	12
	<b>5.- El propósito principal de las asignaturas de aprendizaje es:</b>	
	Procurar que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.	9
	Procurar que los estudiantes adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.	5
	Procurar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.	11

Para la interpretación de los resultados, puede utilizarse como orientación el siguiente cuadro que se refiere a los principales supuestos de cada teoría de dominio, en función de las tres dimensiones de la variable, según Vilanova y García y Señorino (2007).

Tabla 13. Relación entre los principales supuestos de las teorías de dominio implícito y las dimensiones de la variable.

Dimensiones de las variables	Teoría Directa	Teoría interpretativa	Teoría constructiva
¿Qué es aprender? Dilema 1,7,10 y 12	Aprender es obtener la copia fiel del objeto, implica llegar al resultado correcto sin considerar los procedimientos seguidos.	Aprender es obtener la copia de un objeto, pero sujeta a las limitaciones del procesamiento. Prioriza el resultado correcto, pero acepta distintos procedimientos para alcanzarla.	Aprender es representarse el objeto, necesariamente recreándolo. Se prioriza la utilización de estrategias adecuadas sobre el resultado.
¿Qué se aprende? Dilemas 2, 4, 5.	Contenidos disciplinares, información.	Contenidos y ciertas capacidades cognitivas requeridas para comprenderlos, se priorizan los contenidos.	Capacidades cognitivas y contenidos, se priorizan las capacidades cognitivas.
¿Cómo se aprende? Dilemas 6,8,9 y 11	A través de la incorporación por distintos medios externos (explicación del profesor, libro de textos, etc) y de la práctica y la repetición.	A través de la incorporación de información externa, pero procesada por la distintas capacidades cognitivas desarrolladas.	A través del desarrollo de estrategias que permitan la indagación, la búsqueda de información, la resolución de problemas y el planteo de nuevas preguntas.

Fuente: Vilanova y García y Señorino, (2007)

Para conocer la teoría que más predomina en esta investigación se procedió a realizar un análisis descriptivo. En primer lugar, se obtuvo la moda para cada pregunta, es decir la teoría que fue más seleccionada, por los docentes en cada dilema. Como se muestra en la

tabla 14, la teoría constructiva (teoría 3), fue la moda en siete de los ítems del cuestionario, mientras que la teoría interpretativa (teoría 2), aparece en cuatro de los ítems restantes.

Estos datos se corroboran al obtener la frecuencia, en cada teoría como muestra la tabla 15, donde se observa el predominio de la teoría constructiva, no sólo porque su porcentaje es mayor en siete de las preguntas, sino porque este porcentaje varía entre 44% y 60%. Mientras que en la preguntas donde sobresale la teoría interpretativa (en cuatro de ellas), los porcentajes varían entre 40% y 48%. En general el 44% de los docentes eligieron la opción correspondiente a la teoría constructiva, el 31% la interpretativa y el 25% la directa.

Tabla 14. Moda para cada dilema: 1: Teoría directa.

2: Teoría interpretativa

3: Teoría constructiva

	Dilemas										
	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Moda	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2

Tabla 15. Frecuencia resultados cuestionario de dilemas.

Teorías	Dilemas										
	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Directa	24	20	40	20	12	28	16	16	16	32	40

Interpretativa	16	24	12	44	40	40	36	32	44	24	48
Constructiva	60	56	48	36	48	32	48	52	40	44	12

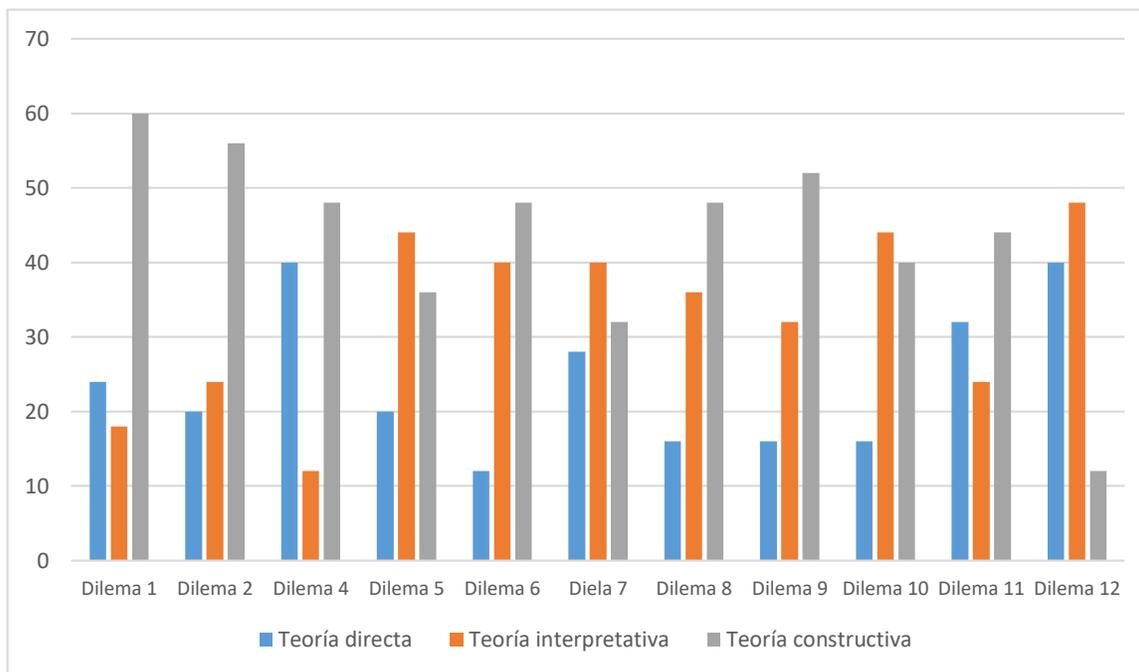


Figura 10. Distribución de frecuencia de las teorías de cada dilema.

Al finalizar la aplicación del cuestionario los resultados obtenidos por el grupo de docentes fue que tanto en la moda como en la frecuencia y en general predomina la teoría implícita constructiva, luego la interpretativa y por último la directa, descripciones realizadas en tabla 15. Estos mismos resultados se han venido obteniendo por diferentes investigaciones que se han realizado, tanto con maestros como con alumnos (Martín et al, 2006; Gómez y Guerra, 2012; Gil, 2014; y Cossio y Hernández, 2016).

Una vez realizado el análisis de cada uno de los aspectos considerados en este diagnóstico, a través de la revisión crítica en conjunto con los docentes de los diseños de aula, pautas de observación de la acción docente, Reglamento de evaluación del establecimiento educacional (apartado calificaciones) y aplicación del cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje, existe conciencia por parte del equipo docente (según lo indicado en los foros de discusión que dieron origen a este diagnóstico) que el foco y el enfoque de los instrumentos analizados no está puesto en el estudiante ni en el aprendizaje, más bien describen prácticas de lo que el docente hace o debe hacer, así como también la forma de evaluar que en su mayoría corresponden a evaluaciones escritas y de selección múltiple, limitando las formas de aprender y demostrarlo aprendido a los estudiantes. El resultado general del cuestionario de dilemas es contradictorio con lo anterior ya que sobresalió la teoría constructiva que sostiene que el conocimiento, como la misma palabra lo indica, se construye, es decir, cada sujeto interpreta la información según su propia forma de ser y/o pensar, ya que una misma información puede ser entendida de múltiples modos por distintas personas (Pozo et al., 2006). Además, el alumno es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se le explica, como lo supone la teoría directa. Según lo analizado y observado no habría una concordancia entre las teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y lo que se evidencia a través de sus prácticas e instrumentos orientadores de la labor docente.

Esta fase se caracterizó por encontrar aspectos de mejora en cambiar el foco y el enfoque de la acción docente diaria, comenzando en conjunto por definir acciones a realizar para

transitar desde y hacia un liderazgo centrado en el estudiante, donde podamos como cuerpo docente identificar criterios pedagógicos claves que orienten nuestras prácticas y permitan mejorar los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes a través de un aprendizaje más activo y en conjunto con otros.

Fase 2 “Diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional docente centrado en el trabajo colaborativo y la reflexión crítica de la propia práctica con foco en el aprendizaje del estudiante”

A la luz de los datos e instrumentos analizados surgió la posibilidad en conjunto con el equipo docente de comenzar a desarrollar la segunda fase de esta AFE denominada “Diseño e implementación de un plan de desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo y de reflexión de la propia práctica frente al liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje”

Tabla 16. Plan de mejora continua para transitar hacia un liderazgo centrado en el estudiante.

---

*Plan de desarrollo profesional docente a través del trabajo colaborativo y de reflexión de la propia práctica frente al liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje.*

---

**Qué se espera transformar para mejorar:**

Rol protagónico del docente en aula – transmisión de conocimiento y pasividad del estudiante  
– Pauta de observación de clases centrada en la acción docente.

---

**Participantes:**

Participarán el equipo de docentes y directivos en dos modalidades:

- Grupo general de 25 docentes, en acciones formativas de trabajo colaborativo para el de desarrollo profesional docente con foco en el aprendizaje

---

- Plan de acompañamiento al aula a 7 docentes de lenguaje y matemática de primero a cuarto básico.

---

### Objetivo General

Desarrollar un plan de formación docente basado en la reflexión crítica de la práctica, el trabajo colaborativo y el acompañamiento al aula con foco en el aprendizaje.

---

### Objetivos Específicos

Desarrollar instancias de reflexión crítica de las prácticas y trabajo colaborativo entre docentes.	Identificar criterios pedagógicos que guíen y autorregulen la práctica docente, estableciendo una visión compartida de la enseñanza-aprendizaje-evaluación.	Implementar un plan de acompañamiento docente al aula	Realizar seguimiento y monitoreo.
---	---	---	-----------------------------------

---

### Tiempo

Acciones formativas con modalidad taller de dos horas semanales (25 docentes).  
3 sesiones de acompañamiento al aula ( 7 docentes)  
Julio a Octubre de 2019

---

#### **Acción formativa 1**

En grupos de trabajo de 6 docentes leen un extracto de las Bases curriculares (2012) educación básica, pag 14 a la 21.

Realizan grupo de discusión en torno a las siguientes preguntas:  
¿Cuáles son los fundamentos y énfasis de las bases curriculares de educación básica?

#### **Acción formativa 3 y 4**

Se realiza trabajo colaborativo en grupos de 6 docentes, realizan lectura y revisión Marco de la Buena Enseñanza, Estándares Indicativos de Desempeño (dimensión gestión pedagógica: acción docente en el aula).  
Los docentes realizan trabajo mediado con el objetivo de identificar criterios de acompañamiento al

#### **Acción formativa 6**

Se presenta el plan de acompañamiento al aula (agosto – septiembre- octubre). Se coordinan fechas en el acompañamiento en el diseño, en el aula y el trabajo de reflexión, la que se hará en una primera instancia al docente en particular y luego una instancia al grupo de docentes que participaron del primer

#### **Acción formativa 8 – 9**

En equipos de trabajo construyen desempeños esperados para cada criterio (Insuficiente-básico-competente-destacado), se les entrega el nivel de desempeño competente como referencia. Apoyan la elaboración utilizando el MBE (versión actualización, 2015),

<p>¿Cuál es el foco de quehacer educativo declarado? ¿Es congruente con los resultados del diagnóstico realizado respecto de nuestras prácticas?</p>	<p>aula centrados en el estudiante/aprendizaje, tomando como referencia el MBE y EIDEE como instrumentos de gestión pedagógica.</p>	<p>acompañamiento. Cada docente ya tiene una copia del listado de criterios construido en conjunto, que serán la guía y referente en este proceso.</p>	<p>considerando las rúbricas allí existentes. Revisión y puesta en común.</p>
<p>Plenario de los acuerdos y disensos de sus conclusiones, exponen y argumentan, relacionando los resultados del diagnóstico con la información obtenida a partir de la lectura realizada.</p>	<p><b>Acción formativa 5</b></p> <p>Trabajo colaborativo entre pares, los docentes reciben el listado de criterios pedagógicos centrados en los estudiantes construidos en conjunto durante el taller anterior, los revisan e identifican con los dominios y criterios del MBE.</p>		
<p><b>Acción formativa 2</b></p> <p>Análisis reflexivo de la importancia del protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Lectura “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto al cambio” (Vivian Robinson, 2011)</p> <p>Reflexión grupal frente a la pregunta ¿Qué elementos son importantes considerar como escuela para incidir positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil?</p>			

**Monitoreo**

Calendario de planificación, coordinación con UTP ( Talleres formativos)

Calendario de acompañamiento al aula. ( Diseño – aula-retroalimentación)
<b>Seguimiento</b>
Textualidades de los grupos de discusión y retroalimentación al acompañamiento al aula.
<b>Evaluación del avance del plan.</b>
Encuesta de satisfacción a docentes, tabulación de los datos, reflexión de resultados.

En relación a la acción formativa 1 y 2 surgen las siguientes textualidades en el plenario general después que los docentes participaron en modalidad de grupos de discusión, a partir de la lectura de un extracto de las bases curriculares (2012) pag. 14 a 21 y lectura “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto al cambio” (Vivian Robinson, 2011).

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (MBE, 2008, p. 11).

Con esta premisa se realiza trabajo colaborativo y reflexivo en busca de visiones compartidas de aspectos centrales del quehacer docente, la resignificación de la práctica y la búsqueda de mejoras en la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Tabla 17. Resultados acción formativa 1 y 2

Acción formativa 1	Acción formativa 2
Extracto de la bases curriculares (2012) pag. 14 a 21	“Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto al cambio” (Vivian Robinson, 2011).
¿Cuáles son los fundamentos y énfasis de las bases curriculares de educación básica relacionadas con el aprendizaje?	¿Qué elementos son importantes considerar como escuela para incidir

	¿Cuál es el foco de quehacer educativo declarado?	positivamente en los aprendizajes y el bienestar estudiantil?
		¿Contamos con estos elementos, cuales tenemos y cuales nos faltan?
Principales acuerdos del plenario general.	<p>Surgen los “Objetivos de Aprendizaje”, define los propósitos y los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños observables del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje</p> <p>Los objetivos comprenden tanto los conocimientos como las habilidades y las actitudes.</p> <p>Considera habilidades interpersonales, como habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros.</p> <p>En relación con el aprendizaje, el estudiante necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje.</p> <p>Formulación clara y explícita de los Objetivos de Aprendizaje y de su progresión.</p> <p>Entrega insumos para diseñar procedimientos de evaluación o monitoreo de los aprendizajes.</p> <p>El foco del quehacer educativo declarado en las bases curriculares 2012 es el aprendizaje.</p>	<p>Establecer objetivos de aprendizaje, realizar procesos de enseñanza de calidad, tener procesos de desarrollo profesional docente, entorno seguro y relaciones con la comunidad.</p> <p>Capacidades claves para liderar estos procesos:</p> <p>Utilizar conocimientos relevantes para tomar decisiones, resolver problemas complejos y crear relaciones de confianza.</p> <p>La importancia del liderazgo centrado en el estudiante se basa en tener siempre presente las consecuencias de las decisiones y las acciones de los líderes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de quienes es responsable.</p> <p>Los elementos necesarios están presentes, pero hay otros elementos importantes y de los cuales no tenemos control, por ejemplo los padres que no apoyan los procesos de aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Dentro del área de formación docente, son pocas las horas con que contamos para eso.</p>

Al analizar las conclusiones del plenario se observa una clara identificación por parte de los docentes de los elementos sustanciales de las bases curriculares (2012) como la promulgación de objetivos de aprendizaje que orientan y establecen trayectorias y

desempeños observables de los aprendizajes de los estudiantes, además no sólo consideran conocimiento sino la habilidad y la actitud, además que propenden al trabajo colaborativo y con otros, se declara abiertamente el foco en el estudiante y el enfoque en el aprendizaje. En el segundo taller formativo analizan las dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante (Robinson,2011), identificándolas y nombrándolas para luego debatir acerca de la realidad escuela frente a éstas y además mencionar si están presentes en su realidad escolar, ante lo que la conclusión del plenario dice que los elementos se encuentran presentes, aduciendo que para el desarrollo profesional docente no cuentan con el tiempo necesario y que ante las decisiones no siempre son participativas, añaden que además hay otros factores como la poca preocupación de los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos, lo que también dificulta el proceso.

Acción Formativa 1



Acción formativa 2



Siguiendo con la implementación del plan de mejora, en la acción formativa 3 se abordó en trabajo colaborativo, a través de la lectura y revisión Marco de la Buena Enseñanza (versión actualización, 2015) y Estándares Indicativos de Desempeño para

Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (2014), dimensión gestión pedagógica: acción docente en el aula, con el objetivo de identificar criterios pedagógicos centrados en el estudiante que permitan orientar la acción docente y sean un instrumento auto regulador de la propia práctica.

Los docentes realizaron trabajo grupal mediado con el objetivo de identificar criterios pedagógicos centrados en el estudiante/aprendizaje, frente a la pregunta: ¿qué criterios o principios pedagógicos centrados en el estudiante definen una buena clase?, ¿cómo queremos que nuestros estudiantes aprendan?, ¿cómo sabremos que cada uno aprendió?, ¿qué haremos con los que no logran el aprendizaje?, ante lo anterior surgieron las siguientes textualidades y acuerdos.

Tabla 18. Resultados acción formativa 3 y 4.

Identificar criterios pedagógicos centrados en el estudiante para la mejora de la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes. Referentes: Marco de la Buena Enseñanza (versión actualización, 2015) y Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (2014) ¿Qué criterios o principios pedagógicos centrados en el estudiante definen una buena clase?		
	Textualidades	Acuerdo de criterios pedagógicos seleccionados.
	Lo primero es que los estudiantes sepan que se espera de ellos.	1. Comprensión del objetivo de aprendizaje.
Acuerdos del trabajo grupal y plenario final.	Que conozcan el objetivo que se debe lograr.	
	Que se establezcan metas de aprendizaje que sean comprendidas por los estudiantes.	
	Que puedan entender las actividades a realizar para lograr el objetivo.	

---

Los estudiantes deben conectar sus experiencias previas con los nuevos aprendizajes y contenidos.

Los aprendizajes previos deben relacionarse con los nuevos contenidos.

La presentación del contenido debe ser contextualizado a la realidad de los estudiantes.

Las experiencias previas y aprendizajes nuevos deben estar mediados por el docente.

2. Conexión con aprendizajes previos y contextualizados.

---

Buena convivencia y relaciones de respeto al interior de las sala de clase.

Tener un ambiente organizado y seguro en el uso de los espacios y los recursos, propicia un ambiente adecuado.

Un clima de colaboración, apoyo e inclusión entre los estudiantes y el docente.

La participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

3. Ambiente propicio para el aprendizaje.

---

Realizar actividades grupales, definiendo roles y funciones.

Realizar actividades de aprendizaje entre pares.

4. Aprendizaje colaborativo.

<p>Presencia en la clase de una diversidad de estrategias, acorde a los ritmos y diferentes formas de aprender.</p>	<p>5. Actividades de aprendizaje variadas y desafiantes.</p>
<p>Desarrollar actividades significativas y desafiantes.</p>	
<p>Realizar preguntas que hagan a los estudiantes reflexionar, analizar y desarrollar habilidades de orden superior.</p>	
<p>Realizar seguimiento y monitoreo al proceso de aprendizaje, los estudiantes reciben información clara y precisa sobre sus logros y dificultades, lo que permite tomar conciencia de sus errores y mejorar.</p>	<p>6. Retroalimentación del proceso de aprendizaje.</p>
<p>Realizar instancias de autoevaluación de sus propios aprendizajes.</p>	
<p>Realizar diferentes formas de evaluar a través del desarrollo de la clase.</p>	<p>7. Evaluación como aprendizaje</p>
<p>Considerar actividades de autoevaluación y/o coevaluación.</p>	
<p>Realizar una evaluación formativa, recogiendo información del proceso de aprendizaje.</p>	
<p>El uso del tiempo de la clase es en totalidad utilizado en actividades de aprendizaje.</p>	<p>8. Uso de recursos y tiempo para el aprendizaje.</p>
<p>Utilización de variados recursos, técnicas, procedimientos y actividades para el aprendizaje.</p>	

Como resultado del análisis de los docentes y a la luz de la búsqueda de elementos, criterios o principios orientadores de la práctica docente que les permitan mejorar la enseñanza desde la mirada ¿qué hacer para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?, y teniendo como referencias los marcos reguladores que nos entrega la política pública en nuestro país como son el MBE y EIDEE, el equipo de docentes identificó 8 criterios pedagógicos que corresponden a una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje construida en conjunto y con la participación de los 25 profesores.

Acción formativa 3



Acción formativa 3



Luego, analizando en conjunto y contrastando con la pauta de observación ya existente y utilizada hasta ese momento se identifica desde dónde y hacia dónde está dirigida la visión de cambio, mejora y transformación de esta nueva mirada, ver figura 11. ¿Desde

dónde y hacia dónde de la práctica de acompañamiento docente al aula para la mejora del aprendizaje?

Los docentes aprueban los criterios y los reconocen como referentes de la acción del profesorado en los siguientes procesos de acompañamiento al aula. Se elabora un diagrama y es entregado a todos los participantes, ver figura 12, Diagrama “Criterios de acompañamiento pedagógico centrado en el aprendizaje 2019.

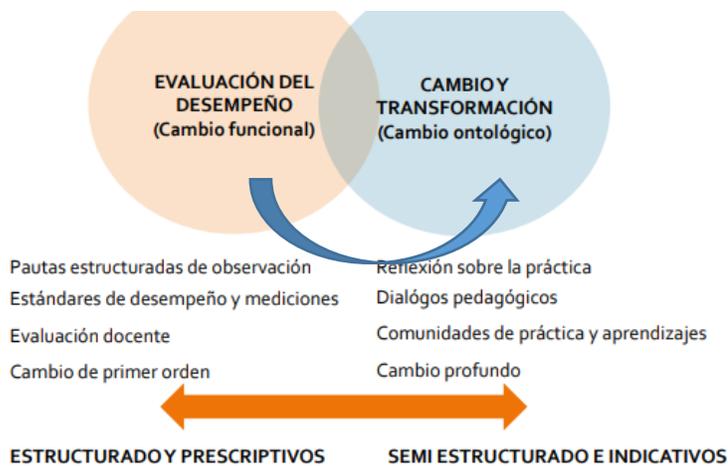


Figura 11. ¿Desde dónde y hacia dónde de la práctica de acompañamiento docente al aula para la mejora del aprendizaje?

Fuente: Cedle (2016).

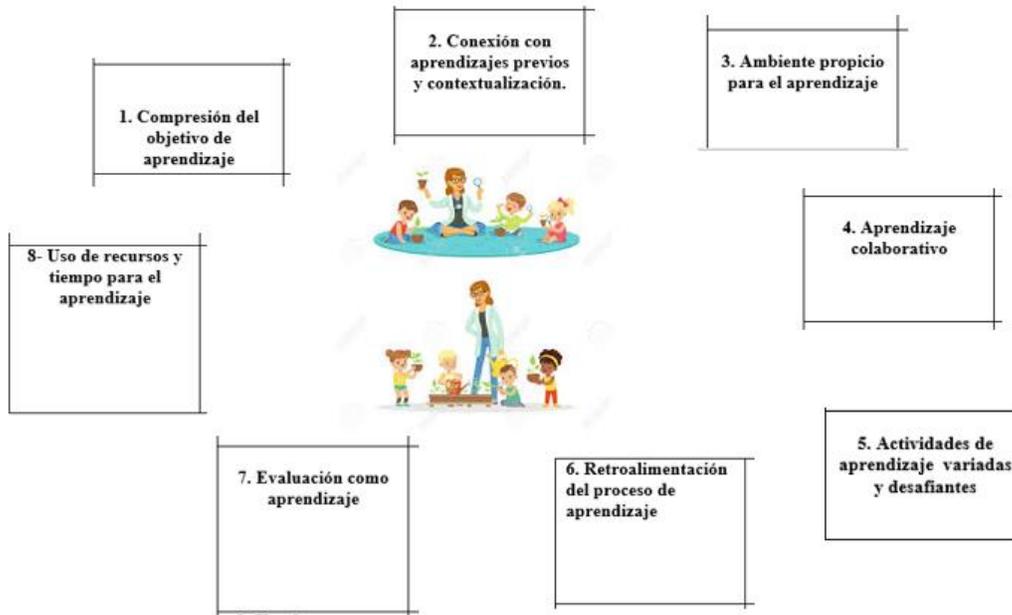


Figura 12. Diagrama “Criterios de acompañamiento pedagógico centrado en el aprendizaje 2019.

En la línea del desarrollo del plan de mejora que orienta esta AFE se realizó la acción formativa 5, en la que se presenta el plan de acompañamiento al aula (Julio - agosto – septiembre- octubre –2019), indicando que en una primera etapa se realizará a 7 docentes de Lenguaje y Matemática de primer ciclo básico. Se coordinan fechas en el acompañamiento en el diseño, en el aula y el trabajo de reflexión, la que se hará en una primera instancia al docente en particular y luego una instancia al grupo de docentes que participaron del acompañamiento. Cada docente ya tiene una copia del listado de criterios construido en conjunto, que serán la guía y referente en este proceso.

Tabla 19. Resultados acción formativa 5. Plan de acompañamiento al aula.

Plan de acompañamiento docente al aula 2019						
Objetivo General						
Realizar acompañamiento pedagógico, para fortalecer a los docentes como líderes del cambio en la mejora de la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.						
Objetivos específicos						
Promover la reflexión y el análisis de la práctica docente a partir de criterios pedagógicos centrados en el estudiante.						
Generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica, orientada hacia la mejora de la calidad educativa.						
Realizar autoevaluación de la práctica, permitiendo reorientarla si fuera necesario.						
Tiempo						
Agosto, septiembre y octubre de 2019						
6 horas de acompañamiento a cada docente.						
	Horas de acompañamiento	Asignatura	Género	Años de servicio	Título	Postítulo y/o Mención
Docente1	6	Lenguaje	Femenino	15	Profesora Básica	1 er ciclo
Docente2	6	Lenguaje	Femenino	28	Profesora Básica	1er ciclo en curso
Docente 3	6	Lenguaje	Femenino	10	Profesora Básica	-
Docente 4	6	Lenguaje	Femenino	2	Profesora Básica	-
Docente 5	6	Matemática	Femenino	12	Profesora Básica	Mención matemática 2do ciclo
Docente 6	6	Matemática	Femenino	28	Profesora Básica	Mención matemática 2do ciclo
Docente 7	6	Matemática	Masculino	10	Profesor Básico	-

La metodología utilizada es en conjunto con los docentes participantes programar los horarios. Con cada uno se realizaron las reuniones en tiempos acotados (anterior a la clase), para en conjunto revisar el diseño preparado por el docente, luego la visita al aula y posteriormente la retroalimentación a lo observado a partir de la reflexión en conjunto de la presencia y desarrollo de los criterios que orientan la práctica. Se les invita a realizar una autoevaluación de su programación de la clase con los criterios de acompañamiento contruidos con ellos, para orientar la auto regulación de la práctica, surgen los siguientes comentarios: “yo no uso mucho material y recursos” (docente 6), “siempre presento el objetivo de aprendizaje, lo escribo en la pizarra” ( docente 1), “en el trabajo colaborativo los estudiantes se desordenan, por eso planifico pocas actividades así” (docente 3), “en mi planificación siempre considero lo visto en la clase anterior de manera de conectar sus aprendizajes previos con los nuevos” (docente 4), “la retroalimentación la hago al final como cierre de la clase” (docente 5), realizo más de tres actividades por clase y trato de que sean desafiantes ( docente 7).Menciono lo anterior sólo como ejemplo del primer acercamiento a esta lista de criterios pedagógicos.

Como una manera de sistematizar la información se organiza el proceso en la Tabla 20: Resumen resultados acompañamiento al aula, describiendo las tres fases: acompañamiento al diseño, al aula y retroalimentación, teniendo como referente el listado de criterios construido de manera participativa junto a ellos, se realiza de manera general y abordando aspectos que se reiteran de manera conjunta para no ser reiterativa en la información expuesta.

Cada docente recibió una retroalimentación individual a través de una conversación con el directivo y por escrito como evidencia de las sugerencias y acuerdos conjuntos de mejora.

Tabla 20. Resumen resultados acompañamiento al aula.

Acompañamiento y revisión en conjunto (docente-directivo) del diseño de aprendizaje.
<p>Se realiza reunión previa con cada docente, donde en conjunto se realiza revisión de sus diseños, dando énfasis al proceso de reflexión y análisis definiendo como foco el aprendizaje, y analizando los criterios pedagógicos a tener presente, como una manera de dar protagonismo al estudiante como centro del proceso y dando énfasis a la visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje evidenciada a través del trabajo colaborativo en la elaboración del listado de criterios pedagógicos centrados en el estudiante.</p>
<p>Acompañamiento y retroalimentación 1</p>
<p>En esta primera visita, se evidenció la tendencia del anterior enfoque centrado en la enseñanza, por parte de los docentes, si bien los siete profesores presentaron el objetivo de aprendizaje, sólo dos de ellos abordaron la comprensión de éste, a través de la desagregación en metas más específicas, concretas y cercanas al estudiante, asociándolo a las actividades a realizar.</p> <p>Los docentes en su mayoría relacionaron el nuevo aprendizaje con experiencias previas de los estudiantes, dos ellos lo hace de manera superficial y descontextualizada. En relación al ambiente de aprendizaje es grato y se observa respeto entre los estudiantes y los docentes, prevalece en la interacción docente/estudiante, lo que el profesor dice, esto se evidencia en todas las aulas acompañadas.</p> <p>Hay ausencia de trabajo colaborativo, se privilegia el trabajo individual del estudiante. Sólo en una de las clases hubo trabajo entre pares. Los estudiantes reciben retroalimentación a través de la revisión de sus actividades en la mayoría de los casos al finalizar la clase, dos de los docentes utilizan coevaluación y autoevaluación durante la clase como recogida de información en el proceso y la utilizan para la mejora de los aprendizajes.</p> <p>Cuatro de los siete docentes utilizan algún tipo de material o recurso en apoyo al logro del objetivo de aprendizaje y tres específicamente materiales concretos de apoyo a su actividad.</p> <p>Una vez realizada la retroalimentación individual a cada docente, se realiza una de forma general con todo el equipo de docentes abordando los aspectos menos logrados en la primera etapa, en este caso es “comprensión del objetivo de aprendizaje” y “trabajo colaborativo” Se sugiere, realizar una desagregación del objetivo de la clase, en indicadores más precisos de la tarea a cumplir, de manera que al final de la clase les sirva de autorregulación de su aprendizaje, presentar como meta la actividad de aprendizaje, y desglosarla en criterios para alcanzarla, explicando en voz alta los criterios, clarificando a los estudiantes qué se espera de ellos .La investigación sugiere que cuando los estudiantes entienden lo que van a aprender están mejor preparados e involucrados con su aprendizaje, lo que tiene un efecto positivo en este, Agencia de Calidad de la Educación, (2017). Los docentes en pares por asignatura y nivel, seleccionan un objetivo realizan el ejercicio de desagregarlo en metas más específicas y concretas, crean una pauta de autoevaluación para el estudiante.</p>

---

Como segunda acción, diseñaron un actividad de trabajo colaborativo o entre pares, definieron roles y funciones.

En esta etapa se refuerza el foco en el aprendizaje y cómo los estudiantes evidencian o no lo que están aprendiendo y se define el foco de la siguiente acompañamiento estará en los dos criterios pedagógicos profundizados en la retroalimentación grupal, sin olvidar los demás criterios del listado.

---

## Acompañamiento y retroalimentación 2

---

En la segunda visita se observa claramente el desarrollo de estrategias en los focos propuestos, en cinco de los siete docentes, ya no sólo se escribe el objetivo como una manera de socializarlo con los estudiantes sino se desagrega en indicadores más específicos, que son escritos en un lugar visible y con letra grande y son vinculados explícitamente con las actividades a realizar. Los estudiantes participan haciendo preguntas y vinculando los indicadores con las actividades a, el docente media entre las metas propuestas y las actividades diseñadas para el aprendizaje del estudiante. (Estrategias desarrolladas en el acompañamiento anterior a la clase).

El segundo foco relacionado con el criterio trabajo colaborativo, 5 docentes desarrollaron a lo menos una actividad de interacción grupal o en pares como apoyo al logro del objetivo de aprendizaje. Nuevamente los estudiantes participan activamente y se evidencia entusiasmo y conversación mientras realizan la actividad, (situación que incomoda a algunos docentes). Se rompe la estructura vertical de la sala al organizar los grupos de trabajo.

La retroalimentación se hace junto a ellos una autoevaluación participativa entre docente y directivo, ya que la clase fue planificada en conjunto y el rol de acompañante no es sólo observar sino colaborar con enseñanza. En esta oportunidad se dedica sesiones más extensas con aquellos docentes que lo requieren.

Surge en esta etapa la inquietud ante el trabajo colaborativo, principalmente de los dos docentes que no lo incorporaron (situación conversada y consensuada con ellos en la conversación anterior a la visita al aula). Ambos docentes comentan tener temor por el desorden o indisciplina que se puede producir tan solo con organizar la sala de otra manera. Se les apoya individualmente, diseñando junto a ellos una actividad de trabajo colaborativo considerando la codocencia en el monitoreo y acompañamiento de los grupos y en la organización de la estructura de la sala.

En general respecto a los restantes criterios se observa desarrollo de ellos y mayor participación de los estudiantes, abriendo por parte de los siete docentes mayores espacios de preguntas gatilladoras, aun cuando es necesario diversificar los tipos de preguntas.

Una vez realizada la retroalimentación individual a cada docente, se realiza una de forma general con todo el equipo de profesores abordando los aspectos necesarios de fortalecer en la segunda etapa, en este caso es “Retroalimentación del aprendizaje. Apoyando el criterio de retroalimentación se definieron junto a ellos construir instrumentos de autoevaluación y coevaluación de los aprendices, como instrumentos de recogida de información al docente y a los propios estudiantes de su aprendizaje. En lo que respecta “Actividades de aprendizaje variadas y desafiantes”, se orientó al tipo actividades que se realiza tomando como referencia la pirámide del aprendizaje, Cody Blair.

En esta etapa se refuerza el foco en el aprendizaje y cómo los estudiantes evidencian o no lo que están aprendiendo y se define el foco de la siguiente acompañamiento estará en los dos

---

---

criterios pedagógicos profundizados en la retroalimentación grupal, sin olvidar los demás criterios del listado.

---

### Acompañamiento y retroalimentación 3

---

En el tercer acompañamiento al aula, los estudiantes participaron de actividades orientadas a la comprensión del objetivo es decir que los estudiantes conozcan lo que se espera que ellos logren, e incluyeron a lo menos una actividad de aprendizaje de colaboración e interacción directa entre ellos, participaron de instancias de autoevaluación y/o coevaluación durante la clase. Propuestas consensuadas durante la visita de acompañamiento al diseño.

En la última reunión grupal con el equipo de siete docentes acompañados, se realiza junto a ellos una encuesta de valoración sobre el proceso de acompañamiento pedagógico, ver tabla 24 Además de una encuesta de valoración respecto al proceso reflexión y trabajo colaborativo, ver tabla 23.

---

El trabajo descrito anteriormente con los docentes se enfocó bajo la premisa en que el conocimiento está integrado en las experiencias vividas por ellos, quienes a partir de su participación en espacios de reflexión acerca de su práctica profesional, les permite reorientar su enseñanza y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Vescio, Ross y Adams, 2008).

La fase 6 y 7 del plan de mejora implementado considera en forma paralela al acompañamiento pedagógico la construcción de niveles de desempeño (insatisfactorio-básico-competente-destacado) según los criterios pedagógicos definidos en conjunto. Se realiza en trabajo grupal y colaborativo de 3 docentes, teniendo como instrumentos orientadores el MBE (2015) y los EIDEE, (2014). A cada grupo de trabajo se le entrega un cuadro con un criterio pedagógico, definiendo en nivel competente, a partir del que cada grupo debió construir los restantes niveles de desempeño como se muestra en la tabla 21.

Tabla 21. Resultados acción formativa 6 y 7. Niveles de desempeño para cada criterio pedagógico.

¿ Cómo logramos hacer comprensible y cercano el objetivo o meta de la clase?

CRITERIOS	INSATISFACTORIO	BÁSICO	COMPETENTE	DESTACADO
<b>1. Compresión del objetivo de aprendizaje</b>	Los/las estudiantes no conocen el objetivo de aprendizaje de la clase.	Los/las estudiantes conocen el objetivo de aprendizaje de la clase.	Los/las estudiantes conocen y comprenden el objetivo de aprendizaje de la clase, siendo capaces de explicar el propósito de la tarea.	Los/las estudiantes comprenden el objetivo de aprendizaje de la clase, siendo capaces de explicar el propósito de la tarea y además relacionarlo con situaciones de la vida diaria.

¿ En qué momento se realiza la conexión de aprendizajes previos y contexto durante el aprendizaje?

<b>2. Conexión con aprendizajes previos y contextualización.</b>	Los/las estudiantes realizan las actividades de aprendizaje descontextualizadas y sin conectar con sus saberes e intereses.	Los/las estudiantes realizan las actividades de aprendizaje contextualizadas, pero conectando superficialmente con sus saberes e intereses.	Los/las estudiantes realizan las actividades de aprendizaje, analizando y relacionando los nuevos aprendizajes con sus saberes, experiencias previas y contexto.	Los/las estudiantes realizan las actividades de aprendizaje, analizando y relacionando los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas y contexto.
--	---	---	--	---

¿ De qué manera se favorecen las interacciones positivas y la participación de los estudiantes?

<b>3. Ambiente propicio para el aprendizaje</b>	Los/las estudiantes interactúan en un ambiente de conflicto por dificultades de relaciones interpersonales.	Los/las estudiantes interactúan en un ambiente de relaciones interpersonales poco adecuado y que no favorece las interacciones positivas.	Los/las estudiantes interactúan en un ambiente sana convivencia con oportunidades de participación igualitaria favoreciendo interacciones positivas.	Los/las estudiantes interactúan en un ambiente de sana convivencia con participación igualitaria favoreciendo interacciones positivas y la reflexión respecto a que esto tiene para su
---	---	---	--	--

¿ De qué manera favorece a los estudiantes el trabajo colaborativo?

<b>4. Aprendizaje colaborativo</b>	Los/las estudiantes trabajan individualmente, no se evidencia trabajo colaborativo.	Los/las estudiantes trabajan en duplas, no obstante se evidencia escasa colaboración entre pares.	Los/las estudiantes trabajan en duplas o en grupos, asumiendo roles, en base a tareas concretas que les permitan en conjunto el logro de los aprendizajes propuestos.	Los/las estudiantes trabajan en grupos, asumiendo roles, en base a tareas concretas que les permitan en conjunto el logro de los aprendizajes propuestos, progresivamente mayor.
------------------------------------	---	---	---	--

---

¿ Qué entendemos por actividades variadas y desafiantes?

<b>5. Actividades de aprendizaje variadas y desafiantes</b>	Los/ las estudiantes realizan actividades que no son desafiantes y que se centran en la transmisión de contenidos.	Los/ las estudiantes realizan actividades poco variadas y medianamente desafiantes, considerando parcialmente la diversidad en el aula.	Los/las estudiantes participan de actividades variadas y desafiantes que responden a la diversidad presente en el aula.	Los/las estudiantes participan de actividades variadas y desafiantes que responden a la diversidad en el aula, teniendo la opción de realizar de actividades características.
---	--	---	---	---

---

¿ Cual es la importancia de la retroalimentación del aprendizaje?

<b>6. Retroalimentación del proceso de aprendizaje</b>	Los/las estudiantes reciben retroalimentación colectiva en un momento de la clase, lo que no les permite tomar conciencia de sus errores.	Los/las estudiantes reciben retroalimentación individual y colectiva (inicio-desarrollo-cierre), lo que les permite identificar medianamente sus errores.	Los/las estudiantes reciben retroalimentación individual y colectiva (inicio-desarrollo-cierre), que les permite tomar conciencia de sus errores y aprendizajes construidos.	Los/las estudiantes reciben retroalimentación individual y colectiva en forma clara y oportuna, lo que les permite mejorar sus aprendizajes (inicio-desarrollo-cierre).
--	---	---	--	---

---

¿ Cómo es el uso del tiempo y los recursos en la planificación para el aprendizaje?

<b>8- Uso de recursos y tiempo para el aprendizaje</b>	Los/las estudiantes utilizan escasamente recursos materiales, didácticos y/o tecnológicos en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, desaprovechando el uso del tiempo en clases.	Los/las estudiantes utilizan recursos materiales, didácticos y/o tecnológicos que no contribuyen efectivamente al desarrollo de los aprendizajes desaprovechando el uso del tiempo en clases.	Los/las estudiantes utilizan variados recursos (didácticos, y/o tecnológicos), que favorecen el desarrollo de los aprendizajes empleando efectivamente el tiempo en las actividades planteadas.	Los/las estudiantes utilizan variados recursos (didácticos, y/o tecnológicos) teniendo la posibilidad de elegir los que favorecen el desarrollo de los aprendizajes empleando efectivamente el tiempo en las actividades planteadas.
--	--	---	---	--

---

---

## ¿ Qué entendemos por diversificación de las estrategias de evaluación?

<b>7. Evaluación como aprendizaje</b>	Los/las estudiantes realizan sus actividades, sin posibilidades de demostrar los aprendizajes construidos.	Los/las estudiantes demuestran los aprendizajes construidos a través de una estrategia de evaluación.	Los/las estudiantes demuestran los aprendizajes construidos a través de diversas estrategias de evaluación en distintos momentos de la clase.	Los/las estudiantes demuestran los aprendizajes construidos a través de diversas estrategias de evaluación en distintos momentos de la clase, lo que les permite evidenciar su aprendizaje de forma progresiva.
---------------------------------------	--	---	---	---

---

La construcción de la rúbrica de desempeño, fue una de las actividades que más dificultó a los docentes, se había planificado una sesión de análisis y reflexión, pero debió extenderse a dos, aun así causó confusión en algunos profesores, según lo declarado durante la sesión por uno de los grupos de docentes, ¿porque describe desempeños del estudiante y no del docente?, otra de los comentarios surgió de las educadoras de párvulos quienes sugirieron adecuar algunos desempeños según las edades de los estudiantes.

Se menciona que los desempeños se construyen sólo como una manera de apoyar el proceso de acompañamiento, no se utilizará para evaluar el desempeño docente y que su objetivo es la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Fase 3: Evaluación del avance de la implementación del plan de desarrollo profesional docente.

La fase 3 da cuenta del tercer objetivo específico de esta AFE que tiene relación con evaluar el avance de la implementación del plan de desarrollo profesional docente y los procesos de transición de un liderazgo pedagógico centrado en el estudiante.

Seguimiento y monitoreo en el plan de acompañamiento al aula (prácticas docentes, diseños de aula, instrumentos de evaluación).

Las jornadas de reflexión y trabajo colaborativo, se desarrollaron en un 100%, con asistencia en total del 97 % de los docentes a las acciones formativas planificadas. En lo que respecta al acompañamiento pedagógico se cumplió en su totalidad el calendario dispuesto en las tres etapas (acompañamiento al diseño – al aula -retroalimentación) ver tabla 19. Cabe mencionar que en el caso de tres docentes hubo modificación de horarios por actividades emergentes del establecimiento educacional, pero de igual forma cumplieron con el proceso de manera completa.

Con respecto al análisis de documentos como diseños de aula hubo un cambio notorio al realizar el monitoreo de éstas. Desde la mirada que el docente da las actividades ahora aparecen descritas desde lo que el estudiante hace y cómo aprende, se evidencia una transición hacia el cambio de foco desde la enseñanza al aprendizaje, más marcada en los docentes que participaron de los espacios de reflexión y trabajo colaborativo además del acompañamiento pedagógico, que aquellos que no participaron de esta última instancia, según muestra tabla 22.

Tabla 22. Revisión diseños de planificación de aula post, implementación plan de mejora.

Docentes participantes	Diseños de aula, describen las actividades desde lo que el estudiante hace o cómo aprende. Consideran los criterios pedagógicos centrados en el estudiante al diseñar su clase.
Docentes de 1er ciclo (lenguaje y matemática) Participación: Jornadas de reflexión y trabajo colaborativo. Acompañamiento pedagógico al aula. (Acompañamiento al diseño – al aula - retroalimentación).	100%
Docentes 1 er y 2 do ciclo Participación: Jornadas de reflexión y trabajo colaborativo.	60 %

Ante la revisión de los diseños de aula hay un cambio entre lo observado durante el diagnóstico y luego de la implementación del plan de mejora que conduce esta investigación, siendo notoria la diferencia entre el grupo que participó de todo el ciclo de jornadas de reflexión y trabajo colaborativo y acompañamiento pedagógico; docentes que en un 100% manifiestan en sus diseños de planificación un enfoque centrado en el estudiante y cómo este aprende. No así en el segundo grupo que sólo participó de las jornadas de reflexión y trabajo cooperativo, alcanzo éste sólo un 60 % que logra hacer el cambio de enfoque en sus diseños de aula.

El instrumento de acompañamiento pedagógico migra desde una lista de chequeo, centrada en aspectos administrativos y con foco en lo que docente hace o debe hacer en una buena clase (construido sin participación de los docentes), hacia un instrumento construido a partir de los docentes que define criterios pedagógicos centrados en el

estudiante y que a su vez forma parte de una visión compartida y participativa de la enseñanza y el aprendizaje, ver figuras 12 y tabla 21. Se centra en ser auto regulador de la práctica y pasa de ser un instrumento estructurado y prescriptivo (analizado en la etapa de diagnóstico) a semiestructurado e indicativo (después del trabajo de reflexión y colaboración), elemento central a partir del cual se realizó la reflexión de sus propias prácticas.

Tabla 23. Encuesta de valoración reflexión pedagógica y trabajo colaborativo.

Encuesta de satisfacción "Evaluando el trabajo de reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo.

Descriptor	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los temas tratados se definen en conjunto con docentes y directivos.	-	4 %	20 %	76 %
Se implementan de manera sistemática y continua	-	-	16 %	84 %
Existe continuidad y conexión entre los temas que se desarrollan.	-	4 %	12 %	84 %
Los objetivos del espacio de reflexión y trabajo colaborativo están claros	-	-	8 %	92%
Las instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo son aporte positivo a mi desarrollo profesional.	-	-	16 %	84 %
Los temas tratados nacen de deficiencias detectadas a partir de los docentes.	-	4 %	20%	76 %
Los espacios de reflexión y trabajo colaborativo permiten tomar decisiones y modificar prácticas pedagógicas.	-	4 %	20 %	76
Me motiva participar en espacios colaborativos y de reflexión junto a otros docentes.	-	-	8 %	92 %

La encuesta de satisfacción aplicada a los 25 docentes, participantes de las acciones formativas de trabajo de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo, alcanza un alto grado de logro y satisfacción mostrados en la opción totalmente de acuerdo frente a los descriptores evaluados, alcanzando en 2 un 92 % ,3 en 84% y 3 76 % en “Muy de acuerdo”

Quedando como reflexión y análisis el 4 % obtenido en de los descriptores en la opción “En desacuerdo”

Tabla 24. Encuesta de satisfacción “Evaluando el proceso de acompañamiento pedagógico al aula”

Descriptor	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
El proceso de acompañamiento se realizó en un clima de respeto y confianza	-	-	14 %	86 %
La conversación me motivó a mejorar	-	-	-	100 %
Se me incentivó a pensar en estrategias centradas en el estudiante.	-	-	-	100 %
Se me entregaron orientaciones claras y útiles para mejorar mi práctica pedagógica	-	-	14 %	86 %
Se consideraron mis puntos de vista sobre la retroalimentación entregada.	-	-	-	100 %
Valoro estas instancias de conversación para la mejora de mi práctica pedagógica	-	-	-	100 %
En conjunto analizamos los aspectos a mejorar siempre centrados en el aprendizaje.	-	-	14 %	86 %

Para la etapa de valoración de los docentes también se aplicó encuesta de satisfacción a los 7 docentes sobre el plan de acompañamiento pedagógico al aula, consideran los tres momentos: diseño de la planificación de clase- acompañamiento al aula – retroalimentación. Valoración que alcanzó un porcentaje alto de aprobación alcanzando en 4 de sus 7 descriptores el 100% de aprobación y 86 % en los restantes 3.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.**

En esta investigación se desarrollaron prácticas de liderazgo pedagógico y directivo implementando una estrategia de transición desde un liderazgo centrado en la enseñanza y acción docente a un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de enseñanza básica de un centro escolar de la comuna de Padre las Casas.

Se inicia con un diagnóstico de las prácticas docentes y los instrumentos que guían y orientan el actuar de la práctica pedagógica, se revelan sus teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje como una manera de tener un punto de partida a través del análisis crítico de su actuar docente y a su vez de las prácticas de liderazgo directivo que originan las directrices de los procesos e instrumentos que orientan el quehacer educativo del centro escolar.

El análisis de lo anteriormente expuesto reveló en los diversos instrumentos analizados el foco y el enfoque pedagógico que actualmente tiene el centro escolar centrado en la enseñanza y el actuar docente alejándose de las directrices entregadas por las Bases Curriculares (2012) de la educación chilena que declaran de manifiesto que el enfoque debe estar centrado en el aprendizaje y el foco es el estudiante, es decir, él es un ser activo y participativo quien a partir de la experiencias de aprendizaje debe construir conocimiento aplicarlo en situaciones reales, compartiendo con otros colaborativamente.

Movilizar creencias, prácticas arraigadas e instaladas, no es una tarea sencilla y a corto plazo, en primer lugar requiere de la resignificación del concepto de liderazgo, de quienes

tienen la misión de conducir las escuelas, la movilidad debe producirse primero en sus directivos valorando la importancia de ejercer un liderazgo pedagógico y haciéndose responsables del aprendizaje de los estudiantes, pero también del aprendizaje del equipo de docentes que le corresponde acompañar en la labor compartida de aprender y enseñar. Este proceso de cambio y de cuestionamiento de la propia práctica del directivo se produce sólo si éste hace una autocrítica de su gestión pedagógica, sus prácticas de liderazgo, se acerca al conocimiento de la literatura actual y de la investigación educativa en esta área, pero no en solitario, sino junto a otros como él, buscando formas de aprender colaborativamente con otros líderes, compartir experiencias, aciertos y desaciertos y de esta manera buscar diferentes caminos hacia la mejora de su centro escolar.

Este mismo modelo de resignificación sobre la práctica, se implementó junto al equipo de docentes, con el objetivo de focalizar la acción desde el liderazgo pedagógico centrado en el estudiante, utilizando como medio la reflexión de las prácticas, el trabajo colaborativo entre pares y el acompañamiento docente, creando una visión compartida de la enseñanza y el aprendizaje a través de la creación de un instrumento orientador de la práctica pedagógica, diferente al ya existente en el centro escolar.

Los procesos de acompañamiento evidenciaron una transición del enfoque pedagógico, orientando sus prácticas paulatinamente hacia el aprendizaje, situándose desde el estudiante y cómo este hace para aprender, se evidenciaron mayores espacios de participación y colaboración en las aulas acompañadas a medida que avanzaron las etapas del acompañamiento y las jornadas de reflexión y trabajo colaborativo.

Cabe mencionar que los procesos descritos anteriormente, son sólo el inicio de la transformación del cambio en el centro escolar y que el mejoramiento y el liderazgo son elementos fundamentales y unívocos para alcanzar la meta de toda institución escolar que es entregar una educación de calidad.

Sólo un centro escolar que comparte una visión, expectativas, metas, pone en el centro el aprendizaje tanto de sus docentes como sus estudiantes, organiza los tiempos en función de ellos y acompaña los procesos orientando las prácticas, puede transitar progresivamente hacia un liderazgo para el aprendizaje.

El presente estudio confirma los enfoques tradicionales de enseñanza utilizados en el centro escolar en particular, pero también demuestra que el cambio es posible y progresivo , pero que es fundamental al interior de la comunidad de docentes la formación de líderes pedagógicos que a través de su actuar puedan influir, movilizar y acompañar a sus pares en los procesos de mejora de sus prácticas pedagógicas, vivenciando la distribución del liderazgo, ampliando la red líderes capaces de contribuir a la mejora.

Surgen a partir del desarrollo de esta AFE, desafíos profesionales como son institucionalizar los procesos de reflexión pedagógica, trabajo colaborativo y acompañamiento al aula en procesos de mejora, formación de líderes intermedios que puedan colaborar conjuntamente con la mejora de los aprendizajes, finalmente incorporar a los asistentes de la educación al trabajo colaborativo y la reflexión sobre sus prácticas destacando la importancia de estos en la mejora del centro escolar y en el desarrollo de los y las estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Resultados de categoría de desempeño 2018. Recuperado a partir de <https://www.agenciaorienta.cl/docentes>.

Amaya, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centro docentes . Madrid: Secretaría General Técnica.

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Bolívar. A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo el liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Revista Internacional De Investigación en Educación  
Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>

Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). La escuela importa. Los efectos diferenciales de la escuela y el liderazgo en la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas*. Santiago de Chile: CEDLE. ISBN: 978-956-314-405-5.

Bolívar, A. y Murillo F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad, en *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela* recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Bolivar/publication/322909746\\_El\\_efecto\\_escuela\\_Un\\_reto\\_de\\_liderazgo\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_equidad/links/5a75599daca2722e4ded1906/El-efecto-escuela-Un-reto-de-liderazgo-para-el-aprendizaje-y-la-equidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/322909746_El_efecto_escuela_Un_reto_de_liderazgo_para_el_aprendizaje_y_la_equidad/links/5a75599daca2722e4ded1906/El-efecto-escuela-Un-reto-de-liderazgo-para-el-aprendizaje-y-la-equidad.pdf)

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. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: [https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/08/NT4\\_L1\\_M.C.\\_Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes\\_20-08.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf)

Educación 2020. (s.f). Directores de excelencia. Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/directores\\_excelencia\\_0.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/directores_excelencia_0.pdf)

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

- García, I., Higuera, L., Martínez, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Guiles, D. y Cuellar, C. (2016). Liderazgo ético: una forma moral de “ser en” el liderazgo. *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de desarrollo del liderazgo educativo. (CEDLE).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. (2018). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once Miradas*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Lambert, L. (2016). El liderazgo Constructivista: formar un camino propio en pos de la escuela. *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de desarrollo del liderazgo educativo (CEDLE).
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2014). Estándares Indicativos de desempeño para Establecimientos Educativos y Sostenedores. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Recuperado de: [http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2016 versión actualización). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

Mellado, M. y Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. *Liderazgo Escolar y Gestión pedagógica*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Montecinos, C. (2017) Comunidades de aprendizaje: Cultura y estructura para promover el aprendizaje docente. Ponencia para Seminario de Liderazgo. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/comunidades-de-aprendizaje-y-aprendizaje-docente>

Murillo, F., y Krichesky, G., (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación- volumen 10, N°1.

Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, 2014-2017.

Unidad de Liderazgo Escolar, División de Educación General, MINEDUC.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006) Las teorías implícitas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos y M de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: p.p. 95-132.

Rincón-Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI. Conversación en Línea N°1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile: Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizajeprofundo-en-las-y-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi>

Rivero, R. (2018). Estudio de opinión a líderes escolares sobre políticas de liderazgo escolar y educacional. Presentación en la III Jornada de Investigación en Liderazgo Escolar, organizada por LÍDERES EDUCATIVOS y CEDLE. Valparaíso, Chile. Recuperado a partir de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/estudio-de-opinion-a-lideres-escolares-sobre-politicas-de-liderazgo-escolar-y-educacional/>

Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del camino. *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de desarrollo del liderazgo educativo (CEDLE).

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de desarrollo del liderazgo educativo (CEDLE).

Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de desarrollo del liderazgo educativo (CEDLE).

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.

Vilanova, S., García M. B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: Diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>



