



Resignificando las prácticas pedagógicas para transitar hacia un liderazgo para el aprendizaje

Resignification of the Pedagogical Leadership of School Leaders for the Transformation of Their Directive Practices

Juan Carlos Chaucono Catrinao^a  , María Elena Mellado Hernández^a  , Nelson Garrido Vásquez^b  

^a Universidad Católica de Temuco. Facultad de Educación. Rudecindo Ortega 2950, 4780000, Temuco, Chile.

^b Liceo Industrial. Rudecindo Ortega 2950, 4650000, Temuco, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 24 de junio de 2023

Aceptado el 11 de enero de 2024

Publicado el 10 de abril de 2024

Palabras clave:

liderazgo para el aprendizaje
prácticas
resignificación
directivos
docentes

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 24, 2023

Accepted January 11, 2024

Published April 10, 2024

Keywords:

leadership for learning
practices
resignification
managers
teachers

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en describir las prácticas para transitar hacia un liderazgo para el aprendizaje en una escuela de la región de La Araucanía, Chile. El trabajo se suscribe a un estudio de caso que utiliza una metodología cualitativa. Participó un total de diecinueve personas, distribuidas en diecisiete docentes, un jefe de la unidad técnica pedagógica y un director. Para recoger la información, se realizaron conversaciones dialógicas entre participantes y reflexiones para profundizar desde la perspectiva de los distintos actores las comprensiones construidas antes, durante y después del cuestionamiento sistemático de las representaciones implícitas sobre liderazgo arraigadas en el pensamiento y en su práctica. Los resultados señalan la predominancia de prácticas de liderazgo pedagógico centradas en la enseñanza del profesorado. Posteriormente a la propuesta de mejoramiento coconstruida por docentes y directivos, se destaca una transición paulatina del foco y enfoque del liderazgo en el centro escolar, dejando entrever pequeños cambios en la forma de comprender el aprendizaje. A modo de conclusión, se estableció de manera colaborativa una ruta de aprendizaje profesional entre docentes y directivos, desde las representaciones implícitas que construyeron en su trayectoria docente sobre lo que significa enseñar, aprender y evaluar. Así, se posibilita el impulso de transformaciones en sus prácticas, desde un liderazgo centrado en la enseñanza hacia uno focalizado en el aprendizaje del estudiante.

ABSTRACT

The objective of this article is to redefine pedagogical practices to move towards leadership for learning in a school in the region of La Araucanía, Chile. The work subscribes to a case that uses a qualitative methodology. A total of 19 people participated, distributed among 17 teachers, 1 technical pedagogical head and 1 director. To collect the information, dialogic conversations between participants and reflections are carried out to deepen, from the perspective of the different actors, the understandings that they have built before, during and after the systematic questioning of the implicit representations about leadership rooted in thought and in its practice. The results indicate the predominance of pedagogical leadership practices focused on teacher teaching. Subsequently, to the improvement proposal co-constructed by teachers and directors, a gradual transition of the focus and approach of leadership in the school stands out, revealing small changes in the way of understanding learning. In conclusion, collaboratively establishing a professional learning route between teachers and managers from the implicit representations that you have built in your teaching career about what it means to teach, learn and evaluate, enables the implication to promote transformations in their practices from a leadership focused on teaching towards one focused on student learning.

© 2024 Chaucono Catrinao, Mellado Hernández, & Garrido Vásquez. CC BY-NC 4.0

Introducción

En la última década, los avances investigativos han sugerido que las prácticas de liderazgo centren su foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y en el desarrollo profesional docente. En este sentido, diversos estudios constatan la necesidad de propiciar prácticas directivas

efectivas con foco en el quehacer pedagógico del docente (Bolívar, 2020; Leithwood et al., 2020; Chaucono et al., 2022). No obstante, en la actualidad prevalecen en los centros escolares prácticas de liderazgo tradicional divorciadas del desarrollo profesional y distantes del mejoramiento escolar.

Diversas investigaciones han evidenciado que conformar una comunidad profesional de aprendizaje al inte-

rior del centro educativo facilita aprender entre directivos y profesorado desde principios de cuestionamiento, indagación y colaboración mutua (Mellado & Chaucono, 2019; Stoll, 2019; Martínez, 2021). Asimismo, Villagra et al. (2022) sostienen que una de las variables mediadoras para mejorar el aprendizaje del estudiante es el compromiso que asume el equipo docente en su quehacer pedagógico. En consecuencia, parece indispensable transitar desde prácticas directivas jerárquicas, centradas en la supervisión del profesorado y resultados académicos estandarizados, hacia un enfoque formativo de liderazgo que propicie la mejora de la comunidad escolar.

En este contexto, en los últimos años el Ministerio de Educación de Chile (2015) ha establecido una política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar¹ que promueve orientaciones para el desarrollo de la profesionalización de equipos directivos desde la gestión de prácticas educativas efectivas. En este sentido, Hargreaves y Fullan (2014) sostienen que el liderazgo educativo debe orientar de manera colectiva el desarrollo de capacidades profesionales entre los docentes para liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, es imprescindible contar con equipos directivos que posean un sólido conocimiento pedagógico para llevar a cabo prácticas de liderazgo centradas en el desarrollo profesional del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes.

En la última década, cuestionar y reflexionar sobre las propias prácticas ha sido clave para comprender el entramado de representaciones que emergen al momento de tomar decisiones en el liderazgo de los centros escolares (Mellado et al., 2017; Chaucono et al., 2022). Al respecto, Mellado y Chaucono (2016) han manifestado que profundizar en las representaciones de docentes y directivos permitiría explicar el enfoque que prima en las decisiones que orientan cuando lideran los procesos de mejoramiento escolar. Dicho de otra forma, las representaciones implícitas que sostienen los directivos escolares forman parte del conocimiento directivo e influyen de manera directa en sus prácticas de liderazgo pedagógico.

Desde este marco, surge el objetivo general de este estudio, que consiste en propiciar comprensiones sobre las propias pedagogías de docentes y directivos para transitar hacia un liderazgo para el aprendizaje. En tal sentido, se proponen tres objetivos específicos: 1. evaluar de manera compartida entre docentes y directivos las propias prácticas de liderazgo pedagógico; 2. diseñar e implementar prácticas de liderazgo para el aprendizaje en docentes y directivos que afecten significativamente la calidad de la tarea educativa; y 3. exponer las reflexiones sobre las comprensiones construidas en las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

Marco referencial

En la actualidad, existe un cúmulo de investigaciones que definen al liderazgo directivo como una de las variables que afecta sostenidamente el aprendizaje del estudiante (Mellado et al., 2017; Bolívar, 2018; Chaucono et al., 2020; Fullan, 2020; Robinson, 2022; Villagra et al., 2022; Aravena et al., 2023). En la misma sintonía, diversos autores sostienen que desarrollar un liderazgo en los cen-

tros escolares implica mejorar las condiciones para profesionalizar al profesorado (Marshall, 2019; Harris & Jones, 2020; Bolívar, 2021). En otras palabras, para impactar significativamente en el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, es necesario tensionar las prácticas directivas hacia una perspectiva de liderazgo para el aprendizaje.

El liderazgo para el aprendizaje considera un conjunto de prácticas que desarrollan los equipos directivos en sus centros escolares para mejorar tanto el desempeño docente como el aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2020; Chaucono et al., 2022). Siguiendo este marco, en los últimos años se ha instalado en los centros escolares, como práctica recurrente de liderazgo pedagógico, la observación de clases como una manera de evaluar al profesorado (Elmore, 2019; Leiva & Vásquez, 2019; Mellado & Chaucono, 2019). Es decir, la mayoría de los equipos directivos asumen un liderazgo pedagógico tradicional, que se restringe a la preocupación permanente por observar la enseñanza, en especial la cobertura curricular, entendida como el porcentaje de “contenidos pasados” y “objetivos trabajados” por el profesorado en clases, en desmedro de centrar su atención en el proceso de aprendizaje del estudiante.

En este contexto, diversos autores (Müller et al., 2013; Cifuentes, 2019; López & Cardenasso, 2022) manifiestan que observar el trabajo que realiza el profesorado en su quehacer pedagógico permite constatar las dificultades de enfoque curricular y estrategias de enseñanza-aprendizaje que se presentan en el aula. A su vez, otros estudios sostienen que observar y retroalimentar de manera oportuna al docente permite mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas (Neumerski, 2013; Choi & Kang, 2019; Aravena et al., 2023). Lo anterior puede ser efectivo en la medida en que los directivos que observan clases posean sólidos conocimientos pedagógicos, de manera que puedan acompañar formativamente al docente en su desarrollo profesional. Se espera que los directivos superen la mera observación del docente y la retroalimentación de fortalezas y debilidades, y se involucren en el acompañamiento docente como una oportunidad de reflexión, colaboración y aprendizaje entre profesionales, con foco en lo que aprende el estudiante en el aula.

Asimismo, resulta indispensable que los líderes educativos asuman la gestión del desarrollo profesional docente desde las demandas que emergen en la sala de clase y desplieguen prácticas directivas que permitan construir principios pedagógicos en conjunto entre el profesorado y las autoridades, en atención a las problemáticas y necesidades educativas del centro escolar (Murphy, 2015; Bolívar, 2018; Robinson, 2019). Del mismo modo, Rincón (2019) sostiene que los equipos directivos deben promover una cultura de aprendizaje en colaboración al interior del centro escolar, con el propósito de favorecer el reencontro del sentido pedagógico a través del análisis crítico de sus prácticas. En otras palabras, el desarrollo profesional docente reside en un mejoramiento continuo del desempeño que se gestiona al interior del centro escolar para la mejora de la práctica pedagógica del profesorado.

El desarrollo profesional docente requiere prácticas directivas que tensionen el pensamiento del profesorado e interroguen críticamente sus representaciones para la mejora continua del desempeño. Sin embargo, distintos

¹ La componen el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, los centros de liderazgo escolar y el Plan de Formación de Directores, entre otras iniciativas.

estudios han manifestado que prevalece una lógica lineal e instrumental asociada al perfeccionamiento como iniciativa individual (Imbernón, 2017; Rosselló & De la Iglesia, 2021; Chaucono et al., 2022; Alonso & Vera, 2023). Por ello, resulta indispensable gestionar oportunidades de aprendizaje profesional colectivo, como la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La comunidad profesional de aprendizaje se transforma en una poderosa práctica de liderazgo cuando se direcciona el aprender en colaboración entre docentes y directivos, de manera de propiciar la interacción social para la construcción de un aprendizaje profesional que mejore la calidad de las prácticas de aula (Rincón, 2019; Stoll, 2019; Chaucono et al., 2020). Lo anterior se condice con la postura de varios autores que plantean la necesidad de propiciar la construcción de ambientes colaborativos para aprender en conjunto. En este sentido, cobra relevancia la discusión profesional porque promueve la interacción horizontal y la reflexión del quehacer docente entre pares (Krichesky & Murillo, 2018; Mellado & Chaucono, 2019; Fullan, 2020; Barrero et al., 2020; Aravena et al., 2023; Peña, 2023). En otras palabras, se espera que los equipos directivos conformen una comunidad profesional de aprendizaje que tenga como principal preocupación el diseño de oportunidades de aprendizaje y la realización de clases, procesos que requieren de un buen sistema de acompañamiento pedagógico con un carácter formativo, centrado en la mejora de la práctica docente y el aprendizaje del estudiante.

En específico, repensar la práctica de liderazgo requiere un proceso permanente de construcción colectiva entre docentes, equipos directivos y pares, en que se cuestionen mutuamente las decisiones pedagógicas inherentes a la planificación del aprendizaje hasta la reconstrucción de los marcos comprensivos que se asocian a una buena clase, y que sirven como referentes para la discusión de la práctica de aula. Esta forma de liderar el desarrollo profesional favorece una reflexión crítica que estimula el cuestionamiento y la toma de conciencia del desempeño, con el propósito de asegurar procesos de autorregulación de las prácticas pedagógicas. Igualmente, Bolívar (2020) sostiene que las comunidades profesionales docentes son una práctica formativa que propicia el cuestionamiento sobre la efectividad de las prácticas pedagógicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con las diversas oportunidades para aprender que se ofrecen al estudiante. Así, liberar el aprendizaje en las comunidades profesionales entre el profesorado permite promover diálogos pedagógicos y tensionar la cultura escolar para el mejoramiento permanente del aprendizaje.

En tal sentido, distintos estudios han sostenido que las comunidades profesionales de aprendizaje requieren una cultura escolar colaborativa orientada al desarrollo de un trabajo conjunto entre docentes y directivos, para indagar, discutir y analizar las dificultades y/o desafíos pedagógicos de la práctica en el aula (Elmore, 2010; Fullan, 2019; Chaucono et al., 2020). En otras palabras, liderar comunidades profesionales de aprendizaje al interior de los centros educativos no solo requiere de un clima de confianza, sino también de líderes pedagógicos que produzcan disonancia cognitiva en los supuestos pedagógicos arraigados en el pensamiento del profesorado, tomando

en consideración la construcción del conocimiento práctico y el desarrollo de teorías intuitivas que pueden dificultar la transformación de la cultura escolar.

Por ello, distintos estudios han manifestado la necesidad de indagar en las representaciones implícitas que sostienen los equipos directivos, con el objetivo de profundizar en el pensamiento para comprender el enfoque que subyace a la práctica de liderazgo educativo (Aparicio, 2016; Mellado & Chaucono, 2016; Chaucono et al., 2020). Estas representaciones se construyen de manera intuitiva, gestadas por principios epistemológicos y conceptuales mimetizados por saberes, experiencia y formación (Contreras, 2010; Rojas, 2014). Además, actúan como filtro de las nuevas perspectivas de liderazgo pedagógico y limitan la comprensión en profundidad de su sentido. Dicho de otro modo, las representaciones implícitas que posee cada directivo se traslapan y acomodan al nuevo conocimiento, aunque parezca que hubo una comprensión profunda.

Estas representaciones implícitas pueden expresarse en saberes híbridos que coexisten en el pensamiento y en las prácticas de directivos escolares (Chaucono et al., 2022), es decir, pueden asociarse a un enfoque tradicional y no tradicional del liderazgo escolar. Así, resulta necesario cuestionar las representaciones por medio de preguntas desafiantes que permitan tomar conciencia a la persona que aprende de su enfoque al momento de liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de resignificar las representaciones que obstaculizan la mejora educativa para la transformación de sus propias prácticas.

Metodología

Este estudio corresponde a un caso de alcance descriptivo y participativo (Guba & Lincoln, 2012), cuya finalidad es aportar a la solución de problemas que afectan las prácticas de liderazgo pedagógico en los centros escolares desde un enfoque dialógico (Ferrada, 2017). Esto implica que las personas involucradas en la investigación levantan una problemática común mediante el análisis de sus propias prácticas, para construir conocimientos colectivos mediante el proceso de reflexión permanente e iniciar la transformación de prácticas que aporten a la mejora educativa en sus propias comunidades. El levantamiento de estos datos se realizó usando las siguientes técnicas:

a) *Conversación dialógica*: Corresponde a un diálogo recíproco entre todos los participantes del estudio. Tiene como propósito discutir críticamente en torno a las problemáticas que surgen en los diferentes escenarios de encuentros pedagógicos desarrollados en el centro escolar. Al respecto, Chaucono et al. (2022) sostienen que estos diálogos ofrecen escenarios genuinos de aprendizaje, basados en principios de colaboración y respeto mutuo entre los participantes. Para garantizar conversaciones dialógicas profundas, se sigue un hilo conductor con base en preguntas cuestionadoras que tensionan la discusión entre los participantes. Para resguardar el contenido de las conversaciones, se utilizó un registro de audio para grabar las veintiuna sesiones realizadas durante un año por la comunidad investigativa. Asimismo, se sistematizaron los hallazgos a través de la constante devolución de la información a la comunidad investigativa, hasta al-

canzar la saturación del dato. A continuación, la [tabla 1](#) muestra las preguntas cuestionadoras que tensionaron la discusión profesional entre los participantes:

Tabla 1. Preguntas cuestionadoras que tensionan la discusión profesional.

Dimensión	Preguntas cuestionadoras
Aprendizaje	¿Cómo aseguramos que en la escuela el estudiante aprenda con sentido y en profundidad?
	¿Cómo el estudiantado lidera su propio aprendizaje en la escuela?
	¿De qué forma evaluamos lo que esta aprendiendo el estudiante en nuestras clases?

Fuente: Autores (2024).

b) *Diario reflexivo*: Esta técnica se transforma en una ruta de aprendizaje situada, permanente, dialogada y retroalimentada entre los participantes de la comunidad investigativa. Su propósito es profundizar desde la perspectiva de los distintos actores las comprensiones construidas en el proceso de transición de sus propias prácticas de liderazgo pedagógico, a partir del cuestionamiento sistemático de las representaciones implícitas sobre liderazgo arraigadas en su pensamiento y en su práctica. En cada sesión de trabajo con la comunidad investigativa se registran las reflexiones en un diario, donde cada integrante realiza un análisis crítico de los aprendizajes construidos y deconstruidos en las diversas argumentaciones que emergen de las preguntas cuestionadoras. Posteriormente, se sistematizan los datos para validar los hallazgos entre los propios participantes, hasta llegar a la saturación del contenido.

Participantes

Los criterios de inclusión de los sujetos que participan de este estudio fueron poseer una experiencia acumulada de más de diez años en el mismo centro educativo y querer participar voluntariamente de la investigación. De este modo, quedaron seleccionadas diecinueve personas: diecisiete docentes, un jefe técnico pedagógico y un director. Las edades de los sujetos fluctuaron entre los 37 y los 67 años; el 67 % correspondió a mujeres y el 33 %, a hombres.

Análisis de la información

La información recolectada tanto en la conversación dialógica como en los diarios reflexivos fue reducida y analizada por el *software* Atlas.ti 8.4 para agilizar el análisis. El proceso de codificación de los datos se realizó mediante codificación abierta, y allí se identificaron las recurrencias semánticas más significativas. Posteriormente, se presentaron a la comunidad investigativa los hallazgos encontrados, para validar los datos desde una perspectiva más participativa y dialógica. Esto permitió levantar de manera ascendente categorías para explicar los resultados encontrados en este estudio.

Resultados

Los resultados se presentan en coherencia con los objetivos de este estudio. En primer lugar, se muestran los resultados de la evaluación compartida entre docentes

y directivos sobre las propias prácticas de liderazgo pedagógico desarrolladas en el centro escolar. En segundo lugar, se presentan el diseño y la implementación de la propuesta de mejoramiento de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje en docentes y directivos. En tercer lugar, se exponen las reflexiones sobre las comprensiones construidas en la transformación de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

Resultados de la evaluación compartida entre docentes y directivos sobre las prácticas de liderazgo pedagógico desarrolladas en la escuela

Frente a la interrogante “¿Cómo aseguramos que en la escuela el estudiante aprenda con sentido y en profundidad?” surge solo una categoría:

Categoría 1: Prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje centradas en la transmisión de información

Esta categoría alude a que docentes y directivos comprenden el aprendizaje como un proceso centrado en la enseñanza, en el que el docente transmite información del contenido de aprendizaje al estudiante. A continuación, se presentan textualidades que permiten explicar esta categoría:

Nosotros aseguramos el aprendizaje por medio del desarrollo de nuestras clases, las cuales están centradas en ejercitar diversos ejercicios dados en la pizarra y texto del estudiante. (Docente 5)

Entre los profesores de distintas disciplinas conversamos sobre la materia que estamos pensando enseñar a los estudiantes. (Docente 1)
Como directivos aseguramos el aprendizaje cuando revisamos las planificaciones y observamos las clases. (Director)

Creo que, con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la escuela activa hacia nuestros pares, afectó el aprendizaje del estudiante. (Docente 9)

Nosotros debemos transmitir a todos los estudiantes los conocimientos que nos exige el currículum escolar para asegurar que ellos aprendan. (Docente 15)

Como se logra apreciar desde los argumentos manifestados por el cuerpo docente y directivo, en su totalidad los participantes conciben que aseguran el aprendizaje por medio de la transmisión de contenidos y la ejercitación de actividades, tanto las desarrolladas por el docente como las sugeridas en los textos de apoyo. Esta mirada de aprendizaje descontextualizada y poco desafiante atenta contra el desarrollo integral del estudiante. Estos resultados fueron corroborados por diversos estudios que sostienen que poseer una mirada tradicional del aprendizaje influye directamente en las prácticas docentes e indirectamente en el aprendizaje construido por el alumnado (Pozo, 2014; Mellado et al., 2017; Chaucono et al., 2022). De esta manera, surge la necesidad de desarrollar, de manera conjunta entre directivos y docentes, prácticas de liderazgo con foco en mejorar la calidad de la tarea de aprendizaje desde el diseño y la planificación de clases.

Asimismo, frente a la interrogante “¿Cómo el estudiantado lidera su propio aprendizaje en la escuela?” surge la segunda categoría.

Categoría 2: Actividades extraprogramáticas para nivelar conocimientos

Esta categoría es comprendida por docentes y directivos como una acción aislada del currículum escolar y sin

sentido para el estudiante, en la que predominan actividades extraprogramáticas pensadas solo por el docente. Para explicar esta categoría se presentan a continuación argumentos que resultaron ser recurrentes:

El estudiantado lidera su aprendizaje por medio de talleres grupales, lo que le permite nivelar los conocimientos sobre lo que no han aprendido en mis clases. (Docente 17)

Una de las formas para que los estudiantes lideren su aprendizaje son los talleres extraprogramáticos, donde los niños eligen los cursos de nivelación que más les agradan. (Jefe de la unidad técnica pedagógica [JUTP])

Para mí, el estudiante lidera su aprendizaje cuando asiste a los talleres, porque pueden asistir o no, ellos deciden. (Docente 11)

Ellos y ellas lideran su aprendizaje en la escuela cuando se inscriben en los talleres que se realizan en la tarde para ejercitar lo aprendido en clases. (Docente 8)

Como se observa en las explicaciones manifestadas por docentes y directivos, se cree que se lidera el aprendizaje cuando el estudiante elige opciones de talleres extraprogramáticos en la escuela; dejan así de lado su responsabilidad en gestionar el currículum escolar, para diseñar diversas oportunidades de aprendizaje para el estudiantado. Esta mirada superficial de lo que es liderar denota comprensiones que afectan la calidad de la tarea de aprendizaje, al omitir los intereses, las necesidades y las características de la persona que aprende en el contexto escolar.

Al respecto, Elmore (2019) afirma que liderar el aprendizaje implica transformar el rol del estudiante en la sala de clases y mejorar las habilidades docentes para diseñar y desarrollar tareas educativas desafiantes y contextualizadas. En otras palabras, es necesario que docentes y directivos reflexionen sobre sus representaciones implícitas acerca del aprendizaje que han construido en su formación, con la finalidad de tensionar por medio de la reflexión dichos conocimientos y proponer colaborativamente teorías de acción que permitan resignificar las comprensiones para la transformación de sus prácticas de liderazgo pedagógico.

Frente al enunciado “¿De qué forma evaluamos lo que está aprendiendo el estudiante en nuestras clases?” aflora la tercera categoría:

Categoría 3: Evaluamos con pruebas

En esta categoría se deja entrever que existen comprensiones tanto en directivos como en docentes asociadas a concebir la evaluación a manera de pruebas que permiten chequear el dominio del contenido que retuvo el estudiante en clases. A continuación se presentan argumentos que resultaron ser recurrentes y que representan esta categoría:

Evalúo con pruebas al final de la unidad de clases para verificar si el estudiante aprendió. (Docente 8)

Principalmente, se aplican pruebas sobre la materia estudiada para conocer lo que aprendió el estudiante al término de una unidad. (JUTP)

Se evalúa con pruebas para comprobar si el estudiante aprendió. (Docente 13)

A nivel de escuela, evaluamos con pruebas estandarizadas al final de un período, porque es una manera de objetivar lo que aprendió el estudiante. (Director)

Estas comprensiones sobre la evaluación dejan de manifiesto que persiste la creencia de que la prueba es un procedimiento evaluativo con cierta objetividad. Estos resultados son coincidentes con diversos estudios que explican que la evaluación se ha transformado en una

patología del profesorado, puesto que se atribuye a una concepción simplista y arraigada que impide la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chaucono et al., 2020; Villagra & Riquelme, 2023). Dicho de otro modo, resulta indispensable replantear el constructo “evaluación” a partir de la práctica educativa, lo que conlleva no solo cambiar los procedimientos e instrumentos evaluativos, sino transformar la cultura de aprendizaje.

En definitiva, se visualiza que tanto directivos como docentes presentan una tendencia hacia prácticas de liderazgo pedagógico centradas en la enseñanza y en la medición de contenidos que debe memorizar el estudiante en las actividades diseñadas por el docente en clases. De este modo, se evidencia la necesidad de transitar hacia el desarrollo de prácticas de liderazgo para el aprendizaje que posibiliten cuestionar las representaciones implícitas sobre evaluación y aprendizaje, para transformar el rol que asume el estudiante en clases, mejorar las habilidades docentes y complejizar la calidad de la tarea educativa.

Resultados del diseño y la implementación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje en docentes y directivos

En este apartado se presentan los resultados del diseño y la implementación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje, construidas colaborativamente por docentes y directivos del centro escolar.

Tabla 2. Propuesta de mejoramiento de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

Problema de práctica: Prácticas de liderazgo centradas en la enseñanza y medición de aprendizaje		
Propósito	Principios pedagógicos	Prácticas de liderazgo para el aprendizaje
Propiciar prácticas de liderazgo para el aprendizaje para repensar formas de enseñar, aprender y evaluar en el contexto escolar	Implicar a la persona que aprende	Analizar, discutir e identificar colaborativamente entre docentes y directivos las comprensiones que tienen sobre los propósitos que persiguen bases curriculares, estándares de aprendizaje y currículum escolar para diseñar clases.
	Aprender en colaboración	Expresar las representaciones sobre aprendizaje y evaluación que han construido docentes y directivos por medio de la autoevaluación, e identificar las creencias que tienen por medio de la reflexión y la descripción de su práctica pedagógica.
	Autoevaluación	Indagar colaborativamente en artículos, videos y libros sobre aprendizaje, evaluación e innovaciones educativas en el aula.
Problematizar la tarea de aprendizaje		Levantar de forma colaborativa principios pedagógicos para transformar sus prácticas de liderazgo para el aprendizaje a nivel de equipos directivos y aula.
		Diseñar, desarrollar y evaluar oportunidades de aprendizaje en función de los principios pedagógicos construidos por docente y directivos, y a su vez, dialogar con los estudiantes sobre la forma en que quieren aprender y ser evaluados, intencionando el levantamiento de sus intereses, necesidades y características para ajustar y/o modificar sus diseños de clases con foco en problemas reales y situados de la comunidad escolar.

Fuente: Autores (2024).

Como se observa, la propuesta busca transitar desde un liderazgo pedagógico centrado en la enseñanza hacia un liderazgo para el aprendizaje. De este modo, como primera instancia se analizan, se cuestionan y se reflexiona sobre los propósitos que persiguen los instrumentos del currículum escolar, con la finalidad de identificar las comprensiones que tienen sobre el aprendizaje y desde ahí tensionar las representaciones para desaprender. Posteriormente, tanto docentes como directivos identifican sus creencias por medio de la descripción de la práctica, con el objetivo de identificar un problema de práctica común. A partir de este contexto, los participantes indagan sobre lecturas, artículos y libros, y observan videos sobre aprendizaje, evaluación e innovaciones educativas, para discutir entre todos sobre qué, cómo, por qué y para qué debemos implicarnos en este cambio de enfoque de liderazgo para el aprendizaje. De la construcción de estos saberes se levantan de manera conjunta principios pedagógicos para transitar hacia un nuevo enfoque a nivel directivo y de aula. Para finalizar, se diseñan, desarrollan y evalúan oportunidades de aprendizaje para mejorar la calidad educativa que se ofrece al estudiante en coherencia con los principios establecidos. A su vez, se dialoga con los escolares sobre la forma en que quieren aprender y ser evaluados para diseñar verdaderas oportunidades de aprendizaje que respondan a sus intereses, necesidades, características y problemáticas.

En tal sentido, los avances investigativos afirman que el análisis de las propias prácticas tendrá un efecto positivo siempre y cuando se desarrolle en un contexto de colaboración y responda a problemáticas reales y situadas al contexto (Berrios et al., 2020; Hargreaves & O'Connor, 2020; Calatayud, 2022).

Resultados de las reflexiones sobre las comprensiones construidas en las prácticas de liderazgo para el aprendizaje

En este apartado se exponen los resultados de las reflexiones sobre las comprensiones de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje construidas por docentes y directivos escolares del centro educativo.

Reflexión sobre las comprensiones de directivos escolares

Ha sido un proceso permanente de reflexión sobre mi propia práctica como directivo escolar. Hemos analizado con el jefe de la unidad técnica pedagógica nuestras decisiones de liderazgo pedagógico, que a veces estaban centradas en evaluar lo que hacía el profesorado en la sala de clases, dejando en segundo plano lo que estaba aprendiendo el estudiante. (Director)

Del mismo modo, comprendíamos que lo más importante era la cobertura curricular, entendida como pasar el contenido del currículum en su totalidad al estudiante. Por ello nos desgastamos en observar las clases para verificar el cumplimiento de esta orientación de nivel de gestión. (JUTP)

Esta toma de conciencia de nuestras propias prácticas dejó entrever que comprendía el aprendizaje como un proceso de transmisión de información hacia la persona que aprende. Es decir, yo hablaba siempre en las reuniones y les decía a los docentes lo que tenían que hacer en sus clases según las decisiones que tomábamos como escuela. No dejaba espacio para discutir la decisión, porque pensaba que me atrasaría y que ellos debían hacer lo indicado por mí, porque yo era el director. (Director)

Esta mirada de liderazgo jerárquico y centrada en la enseñanza está transitando hacia una práctica de liderazgo para el aprendizaje, porque me he reencantado con la pedagogía, porque hemos discutido

con los colegas, mis pares, sobre lo que entendemos por enseñar, aprender y evaluar. Esta discusión nos ha permitido tomar conciencia de nuestras representaciones e identificar que como escuela tenemos diferentes miradas de los constructos "aprendizaje" y "evaluación". Desde allí hemos indagado de forma colaborativa en diversas lecturas y videos sobre qué, cómo y para qué cambiar, y levantamos algunos principios que nos permitieron implicarnos en la mejora de nuestras de liderazgo para el aprendizaje. (Director)

Al respecto, Elmore (2019) afirma la necesidad de cambiar la escuela desde la sala de clases, dejando en evidencia que la mejora surge cuando se transforma el núcleo pedagógico. En otras palabras, identificar problemáticas comunes de forma colaborativa y por medio de la discusión profesional, con foco en el aprendizaje del estudiante, ayuda a construir comprensiones que permiten orientar el desarrollo profesional docente de forma más situada y pertinente a las necesidades del contexto escolar.

Reflexión sobre las comprensiones de docentes

Darnos cuenta de que nuestras prácticas pedagógicas eran muy tradicionales ha sido un proceso muy complejo, porque pensábamos que éramos los mejores profesores, pero cuestionarnos entre pares, en conjunto con el director y el jefe de la unidad técnica pedagógica, que los estudiantes no aprendían y que solo memorizaban los contenidos de nuestras asignaturas, nos invitó a evaluar nuestras tareas de aprendizaje. (Docente 3)

Estas tareas en su mayoría eran de baja calidad, donde los niños y niñas solo ejercitaban y registraban preguntas muy superficiales que no ayudan a pensar. Más aún, las preguntas solo se centraban en el qué y cómo, dejando de lado el desarrollo de preguntas más reflexivas y desafiantes. (Docente 8)

Estas reflexiones dejan en evidencia que las instancias de aprendizaje entre pares y directivos han ayudado a tomar conciencia de las creencias sobre el aprendizaje arraigadas en las prácticas pedagógicas del profesorado, propiciando el desarrollo de pequeños cambios en el aula y una nueva cultura de aprendizaje en la escuela que contribuye a resignificar el rol del estudiante y del docente al momento de enfrentarse a una tarea educativa.

De este modo, cultivar una cultura de aprendizaje en la escuela posibilita resignificar el rol del estudiante y del docente al momento de enfrentarse a una tarea educativa.

Discusión y conclusiones

En relación con la evaluación compartida entre docentes y directivos sobre las propias prácticas de liderazgo pedagógico, se evidencian comprensiones superficiales sobre el aprendizaje y la evaluación, asociadas a un liderazgo centrado en la enseñanza del docente, lo que afecta directamente al estudiante al momento de aprender. No obstante, el hecho de cuestionar permanentemente y de forma colaborativa la propia práctica ayudó a identificar problemáticas comunes, que fueron discutidas y analizadas con la finalidad de levantar algunos principios pedagógicos que orientaran la nueva práctica establecida. Este modo de entender el liderazgo desde las comprensiones de los participantes posibilita tratar de manera contextualizada y situada las problemáticas reales del centro educativo. Al respecto, los avances investigativos han manifestado que liderar el centro escolar desde problemas reales transforma la escuela en comunidades de aprendizaje profesional (Bolívar 2020; Leithwood et al., 2020).

Respecto al diseño y la implementación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje en docentes y directivos, se puede concluir que reflexionar críticamente sobre la calidad de la tarea de aprendizaje que desarrolla el estudiante en el aula y sobre cómo este proceso es evaluado por el profesorado define lo que aprende o no el estudiante en la sala de clases. En tal sentido, Villagra y Riquelme (2023) afirman la necesidad de considerar el sentido del aprendizaje en la escuela para promover escenarios y oportunidades de aprendizaje en todos los ámbitos educativos. Dicho de otro modo, orientar la transformación de las prácticas de liderazgo desde la colaboración profesional favorece la implicancia y el compromiso de centrar la gestión y el liderazgo en el desarrollo integral del estudiante.

Acercas de las reflexiones sobre las comprensiones construidas en las prácticas de liderazgo para el aprendizaje, se puede visualizar que propiciar el análisis riguroso del enfoque que predomina en las prácticas pedagógicas ayuda a tomar conciencia de las representaciones arraigadas a nivel personal y organizacional, lo que posibilita el desarrollo de buenas prácticas a nivel escolar. Asimismo, co-construir prácticas entre docentes y directivos favorece la transformación del núcleo pedagógico, cambiando el rol del estudiante y del docente frente a la tarea educativa.

En tal sentido, Chaucono et al. (2022) argumentan que impulsar la curiosidad intelectual frente a problemas reales permite que los profesionales de la educación indaguen de forma colaborativa en posibles soluciones, para favorecer el levantamiento de teorías de acción que se ponen en práctica hasta consolidar una ruta iterativa de aprendizaje profesional. En otras palabras, es fundamental cuestionar los paradigmas tradicionales de liderazgo y, sobre todo, repensar la cultura de la evaluación, puesto que orienta el sentido de aprender en la escuela.

A modo de conclusión, se sugiere para futuros estudios conformar, en las escuelas, comunidades de aprendizaje entre docentes, directivos e investigadores, para contribuir de manera situada al mejoramiento de los aprendizajes en niños, niñas y jóvenes de la región de La Araucanía. Del mismo modo, se recomienda por un lado ampliar la muestra de participantes (una limitación de este estudio) y, a su vez, indagar desde las tareas de aprendizaje las comprensiones construidas sobre el enfoque de liderazgo para el aprendizaje.

Referencias

Alonso, M., & Vera, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: Modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

Aparicio, C. (2016). Percepciones sobre el ejercicio del rol directivo y sus alcances para el aprendizaje de la democracia. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 71-86. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22721>

Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., & Mellado, M. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 113-139. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>

Barrero, B., Domingo, J., & Fernández, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica pro-

fesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>

Berrios, A., Aravena, M., García, M., & Martín, M. (2020). Liderazgo y autoevaluación institucional. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 15(4), 2600-2610. <http://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14508>

Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 60-64. <http://tinyurl.com/ythnunht>

Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 290, 10-13. <http://tinyurl.com/mtu8r8hd>

Bolívar, A. (2021). Dirección y liderazgo educativo en una escuela pos-COVID: Retos y agendas. *Cuadernos de Pedagogía*, 524, 68-73. <http://tinyurl.com/3vmvm7kn>

Calatayud, M. (2022). Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla? *Meta: Avaliação*, 14(42). <http://doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3626>

Chaucono, J., Mellado, M., Bizama, R., & Aravena, O. (2022). Persona líder intermedia: Influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 46(2), 493-510. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>

Chaucono, J., Mellado, M., & Yuste, R. (2020). Líderes escolares: Representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(18). <http://tinyurl.com/yazds4dr>

Choi, J., & Kang, W. (2019). Sustainability of Cooperative Professional Development: Focused on Teachers' Efficacy. *Sustainability*, 11(3). <http://dx.doi.org/10.3390/su11030585>

Cifuentes, G. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: Un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 3-23. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>

Contreras, S. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* [tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España. <http://tinyurl.com/stwfkwb>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. <http://tinyurl.com/2c59px5x>

Elmore, R. (2019). The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU Review of Education*, 2(3), 328-341. <https://doi.org/10.1177/2096531119878962>

Ferrada, D. (2017). Investigación participativa dialógica. En S. Redón y J. Angulo (eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177-189). Miño y Dávila. <http://tinyurl.com/bdzk4af5>

Fullan, M. (2019). *El matiz: Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata. <http://tinyurl.com/amvpp5r8>

Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata. <http://tinyurl.com/uzsphmnr>

Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78). Gedisa. <http://tinyurl.com/bdhnev4r>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata. <http://tinyurl.com/3vvt8dcs>

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata. <http://tinyurl.com/38kdpuxj>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19: School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership & Management*, 40, 243-247. <http://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó. <http://tinyurl.com/yc786jru>
- Krichesky, G., & Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <http://tinyurl.com/3kb72jyn>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leiva, V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento pedagógico docente. *Revista Calidad*, 51, 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- López, K., & Cardenasso, V. (2022). Enfoques pedagógicos y estrategias didácticas en educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Realidad Educativa*, 2(2), 122-154. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.241>
- Marshall, T. (2019). The Concept of Reflection: A Systematic Review and Thematic Synthesis across Professional Contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>
- Martínez, A. (2021). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz y D. Vaillant (eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Santillana / OEI / AECID. <http://tinyurl.com/3ys7pecr>
- Mellado, M., & Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Mellado, M., & Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, 24, 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>
- Mellado, M., Chaucono, J., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: Implicancia en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <http://tinyurl.com/28czndp5>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación de Chile. <http://tinyurl.com/yc676eun>
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., & Volantes, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 39, 85-101. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300007>
- Murphy, J. (2015). Creating Communities of Professionalism: Addressing Cultural and Structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176. <http://tinyurl.com/ynybezm3>
- Neumerski, C. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know about Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go from Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347. <http://tinyurl.com/k89hfyxz>
- Peña, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata. <http://tinyurl.com/2s3b8by3>
- Rincón, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal. <http://tinyurl.com/ycck8cmtr>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Robinson, V. (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla? Lectorio. <http://tinyurl.com/mpeacajf>
- Rojas, T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <http://tinyurl.com/2b99yzzz>
- Rosselló, M., & De la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Stoll, L. (2019). *Liderazgo para el aprendizaje*. UCL Institute of Education. <http://tinyurl.com/bdzdkpnn>
- Villagra, C., Mellado, M., Leiva, M., & Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: Un estudio self study colaborativo. *Sophia Austral*, 28(3). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>
- Villagra, C., & Riquelme, A. (2023). Liderar la transformación de la escuela desde el enfoque de evaluación como aprendizaje. *Meta: Avaliação*, 15(47), 351-373. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.3922>

Agradecimiento

Se agradece a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile, que financió la composición del artículo a través del Proyecto Fondecyt Regular n.º 1221855, "Liderazgo pedagógico: ¿Qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes y docentes en las escuelas del siglo XXI?".

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Juan Carlos Chaucono Catrinao participó en el proceso del desarrollo de la investigación, la construcción de los datos, el análisis, las discusiones y conclusiones del estudio. Del mismo modo, se implicó en la escritura, su revisión y edición. María Elena Mellado Hernández contribuyó con la investigación, el análisis de los resultados, las discusiones

nes y conclusiones del escrito hasta su revisión y edición. Nelson Garrido Vásquez supervisó el desarrollo de la investigación y ayudó con la revisión y edición del escrito.

Declaración de ética

El presente artículo científico reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Por este motivo, los autores del artículo declaran que se respetó la autonomía de los participantes en la investigación, quie-

nes fueron informados de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario e informado para participar. Dichos sujetos participantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole. Asimismo, la investigación se llevó a cabo con el propósito de generar conocimiento que pueda beneficiar a la sociedad, y a la transformación de las prácticas de liderazgo de los participantes de la investigación en sus contextos de desempeño profesional.