

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje: estudio de las representaciones, prácticas y desafíos formativos de directivos escolares

Juan Carlos Chaucono Catrino

PROGRAMA DE DOCTORADO

INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO, ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)

Conformidad de las directoras

Fdo. Dra. María Elena Mellado Hernández

Fdo. Dra. Rocío Yuste Tosina

Esta tesis cuenta con la autorización del director/a y codirector/a de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.



2022

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje: estudio de las representaciones, prácticas y desafíos formativos de directivos escolares

Juan Carlos Chaucono Catrino

PROGRAMA DE DOCTORADO

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)**

Conformidad de las Directoras

Fdo. Dra. María Elena Mellado Hernández

Fdo. Dra. Rocío Yuste Tosina

2022

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

**Liderazgo pedagógico para el
aprendizaje: estudio de las
representaciones, prácticas y desafíos
formativos de directivos escolares**

Juan Carlos Chaucono Catrinao

PROGRAMA DE DOCTORADO

**INNOVACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASESORAMIENTO,
ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y TIC EN EDUCACIÓN (R010)**

2022

Dedicatoria

Dedico esta tesis a mis queridos padres: gracias por estar presente en cada desafío de mi vida.

A mi querida kuku Alicia Llancao, sé que desde el cielo guía mi camino.

Agradecimientos

En primer lugar, a Chau Ngchen, quién me ha acompañado en cada desafío, decisión personal y profesional.

A las Directoras de esta tesis:

A la Dra. María Elena Mellado Hernández

Por su apoyo incondicional, rigurosidad, por los constantes diálogos pedagógicos y por sobre todo, por confiar en mí, siendo mi mentora académica.

A la Dra. Rocío Yuste Toscano

Por su orientación, amabilidad y rigurosidad en el desarrollo de esta tesis.

Al Programa de Doctorado en innovación en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, en especial a su director, Dr. Sixto Cubo, por su apoyo y confianza.

A cada uno de ustedes, infinitas gracias.

Resumen

Las investigaciones educativas a nivel mundial muestran que la formación de líderes escolares es una prioridad de las actuales políticas como variable clave para mejorar las prácticas profesionales y aprendizaje del estudiante. Esta investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta formativa de liderazgo escolar centrada en indagación y reflexión de problemas de práctica situados, que intencionan procesos de resignificación de representaciones implícitas que posibiliten la transformación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje. Esta investigación se realiza en escuelas chilenas en la región de La Araucanía y se compone de tres estudios empíricos. Este primer estudio tiene metodología mixta, participan 105 líderes/as, se aplica cuestionario de dilemas sobre aprendizaje para evaluar representaciones implícitas; además, se realiza grupo de discusión para profundizar en la comprensión. El segundo, presenta una metodología cualitativa de estudio de casos, se analizan prácticas directivas para evaluar coherencia con representaciones implícitas sobre aprendizaje de cuatro directores/as, mediante observación del desempeño y análisis de documentos. El tercer estudio, desarrolla una investigación participativa con enfoque dialógico, organiza una comunidad de investigación de 10 líderes pedagógicos que reconstruye conocimiento situado, durante conversaciones dialógicas registradas con audio y diario reflexivo, hallazgos validados mediante devolución recursiva por la comunidad de investigación para diseñar una propuesta formativa que transforme las prácticas de liderazgo. Los resultados de los tres estudios, establecen la existencia de representaciones explícitas superpuestas y contradictorias entre discurso y práctica. Se concluye la necesidad de propuestas formativas que asuman la resignificación y transformación de prácticas de liderazgo escolar.

Palabras clave: Representación mental, aprendizaje, liderazgo, escolar, práctica, transformación.

Abstract

Worldwide educational research shows that the training of school leaders is a priority of current policies as a key variable to improve professional practices and student learning. This research aims to develop a school leadership training proposal focused on inquiry and reflection of situated practice problems, which intend processes of resignification of implicit representations that enable the transformation of leadership practices for learning. This research is carried out in Chilean schools in the region of La Araucanía and is made up of three empirical studies. This first study has a mixed methodology, 105 leaders participate, a learning dilemma questionnaire is applied to evaluate implicit representations; In addition, a discussion group is held to deepen understanding. The second, presents a qualitative case study methodology, management practices are analyzed to assess coherence with implicit representations about learning of four directors, through performance observation and document analysis. The third study, develops a participatory research with a dialogical approach, organizes a research community of 10 pedagogical leaders that reconstructs situated knowledge, during dialogic conversations recorded with audio and a reflective diary, findings validated through recursive feedback by the research community to design a proposal training that transforms leadership practices. The results of the three studies establish the existence of overlapping and contradictory explicit representations between discourse and practice. The need for training proposals that assume the resignification and transformation of school leadership practices is concluded.

Keywords: Mental representation, learning, leadership, school, practice, transformation.

INDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Justificación del problema.	3
1.3. Objetivos de la investigación.	6
1.3.1. Objetivos General	6
1.3.2. Objetivos específicos	6
1.4. Estructura de la tesis	7
APARTADO I MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Sistema Educativo en Chile	9
1.1. Marco contextual del liderazgo escolar en el sistema educativo en Chile.	9
1.2. Política de Formación de Directivos Escolares en Chile	17
2. Gestión y Liderazgo Pedagógico	24
2.1. Liderazgo pedagógico para el aprendizaje.	26
2.2. ¿Cuáles serían los conocimientos pedagógicos requeridos para asumir un liderazgo para el aprendizaje?	31
2.2.1. Reflexión crítica sobre la práctica	33
2.2.2. Evaluación formativa para el aprendizaje	38
3. Representaciones implícitas sobre aprendizaje	44
3.1. ¿Qué es una representación implícita?	44
3.2. ¿Cómo se construye una representación implícita?	46
3.3. Teorías implícitas sobre aprendizaje: Directa, Interpretativa y Constructivista	49
3.3.1. Teoría directa sobre aprendizaje	50
3.3.2. Teoría interpretativa sobre aprendizaje	53
3.3.3. Teoría constructivista sobre aprendizaje	56
4. ¿Cómo se aprende y desaprende?	58
4.1. Aprender y desaprender un proceso recursivo.	61
4.2. Aprender y desaprender desde la teoría de acción.	64
4.3. Aprender y desaprender desde el conflicto cognitivo	68
APARTADO II: ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Primer estudio empírico: Representaciones Implícitas de Directivos Escolares sobre Aprendizaje	73
Introducción	74
1. Objetivos	75

1.1. Objetivo General	75
1.2. Objetivos específicos	75
2. Hipótesis	76
3. Justificación de las hipótesis	78
4. Método	79
4.1. Participantes	79
4.2. Variables	81
4.2.1 Variable independiente	81
4.2.1 Variable dependiente	81
4.3. Técnicas de recogida de información	82
4.3.1 Cuestionario de dilemas sobre aprendizaje	82
4.3.2 Grupos de discusión	86
4.4. Procedimiento	88
4.5. Análisis de datos de la información recogida	90
5. Resultados	91
5.1 Análisis descriptivo	91
5.2 Análisis inferencial	112
5.3 Resultados por hipótesis	113
6. Conclusiones	
133	
Segundo estudio empírico	137
Evaluar la Coherencia entre Representaciones Implícitas sobre Aprendizaje Constructivista y las Prácticas de Liderazgo Pedagógico de Directivos Escolares	137
1. Introducción	138
2. Objetivos	
139	
2.1. Objetivo General	139
2.2. Objetivos específicos	139
3. Metodología	
140	
3.1 Participantes y contexto	140
3.2 Técnica e instrumentos de recogida de información	148
3.3. Fases del estudio	149
3.3.1. Fase preparatoria para acceder al campo	149
3.3.2. Fase de trabajo de campo	150
3.3.3. Fase análisis de datos	151

4. Resultados descriptivos	153
4.1. Caso 1: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje	154
4.2. Caso 2: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje	165
4.3. Caso 3: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje	178
4.4. Caso 4: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico según las teorías de dominio sobre aprendizaje	191
5. Conclusión	203
Tercer estudio empírico: Diseño de una Propuesta Formativa para la Transformación de las Prácticas de Liderazgo para el Aprendizaje	
	207
1. Introducción	208
2. Objetivos del estudio	209
3. Metodología	210
3.1 Participantes de la comunidad de investigación	210
3.2 Escenarios de reconstrucción del conocimiento	211
3.3 Fases del proceso de investigación, participativo y dialógico de la comunidad	212
4. Resultados	222
4.1 Principios pedagógicos de transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje	223
4.2 Diseño de una propuesta formativa de transformación de prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante	228
5. Conclusiones	238
APARTADO III: CONCLUSIONES	
1. Conclusiones de la investigación	243
2. Proyecciones de la investigación	248
Referencias bibliográficas	251
Índice de figuras	278
Índice de Tablas	280

INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En la actualidad se ha intentado a través de diversas políticas educativas ofrecer mejores oportunidades a los líderes escolares para la toma de decisiones desde las necesidades y demandas que emergen desde los propios centros educativos. Frente a este escenario, se despliegan una serie de exigencias que deberán asumir los equipos directivos asociados a nuevas prácticas de gestión y liderazgo que permitan promover un desarrollo profesional docente que gire en torno a la creación de una cultura centrada en el aprendizaje del estudiante.

En tal sentido, las conclusiones del informe Mckinsey (Barber & Mourshed, 2007) son decisivas, afirmando que el liderazgo es el segundo factor interno presente en la escuela que más impacta en los resultados de aprendizaje del estudiante, después del rol de los docentes. En otras palabras, en la actualidad se requieren líderes escolares con conocimientos pedagógicos necesarios para asumir un verdadero liderazgo en los centros escolares que puedan impactar en el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante.

Al respecto, diversos estudios han manifestado que las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan los equipos directivos debieran atender a las necesidades de aprendizajes que surgen desde el contexto escolar, promoviendo de este modo diálogos, reflexiones e indagación profesional del quehacer docente con el propósito de generar las condiciones organizacionales para favorecer la formación profesional (Bolívar, 2018; Lin et al., 2014; Mourshed et al., 2012; Rincón-Gallardo y Fullan (2016). Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) identificó en distintos países del mundo (Australia, Bélgica, Inglaterra, Finlandia, Francia, Hungría, Israel, Corea, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte, Portugal, Eslovenia y España) políticas educativas a favor de una carrera directiva, entre las cuales se destaca la obligatoriedad de formarse en liderazgo escolar para ejercer el cargo directivo y participar de un programa de inducción para directores noveles. En el contexto chileno, aún no se implementa un sistema de desarrollo profesional directivo, sin

embargo, el MINEDUC, (2017) implementa un plan de inducción para directores/as seleccionados por alta dirección pública. Lo anterior, podría impactar en la formación directiva, si se considera el proceso de enseñanza aprendizaje como escenario del mejoramiento educativo.

En tal sentido, MINEDUC (2016), desarrolla una Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar que pretende orientar los procesos de mejoramiento educativo y profundizar en el liderazgo escolar. La evidencia empírica ha confirmado que estas políticas necesitan considerar el contexto, el tipo de centro educativo y nivel de desarrollo de la organización para lograr favorecer un liderazgo efectivo (Ahumada, et al., 2017; Marfán, et al., 2012, Muñoz et al., 2019). Asimismo, se requiere desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que impulsen en los centros escolares un aprendizaje profesional recíproco entre directivos y profesorado en atención al mejoramiento de los aprendizajes del estudiante.

De igual modo, los estudios recientes evidencian desconocimiento de los equipos directivos sobre los procesos pedagógicos que se traducen en inseguridad para enfrentar los cambios educativos que exigen los avances investigativos y objetivos de la política educativa vigente (Bolívar, 2019; Mellado y Chaucono, 2017; Rivero et al., 2018). Esta situación se agudiza en la medida que se lidera y gestiona el proceso de enseñanza aprendizaje desde un conjunto de creencias y representaciones pedagógicas intuitivas que están arraigadas en la cultura escolar (Aparicio, 2016; Cossío y Hernández, 2016; Chaucono et al., 2020; Llano y Yarza, 2017). En otras palabras, el pensamiento pedagógico construido solo desde la trayectoria de los líderes escolares sin procesos formativos de análisis críticos de su práctica directiva, pudiese transformarse en una barrera que obstaculiza la efectividad del liderazgo educativo y restringe las oportunidades de aprendizaje profesional al interior de los centros educativos.

En consecuencia, surge la necesidad de indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje que poseen los líderes escolares y analizar sus prácticas de liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje con el propósito

de diseñar una propuesta formativa que permita resignificar los conocimientos profesionales para la transformación de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

1.2. **Justificación del problema**

En la última década, se aprecia a nivel mundial un creciente interés por desarrollar prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje del estudiante (Lai y Schildkamp, 2013; Martínez e Higuera, 2018; Robinson, 2022; Romero y Krichesky, 2018; Sun y Leithwood, 2014; Spillane y Ortiz, 2017; Vaillant y Rodríguez, 2015; Verbiest y Mahieu, 2013). Del mismo modo, los avances investigativos afirman la necesidad de considerar como eje de acción la calidad de la enseñanza para resignificar la cultura escolar desde escenarios de aprendizaje que favorezcan la transformación del núcleo pedagógico (Bender, 2017; Fullan, 2017). De esta manera, el liderazgo pedagógico impulsa la curiosidad intelectual entre el profesorado y equipo directivo en torno a discusiones profesionales centradas en la calidad de las actividades de aprendizajes desarrolladas por el estudiante durante su proceso formativo.

En tal sentido, se requiere promover una cultura de aprendizaje y práctica profesional que valore la colaboración y el diálogo reflexivo como una oportunidad para construir de manera conjunta un enfoque de aprendizaje compartido que sitúe en el centro de su análisis al estudiante (Bolívar et al., 2017; Fullan, 2017; Flessa et al., 2018; Rincón Gallardo, 2018; Robinson et al., 2014; Romero y Krichesky, 2018; Poggi, 2019). Esta resignificación de las prácticas tanto pedagógicas como directivas, se han transformado en uno de los desafíos a mejorar por los equipos directivos para superar el tradicionalismo pedagógico desarrollado comúnmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este tradicionalismo pedagógico construido a veces inconscientemente requiere de una toma de conciencia de los procesos pedagógicos para superar la visión tradicional del cómo se enseña, aprende y evalúa. Al respecto, Geleta (2015) manifiesta la necesidad de formar directivos escolares con un liderazgo

centrado en el aprendizaje para crear entornos que fomenten la indagación permanente y el diálogo reflexivo en pro del mejoramiento escolar. Asimismo, Robinson (2019) sostiene que vincular el aprendizaje con el liderazgo requiere que los equipos directivos se transformen en líderes aprendices que diseñen junto con la comunidad docente su propia ruta de desarrollo profesional. En la misma línea, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) destacan que el aprender colaborativamente potencia el liderazgo en los centros educativos en la medida que surjan interacciones centradas en el aprendizaje del estudiante. Estas interacciones recíprocas permiten construir un lenguaje común a favor de los aprendizajes de los estudiantes y favorecen diversos escenarios de aprendizaje al interior de los centros escolares.

Desde esta perspectiva, el aporte que pretende desarrollar esta investigación, está basado en diseñar una propuesta formativa que permita transformar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje de líderes escolares desde una perspectiva participativa y dialógica que posibilite asumir una coherencia entre el discurso y la práctica. De este modo, resulta imperante reflexionar sobre la relevancia que presentan las representaciones implícitas sobre aprendizaje, las cuales afectan la resignificación del conocimiento profesional y las prácticas de liderazgo escolar, por ello, se constituyen en objeto de revisión, análisis y reflexión en búsquedas de respuestas que ayuden a mejorar el accionar directivo al interior de los centros escolares. En este sentido, este estudio empírico pretende ser un aporte con claras implicancias prácticas, orientada a la resignificación y transformación de los procesos de gestión y liderazgo escolar.

Si bien, existe en la actualidad un cúmulo de investigaciones sobre liderazgo y gestión escolar (Barrientos et al., 2016; Bolívar, 2021; Flessa et al., 2018; González et al., 2016; Murphy & Louis, 2018; Rivero et al., 2018; Robinson, 2022; Stoll, 2019), pocas han indagado en las representaciones implícitas que poseen los equipos directivos sobre aprendizaje, aun cuando se plantea empíricamente como necesidad para desarrollar prácticas de liderazgo centrado en el aprendizaje. Esta disonancia investigativa permite justificar el bajo efecto

que potencia el liderazgo en las capacidades del equipo directivo, eludiendo de esta manera la responsabilidad compartida que presenta en mejorar la enseñanza y por ende el aprendizaje del estudiante.

En tanto, la conveniencia de esta investigación vislumbra perspectivas de mejoramiento escolar desde la mejora de las prácticas directivas proporcionando orientaciones formadoras que permitan resignificar el conocimiento profesional y el quehacer directivo en función del aprendizaje integral del estudiante. De este modo, no es suficiente actualizar un conocimiento directivo centrado en un enfoque constructivista, ni menos impulsar planes de mejoramiento centrado en el desarrollo profesional con foco en la enseñanza, porque el verdadero proceso de mejoramiento escolar surge cuando los directivos escolares toman consciencia de sus necesidades, problemáticas y demandas que emergen cotidianamente cuando gestionan y lideran el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante.

La relevancia social de este estudio, radica en diseñar en conjunto con la comunidad de investigación una propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje desde una perspectiva participativa y dialógica que permita resignificar sus conocimientos profesionales para la transformación de sus propias prácticas directivas y del profesorado en coherencia con el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. El cual se traduce en resultados de aprendizaje de mayor calidad para los niños, niñas y jóvenes chilenos. Atender a la importancia de gestionar y liderar los centros escolares desde la sala de clases es un camino hacia la superación de las desigualdades en la calidad de la educación, siendo decisivo para el desarrollo de un país más justo y democrático. Al respecto, Rincón Gallardo (2018) sostiene que la necesidad de liderar los centros escolares atendiendo al desarrollo de discusiones en torno al aprendizaje del estudiante y por sobre todo a procesos que democratizan el liderazgo escolares, factores que inciden directamente en el mejoramiento educativo de los establecimientos educacionales.

1.3. **Objetivos de la investigación**

1.3.1. Objetivos General

1. Desarrollar un diseño de una propuesta formativa de liderazgo escolar centrada en la indagación y reflexión de problemas de práctica situados, que intenciona procesos de resignificación de representaciones implícitas que posibiliten la transformación de prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista que han construido los líderes escolares en su trayectoria profesional.
2. Evaluar la coherencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan 4 directores/as escolares sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.
3. Diseñar una propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje, desde una perspectiva participativa y dialógica, que asuma dar respuesta al problema de coherencia entre discurso y práctica de líderes escolares, mediante la resignificación de las representaciones implícitas para la transformación de las prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje profesional y del estudiante.

1.4. Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral está organizada en tres apartados:

En el primer apartado, da cuenta de la fundamentación teórica e empírica de los temas principales que aborda en este trabajo de investigación, presentando en sus primeras páginas el marco contextual del liderazgo escolar en el sistema educativo en Chile con foco en las políticas que orientan el mejoramiento de las prácticas directivas, luego se aborda el constructo de gestión y liderazgo pedagógico, profundizando en las representaciones implícitas sobre aprendizaje como saberes centrales para diseñar una propuesta formativa para la transformación de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

El segundo apartado, está compuesto por tres estudios empíricos cohesionados entre sí. El primer estudio, tiene un diseño mixto de investigación con alcance descriptivo e inferencial que aborda las representaciones implícitas que poseen directivos escolares sobre aprendizaje. *El segundo estudio*, complementa el anterior, extrae de la muestra 4 directivos escolares con representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista, tanto en el decir como en el pensar, realizando de este modo un estudio de caso para evaluar la coherencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan 4 directores/as escolares cuando lideran los procesos de enseñanza/aprendizaje. *El tercer estudio*, recoge los hallazgos de los resultados de los estudios anteriores y con un enfoque de investigación participativa se propone en conjunto con la comunidad de investigación un diseño de una propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje que permita transformar las prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante.

Finalmente el *tercer* apartado, presenta las conclusiones y proyecciones de la investigación en función de los objetivos que ha orientado el desarrollo de esta tesis doctoral.

A continuación, se presenta un esquema que da a conocer la estructura de la tesis

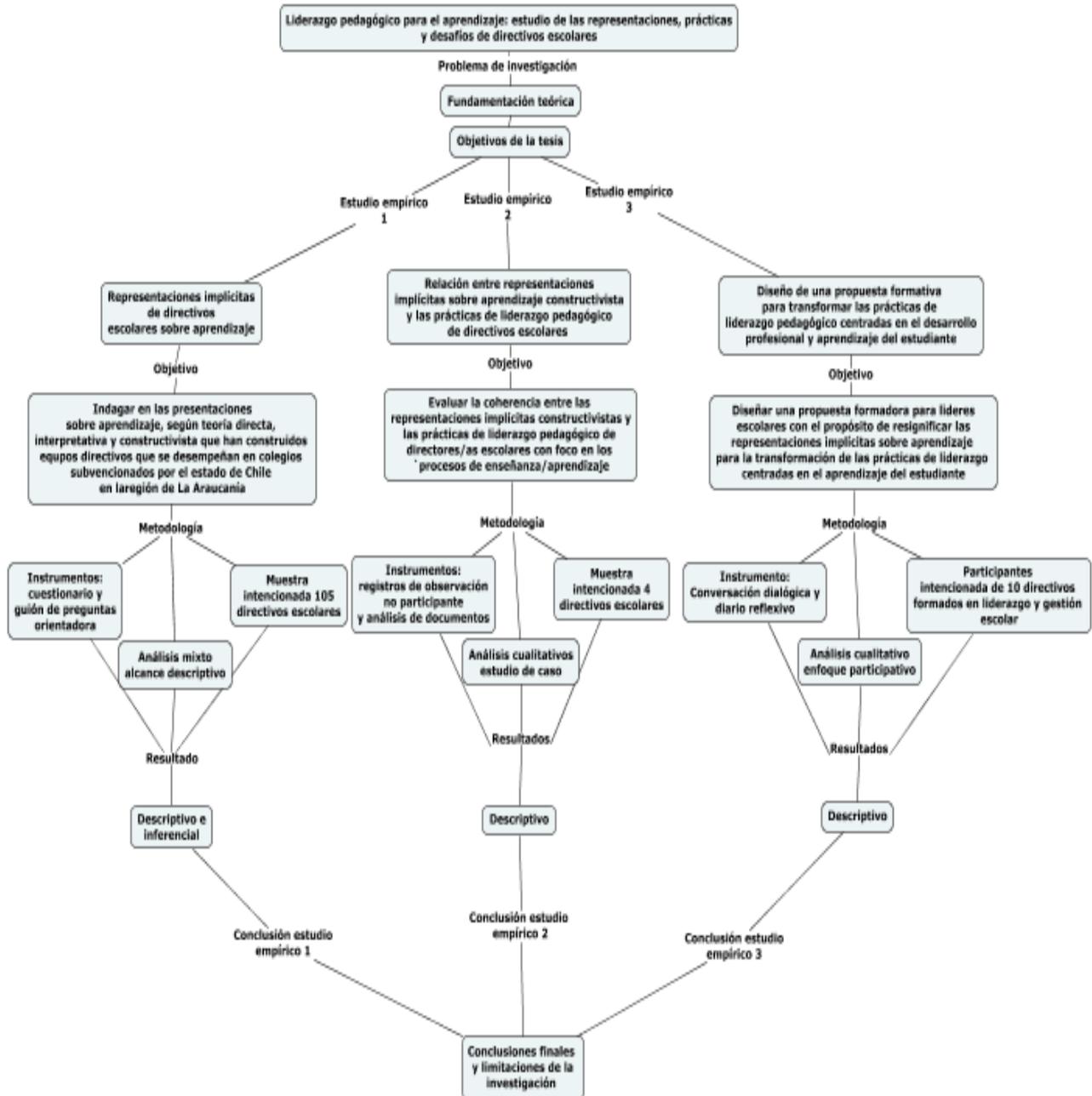


Figura 1. Estructura de la tesis

APARTADO I MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Sistema Educativo en Chile

1.1. Marco contextual del liderazgo escolar en el sistema educativo en Chile.

En la última década en Chile, las políticas sobre liderazgo escolar centran su mirada en los equipos directivos como promotores del cambio y mejora educativa. En este sentido, en el año 2003 se crea el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE) y el 2004 el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), ambas iniciativas ministeriales tienen como foco primordial diseñar planes de mejora escolar en virtud del proceso de autoevaluación institucional desarrollado por la comunidad escolar en su conjunto. Es así, que el año 2005 se publica el Marco para la Buena Dirección [MBD] cuyo objetivo fue fijar competencias profesionales para directivos escolares, estableciendo desde ahí un régimen único para optar al cargo como director escolar de establecimientos públicos con una duración de 5 años.

A continuación, la Figura 2 se presenta el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

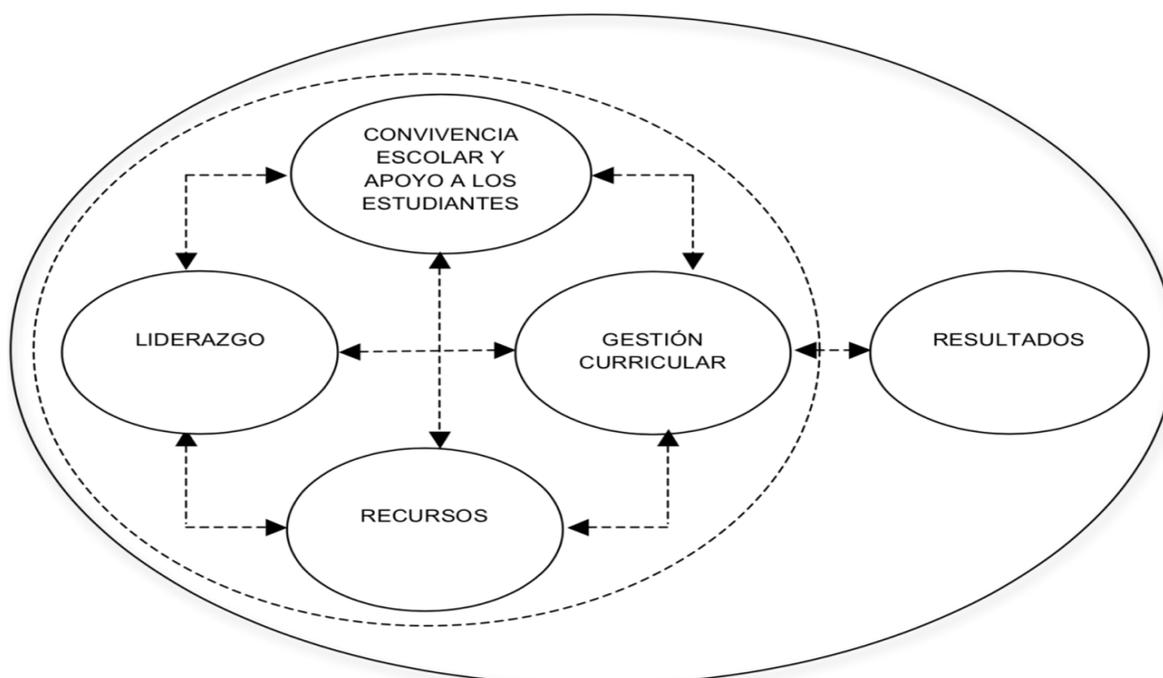


Figura 2. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Ministerio de Educación, 2005, p.14.

En la Figura 2, se observa que el modelo de gestión se compone de 5 áreas clave para desarrollar una gestión en un centro escolar; Liderazgo, Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, Recursos y Resultados. En este sentido, la gestión y el liderazgo escolar son elementos cruciales para impulsar y conducir los procesos de mejoramiento escolar.

En este contexto, en año 2007, el Ministerio de Educación de Chile crea el Programa de Liderazgo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) para orientar las prácticas de gestión y liderazgo escolar y diseñar los indicadores de desempeño directivo. De este modo, en el año 2009 se promulgada la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, 2009, el cual cambia la visión del director junto a su equipo directivo, subraya la relevancia de asumir un liderazgo pedagógico y de un trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo con foco en la mejora permanente de la calidad educativa del establecimiento. De esta manera, surge la idea de intencionar desde la política educativa los principios que fundamentan el rol de los directivos escolares en su contexto escolar.

De este modo, en el año 2008 basados en principios de calidad y equidad se crea la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley N° 20.248, 2008) organismo institucional que entrega recursos adicionales a los sostenedores y/o administradores de centros escolares que reciben subvención por el estado de Chile. Para recibir dicha subvención preferencial se debe firmar con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdades de Oportunidades y Excelencia Educativa, donde deben diseñar, implementar y evaluar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) por un período de cuatro años.

A continuación, la Figura 3 presenta el ciclo de mejoramiento y las fases anuales definidas por el Ministerio de Educación de Chile.



Figura 3. Ciclo de mejoramiento. Ministerio de Educación, 2018, p.25.

Como se observa, en la Figura 3, se les exigen a los equipos directivos y a la comunidad en su conjunto contribuir a la mejora de los aprendizajes del cuerpo estudiantil de acuerdo a las necesidades detectadas y plasmadas en el diagnóstico institucional. De este modo, se elaboran objetivos y metas estratégicas a desarrollar por cuatro años en virtud de las siguientes dimensiones; Gestión Pedagógica, Convivencia, Liderazgo y Gestión de Recursos. Es por ello, que el Plan de Mejoramiento Educativo se transforma en una herramienta clave de la descentralización de la gestión y el liderazgo escolar a nivel interno. Del mismo modo, en el año 2009 la Ley General de Educación (Ley N° 20.370,2009) que reconoce la labor de los directivos escolares, definiendo sus funciones y atribuciones, señalando que tienen el deber de

gestionar y liderar el proyecto educativo del establecimiento educacional y el desarrollo profesional docente en coherencia con las metas institucionales. En el mismo año, se establecen 12 principios que deben inspirar al sistema nacional para orientar la mejora educativa:

- 1) Universalidad y educación permanente
- 2) Calidad de la Educación
- 3) Equidad del sistema educativo
- 4) Autonomía
- 5) Diversidad
- 6) Responsabilidad
- 7) Participación
- 8) Flexibilidad
- 9) Transparencia
- 10) Integración
- 11) Sustentabilidad
- 12) Interculturalidad

Estos doce principios orientan la política educativa del sistema escolar en Chile. En el año 2011, se crea la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Ley 20.501, donde las comisiones evaluadoras que seleccionan a los directores incorporan a un miembro de Alta Dirección Pública (ADP). Se amplía la atribución del sostenedor, quien puede elegir al director entre cualquiera de los seleccionados por la comisión e incluso puede declarar que el concurso queda deshabilitado y debe repetirse. El DAEM o Corporación Municipal debe definir el perfil del director, con anterioridad a su selección, a partir de un banco de perfiles elaborado por el Ministerio de Educación y que está disponible públicamente. Se amplía la posibilidad de acceder al cargo de director para profesionales no docentes, estableciendo como requisito para postular contar con un título profesional y al menos tres años de experiencia en un establecimiento educacional. De este modo, se introducen convenios de desempeño a 5 años,

con el fin de orientar y evaluar la función del director. Estos se definen a través de metas anuales que se van monitoreando y cuya evaluación puede resultar en la solicitud por parte del sostenedor de la renuncia anticipada al cargo de director/a. Asimismo, la Ley N° 20.529, 2011 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, el cual faculta para reorganizar la estructura del Ministerio de Educación en cuatro instituciones que forman parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC):

1. Ministerio de Educación cuya función principal es de rector y coordinador del sistema, propone e implementa la política educacional y elabora las bases curriculares e instrumentos de gestión.

2. La Superintendencia de Educación tiene atribuciones de fiscalizar la normativa educacional, legalidad en el uso de recursos, audita la rendición de cuentas y aplica sanciones, cuando existen reclamos investiga y resuelve denuncias.

3. La Agencia de Calidad de la Educación tiene el rol de evaluar logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de los centros escolares y sus sostenedores, en función de estos resultados orienta la mejora escolar e informa a la comunidad en general.

4. El Consejo Nacional de Educación cumple la función de aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educativo. El consejo está compuesto por representantes de diversos niveles de educación designado por el Presidente de la República.

Desde este contexto, se crea el Plan de Formación de Directores, decreto supremo N° 44, donde se establece un plan de formación de directores. Este programa financia la preparación de directores/as en servicio en programas e instituciones validadas por el Ministerio de Educación, el cual permite avanzar en regular la calidad y la pertinencia de la oferta educativa. De esta manera, se

desarrolla una reforma educativa hacia los equipos directivos, dando énfasis en mejorar la profesionalización, las condiciones laborales y atribuciones de los equipos directivos. Frente a este escenario, emerge el rol de Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (JUTP) quien formó dupla pedagógica junto al director/a del establecimiento educacional. Estos cambios en la política educativa tiene como propósito reformular la formación de directivos escolares, creando en el año 2015 el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar [MBDyLE] instrumento que define y orienta las prácticas directivas en Chile.

A continuación, la Figura 4 presenta el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.



Figura 4. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar
Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2015).

La Figura 4, muestra el MBDyLE (2015) donde se evidencian cinco dimensiones de las prácticas de liderazgo escolar que se interrelacionan y se nutren de principios, conocimientos y habilidades profesionales. Estos saberes directivos permiten influir en el liderazgo escolar, en la motivación y en las condiciones de trabajo (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2017). A continuación, la Tabla 1 presenta la descripción de las dimensiones del MBDyLE (2015).

Tabla 1. *Descripción de las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE, 2015)*

Dimensión de práctica	Descripción
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Los equipos directivos lideran la construcción de una visión estratégica sobre el centro escolar con foco en el aprendizaje y desarrollo profesional docente.
Desarrollando las capacidades profesionales	Los equipos directivos desarrollan las capacidades profesionales al interior de los centros escolares para favorecer las habilidades y la motivación.
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los equipos directivos gestionan y lideran los procesos de enseñanza de su centro escolar con foco en el aprendizaje integral del estudiante.
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad educativa	Los equipos directivos impulsan una buena convivencia escolar basada en relaciones de confianza y respeto mutuo.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Los equipos directivos favorecen el desarrollo de una gestión centrada en el logro de las metas institucionales y objetivos propuestos.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2015).

La tabla 1, evidencia que las prácticas de los equipos directivos debieran favorecer el desarrollo de un trabajo colectivo en base a la confianza y a los desafíos mutuos, estas prácticas que les permiten a los líderes pedagógicos indagar en conjunto con los docentes sobre las necesidades formativas y problemas pedagógicos presentes en el centro educativo. En tal sentido, Kay & Greenhill, (2013) sostienen que para construir un lenguaje profesional común se requiere tanto de un cambio cultural como relacional entre los integrantes que conforman una organización educativa. Estas responsabilidades que deben asumir los directivos escolares exige que la comunidad educativa defina y revise en conjunto las necesidades que se requieren mejorar en el centro escolar para involucrarse en las transformaciones escolares con el fin de afectar el mejoramiento tanto a nivel de desarrollo profesional docente como aprendizaje del estudiante.

Desde este escenario, diversos estudios han sostenido que mejorar la docencia desde las necesidades de aprendizaje de los estudiantes impulsa el mejoramiento de las capacidades profesionales (Calvo & Elizalde, 2014; Vaillant et, al., 2015; Spillane & Ortiz, 2017). Al respecto, Murillo & Bolívar (2017) manifiestan que favorecer un desarrollo profesional docente situado requiere de

un aprendizaje colaborativo y de diálogos críticos en función de lo que se está aprendiendo en la sala de clases. Lo anterior, promueve una cultura de colaboración y aprendizaje profesional mutuo, donde docentes y directivos diseñan en conjunto acciones formadoras que fomenten un aprender recíproco desde el diseño de las oportunidades de aprendizaje hasta evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la misma sintonía, desarrollar prácticas de liderazgo en función de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de directivos con un enfoque y foco centrado en el aprendizaje del estudiante. Es por ello, que los avances investigativos coinciden en destacar la relevancia que tiene el liderazgo pedagógico para afectar positivamente en el mejoramiento de los diseños de clases y prácticas docentes (Fullan, 2017; Lambert, 2016; Bolívar, 2018). Del mismo modo, Hallinger y Heck (2014) declaran que es una condición indispensable para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, apoyar la enseñanza del docente y la construcción de aprendizaje que desarrolla el alumnado. En otras palabras, se demanda de equipos directivos con sólidos saberes pedagógicos que permitan comprender profundamente el currículum escolar para impactar efectivamente en la calidad de la formación de los niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, para desarrollar prácticas de liderazgo que impulsen la convivencia y la participación de la comunidad escolar, resulta indispensable promover una cultura escolar inclusiva que garantice una sana convivencia desde un enfoque formativo, generando de esta manera mejores oportunidades de participación y colaboración entre todos los actores de la comunidad escolar. Siguiendo esta línea, Bailey et al., (2016) plantean que uno de los factores determinantes para suscitar la sana convivencia es la confianza. Dicho de otra forma, los equipos directivos deberían impulsar en sus centros escolares el desarrollo de prácticas directivas que involucren a la comunidad escolar en la creación de micropolíticas que permitan orientar el desarrollo de la sana convivencia escolar desde la relación recíproca con el aprendizaje del estudiante.

De esta manera, se requiere promover el desarrollo de prácticas de liderazgo escolar desde una perspectiva amplia, dinámica y contextualizada sobre el quehacer que envuelve la realidad cotidiana del centro escolar y por sobre todo de las necesidades que surgen en los procesos pedagógicos. Referente a lo anterior, diversos estudios coinciden que gestionar y liderar los resultados que obtiene la escuela tanto a nivel interno como externo ofrece verdaderas oportunidades para fortalecer los procesos de autoevaluación institucional (Lai & Schildkamp, 2013; Poortman et al., 2015). De esta manera, promover prácticas directivas que impulsen el mejoramiento de los datos tanto a nivel interno como externo, demanda de discusiones profesionales y decisiones compartidas con foco en el mejoramiento de los aprendizajes del cuerpo estudiantil.

1.2. Política de Formación de Directivos Escolares en Chile

En Chile en el 2016 se crea la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar que tiene como propósito instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar la influencia que ejercen los directores, siendo el segundo factor interno presente en la escuela que más impacta en el aprendizaje del estudiante. Al respecto, Bolívar y Murillo (2017) sostienen que los esfuerzos de mejora escolar desarrollados por el equipo directivo deben focalizarse en la enseñanza que realiza el profesorado, en las oportunidades de aprendizaje que se le ofrece al estudiante en la sala de clases y en las condiciones organizacionales. En otras palabras, se requiere que los directivos escolares promuevan desde sus prácticas de gestión y liderazgo escolar el mejoramiento del desarrollo profesional docente, aprendizaje del estudiante y las condiciones organizacionales apropiadas para impulsar el cambio como mejora escolar.

En este contexto, la Política de Fortalecimiento de Liderazgo Directivo en Chile considera 5 componentes principales:

- 1) *Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones:* este componente tiene como propósito avanzar hacia un marco regulador de la acción directiva para ello se promueve el nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (M.B.D y L.E 2015). Este instrumento tiene como objetivos orientar la acción de los equipos directivos de escuelas y liceos en Chile e impulsar un proceso de autodesarrollo y formación especializada que permita orientar las prácticas directivas e influir de manera efectiva en el mejoramiento de los establecimientos educacionales. Para ello, se describen prácticas, agrupadas en cinco dominios, y recursos personales, que orientan hacia el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos.
- 2) *Selección de directivos entre los mejores candidatos:* Este componente de la política apunta a asegurar la presencia de ciertas capacidades de liderazgo desde el momento de la entrada al cargo directivo con el objetivo de generar las condiciones para seleccionar a los mejores candidatos al cargo directivo, según las necesidades específicas de cada unidad escolar.

Este componente considera las siguientes líneas de acción:

- a) Elaboración de nuevos perfiles de cargo para directores de establecimiento escolares públicos elegidos por ADP, esta línea de acción, es una iniciativa en conjunto con el Ministerio de Educación y Servicio Civil apoya la elaboración de perfiles de cargo para los concursos de director por Alta Dirección Pública (ADP). Esta herramienta, incorpora un apoyo en la definición de criterios que permitan contextualizar la definición de perfiles, las características de las escuelas y/o liceos y las necesidades específicas de los distintos tipos de establecimientos escolares.
- b) Difusión de una Guía Metodológica para la Elaboración y Seguimiento de los Convenios de Desempeño de los Directores de Establecimientos de Educación Municipal: Este convenio de desempeño pueden ser una

herramienta que orienta el trabajo del director (a) ayuda a cumplir los desafíos que demanda su cargo en la medida que se le fija los objetivos estratégicos de gestión, por lo cuales serán evaluados anualmente. En otras palabras, este convenio de desempeño debiese contribuir de manera positiva al ejercicio y desarrollo de un liderazgo escolar.

3) *Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar*: El tercer componente de la política, involucra un conjunto de estrategias orientadas a formar y/o fortalecer capacidades de liderazgo en los directivos, que les permitan potenciar su rol como motor de la mejora del establecimiento escolar. Además de los programas tradicionales de formación de directivos, incorpora todas aquellas iniciativas cuyo propósito es generar aprendizaje profesional y experiencia práctica en quienes desempeñan funciones de liderazgo. Dentro de las líneas de acción consideradas para este componente es posible observar:

- a) Difusión de herramientas prácticas de gestión y liderazgo escolar: esta iniciativa consiste en el diseño y elaboración de herramientas de gestión escolar y desarrollo profesional para equipos directivos, que faciliten la puesta en marcha del nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Su propósito es contribuir a que el MBD y LE no solo sea un documento que engloba conceptualmente las buenas prácticas de la dirección escolar, sino que sea efectivamente útil para los directivos en su práctica cotidiana, y se constituya en un referente para la reflexión de los equipos y el autodesarrollo, tanto individual como a través de las Redes de Mejoramiento Escolar que funcionan en cada territorio al alero de la Supervisión Ministerial.
- b) Programa de Formación de Directivos y Plan de Inducción de Directores Noveles: esta propuesta formativa es coordinado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) busca que el foco de las iniciativas están en las necesidades del sistema y que sus acciones atiendan a las realidades de aspirantes a directivos, y directivos en ejercicio. En este sentido, el

programa de formación de directores distinguirá desde fases de la trayectoria de un director de escuela, distinguiendo en programas de pre-servicio (para aspirantes a la dirección escolar o directores recientemente nombrados por primera vez), programas en servicio (con foco en habilidades de liderazgo para directores con más de 3 años de experiencia), y programas para directores experimentados (con el fin de resolver aspectos específicos de la dirección escolar en grupos pequeños, con un componente fuertemente práctico). El propósito de este plan de inducción es desarrollar en los directores escolares las capacidades de liderazgo acorde al modelo de prácticas y recursos personales planteado por el MBD y LE, este proceso de inducción considera una jornada de inmersión inicial y una posterior apoyo directo en las escuelas a través de tutorías, con acompañamiento presencial y a distancia en un periodo de 5 meses.

- c) Apoyo al Trabajo de las Redes de Mejoramiento Escolar: es una iniciativa que forma parte de una estrategia para impulsar las capacidades de los equipos directivos, en este sentido el Ministerio de Educación ha optado por una estrategia de trabajo a partir de Redes de Mejoramiento Escolar (RME). Se espera que éstas permitan articular y potenciar el trabajo entre el Ministerio, los niveles intermedios y los equipos de liderazgo de los establecimientos, con el fin de promover el mejoramiento educativo. Estas redes, a nivel local, conformadas por los directores(as) y jefes (as) de UTP de los establecimientos escolares, un representante del sostenedor y supervisores técnicos pedagógicos, estos últimos, son el vínculo con el Ministerio de Educación y su coordinación depende de los Departamentos Provinciales. En este marco, las Redes de Mejoramiento Escolar se constituyen como una nueva herramienta de apoyo ministerial a los establecimientos educacionales, que se suma a la red en microcentros y a la modalidad de apoyo en visita directa. El objetivo de las iniciativas que comprende la Política de Liderazgo Escolar, en relación al trabajo que realizan las RME, es entregar apoyo

metodológico para el tratamiento de temas de Liderazgo escolar, que contribuyan al propósito de ser una instancia de desarrollo de capacidades en los directivos que las integran.

4) *Centro de Liderazgo Escolar (CLE)*: El CLE es una iniciativa del Ministerio de Educación que tiene como propósito enfrentar el desafío de movilizar las escuelas hacia la mejora escolar sostenible, para ello se estableció un convenio de colaboración con dos instituciones de educación superior, por 4 años y 5 meses, las cuales han conformado alianzas en el marco de este proyecto con otras instituciones nacionales y extranjeras. Los Centros desempeñarán investigación de excelencia sobre liderazgo, innovación en modelos de apoyo y formación que puedan posteriormente ser escalables, desarrollo de herramientas y aplicaciones tecnológicas de gestión escolar, apoyo metodológico y tecnológico al trabajo de las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), organización espacios amplios de debate y difusión sobre prácticas directivas y formación específica de cargos directivos escolares e intermedios. Las actividades que realizan ambos centros serán insumos contextuales para mejorar la política de fortalecimiento del liderazgo directivo, en Chile.

5) *Fundamentación empírica y legitimación de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo*: esta iniciativa consiste en generar instancias que permitan asegurar que el diseño y la implementación que componen la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo, se ajusten a la diversidad de realidades escolares y sean legitimados por actores escolares y expertos en educación, pero sobre todo, por los propios directivos. Se trata de un eje fundamental para mejorar la pertinencia de las iniciativas planteadas, de manera que sean más útiles para la escuela y para el trabajo del director. Con ello se espera promover que los objetivos planteados en cada caso, puedan ser satisfechos. De esta manera, se desprende:

a) *Consejos Consultivos Regionales de Liderazgo Escolar*: La Subsecretaría de Educación invitó en septiembre de 2014 a las Secretarías Ministeriales de Educación a crear los Consejos de Directores de Establecimientos Educativos, que desempeñen en cada región una función de comité consultivo del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para el análisis de las políticas educativas y el avance de la Reforma Educacional, y también para discutir y analizar la política de liderazgo educativo que el MINEDUC está desarrollando. Los directores que integran los consejos consultivos deben ser representativos de Proyectos Educativos diversos, de buenas prácticas, de diferentes tipos y modalidades de enseñanza y dependientes de sostenedores municipales, privados sin fines de lucro y particulares pagados. Los Consejos se constituyen en todas las regiones, reuniendo mensualmente en cada reunión a un número variable de Directores(as) que oscila en un rango de 8 a 43 integrantes. En el país están participando de esta instancia 253 Directores(as) de establecimientos educativos. Desde el nivel central se les hace llegar un protocolo o pauta con los objetivos de la sesión y un conjunto de preguntas a discutir y comentar. Las preguntas son acompañadas por un material breve, que apunta a informar a los directores participantes de los Consejos Consultivos, respecto de los detalles de la política educativa que será sometida a discusión durante la reunión. Luego de cada encuentro, la región tiene un plazo de 7 días para enviar un acta, donde se describan aquellos comentarios y sugerencias que suscitaron consenso al interior del grupo de directores, así como también, los que fueron fruto de disenso, exponiendo en ambos casos los argumentos que esgrimen los directores para justificar su visión. A modo de respuesta, la Coordinación Nacional de Liderazgo Escolar DEG les envía, junto con el protocolo de la reunión subsiguiente, una carta de agradecimiento del funcionario o autoridad responsable de la política trabajada en cada reunión de los Consejos Consultivos; donde se hace referencia a cómo la información recibida servirá para mejorar la política educativa. Adicionalmente, de manera periódica se les envían los reportes de sistematización nacional elaborados a partir de las actas recibidas

luego de cada reunión. De este modo, los Consejos Consultivos Regionales de Liderazgo Escolar se transforman en oportunidades para que los equipos directivos dialoguen sobre las políticas referidas a educación a nivel local y territorial.

- b) *Estudios sobre liderazgo escolar*: es una iniciativa que contempla la realización de investigaciones con el propósito de caracterizar a los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile, en términos de sus roles y funciones que cumplen en los distintos cargos directivos y de responsabilidad técnica pedagógica y su contribución al cumplimiento de los objetivos establecidos en los proyectos de mejora educativa. Este estudio, que considera la realización de una encuesta nacional y estudios de casos en 10 establecimientos, pretende entregar una base de conocimiento para el desarrollo de iniciativas de política educativa que apunten al fortalecimiento de todas las funciones de liderazgo que integran actualmente los equipos directivos de Chile.

En este contexto, la *Política de Fortalecimiento Liderazgo Directivo en Chile*, desafía la función directiva a través del propio desarrollo profesional e individual de sus docentes, busca mantener un estándar de idoneidad en los equipos directivos del sistema, estableciendo un mecanismo de *accountability* entre los cuales se destaca los convenios de desempeño a cinco años entre director/a y sostenedor cuyo propósito es evaluar al directivo y definir su continuidad en el cargo. La institucionalización de los estándares indicativos de desempeño, instrumento que orienta la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores y los planes de mejoramiento escolar (PME). Dichas herramientas permiten descentralizar la gestión escolar de cada establecimiento, en relación a sus necesidades de mejoramiento, problemáticas a resolver y a los desafíos a mejorar en su centro educativo. A pesar de los avances en normativa educativa, Chile carece de una política integral para el director(a) escolar que contemple una carrera directiva que defina roles, funciones y formación pertinente a las necesidades formativas y etapa de desarrollo profesional, lo que podría afectar permanentemente la mejora

sostenida e impactar negativamente en el propio desarrollo profesional directivo, el de sus docentes y de manera indirecta en los aprendizajes de sus estudiantes.

2. Gestión y Liderazgo Pedagógico

La gestión y el liderazgo pedagógico se han convertido en uno de los pilares fundamentales del mejoramiento educativo por el grado de influencia que provocan en los resultados de aprendizaje (Bush, 2019; Fullan, 2017; Lambert, 2017; Bolívar, 2019). Del mismo modo, diversos estudios han documentado que liderar los procesos de mejora desde las necesidades de los propios centros escolares nutre el mejoramiento de las capacidades profesionales (Bolívar et al., 2017; Hargreaves & Fullan, 2014; Krichesky y Murillo, 2011; Leithwood et al., 2017). De este modo, resulta indispensable desarrollar capacidades de liderazgo que intencionan prácticas de gestión en función de la mejora del quehacer pedagógico del profesorado.

En este contexto, desarrollar procesos internos de gestión requiere de equipos directivos con una mirada más situada del mejoramiento escolar, lo que implica aprender en conjunto entre docentes y directivos para mejorar los procesos de enseñanza (Mellado y Chaucono, 2019; Rodríguez y Muñoz, 2018; Rozas y Del Pozo, 2015). Al respecto, Leithwood et al., (2019) afirman que los líderes escolares mejoran la enseñanza a través de su influencia en la motivación, habilidades y condiciones laborales. En otras palabras, promover una cultura de aprendizaje profesional que valore la reflexión y el aprendizaje colaborativo brinda verdaderas oportunidades de crecimiento profesional al interior de los centros escolares a favor del mejoramiento del desempeño docente.

Lo anterior, posiciona el rol de los directivos escolares como líderes formadores que intencionan procesos de aprendizaje profesional para afectar de manera indirecta el desarrollo integral del estudiante. De ahí, que centenares de investigaciones se han centrado en el liderazgo pedagógico como punto de partida para impulsar la mejora de los aprendizajes del alumnado (Bolívar et al.,

2017; Fullan, 2017; Flessa et al., 2018; Robinson et al., 2014; Romero y Krichesky, 2018; Rincón Gallardo, 2018). En la misma línea, Seashore (2017) constata que los directores que asumen un liderazgo pedagógico compartido con la comunidad docente toman decisiones que contribuyen a la creación de culturas escolares más colaborativas. Dicho de otra forma, promocionar prácticas de liderazgo colaborativo centradas en los procesos pedagógicos favorece el desarrollo de discusiones profesionales que nutren la calidad de las actividades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante en clase.

Desde este marco, se ha sustentado por distintos estudios empíricos la necesidad de transitar desde una dirección escolar administrativa hacia otra centrada en el aprendizaje integral de los estudiantes (Bolívar, 2019; Poggi, 2019; Robinson, 2022). No obstante, en el contexto chileno, en una investigación desarrollada por Weinstein y Muñoz (2013) se evidenció que los directivos escolares desarrollan en menor medida la gestión de los programas de enseñanza y aprendizaje, pero con una mayor preocupación en las tareas administrativas. En otras palabras, se vislumbra la necesidad de asumir en los centros escolares una gestión de carácter pedagógico que oriente un aprendizaje colaborativo entre docentes y directivos en virtud del desarrollo académico y social de los estudiantes.

Esta evidencia sobre la relevancia de asumir prácticas de liderazgo pedagógico que favorezca el diálogo reflexivo entre el currículum escolar y contexto sociocultural del estudiante, ofrece verdaderas oportunidades para diseñar de manera conjunta entre docentes y directivos buenas actividades de clases que permitan potenciar en la comunidad estudiantil el desarrollo de un pensamiento integral desde una perspectiva moral y social (Bolívar et al., 2017; Bender, 2017; Fullan, 2017; Mellado et al., 2017; Rincón Gallardo et al., 2019; Weinstein & Muñoz, 2017;). En esta misma línea, Mellado y Chaucono (2019) justifican que el aprendizaje colaborativo entre directivos escolares y docentes permite favorecer la formación del profesorado e indirectamente afectar el aprendizaje del estudiante.

En vista de lo anterior, Sandoval et al., (2020) señalan que el ejercicio del liderazgo conlleva poner un foco de atención al currículum escolar, a los procesos de enseñanza y a las dinámicas organizativas. Del mismo modo, Bolívar (2021) manifiesta que el aprendizaje del estudiante es el núcleo central del mejoramiento escolar. De esta manera, el aprendizaje del estudiante es considerado como un elemento fundamental que afecta la calidad de la gestión y liderazgo pedagógico de los centros educativos.

Asimismo, Niebla (2020) manifiesta que estimular conversaciones críticas sobre la mejora de las prácticas de aula, posibilita el mejoramiento de las actividades de clases, que afectan directamente el aprendizaje del estudiante. Del mismo modo, Hallinger y Heck (2014) afirman que los directivos escolares que toman decisiones pedagógicas en conjunto con el profesorado sobre las estrategias de enseñanza desarrollan un liderazgo al servicio del estudiante. De la misma manera, Barber y Mourshed (2007) argumentan que desarrollar habilidades de liderazgo en lo pedagógico y dedicar tiempo a los procesos de aprendizaje mejora el desempeño profesional directivo, el de sus docentes y por consiguiente el aprendizaje del estudiante.

Desde este contexto y consciente de los avances investigativos y empíricos a nivel de liderazgo escolar, el Ministerio de Educación de Chile considera al liderazgo como una práctica de mejoramiento escolar que es compartida por toda la comunidad educativa. En tal sentido, el liderazgo escolar se convierte en el primer catalizador que influye directamente en el desarrollo profesional docente e indirectamente en el aprendizaje del estudiante.

2.1. Liderazgo pedagógico para el aprendizaje.

Los estudios empíricos sostienen que desarrollar prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje favorece la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2021; Huber et al., 2019; Lambert, 2016; Mellado y Chaucono, 2019; Robinson, 2022). Al respecto, Elmore (2010) sostiene que asumir un liderazgo con foco en el aprendizaje incrementa la

calidad de los resultados a lo largo del tiempo. Lo anterior, requiere de un liderazgo que propicie un aprender de manera conjunta y de conversaciones pedagógicas con foco en asegurar un proceso de enseñanza de calidad.

De este modo, la literatura y experiencia internacional ha distinguido un conjunto de prácticas de liderazgo efectivo que impactan significativamente en el aprendizaje del estudiante, las que atienden a establecer metas y expectativas, gestionar los procesos de enseñanza/aprendizaje, promocionar la participación en el aprendizaje y desarrollo profesional y a obtener recursos de manera estratégica (Day & Zhenguang, 2019; Day y Go, 2012; Leithwood y Day 2007; Robinson et al., 2014). De este modo, las prácticas de liderazgo que impactan positivamente en el aprendizaje del estudiante tienen un foco en mejorar las condiciones para asegurar que los estudiantes puedan aprender. En otras palabras, desarrollar prácticas de liderazgo con una mayor vinculación con los procesos de enseñanza/aprendizaje tiene mayores posibilidades de elevar el logro académico del cuerpo estudiantil.

A respecto, Robinson (2017) explica que el liderazgo centrado en el aprendizaje se nutre de relaciones recíprocas entre enfoques de liderazgo y resultados educativos. A continuación, la Figura 4, presenta el tamaño promedio de los efectos de las cinco dimensiones de prácticas de liderazgo en los resultados de un centro escolar.

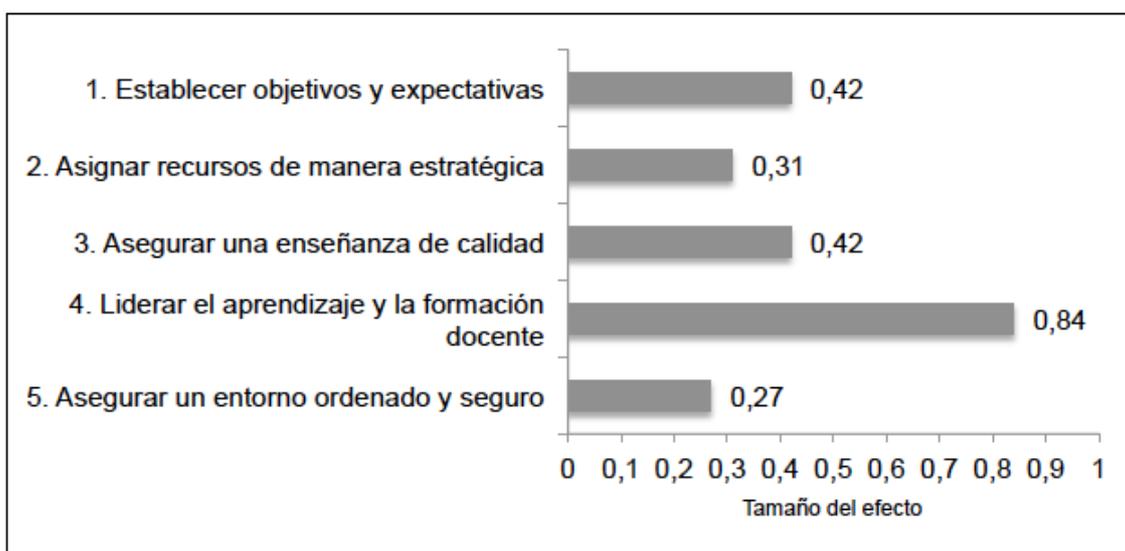


Figura 5. Cinco dimensiones claves del liderazgo centrado en el aprendizaje

Fuente: Robinson (2017, p. 47).

Como se observa en la Figura 5, existe un efecto muy significativo en liderar el aprendizaje y la formación docente, esta práctica de liderazgo centrado en el aprendizaje del estudiante requiere de una participación de los directivos/as escolares en los procesos de desarrollo profesional. En tal sentido, Robinson (2019) sostiene que la formación del profesorado podría desarrollarse en contextos tanto formales como informales pero es fundamental que la necesidad formativa impulsada por el centro escolar surja desde las necesidades que requieren mejorar los estudiantes en el aula. Asimismo, MacBeath et al., (2009) han propuesto cinco principios que vinculan directamente el liderazgo con el aprendizaje, 1) centrarse en el aprendizaje como actividad, 2) crear condiciones favorables para el aprendizaje, 3) promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, 4) compartir el liderazgo y 5) establecer una responsabilidad común por los resultados. De esta manera, se requiere que los directivos escolares en conjunto con el profesorado construyan una cultura escolar a favor de un liderazgo compartido y de un aprender mutuo, donde el aprendizaje colaborativo sea un elemento esencial para desarrollar comprensiones y visiones comunes de lo que significa desarrollar un buen aprendizaje.

En tal sentido, Lambert (2016) manifiesta que fomentar las capacidades profesionales a través de un proceso abierto y de un aprender en forma conjunta estimula el desarrollo de un liderazgo compartido desde una perspectiva constructivista. A continuación, en la Tabla 2 describe las premisas del liderazgo constructivista.

Tabla 2. *Premisas del liderazgo constructivista.*

1. Liderazgo no es una teoría de rasgos; liderazgo y líder no son sinónimos. El liderazgo se gesta en una comunidad
2. Todas las personas tienen el derecho, las capacidades y la responsabilidad de liderar. Las conductas responsables y que promueven la acción generan enfoques colaborativos que le permiten al grupo auto organizarse, rescatando así a los grupos de la dependencia de la autoridad.
3. La forma en que se define el liderazgo determina cómo participan los individuos.
4. El liderazgo es una empresa compartida, el fundamento de la democratización de las escuelas y organizaciones. Liderar en pos del cambio intencionado se logra en forma más efectiva en comunidad.

5. El liderazgo conlleva la redistribución del poder y de la autoridad; la reciprocidad es una condición esencial de estos complejos procesos adaptativos.

Fuente: Lambert (2016, p. 231).

En tal sentido, la tabla 2 deja en evidencia que para desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico desde una perspectiva constructivista se requiere resignificar los conocimientos profesionales sobre aprendizaje para transformar las prácticas de liderazgo pedagógico asumida por toda la comunidad escolar. Lo anterior, es ratificado por Mellado y Chaucono (2019) argumentado que los líderes escolares requieren intencionar en las jornadas de reflexión docente discusiones profesionales donde la construcción y reconstrucción de la práctica pedagógica sea una práctica permanente. Al respecto, Vaillant y Díaz (2018) afirman que cuando los directivos escolares se responsabilizan en mejorar el desempeño docente favorecen también indirectamente la mejora en la calidad del aprendizaje. En otras palabras, crear condiciones organizacionales para instaurar espacios de trabajo que permitan favorecer la discusión profesional en torno a qué, cómo y para qué aprende el estudiante en la escuela impulsa de manera directa la mejora en los aprendizaje de los estudiantes.

En la misma sintonía, Bolívar (2018) sostiene que el efecto positivo del liderazgo depende en gran medida de las prácticas desarrolladas por los equipos directivos, del liderazgo compartido y de las decisiones asumidas en atención a los procesos de enseñanza/aprendizaje. A su vez, el MBDyLE (2015) promueve en la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollar capacidades al interior de los centros educativos, asegurar la calidad en la implementación curricular y propiciar condiciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, se ha convertido en unos de los desafíos actuales del líder pedagógico desarrollar prácticas de liderazgo que afecten el desarrollo profesional docente y de manera indirecta la calidad de los aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta premisa, enfrentar a los directivos escolares a problematizar respecto a qué entendemos por aprendizaje en los centros educativos, impulsa intencionadamente el reencuentro del sentido pedagógico para favorecer

discusiones profesionales sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, situando en el núcleo de análisis el aprender del estudiante (Bolívar et al., 2018; Fullan, 2014; Robinson et al., 2014; Rodríguez et al., 2020). Como se ha tejido en las líneas anteriores, las prácticas de liderazgo para el aprendizaje enfatizan en mejorar las capacidades profesionales del profesorado y de manera indirecta en impactar en los resultados de aprendizaje. No obstante, se visualiza como una limitante la necesidad de un mayor conocimiento pedagógico por parte de los líderes educativos para asumir un efectivo liderazgo para el aprendizaje.

De esta manera, el liderazgo pedagógico para el aprendizaje tiene un fuerte impacto en las decisiones de los líderes escolares, en el aprendizaje del estudiante y en el aprender de manera conjunta entre docentes y directivos (Bolívar, 2021; Hargreaves y O' Connor, 2020; Mellado et al., 2020; Robinson, 2022). Asimismo, Shirrell et al., (2019) explica que los líderes para el aprendizaje se caracterizan porque participan y lideran el currículum escolar enfrentando cotidianamente el ejercicio docente. De este modo, el liderazgo para el aprendizaje está condicionado en gran medida por ser compartido y democrático, siendo esta una cualidad de la organización escolar y no un atributo personal del directivo.

Desde este contexto, los líderes pedagógicos tiene como propósito común construir prácticas para incrementar el desarrollo integral del estudiante, lo que implica liderar las habilidades del profesorado, la calidad del trabajo en las salas de clases y el nivel de aprendizaje que construye el estudiante (City et al., 2009; Elmore, 2010). De este modo, el liderazgo implica influenciar en los modos de pensar y actuar de forma diferente para movilizar la transformación del núcleo pedagógico y aprendizaje profundo del estudiante. En tal sentido, los avances investigativos manifiestan que el aprendizaje profundo permite desarrollar habilidades, competencias y conocimientos necesarios para que el aprendiz pueda construir nuevos saberes con el propósito de liderar su propio desarrollo integral (Quinn et al., 2021; Sanmartí, 2020; Huberman et al., 2014).

Al respecto, Quinn et al., (2021) explican que esta forma de aprender requiere que los docentes diseñen intencionadamente verdaderas oportunidades de aprendizaje, donde el aprendiz desarrolle su autonomía, creatividad, curiosidad, imaginación y ciudadanía, autorregulando de este modo lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden. En otras palabras, el aprendizaje profundo reculturiza los modos habituales de hacer docencia, implicando al estudiante y docente en su propio aprendizaje, a través de la construcción progresiva de competencias para la vida.

En tal sentido, para promover aprendizaje profundo es indispensable que los líderes escolares indaguen en los procesos pedagógicos tanto de estudiantes como docentes y asuman una mirada común de lo que significa enseñar, aprender y evaluar. Sin embargo, Chaucono et al., (2020) manifiesta que los líderes escolares requieren de conocimientos pedagógicos para liderar desde un enfoque centrado en el que aprende. De este modo, el liderazgo pedagógico cumple un rol decisivo a la hora de influenciar y movilizar a otros. Tal como lo señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) quien afirma que el liderazgo pedagógico permite mejorar las prácticas docentes y de manera indirecta el aprendizaje del estudiante. Es por ello, que liderar los procesos de aprendizaje profesional de manera intencionada requiere de espacios sistemáticos establecidos en los establecimientos para promover la discusión profesional entre docentes y directivos en coherencia con la práctica de liderazgo pedagógico que se está desarrollando actualmente en la escuela.

2.2. ¿Cuáles serían los conocimientos pedagógicos requeridos para asumir un liderazgo para el aprendizaje?

Actualmente la literatura y experiencia internacional demanda de directivos escolares con sólidos conocimientos pedagógicos (Martínez y Higuera, 2018; Romero y Krichesky, 2018; Spillane y Ortiz, 2017; Villagra et al., 2018). Del mismo modo, se evidencia la necesidad de transformar el núcleo pedagógico con el propósito de impactar en la calidad de los aprendizajes (Rincón- Gallardo y Fullan, 2016; Bender, 2017; Fullan, 2017; Elmore, 2010). De

esta manera, se espera que líderes escolares posean conocimientos pedagógicos para formar al profesorado en mejorar las oportunidades de aprendizaje que se le ofrecen al estudiante en la sala de clases.

En este sentido, Robinson (2017) argumenta que hay tres capacidades claves para impulsar las prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje; 1) *utilizar los conocimientos relevantes para tomar decisiones de liderazgo*: esta capacidad se centra en poseer conocimientos sólidos de aprendizaje, de enseñanza y de currículum escolar para favorecer la mejora en la toma de decisiones, 2) *resolver problemas complejos*, esta capacidad tributa específicamente en desarrollar habilidades sociales para reducir las barreras que obstaculizan tanto las mejoras implementadas como las acciones por desarrollar. y 3) *crear relaciones de confianza*, esta capacidad se focaliza en construir relaciones de confianza entre todos los integrantes que conforman la comunidad escolar lo que permite nutrir una cultura de aprender colaborativa. En otras palabras, favorecer espacios de diálogos democráticos que tensionan el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes desde la sala de clases posibilita la mejora de la enseñanza y por ende del aprendizaje del estudiante.

Por consiguiente, para favorecer el desarrollo de prácticas de liderazgo para el aprendizaje es indispensable que el líder pedagógico pueda reflexionar críticamente sobre su desempeño profesional con el propósito de identificar, cuestionar, transformar y resignificar sus propias prácticas como líder pedagógico e influenciar directamente en el cuerpo docente. Al respecto, diversos estudios han sostenido que reflexionar críticamente sobre las propias prácticas propicia verdaderas oportunidades de autorregulación y crecimiento profesional (Barrero et al., 2020; Freire, 2018; Lambert, 2016; Lai & Schildkamp, 2013; Mellado y Chaucono, 2019; Rincón-Gallardo et al., 2019; Robinson, 2022; Young et al., 2017). Siguiendo este marco, Villagra y Fritz (2017) manifiestan que reflexionar críticamente sobre el accionar tiende a condicionar tanto el éxito del desempeño profesional como del propio aprendizaje del estudiante. En otras palabras, resulta relevante iniciar procesos de mejoramiento de la propia práctica directiva a través de procesos de reflexión crítica, del cuestionamiento

permanente y de la discusión colegiada, siendo estos elementos potentes que ayudan a favorecer el desarrollo de un efectivo liderazgo pedagógico para el aprendizaje.

2.2.1. Reflexión crítica sobre la práctica

La reflexión crítica sobre la práctica se ha transformado en una de las competencias necesarias que ayudan a tomar conciencia de las propias representaciones que se han construido en la trayectoria escolar y profesional. En tal sentido, Espinoza y Leal (2020) sostienen que la reflexión implica reconstruir las acciones realizadas para comprenderlas y transformarlas. Asimismo, Nocetti y Medina (2019) argumentan que reflexionar permanentemente sobre cómo se enseña y aprende promueve el autoconocimiento del quehacer pedagógico del líder aprendiz. En otras palabras, facilitar la toma de conciencia de las propias representaciones implícitas por medio de la indagación auto cuestionadora de la propia práctica favorece el desarrollo de un pensamiento crítico y devela un enfoque pedagógico del actuar directivo.

Al respecto, Palomino (2017) sostiene que reflexionar conjuntamente sobre los problemas que enfrenta el profesorado conduce a la explicitación de sus creencias transformándose en una oportunidad para orientar el quehacer pedagógico. En la misma sintonía, Mellado y Chaucono (2017) argumentan que reflexionar sobre la propia práctica permite cuestionar las creencias, afectar el pensamiento pedagógico y vislumbrar el enfoque de enseñanza. En consecuencia, la reflexión crítica sobre la propia práctica se transforma en una estrategia de liderazgo pedagógico para el aprendizaje necesaria a desarrollar por los directivos escolares para tensionar las representaciones implícitas que posee el profesorado y directivo, afectando de este modo la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje que diseña el docente.

En este sentido, la práctica reflexiva demanda permanentemente procesos cognitivos tendientes a construir y reconstruir significados a partir de las interacciones que surgen en la relación recíproca al momento de construir

aprendizajes. Asimismo, Girvan et al., (2016) manifiestan que utilizar la reflexión para liderar el cambio en las prácticas, habitúa al profesorado aprender de manera colaborativa, rompiendo el aislamiento profesional. Lo anterior, evidencia la responsabilidad que deben asumir los directivos escolares para intencionar la reflexión crítica a través de conversaciones pedagógicas provocando de manera sustancial un pensamiento deliberativo y crítico sobre su desempeño profesional.

Desde este contexto, se les exige a los directivos escolares asumir la responsabilidad en liderar el desarrollo de las capacidades profesionales, creando una cultura de colaboración que intencione el desarrollo de aprendizajes mutuos entre docentes y directivos. Desde esta perspectiva, impulsar el desarrollo de preguntas cuestionadoras en los diferentes escenarios de gestión favorece la toma de conciencia de los errores o aciertos desarrollado por el profesorado en su quehacer pedagógico. En tal sentido, Perrenoud (2007) manifiesta que realizar preguntas cuestionadoras impulsa el desarrollo de un pensamiento crítico. Asimismo, Mellado y Chaucono (2019) sostienen que los líderes escolares debiesen propiciar junto al profesorado el reconocimiento y el modelaje del diseño de buenas preguntas para la toma de conciencia y la resignificación de su propio aprendizaje. En otras palabras, diseñar de manera colaborativa el desarrollo de buenas preguntas se convierte en una poderosa estrategia para impactar en el mejoramiento de las actividades de aprendizaje.

De manera similar, los avances investigativos explican que cuestionar las actividades de enseñanza en torno a los aprendizajes desarrollados por el estudiante, entrega información contextualizada sobre las problemáticas y necesidades a mejorar en los procesos de enseñanza (Fox et al., 2019; Goodley, 2018; Zahid, 2019). Del mismo modo, Zambrano (2020) enfatiza que la práctica reflexiva estimula a los maestros y estudiantes a desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior, transformándose en un eje articulador de todas las actividades de aprendizajes. Como se ha dicho anteriormente, promover procesos colectivos de reflexión y retroalimentación desde el análisis crítico

permite construir un conocimiento más situado y dota de sentido a las acciones desarrolladas. No obstante, Muñoz (2018) y Marshall (2019) afirman que prevalece por parte de los actores escolares, una reflexión desde una perspectiva instrumental divorciada del análisis crítico del desempeño. De esta forma, se espera que los directivos escolares promuevan al interior de los centros educacionales espacios sistemáticos de reflexión crítica sobre la propia práctica con el propósito de mejorar los escenarios de aprendizaje que desarrolla el estudiante en clases.

Desde este escenario, diversas investigaciones sostienen que la reflexión crítica puede modificar las prácticas pedagógicas, siempre y cuando se propicia el desequilibrio cognitivo (Gill et al., 2014; Kramer, 2018; Parra y Matus, 2016; Salinas et al., 2019; Zambrano, 2020). Asimismo, Larrivee (2008) y Rodríguez et al., (2020) afirman que este desequilibrio cognitivo favorece la toma de conciencia para mejorar el desempeño docente. Lo anterior, podría ser efectivo en la medida que los líderes escolares tensionen constantemente el conocimiento profesional provocando la reestructuración del saber pedagógico a través de rutinas de trabajo donde la discusión y el análisis reflexivo se tornen como una práctica habitual para mejorar la enseñanza.

De este modo, para desarrollar la práctica reflexiva, según Larrivee (2008) se debe distinguir tres niveles de reflexión y un cuarto denominado pre reflexivo, este último caracterizado como la reacción automática que los docentes realizan frente a situaciones desarrolladas en la sala de clases de manera intuitiva y sin cuestionamientos. En tal sentido, el nivel de *reflexión superficial*, reconoce las necesidades del estudiante, las problemáticas y contexto situacional, pero ignora las teorías de aprendizaje para mejorar el proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, se pone atención a las estrategias y métodos, ignorando el juicio de valor para mejorar estos procesos. El nivel de *reflexión pedagógica*, requiere de un proceso cognitivo basado en un marco conceptual, didáctico e investigativo, donde la comprensión profunda de los procesos pedagógicos resulta crucial para optimizar la enseñanza, evaluar el impacto de las propuestas de mejora y monitorear los logros de aprendizaje. Y el nivel de *reflexión crítica* impulsa el

desarrollo de un pensamiento más deliberativo donde las realidades sociales, políticas, morales y éticas constituyen fórmulas para hacer problemático el conocimiento.

Siguiendo este marco, los distintos estudios han afirmado que reflexionar en la práctica a partir de situaciones reales desencadena una serie de pensamientos de distintos orden cognitivo (Schön, 1992; MacFadyen et al., 2019; Quiroz, 2020). Como una forma de responder a esto, Schön (1992) ha desarrollado un modelo de reflexión desde la acción, que plantea tres tipos de reflexiones basados en el momento en que ocurre:

a) Conocer en la acción: Son conocimientos que se desarrollan con los recursos personales que cada aprendiz tiene a su alcance, según sus propias percepciones, valores o estrategias, y se evidencian en la acción de manera espontánea en el mismo momento. En este sentido, Nocetti y Medina (2019) afirman que esta postura desfavorece la capacidad de examinar el propio quehacer desconociendo la relación entre las necesidades del estudiante y su contexto.

b) Reflexionar en la acción: Se refiere a la acción de pensar sobre lo que se está haciendo con la finalidad de descubrir cómo el conocimiento en la acción y su reorganización puede contribuir en un resultado esperado. Al respecto, Chacón (2015) manifiesta que reflexionar en la acción favorece el cuestionamiento explícito de las propias creencias pedagógicas. Es por ello, que los líderes escolares pudiesen desarrollar iniciativas al interior de los centros educativos que permitan estimular constantemente procesos de reflexión antes, durante y después de la práctica pedagógica.

c) Reflexionar sobre la reflexión en la acción: Se refiere al análisis efectuado durante el desarrollo de la práctica. En tal sentido, Lara (2018) afirma que esta experiencia de reflexión desarrollada en el proceso permite configurar una comprensión sobre un problema o imaginar una solución más adecuada. En este sentido, el proceso de reflexión en la acción deja entrever la necesidad de

desarrollar prácticas directivas que busquen junto al profesorado estrategias para resolver problemas prácticos que surgen en los diferentes escenarios de aprendizaje. Al respecto, Tardif y Núñez (2018) afirman que este conocimiento profesional se robustece cuando es cuestionado y analizado con sustento teórico. Entonces, la tarea fundamental del líder pedagógico es favorecer espacios de reflexión crítica sobre la propia práctica con el propósito de construir un conocimiento situado a partir de experiencias vividas en un contexto real.

De esta manera, diversos estudios han declarado que el proceso de reflexión se transforma en un elemento clave de mejora, cuando surge desde el mejoramiento de la práctica pedagógica (Chacón, 2015; García, 2020; MacFadyen et al., 2019;). Al respecto, Muñoz et al., (2016) sostienen que tensionar constantemente la reflexión como estrategia de liderazgo escolar permite tanto a los docentes como al equipo directivo analizar las interacciones pedagógicas con el fin de evaluar alternativas que conduzcan a transformar la práctica docente. Dicho de otra manera, es fundamental que los líderes escolares transformen las reuniones en comunidades de aprendizaje que intencione en cada encuentro la discusión reflexiva sobre la propia práctica para favorecer la toma de conciencia del pensamiento pedagógico, afectando la propia práctica docente/directiva.

Desde este contexto, los avances investigativos han sostenido que impulsar la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la reflexión requiere de un permanente cuestionamiento de las acciones que se realizan en los procesos de enseñanza/aprendizaje (Espinoza y Leal, 2020; Muñoz et al., 2016; Venegas, 2016). De este modo, resulta fundamental que los directivos escolares utilicen la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional donde cada docente y directivo *describa, relate y confronte* sus decisiones pedagógicas con el fin de reconstruir el saber profesional colegiado y situado. En vista de lo anterior, es imperioso desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje que propicien constantemente procesos reflexión crítica en conjunto entre docentes y directivos para fortalecer las capacidades profesionales desde los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2.2.2. Evaluación formativa para el aprendizaje

Distintos estudios han sostenido que evaluar desde una perspectiva centrada en los resultados se ha posicionado como una práctica recurrente en los centros escolares (Ajjawi y Boud, 2017; Föster y Núñez, 2018; Mellado y Chaucono, 2017; Reyes et al., 2020; Santos Guerra, 2014). Del mismo modo, comprenderla como medición de un resultado final de un proceso académico (Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015; Taras, 2015). De este modo, la evaluación ha resultado ser siempre un tema problemático y arraigado en las prácticas, el cual se ha posicionado como un dispositivo clave para asegurar la calidad de los aprendizajes y mejorar el proceso de enseñanza.

Desde este contexto, resulta imperioso que los directivos escolares vuelquen sus esfuerzos en transformar las prácticas evaluativas como un proceso integrador, colaborativo y contextualizado, inherente al aprendizaje del estudiante. En esta misma línea, Gutiérrez et al., (2018) han afirmado que evaluar para aprender implica considerar los errores como una oportunidad de aprendizaje. En tal sentido, Chiappe et al., (2016) argumentan que la evaluación como aprendizaje es formativa y compartida cuyo propósito es transformar y mejorar el aprendizaje del estudiante. Dicho de otra forma, considerar la evaluación desde el aprendizaje del estudiante exige que los equipos directivos se preocupen en mejorar las prácticas evaluativas del profesorado.

Estos desafíos pedagógicos que deberán asumir los líderes escolares requieren de principios orientadores que permitan reconstruir las prácticas del profesorado en aras de un mejor aprendizaje para el estudiante. Al respecto, López-Pastor (2017) reconoce cinco ventajas de la implicación del estudiante en el proceso de evaluación, las cuales se presenta en la Tabla 3:

Tabla 3. *Principales ventajas de la participación del estudiante en la evaluación*

1. Mejora el aprendizaje
- 2 Mejora la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender.
3. Desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocrítica

4. Es un proceso fundamental en la formación de personas responsables y en el desarrollo de una educación democrática.
 5. Suele ser muy útil en la mejora del clima del aula y en la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o en el centro.
 6. En algunos casos, también es una cuestión de coherencia con las convicciones educativas del profesorado y con los proyectos curriculares propios o del centro.
-

Fuente: López-Pastor, 2017, p. 41.

Desde esta perspectiva, la práctica evaluativa es un proceso fundamental para favorecer la autorregulación del aprendiz de su proceso de aprendizaje. Al respecto, Villagra et al., (2011) sostienen que la toma de conciencia comienza con la autoevaluación del propio desempeño y que ésta se desarrolla desde los diferentes momentos de clases. Esto último, ratifica la relevancia que tiene favorecer el interés por aprender tanto del estudiante en la sala de clases como del profesorado en las diferentes instancias de desarrollo profesional. Asimismo, Espinoza (2018) sostiene que la evaluación ayuda en la medida en que el aprendiz identifica por sí solo los logros, las dificultades y sus formas de aprender. En tal sentido, la evaluación juega un rol decisivo cuando los directivos escolares toman decisiones considerando la retroalimentación del proceso evaluativo con el propósito de modificar sus prácticas de liderazgo escolar.

En tal sentido, distintas investigaciones han manifestado que la retroalimentación tiene un impacto positivo cuando cumple un rol formativo y orientador del aprendizaje (Ravela et al., 2017; Moreno et al., 2019). Asimismo, diversos estudios sostienen que las prácticas de retroalimentación que desarrollan los directivos escolares para evaluar al profesorado se centran en identificar las fortalezas y debilidades del actuar docente (Vezub y Alliaud, 2012; Leiva y Vásquez, 2019). De esta manera, se demanda de prácticas de liderazgo que permitan transitar desde un enfoque centrado en la evaluación docente a uno con foco en el aprendizaje del estudiante.

Siguiendo esta línea, la observación de clases se transforma en una herramienta de retroalimentación que posibilita la evaluación directa tanto de la calidad de las prácticas de enseñanza del docente como del aprendizaje que desarrolla el estudiante en clases (Jewell, 2017; Joughin et al., 2017; Martínez et al., 2016). De este modo, Bell et al., (2012) afirman que la asimétrica relación

entre un director y un docente crea barreras para consolidar una orientación en función del aprendizaje y colaboración mutua. Esto ha llevado a mejorar paulatinamente los procesos de observación de clases desde una retroalimentación formativa que permita nutrir el mejoramiento continuo del quehacer pedagógico del profesorado.

Lo manifestado anteriormente, será posible en la medida en que las prácticas de retroalimentación influyan en el mejoramiento del aprendizaje del estudiante. Al respecto, Canabal y Margalef (2017) han identificado cuatro tipos de retroalimentación:

1. Centrada en el tarea, brindando información sobre los logros y errores.
2. Centrada en el proceso de la tarea, focalizada en el grado de comprensión y proceso cognitivo.
3. Centrada en la autorregulación, a favor de la autonomía, autocontrol y aprendizaje autodirigido.
4. Centrada en la persona, su desarrollo personal, esfuerzo y compromiso con el aprendizaje.

Para potenciar lo anterior, se requiere que los directivos escolares se impliquen en la tarea de aprendizaje, por ello la retroalimentación que se brinde al profesorado debería orientar la mejora del aprendizaje. Al respecto, Leiva et al., (2016) sostienen que la retroalimentación puede focalizarse en el proceso de aprendizaje a través de las preguntas que plantea el docente al estudiante. De este modo, la retroalimentación favorece el mejoramiento del aprendizaje, siempre y cuando se potencie la autonomía y la reflexión crítica del propio desempeño.

Siguiendo esta línea, distintos estudios han identificado que las formas de evaluación centradas en el aprendizaje pueden llevarse a cabo en tres modalidades, autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida (Hamodí et al., 2017; Santos Guerra, 2014; Reyes et al., 2020; Yuste, 2013). Las cuales se describen en la Figura 6.

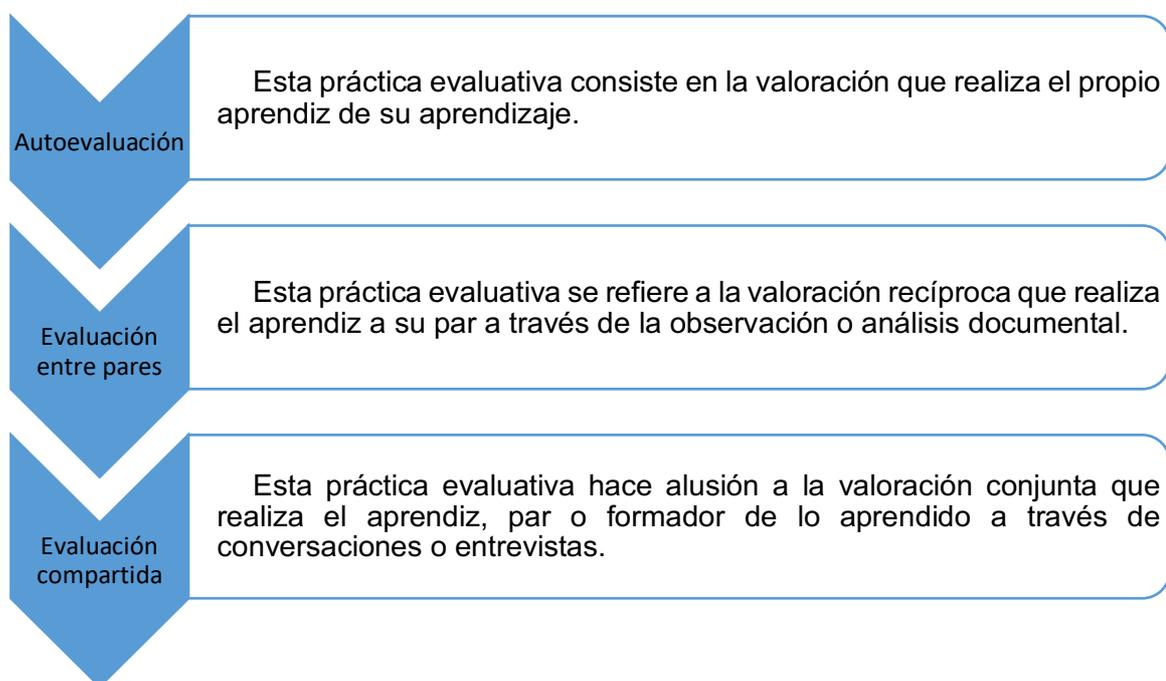


Figura 6. Modalidades de la evaluación centrada en el aprendizaje del estudiante.

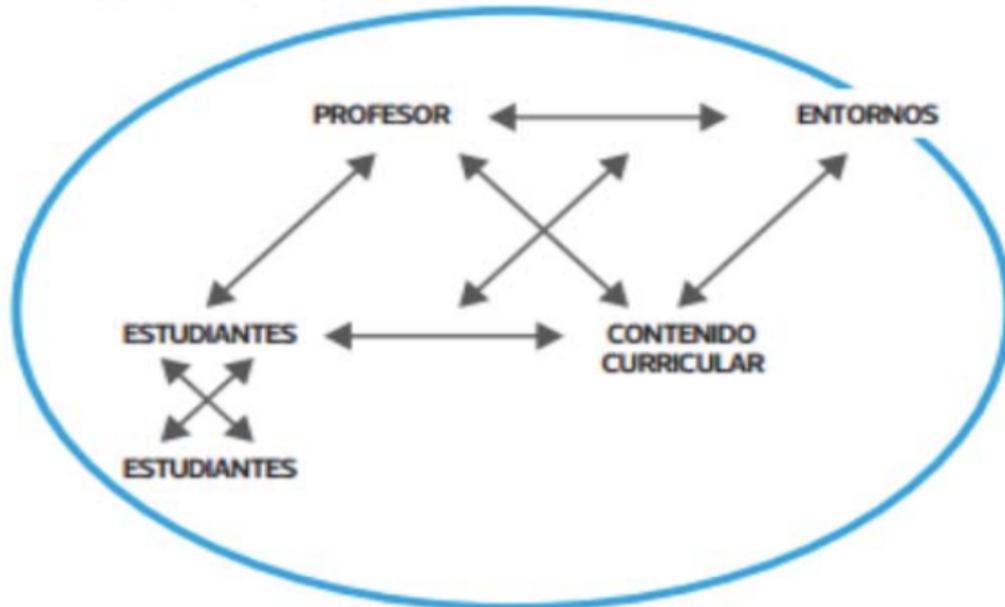
En este contexto, si el propósito de evaluar al profesorado está centrado en mejorar las capacidades profesionales en función del aprendizaje del estudiante se demanda de una evaluación integrada que considere la autoevaluación, la evaluación entre pares y la compartida como prácticas evaluativas transversales que permitan dialogar reflexivamente sobre qué, cómo, por qué y para qué se aprende. Por tanto, desde esta perspectiva, tomar decisiones en virtud de lo evaluado afectaría directamente el cómo se enseña y aprende en el contexto escolar.

Por esta razón, resulta fundamental que la práctica evaluativa que desarrolle el directivo escolar afecte el núcleo pedagógico desde la mejora en las interacciones entre docentes, estudiantes y contenidos. En este contexto, Cohen et al., (2003) han propuesto un triángulo instruccional que posibilita

analizar los elementos presentes en la clase. Dicho triángulo se presenta en la figura 7

Figura 7. Triángulo instruccional de Cohen et al., (2003).

Desde esta perspectiva, utilizar el triángulo instruccional como guía de la acción pedagógica, implica que el directivo escolar realice un seguimiento al



aprendizaje del estudiante, pero sin perder el sentido de lo que se está enseñando en clases. De esta manera, Contreras et al.,(2013) han manifestado que escudriñar en la calidad de las preguntas y en la retroalimentación que realice el docente al estudiante propicia el desarrollo de experiencias más significativas. Es decir, la evaluación hacia el docente se vuelve clave cuando los líderes escolares se enfocan en las actividades de aprendizaje que está construyendo el estudiante en los diversos escenarios pedagógicos.

De este modo, se reconoce que la práctica evaluativa es un proceso inherente al aprendizaje que se cristaliza en la enseñanza y en las representaciones implícitas que las sustentan. Siendo éstas últimas expresiones tácitas que requieren de constantes cuestionamientos que permitan concientizar sus falencias e identificar sus necesidades de superación profesional de modo que puedan reconstruir conocimientos a partir del mejoramiento de sus propias prácticas.

En tal sentido, los avances investigativos sostienen la necesidad de transitar desde una mirada de la evaluación como calificación hacia una centrada en el aprendizaje (López-Pastor, 2018; Moreno et al., 2019; Panadero y Brown, 2017; Reyes et al., 2020; Sanmartí, 2020). Asimismo, Hortigüela et al., (2019) y Calatayud (2021) manifiestan que promover escenarios de aprendizaje centrados en la autonomía del alumnado favorece el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes más auténticas y democráticas. De esta manera, resulta necesario transformar las prácticas evaluativas de los líderes escolares con la finalidad promover oportunidades de desarrollo profesional al interior de los centros escolares que permitan al docente asumir un rol de líder aprendiz.

Desde este contexto, asumir la responsabilidad de liderar el desarrollo profesional docente al interior de los centros escolares, requiere de una transformación en la cultura evaluativa del profesorado. Para ello, resulta indispensable develar las comprensiones que le otorga el equipo docente a las prácticas evaluativas. Al respecto, Mellado et al., (2020) sostienen que el análisis crítico entre pares posibilita una reflexión sobre la propia práctica para contribuir al desarrollo integral del estudiante. De este modo, propiciar espacios de discusión colaborativa sobre los supuestos que subyacen al actuar docente conlleva al permanente cuestionamiento de los marcos de referencias que guían las prácticas pedagógicas del profesorado.

Al respecto, Moreno (2021) afirma la necesidad de que los aprendices asuman un rol como agente evaluador de su propio desempeño, promoviendo la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, Santos Guerra (2017) sostiene que el profesorado requiere reflexionar sobre la coherencia entre su discurso sobre evaluación y su práctica pedagógica. Por consiguiente, la práctica evaluativa que asuman los líderes escolares afecta la mejora de la enseñanza del profesorado y el aprendizaje del estudiante. Desde este contexto, resulta indispensable que los directivos indaguen en las representaciones implícitas sobre aprendizaje que asume el cuerpo docente con el fin de diseñar propuestas de desarrollo profesional situadas y pertinentes que impacten significativamente en el desarrollo integral del estudiante.

3. Representaciones implícitas sobre aprendizaje

3.1. ¿Qué es una representación implícita?

Los estudios sobre pensamiento docente han manifestado que las representaciones implícitas son construcciones mentales que el sujeto forma a partir de la experiencia previa e interacción, ligado contundentemente a un conjunto de ideas arraigadas que sirven de base para orientar la práctica (Cossío & Hernández, 2016; García & Vilanova, 2010; Herrera et al., 2016; Marín, 2020). Al respecto, Pozo (2014) sostiene que las representaciones implícitas pueden formarse en base a teorías intuitivas adosadas a un conocimiento profesional. En otras palabras, las representaciones implícitas son un conjunto de saberes intuitivos que posee cada sujeto producto de la acción e intercambio de experiencias.

En este sentido, diversos investigadores afirman que estos saberes intuitivos se nutren de conocimientos formales como informales, arraigados a un conjunto de preconcepciones y creencias formadas inconscientemente por el sujeto (Arancibia & Badía, 2015; García & Vilanova, 2010; Sandoval, 2015). Desde esta perspectiva, diversos autores (Arancibia et al., 2020; Pozo, 2008; Rodrigo et al., 1993) afirman que las representaciones implícitas forman verdaderos mapas mentales que se construyen de manera automática a través de actividades repetitivas que realiza el sujeto en un contexto cotidiano. De este modo, Reber (1993) afirma que las representaciones implícitas representan un sistema primario con respecto a las representaciones explícitas aprendidas en la formación. Dicho de otra forma, este saber intuitivo asociado a un conocimiento informal al parecer no coincide con el conocimiento teórico aprendido en la formación.

Del mismo modo, se constata por diferentes avances investigativos que el conocimiento emanado de las representaciones implícitas están organizados en el pensamiento sobre una base epistemológica, ontológica y conceptual a partir del cual el sujeto elabora las teorías de dominio (Martín et al., 2013; Pozo

& Rodrigo, 2001). En relación a la base epistemológica esta tiene su origen en cómo se accede a los saberes y cómo este conocimiento es construido por el sujeto que aprende. Respecto al supuesto ontológico este tiene sus raíces en la forma como el aprendiz aprende. En base al supuesto conceptual, este alude al enfoque que prima a la hora de construir el aprendizaje.

Al respecto, Reber (1993) & Pozo et al., (2006) sostienen que un sistema de representaciones implícitas se caracteriza por ser:

- a) Robusto a nivel cognitivo explícito, es más arraigado
- b) Independiente de la edad y nivel de desarrollo
- c) Se desarrolla de manera progresiva según contexto sociocultural
- d) Independiente del coeficiente intelectual
- e) Más duradero que el aprendizaje explícito

De este modo, se sostiene el carácter inconsciente que se le atribuyen a las representaciones implícitas, independiente del coeficiente intelectual y nivel de desarrollo. En este sentido, Pozo et al., (2006) documentan las diferencias existentes entre representaciones implícitas y explícitas sobre aprendizaje, el cual se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. *Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre aprendizaje.*

	Representaciones explícitas	Representaciones implícitas
¿Cuál es su origen?	Aprendizaje explícito, consciente Reflexión y comunicación social con la experiencia Educación e instrucción formal	Aprendizaje implícito, no consciente Experiencia personal Educación informal
¿Cuál es su naturaleza?	Saber decir o expresar, naturaleza declarativa Función epistémica (comprender)	Saber hacer: naturaleza procedimental
y	Naturaleza más general, independiente del contexto	Función pragmática (tener éxito) Naturaleza situada, dependiente del contexto
¿Cómo funcionan?	Más superficiales Fácil de controlar conscientemente	Más arraigadas Difícil de controlar conscientemente
¿Cómo cambian?	Por procesos asociativos, pero también por reestructuración	Por procesos asociativos o de acumulación

Más fácil de cambiar de forma deliberada	Difícil de cambiar de forma deliberada
Más fácil de abandonar o sustituir por otra	No se abandona con mucha dificultad

Fuente: (Pozo et al., 2006, p. 99).

Se expone de manera clara en la tabla 4, que las representaciones implícitas son el resultado de la experiencia personal formadas en contextos culturales de aprendizaje, difíciles de verbalizar y explicitar por ser representado en códigos no formalizados. Al respecto, Clemente et al., (2020) sostienen que la principal diferencia entre las representaciones implícitas de las explícitas es la forma de construir este conocimiento. Dicho de otra forma, las representaciones implícitas son un conjunto de conocimientos previos que el sujeto ha construido de manera inconsciente producto de la propia experiencia, interacción y contexto sociocultural, el cual es visualizado de manera explícita en la práctica repetitiva a escenarios de aprendizaje.

3.2 ¿Cómo se construye una representación implícita?

Diversas investigaciones han constatado que las personas construyen en su trayecto vivencial representaciones con cierto perfil subjetivo e implícito que forma un tipo de conocimiento tácito que se robustece de componentes procedimentales dando sentido a sus marcos de actuación (Aparicio, 2016; Costamagna, 2015; Damasio, 2010; Gómez & Guerra, 2012; Pozo, 2010). Asimismo, Clemente et al., (2018) manifiestan que estos conocimientos procedimentales crean verdaderos referentes que orientan las prácticas que el sujeto realiza cotidianamente. De este modo, como se ha dicho las representaciones implícitas se construyen de conocimientos prácticos, los cuales se activan al momento de enfrentar situaciones conflictivas.

Al respecto, distintos estudios realizados desde la psicología cognitiva constatan el origen procedimental que tienen las representaciones implícitas, el cual afloran en contextos rutinarios de trabajo (Marín, 2020; Pozo, 2014; Rodrigo et al., 1993). En este sentido, Señorino et al., (2012) manifiestan la posibilidad de establecer una diferencia entre las representaciones de origen implícito asociado al hacer y las representaciones explícitas vinculadas al deber ser. La

situación anterior, permite constatar lo que afirma Rivera (2010) quien declara que las representaciones que los sujetos poseen pueden estructurarse mentalmente por dominios conceptuales y principios explicativos. En otras palabras, las representaciones implícitas son las más arraigadas por estar ancladas en la práctica, las explícitas en cambio, tienden a poseer un carácter más superficial y se expresan más en el discurso de los líderes escolares.

En este sentido, Loo (2013) & Ros (2014) afirman que las representaciones implícitas se construyen desde la experiencia transformándose en un conocimiento de uso de la praxis del docente. Al respecto, Gómez & Guerra (2012) manifiestan que las representaciones implícitas se activan al afrontar situaciones que impliquen solucionar problemas o desafíos que emergen desde las prácticas educativas. Dichas representaciones son el reflejo de las prácticas rutinarias que se desarrollan, las cuales condicionan la forma de actuar en diversas situaciones escolares.

En este escenario, Pozo et al., (2006) argumentan que las representaciones implícitas están vinculadas de manera específica al quehacer docente, identificando algunos rasgos característicos que se describen a continuación:

- a) **Naturaleza procedimental:** las representaciones implícitas emergen en un saber hacer, relacionado directamente a un conocimiento procedimental que carece de una comprensión teórica profunda. Lo anterior, requiere de una redescrición que modifique su forma de actuar para acceder de manera nítida a un conocimiento implícito. En este sentido, Sánchez & Mena (2010) sostienen que lo declarativo implica un deber ser, lo cual conlleva una deseabilidad social lo que no repercute en su quehacer cotidiano.
- b) **Función pragmática:** esta se relaciona directamente al carácter que tienen las teorías implícitas sobre aprendizaje por ser duraderas y resistentes al cambio, se transforman en un saber eficiente, útil y verdadero que permite controlar, predecir y dar significado a diferentes problemas o sucesos. Al respecto, Shulman (2017) sostiene que el foco de análisis de la acción práctica

es el objeto representacional y la acción epistémica es la relación constante con el objeto, asumiendo una actitud favorable para transformarlo.

- c) **Situadas y encarnadas**: las representaciones implícitas aluden a un carácter situado y dependiente del contexto lo que implica la dificultad de transferirla a otros ambientes porque surgen en situaciones cotidianas y rutinarias. En este sentido, Tversky & Martín, (2009) afirman que esta dificultad para descontextualizar se produce por la percepción que cada sujeto obtiene del medio ambiente provocando una especie de realismo ingenuo. En relación al carácter encarnado, esta se sustenta por una profunda carga emocional, lo que implica la necesidad de enfrentar a los directivos a nuevas formas de concebir el aprendizaje desde el quehacer directivo, pero siempre en un entorno de respeto y confianza mutua.

- d) **Activación automática**: las representaciones implícitas tienen otras características que se relacionan directamente con la forma de concebirse, lo cual es sustentado por su carácter eminentemente automático mediante la repetición reiterativa de acciones que tienden a perpetuarse en el pensamiento. Al respecto, Pozo (2014) sostiene que las representaciones implícitas forman parte de nuestro equipamiento cognitivo y tienen un origen en la experiencia personal y contextual.

De este modo, diversos autores sostienen que las representaciones implícitas se construyen a través de reglas de asociación; en cambio otros afirman su naturaleza teórica (Gopnik & Meltzoff, 1999; Clemente et al., 2020) por estar organizadas a través de modelos situacionales que permiten responder de manera eficiente a escenarios desafiantes. Para profundizar en lo anterior, Rodríguez et al., (1999) manifiestan que existen diferencias entre las teorías implícitas y teorías de naturaleza científica, se especifica en la tabla 5.

Tabla 5. *Diferencias entre teoría implícita y teoría científica.*

Teoría implícita	Teoría científica
Implícita	Explícita
Incoherente	Coherente
Inductiva	Deductiva
Específica	General
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y planean otros
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo

Fuente: Rodríguez, Rodrigo & Marrero (1993, p. 231).

Concluyendo las ideas expuestas por Rodríguez et al., (1993) se destacan que los principios teóricos de una representación implícita sobre aprendizaje están centradas en el pensamiento construyendo referentes que guían las diversas formas de concebir el proceso de aprender. Al respecto, Rocha (2013) y Alsofyani & Algethami (2017) sostienen que los sujetos construyen una representación mental de una situación en particular a partir de un conocimiento explícito y de las demandas que exige la tarea a desarrollar. Lo anterior, documenta que las representaciones implícitas se modifican en momentos o situaciones determinadas construyendo verdaderas teorías de acción de acuerdo al contexto y situación a resolver. De esta manera, profundizar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje desde una teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista permitiría identificar el marco de actuación del cual se moviliza el quehacer directivo.

3.3 Teorías implícitas sobre aprendizaje: Directa, Interpretativa y Constructivista

Diversos estudios dan cuenta del carácter personal, del cual se construyen las representaciones implícitas sobre aprendizaje (Pérez et al., 2001; Pozo et al., 2006; Rissanen et al., 2018; Rodrigo et al., 1993). En cambio otros, manifiestan la evolución que experimentan las representaciones implícitas en las diversas etapas del desarrollo y evolución cultural del aprendizaje (Pozo, 2014). Las representaciones implícitas por supuestos ontológicos, epistemológico y

conceptuales podrían explicar en cada estructura teórica la naturaleza y la relación con los componentes del sistema de aprendizaje, según resultado, procesos y condiciones (Pérez Echeverría et al., 2001; Pozo et al., 2006). La tabla 6 presenta los supuestos de las teorías de dominio sobre aprendizaje.

Tabla 6. *Supuestos de las teorías implícitas sobre aprendizaje.*

Teorías implícitas			
Supuestos	Directa	Interpretativa	Constructivista
Epistemológico	Realismo ingenuo	Realismo interpretativo	Constructivismo
¿Cuál es la relación entre el conocimiento y el sujeto?	Dualismo El conocimiento refleja el objeto con fidelidad, aunque con diversos grados de plenitud o exhaustividad. Hay conocimientos parciales y conocimientos completos.	Pluralismo El conocimiento refleja el objeto de manera algo borrosa o distorsionada. Esa distorsión puede reducirse, o incluso eliminarse, mediante el empleo de técnicas adecuadas de detección, medición, contrastación, etc.	Relativismo El conocimiento es una construcción elaborada en un contexto social y cultural en relación con ciertas metas. Esa construcción proporciona modelos tentativos y alternativos para interpretar el objeto, cada uno de ellos con diferentes niveles de adecuación según el contexto en que se apliquen y su potencia explicativa.
Ontológicos	Estado y sucesos	Procesos	Sistemas
¿Qué clase de identidad es el aprendizaje?	Los resultados del aprendizaje se conciben en términos de estados. La generación de esos resultados se concibe en términos de sucesos aislados y recortados.	Se concibe el aprendizaje en términos de procesos, que van aumentando en número y complejidad, determinados por diversos factores: evolutivos, cognitivos, motivacionales, etc.	Se interpreta el aprendizaje a partir de relaciones complejas entre componentes que forman parte de un sistema que a su vez interactúa con otros sistemas.
Conceptuales	Datos y hechos	Causalidad lineal	Interacción
¿Qué tipos de relaciones conceptuales hay entre los elementos que componen la teoría y cómo se estructura ésta?	Se establece una relación lineal y directa entre unas condiciones (edad, motivación, contacto con el objeto, etc.) y los resultados del aprendizaje.	La eficacia del aprendizaje depende de una serie de factores que, por separado o sumados, actúan de modo unidireccional sobre los resultados.	Las interacciones entre el sistema de aprendizaje y los otros sistemas (psicológicos, educativos, sociales) en los que está inscrito, definen el marco de interpretación del aprendizaje.

Fuente: Elaboración de Pérez Echeverría (2001).

3.3.1 Teoría directa sobre aprendizaje

La teoría de dominio directa sobre aprendizaje, considera al aprendiz como un sujeto pasivo que responde a estímulos y conductas que solicita el maestro, se focaliza recurrentemente en los resultados de aprendizaje, el cual es concebido como una réplica de la información presentada del estudiante al docente. En este sentido, Pozo (2010) sostiene que esta mirada dualista del

conocimiento es permeada por una concepción tradicional del aprendizaje que asumen los profesionales de la educación. En otras palabras, el aprendizaje comprendido desde esta perspectiva considera al estudiante como un reproductor pasivo de información que requiere simplemente construir un saber repetitivo y acumulativo.

De este modo, *la teoría directa* representa un modo optimista de concebir el aprendizaje, ignorando los elementos que favorecen los logros en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva se expresa el aprender como un saber acumulado y fragmentado, de modo tal que un nuevo aprendizaje no afecta, ni menos resignifica los conocimientos anteriores. Siguiendo esta línea, Pozo et al., (2006) manifiestan que la teoría de dominio directa se asienta en un realismo ingenuo que promueve un saber repetitivo desde un sentido descontextualizado. Al respecto, distintas investigaciones han consensuado desde el punto de vista ontológico que el aprendizaje aparece como la asimilación de contenidos fragmentados en actos aislados de instrucción carentes de un marco teórico que lo sustente (Gómez & Guerra, 2012; Pozo, 2014; Ros, 2014; Rissanen et al., 2018).

Del mismo modo, diversos autores sostienen que el dominio pedagógico que requiere *la teoría directa sobre aprendizaje* se traduce empíricamente cuando se expone al estudiante información de manera literal siendo evaluado a través de un acto memorístico que refleje de manera exacta el objeto aprendido (Marín, 2020; Pérez Echeverría et al., 2006; Pozo, 2014) Asimismo, Mellado et al., (2017) declaran que esta concepción de aprendizaje promueve un conocimiento iterativo que desfavorece la construcción de aprendizajes profundos y significativos. Como se ha señalado anteriormente y desde la perspectiva de la teoría de dominio directa el maestro asume un rol protagónico de la enseñanza, obviando en la construcción del aprendizaje del estudiante los intereses, necesidades y contexto.

Asimismo, el proceso de evaluación se comprende como una relación directa al exponer el contenido de manera literal al estudiante para asegurar

instantáneamente resultados, por ello los conocimientos mecánicos son cruciales (Loo, 2013; Rocha, 2013). Al respecto, Martín et al., (2006) describen el pensamiento de los docentes en diversos escenarios de acción, el cual es detallado en la tabla 7.

Tabla 7. *Caracterización de escenarios de acción docente, según teoría directa*

Dimensión	Concepción desde la Teoría Directa
Motivación	Se entiende como un estado, una condición previa para el aprendizaje que se tiene o no sin que el profesor pueda apenas influir sobre ello y, de poder hacerlo, sería a través de refuerzos externos, desde una clara concepción de motivación extrínseca.
Evaluación	Refleja una posición realista, según la cual lo más importante es asegurarse de que se accede a una información “objetiva” que garantiza los aprendizajes “imprescindibles” de los estudiantes
Relaciones entre capacidades y contenidos	Atribuye sentido por sí mismo a los contenidos que serían, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas.
Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores	Refleja un enfoque conductual en el que lo importante es instalar en el alumno determinados comportamientos, a través de una buena gestión de los premios y castigos que aseguren el respeto a las normas establecidas.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos	La forma de enseñarlo es presentar un buen modelo verbal y/o práctico de las acciones que debe realizar el alumno.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos	Los conceptos que los alumnos poseen, en forma de conocimientos previos, son irrelevantes, ya que una buena enseñanza de los conocimientos correctos debería hacerlos desaparecer.

Fuente: Elaboración Martín et al., (2006).

En este sentido, la teoría de dominio directa sobre aprendizaje asume una representación dualista del conocimiento, concibe con lo documentado por diversas investigaciones que plantean que en esta teoría emerge un realismo objetivo el cual es reflejado de manera homogénea y fehaciente dando mayor relevancia a los contenidos enseñados por el profesorado (Alvarado y Rodríguez, 2014; Ocampo & Tamayo, 2018; Pozo et al., 2006). En relación a lo

anterior, aflora en la teoría de dominio directo la perspectiva conductista pues guarda ciertas semejanzas considerando al sujeto aprendiz sin saberes previos, creyendo que el aprender es reproducir literalmente la información y si alguien no aprende no ha sido expuesto a estímulos adecuados para desarrollar lo aprendido.

3.3.2 Teoría interpretativa sobre aprendizaje

La teoría de dominio interpretativa, si bien acepta que un requisito para desarrollar un buen aprendizaje es la propia actividad del sujeto que aprende, el cual requiere establecer una serie de procesos psicológicos mediados por la motivación, el contexto sociocultural y las características del profesor (Abril et al., 2014; Lin et al., 2014; Pozo, 2010). Del mismo modo, Pérez Echeverría et al., (2010) argumentan que la teoría de dominio interpretativa comparte los supuestos que el aprendizaje se desarrolla cuando se reproduce literalmente el objeto de estudio, pero requiere de una implicación personal por parte del que aprende, el cual asume un rol activo, pero reproductivo. De este modo y bajo esta perspectiva el aprendizaje se desarrolla a través de diversos procesos cognitivos, donde la propia actividad del aprendiz es fundamental para lograr un buen aprendizaje.

Según Pozo et al., (2006) esta representación sobre aprendizaje asociada a la teoría interpretativa es un paso adelante respecto a la teoría directa. Concuera con el modelo de Schwanenflugel et al.,(1994) sosteniendo que a partir de los 10 años los niños comienzan a reconocer la necesidad de incluir procesos mentales para explicar las diferencias que se presentan entre sujetos cuando construyen conocimientos. De esta manera, esta teoría considera que el aprender es reproducir información, pero mediado por procesos cognitivos del aprendiz, siendo él el eje central de su aprendizaje.

Desde la perspectiva interpretativa asociada al supuesto ontológico el aprendizaje se reconoce como un proceso que ocurre con el tiempo a través del hacer y/o practicando lo que se está aprendiendo. En este sentido, Lin et al.,

(2014) y Laine et al., (2016) manifiestan que esta teoría tiende a asumir una concepción pluralista del aprendizaje por considerar relevante los resultados, procesos y condiciones del aprendiz. De este modo, el aprendizaje integra la actividad del aprendiz en términos de procesos mentales permitiendo ampliar y corregir las representaciones internas modificando de esta manera las propias prácticas.

De esta manera, la teoría de dominio interpretativa cercana al modelo de procesamiento de información, en la medida en que esta asume la necesidad de procesos intermedios entre las representaciones internas (recordar, descubrir y relacionar) y la entrada de información (conocimientos formales), lo que permite regular las propias prácticas al plantearse metas, evaluar los resultados y replantear el quehacer. Desde este punto de vista, la acumulación de nuevos saberes y el aumento de la complejidad del conocimiento existente refinan el mejoramiento de los procesos mentales provocando de manera indirecta nuevos resultados de aprendizaje.

En este sentido, el dominio pedagógico que sustenta la teoría de dominio interpretativa admite que el aprendizaje se construye a través de la observación atenta y focalizada de la actividad que realiza el experto en diversas tareas y funciones, lo que demanda de habilidades cognitivas básicas como la memoria y retención (Feixas, 2010; Martín et al., 2013; Mellado et al., 2017; Pozo et al., 2006). Dicho de otra forma, desde esta perspectiva el mejor modo de aprender es cuando el aprendiz sigue un conjunto de procedimientos a través de actos aislados de instrucción, el cual es mediado por expertos, siendo este el único agente que guía a través de indicaciones el aprendizaje del estudiante.

De este modo, describir el pensamiento docente en diversos escenarios de acción resulta crucial, al respecto, Martín et al., (2006) ejemplifica las dimensiones de acción consideradas en la teoría de dominio interpretativa sobre aprendizaje, el cual es detallado en la tabla 8.

Tabla 8. *Caracterización de los distintos escenarios de acción docente, según la teoría Interpretativa sobre aprendizaje.*

Dimensión	Concepción desde la Teoría Interpretativa
Motivación	Admite que en la motivación influyen determinadas condiciones, como los intereses de los alumnos o la ayuda que se pueden ofrecer entre ellos, pero las relaciones entre la motivación y el aprendizaje siguen respondiendo a una relación de causalidad lineal (no aprenden porque no están motivados) y a un dualismo entre cognición y emoción.
Evaluación	Se admite que es necesario valorar el proceso que el alumno ha hecho, pero, si no ha alcanzado el nivel adecuado, aunque haya avanzado, no se le puede aprobar. Sirve para que el profesor regule el proceso.
Relaciones entre capacidades y contenidos.	Atribuye sentido por sí mismo a los contenidos que serían, por tanto, el criterio de organización y selección de las intenciones educativas
Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores	Asume que el aprendiz tiene que hacer suyos los valores que subyacen a esas conductas pero considera que para ello basta con explicarle claramente cómo comportarse y las razones para ello.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos	Prima la precisión y el automatismo en la ejecución de la secuencia de acciones, por lo que no bastaría con presentarlas o modelarlas, sino que habría que ayudar al alumno a superar las dificultades en su ejecución, pero siempre mediante un control externo.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos.	Las ideas de los alumnos se consideran incorrectas, si bien hay que tenerlas en cuenta al comienzo de un proceso de enseñanza cuyo objetivo, no obstante, sigue siendo enseñar lo correcto.

Fuente: Elaboración Martín et al., (2006).

De esta manera, *la teoría de dominio interpretativa sobre aprendizaje* admite que la motivación influye en el aprendizaje del estudiante pero la relación existente entre motivación y aprendizaje responde a un hecho de causalidad, es decir, si no existe interés por parte del aprendiz el aprendizaje no ocurre. En este sentido, la evaluación es concebida como la tarea alcanzada por el estudiante, asumiendo un rol pasivo del proceso evaluativo y el docente protagonista quien regula el proceso de enseñanza (Abril et al., 2014; Laine et al., 2016; Martín, et al., 2006; Pozo, 2014). De este modo, una teoría de dominio interpretativa sobre

aprendizaje comienza a operar cuando el aprendiz involucra procesos mentales para desarrollar una tarea, regulando las propias prácticas y evaluando los propios resultados con el propósito de ajustar la práctica a través de acciones repetitivas, lo que permite aumentar la complejidad del conocimiento existente.

3.3.3 Teoría constructivista sobre aprendizaje

La teoría de dominio constructivista argumenta que el aprendizaje se construye mediante la transformación del conocimiento que se aprende, requiere de procesos mentales y contextuales, así como de la propia actividad que el estudiante realiza para aprender (Arancibia et al., 2020; Ahumada, 2014; García & Vilanova, 2008; Lin et al., 2014; Martín et al., 2013; Pozo 2008; Rincón Gallardo, 2018). En la misma sintonía, Medel et al., (2017) manifiestan que desde la teoría de dominio constructivista es imprescindible considerar los cambios en los procesos representacionales que el aprendiz le atribuye al objeto de aprendizaje. De esta manera, el proceso de aprender para la teoría de dominio constructivista implica una toma de conciencia de lo aprendido y de las condiciones cognitivas, personales y contextuales que requiere tener el estudiante para que ocurra el aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, se puede comprender que el aprendizaje es concebido desde la teoría de dominio constructivista como un sistema dinámico autorregulado que une condiciones, procesos y resultados. Además, de la relación existente entre contexto, conocimiento y aprendizaje que crean referentes tentativos que permiten interpretar lo aprendido. Lo anterior, ratifica lo que manifiestan diversos autores sosteniendo que aprender exige provocar una reestructuración cognitiva, donde el sujeto organiza sus conocimientos anteriores para sustituirlos por otros saberes provocando un verdadero cambio representacional (Gómez y Guerra, 2014; Mellado et al., 2016; Pozo et al., 2014). Esta relación recíproca de la construcción de los aprendizajes requiere que el aprendiz reconozca los saberes previos y los conocimientos que va construyendo con el propósito de transformarlo en un referente clave que regule su propio aprendizaje.

Por otro lado, numerosas investigaciones explican ampliamente que la teoría de dominio constructivista concibe el aprendizaje como una construcción social, auténtica y significativa que tiene como responsable principal del proceso al estudiante, quien construye y reconstruye su saber (Ahumada, 2014; Bohórquez & D'Amore, 2018; Loo, 2013; Martín et al., 2006; Ross, 2014; Sanmartí, 2020). En este contexto, el profesorado requiere poseer un dominio pedagógico que involucre la participación activa del sujeto que aprende y de procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo de un pensamiento reflexivo (Medel et al., 2017; Mellado et al., 2017; Rincón Gallardo, 2018; Señorito et al., 2012). Por tanto, se requiere de una participación activa del aprendiz donde prime el cuestionamiento y la autorregulación de sus representaciones como instancias verdaderas de resignificación de sus saberes previos.

En este sentido, desarrollar procesos de reflexión sobre lo aprendido admite que todo conocimiento es una construcción contextualizada que implica transformar los conocimientos previos con los aprendidos con el propósito de promover una comprensión profunda de lo que se aprende (Gómez & Guerra, 2012; Pozo, 2014; Vilanova, et al., 2017). De este modo, evaluar lo aprendido requiere de una deliberación racional, donde los errores cometidos por el estudiante serán considerados como una oportunidad para replantear el trabajo y mejorarlo (Cossío & Hernández, 2016; Loo, 2013; Martín et al., 2013). Al respecto, Martín et al., (2006) testifica los distintos escenarios de acción, según la teoría de dominio constructivista, el cual es detallado en la tabla 9.

Tabla 9. *Caracterización de los distintos escenarios de acción docente, según la teoría de dominio constructivista sobre aprendizaje.*

Dimensión	Concepción desde la Teoría Constructivista
Motivación	Considera que el alumno necesita aprender para sentirse competente. Se entiende que aprender, cuando implica comprender el sentido de la tarea de aprendizaje, es decir, el sentido de lo que uno hace, es una experiencia intrínsecamente motivadora.
Evaluación	Implica supeditar la función acreditativa a la pedagógica, pero sin que ello suponga una renuncia a promover mayores

	niveles de aprendizaje en los alumnos, admitiendo que el progreso del alumno con respecto a su propio nivel es el criterio fundamental, y entender la función de autorregulación de la evaluación, es decir, que el alumno puede identificar por sí mismo cuando ha aprendido y cuando no y por qué.
Relaciones entre capacidades y contenidos.	Entienden que no se pueden construir capacidades sin contenidos específicos, pero que la meta de la educación son las capacidades.
Enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores	Aprender actitudes y valores implica desenvolverse en un entorno en el que todo el centro favorezca determinadas formas de comportarse y se haga reflexionar a los alumnos sobre el por qué y las consecuencias de distintas formas de proceder desde la hetero-regulación a la autonomía moral.
Enseñanza y aprendizaje de procedimientos.	Uso estratégico de procedimientos.
Enseñanza y aprendizaje de conceptos.	Destaca el proceso de transformación de estas ideas de partida a través del contraste con otras que se ofrecen desde una posición perspectivista.

Fuente: Elaboración de Martín et al., (2006).

De este modo, *la teoría de dominio constructivista* sobre aprendizaje acepta que el interés es una condición necesaria para aprender, lo que implica que el estudiante dé sentido a la actividad que está realizando, autorregular sus procesos cognitivos y reflexione sobre la necesidades y desafíos que deberá asumir para expandir el aprendizaje a través de diversos procedimientos que permiten transformar los conocimientos en saberes de uso, de modo tal, favorezca el progreso en los distintos niveles de aprendizaje.

4. ¿Cómo se aprende y desaprende?

Como se ha analizado las representaciones implícitas que poseen los directivos escolares sobre aprendizaje surgen en la práctica de liderazgo pedagógico, corresponde a un saber más práctico y actúan como barrera que restringe el mejoramiento educativo. De esta manera, impulsar acciones directivas que intencionan el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación y la reflexión crítica sobre las propias prácticas, podría favorecer la toma de consciencia y el cuestionamiento de las representaciones implícitas que tienen implicancias en las prácticas de liderazgo. Al respecto, Fullan (2017) y Elmore (2010) sostienen que mejorar la capacidad de reflexionar y aprender colaborativamente entre profesionales sobre lo que implica un buen aprendizaje

favorece la re-significación del pensamiento con la acción. En otras palabras, la tarea fundamental de los directivos escolares es liderar el aprendizaje y la formación docente, creando nuevas prácticas que permitan conectar las acciones pedagógicas con los resultados de aprendizajes, afectando de manera directa el núcleo pedagógico.

En este sentido, Rincón-Gallardo (2018) afirma que una buena teoría de acción debiese afectar directamente la mejora en las habilidades del docente para enseñar, en el rol que asume el estudiante en la sala de clases y las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula. Asimismo, City et al., (2009) declaran que una teoría de acción presenta tres características claves, propone relaciones de causa - efecto, empíricamente es falsable y flexible. En la misma línea, los avances investigativos manifiestan que desarrollar buenas teorías de acción desde las prácticas de liderazgo, requiere de un trabajo conjunto entre docentes y directivos para problematizar las actividades pedagógicas que estén afectando el aprendizaje del estudiante, la identificación de las causas y efectos del estado actual de las acciones con el fin de proponer nuevas actividades, ponerlas a prueba para confirmar o rechazar las decisiones tomadas con el propósito de refinar o descartar las prácticas realizadas en base a los procesos de mejora instalados y resultados alcanzados en virtud del desarrollo integral del estudiante (Aziz y Petrovich, 2019; Fadel et al., 2016; Lambert, 2016; Rincón-Gallardo et al., 2019; Robinson, 2019).

De esta manera, propiciar un cuestionamiento profundo sobre las actividades de enseñanza que realiza el profesorado y lo que realmente está aprendiendo el estudiante, ofrece verdaderas oportunidades para reflexionar críticamente si las acciones implementadas están afectando el mejoramiento de la práctica. Al respecto, Aziz (2018) sostiene que la teoría de acción permite mejorar la coherencia entre discurso pedagógico y la práctica realizada. En este sentido, favorecer permanentemente diversas instancias de reflexión crítica sobre la práctica cumple un rol decisivo para la toma de consciencia y el análisis descargado del accionar desarrollado. Lo anterior, es definido por Fadel et al., (2016) como escrutinio crítico e iterativo que implica analizar la experiencia,

identificar los errores y plantear desafíos como oportunidades de mejoramiento escolar. En la misma sintonía, City et al., (2009) argumentan que aprender desde el mejoramiento de la práctica, puede ocurrir de dos formas, a través de un circuito simple o doble. El circuito simple *“apunta a la situación en la que actuamos sobre el mundo, recibimos retroalimentación sobre las consecuencias de nuestras acciones y adaptamos nuestro comportamiento a esa retroalimentación”* (p.41). Y el circuito doble, existe una *“etapa adicional de reflexión sobre el proceso, a través del cual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones y tratamos de mejorar cómo aprendemos a partir de nuestras acciones”* (p.41).

De este modo, el *proceso de reflexión simple* explicita de manera clara la toma de consciencia de lo que hacemos en base a la retroalimentación externa, lo cual permite ajustar las prácticas a las necesidades demandas solo por el agente evaluador. De manera contraria, el proceso de reflexión doble permite concientizar en relación agentes evaluadores tanto externos como internos sobre lo que se requiere mejorar en virtud de los resultados, de las necesidades formativas y de las acciones desarrolladas. De la misma manera, Pozo (2014) plantea que el aprendiz debiese tomar consciencia de sus representaciones implícitas con el fin de transformarlas a través de la modificación permanente de su práctica. En otras palabras, para establecer un predicamento reflexivo crítico sobre la práctica tanto pedagógica como directiva que tensiona el mejoramiento del aprendizaje del estudiante se requiere intencionar la identificación de los problemas que afloran en las actividades de aprendizaje que desarrolla el estudiante en clases.

Siguiendo las líneas anteriores, ordenar el pensamiento con las acciones a realizar, especificando los conocimientos pedagógicos necesarios para mejorar los resultados escolares, podría conectar las prácticas de los directivos escolares con el trabajo que realiza cada uno, estableciendo desde ahí un sistema colaborativo y planificado del proceso de mejoramiento pedagógico desde las necesidades que surgen en un contexto situado. En este sentido, Rincón-Gallardo et., al (2019) y Aziz (2018) manifiestan que las teorías de acción se

convierten en hipótesis que necesitan ponerse a prueba en la práctica para descartar o refinarse. Es decir, las teorías de acción se transforman en una ruta de aprendizaje tensionadas por los avances investigativos sobre liderazgo escolar, el conocimiento profesional y las evidencias de aprendizaje.

En relación a lo anterior, Lambert (2016) sostiene que los líderes escolares debieran construir teorías de acción con base teórica para fomentar las capacidades de aprendizajes recíprocos e intencionados al interior de los centros escolares. Desde este contexto, para resignificar las prácticas de los equipos directivos se vuelve necesario promover teorías de acción que permitan aprender y desaprender desde una construcción de aprendizaje en espiral.

4.1 Aprender y desaprender un proceso recursivo.

El creciente interés por el estudio de las representaciones implícitas sobre aprendizaje, también investigadas desde otras perspectivas como creencias, concepciones, representaciones sociales, se debe a la relación existente con la forma de comprender el aprendizaje. De este modo, transformar la práctica de aprender implica también una resignificación de saberes (Bächler, 2017; Martín et al., 2006; Pozo, 2014;). En este sentido, el estudio internacional de Teaching and Learning International Survey (TALIS) sobre aprendizaje y enseñanza llevada a cabo en diversos países del mundo ha constatado claramente una distancia entre lo que dicen los profesores y lo que hacen (OECD, 2009, 2013) dejando entrever casos de prácticas donde el docente asume un rol protagónico en las actividades de aprendizaje. Este hecho en particular, ha sido mostrado también en diversas investigaciones (Apablaza, 2014; Junod, 2018; Mellado y Chaucono, 2015; Montanares y Torrado; Pozo, 2006). De esta manera, el conocimiento empírico permite evidenciar que actualizar un conocimiento en los diversos programas de formación no garantiza también un cambio en la práctica.

Estudiar empíricamente sobre cómo se aprende se transforma en un saber complejo y contradictorio. Este desfase de la relación entre teoría y práctica es un tema recurrente en la investigación, de este modo estudios recientes manifiestan que existen diferentes representaciones implícitas sobre aprendizaje

donde confluyen distintos saberes profesionales que explican una aparente hibridez en el pensamiento pedagógico que subyace al momento de liderar los centros escolares (Martínez & González, 2014; Mellado et al., 2017; Ruffinelli et al., 2012; Tavares & Buduen, 2012). Lo anterior, permite evidenciar que es difícil encontrar sujetos que comprendan que el aprendizaje es un proceso social que se construye a través de la interacción con otros, sino que existen comprensiones superficiales que actúan como barrera del conocimiento, marcadas fundamentalmente por el contexto donde se desarrolla la práctica. Al respecto, Pozo et al., (2006) sostienen que un docente puede mantener diferentes representaciones sobre aprendizaje, y estas pueden ser contradictorias entre sí. En cambio, Martín et al., (2012) aclaran que no se trata de una mezcla desordenada e inconsciente sino que es posible encontrar en el pensamiento diferentes perfiles representacionales donde conviven distintas teorías de dominio de manera distintas entre sí.

En específico, en el caso de los estudios empíricos de la práctica directiva, investigaciones recientes muestran que es posible identificar contradicciones en los marcos de referencia que poseen tanto equipos directivos como docentes sobre el proceso aprendizaje, las cuales son expresadas en la práctica a través creencias tradicionales centradas en evaluaciones de resultados académicos, de retroalimentaciones realizada solo por el docente, restringiendo de este modo la autonomía y la autorregulación del aprendiz (Chaucono et al., 2020; Mellado et al., 2016; Mellado et al., 2017). Otro un estudio realizado por Espinoza y Leal (2020) cuyo propósito fue explorar en las creencias de educadoras de párvulo y miembros del equipo directivo respecto del uso pedagógico que le asignaban a los recursos tecnológicos como herramienta de aprendizaje, se concluye como resultado que existen tanto en las educadoras como en el equipo directivo creencias sobre aprendizaje lineales, centradas en la tarea que desarrollada el estudiante y en actividades de enseñanza memorísticas, donde el uso de tecnológico es usado como recurso de enseñanza. Del mismo modo, el estudio desarrollado por Fernández y Hernández (2013) que tuvo como objetivo principal conocer, describir y explorar las competencias y prácticas utilizadas en el ejercicio del liderazgo directivo relacionadas con las buenas prácticas

pedagógicas en centros educativos de orientación inclusiva, se evidenció como resultado que se destaca la importancia de la competencia para potenciar la cultura inclusiva, pero éstas no se reflejan de manera directa en las prácticas de liderazgo que se desarrollan los líderes educativos por estar centrados en el proceso de enseñanza por sobre el aprendizaje. Dicho de otra forma, la mayoría de las investigaciones evidencian que existen representaciones tradicionales en los directivos escolares sobre el aprendizaje, existiendo un divorcio entre el discurso y la práctica.

Siguiendo este marco y desde la perspectiva del profesorado, se ha identificado que el proceso de aprender se visualiza como un aprendizaje secuencial y lineal, donde el docente asume un rol protagónico en clases. (Apablaza, 2014; Mellado & Chaucono, 2015; Montanares & Junod, 2018). Otra investigación, realizada en Colombia por Basto (2011) cuyo propósito fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, deja entrever en los resultados un contrasentido entre las concepciones sobre aprendizaje y las acciones que gestionan en el aula para que el estudiante aprenda. De la misma manera, un estudio realizado en Argentina por Guirado et al., (2015) cuya finalidad fue detectar y analizar la vinculación entre las representaciones sociales de los profesores y su práctica en el aula, da cuenta que las representaciones sobre aprender se presentan alejadas de las prácticas que se realizan cotidianamente. Del mismo modo, una reciente publicación desarrollada por Llano & Yarza (2017) que tuvo como objetivo explorar las creencias sobre aprendizaje desarrolladas por los formadores del Programa de Cultura Informacional, evidencia que las prácticas tienden a focalizarse en la enseñanza y en la transmisión del conocimiento.

De esta manera, se podría afirmar desde un conocimiento empírico la existencia de diferentes formas de comprender el aprendizaje, donde confluyen distintos saberes que explican una aparente híbrida representacional marcada por una tendencia de aprendizaje lineal (Bohórquez y D'Amore, 2018; Cossío y Hernández, 2016; García y Vilanova, 2008; Gómez y Guerra, 2012; Martínez y

González, 2014; Ruffinelli et al., 2012; Tavarez y Buduen, 2012; Villamizar, 2011). En cambio, otras investigaciones evidencian una tendencia y mixtura hacia un aprendizaje cíclico que potencia el aprender recursivo que avanza y profundiza gradualmente el saber pedagógico (Fernández et al., 2011; Medel et al., 2017; Miranda et al., 2017; Pedrosa et al., 2014) En otras palabras, el constructo de aprendizaje que poseen los líderes escolares están directamente relacionadas con la experiencia vivida en su trayectoria personal y profesional.

De esta manera, para aprender y desaprender desde un proceso recursivo se requiere considerar algunos principios pedagógicos, entre los cuales se destacan, considerar los conocimientos previos, implicar al aprendiz en su propio aprendizaje y aprender de forma colaborativa. Dado este contexto y la influencia que ejerce el líder escolar en impulsar el desarrollo profesional docente y el aprendizaje del estudiante, resulta crucial considerar estos principios como una forma de orientar las capacidades profesionales del cuerpo docente. Al respecto, Rincón-Gallardo & Fullan (2016) sostienen que cuando un director moviliza a los profesores en el proceso de aprender para su práctica a la par, surge el rol de líder aprendiz quien cuestiona los supuestos pedagógicos que orientan las prácticas docentes- directivas. Dicho de otra forma, abordar de manera conjunta el constructo de aprendizaje a través de un proceso de aprender y desaprender de manera recursiva permite lograr establecer la coherencia entre la teoría y la práctica, lo que conlleva a mejorar y refinar de manera colaborativa las prácticas al servicio del aprendizaje profundo de los estudiantes.

4.2 Aprender y desaprender desde la teoría de acción.

Aprender desde la teoría de acción implica construir un conocimiento práctico pero en dos dimensiones, una explícita asociada a un saber profesional y la otra implícita vinculada a un saber intuitivo. Al respecto, diversos autores han constatado que frecuentemente ambos conocimientos son opuestos entre sí, y que en ocasiones no son concientizadas por el sujeto (Aziz, 2018; Chaucono, 2020; Mellado y Chaucono, 2019; Pozo, 2014; Westsmith, 2014; Zakaria, 2016). De este modo, dada su naturaleza y racionalidad práctica que poseen las representaciones implícitas resulta necesario desarrollar procesos que permitan

la explicitación constante del saber profesional, la reestructuración del conocimiento intuitivo y la integración jerárquica del saber explícito e implícito. Al respecto, Pozo (2014) manifiesta que aprender y desaprender implica desarrollar un triple proceso de reconstrucción de las propias teorías implícitas, las cuales se detallan a continuación:

1. *Reestructuración teórica*: el cambio en las representaciones implícitas requiere de una re-significación en los modos concebir el aprendizaje, desde interpretarlo como un estado (teoría directa), como un proceso (teoría interpretativa) o como un sistema (teoría constructivista), lo que implica el surgimiento de estructuras conceptuales más complejas que permitan la organización de las representaciones anteriores.
2. *Explicitación progresiva*: las representaciones implícitas sobre aprendizaje, exigen explicaciones exhaustivas de los componentes representacionales que la conforman, desde el objeto (teoría directa), a la actitud (teoría interpretativa) hasta alcanzar la explicitación plena (teoría constructivista).
3. *Integración jerárquica*: corresponde a establecer puentes entre las teorías implícitas y las teorías científicas del aprendizaje con el propósito de integrar un marco teórico común que oriente las prácticas.

En tal sentido, la principal tarea sería desarrollar un pensamiento estratégico que permita saber en qué contexto aplicar el conocimiento intuitivo o el profesional. Lo anterior, es argumentado por Bächler (2017) quien afirma la necesidad de que el aprendiz haga consciente de sus representaciones implícitas comparándolo con los principios y conceptos propios del conocimiento científico construyendo desde ahí una única estructura de niveles jerárquicos que explicitan lo que se realiza en contexto real. De este modo, para aprender y desaprender se requiere intencionar cambios en dos sentidos:

- El paso a focalizar en los cambios externos, observables, a los cambios internos, representacionales.
- El paso de una gestión externa del aprendizaje realizado por otros, a un proceso personal donde el aprendiz debe asumir su propio aprendizaje.

Al respecto, Cuadra y Castro (2018) sostienen que esta doble interiorización implica procesos de explicitación progresiva, en términos de un reconocimiento creciente de aquellos procesos y representaciones mediadoras (atención, motivación, saberes previos, etc.) que se requieren para aprender. A medida que se produce esta interiorización también se generan cambios en los supuestos ontológicos sobre los que se fundamentan las teorías implícitas, desde concebir el aprendizaje como una sucesión de estados de conocimientos, se transita a la idea de procesos relativamente lineales propios de la teoría de dominio interpretativa. Sin embargo, esta interiorización no implica aún un aprendizaje, puesto que no se explicita la práctica resignificada.

De este modo, Clemente et al., (2020) afirman que la auténtica resignificación del aprendizaje se produce cuando el sujeto se relaciona en un sistema dinámico de resultados, procesos y condiciones para aprender. De esta manera, el aprendizaje comienza a entenderse como un proceso de cambio interno y no como una simple apropiación de saberes y conocimientos externos. Al respecto, diversos autores manifiestan que producir un cambio en la forma de aprender demanda desarrollar una instrucción intencionada y programa (Castro et al., 2015; Cuadra, et al., 2017; Marín, 2020). Es por ello que aprender y desaprender desde las teorías de acción implica generar cambios tanto en los modos de enseñar, aprender y evaluar. Al respecto, Pozo (2014) sostiene que la verdadera transformación se dará cuando los diversos niveles de contenido procedimentales (conductas, técnicas y estrategias) y verbales (hechos, conceptos y principios) se integren jerárquicamente con las representaciones implícitas sobre aprendizaje y de manera directa con las prácticas que se desarrollan. En otras palabras, para aprender con sentido y en profundidad se

requiere de una resignificación de los saberes profesionales para una transformación de la propia práctica.

De esta manera y según Flick (2014) las metas de aprendizaje pueden ser consideradas como la representación mental que el aprendiz se forma para conseguir los propósitos que desea lograr en su proceso de su aprendizaje. De este modo, se puede distinguir sujetos orientados hacia el aprendizaje centrado en mejorar sus propias capacidades personales, motivadas por la búsqueda de valoraciones positivas mediadas por el miedo al fracaso. En otras palabras, el tipo de formación que se asuma para cambiar las representaciones implícitas sobre aprendizaje incidirá en los factores personales, sociales, cognitivos y afectivos que asuman los aprendices.

Asimismo, Lambert (2016) afirma que cuando los participantes de una comunidad escolar resuelven problemas y aprenden en forma conjunta, el aprendizaje y el liderazgo se ligan mutuamente. De este modo, propone 4 principios de acción que contribuyen a transformar el liderazgo como una práctica de aprendizaje:

1. Tomar conciencia de las propias creencias, supuestos y percepciones. Este proceso se puede facilitar mediante la indagación, la narración, la reflexión y el diálogo entre pares mediados por un líder que asuma el rol de amigo crítico.

2. Indagar colaborativamente en las prácticas para descubrir nuevos datos e información. Las preguntas, las observaciones, la investigación – acción y las lecturas compartidas entre pares sobre innovaciones en el aula contribuyen a la indagación y al desequilibrio cognitivo.

3. Construir significados o esforzarse por comprender el sentido de las discrepancias o tensiones (desequilibrio) entre las propias creencias y pensamientos y la información nueva. Este tipo de indagación puede aflorar patrones a partir de los cuales se hacen y se ponen a prueba nuevas inferencias como parte de un aprendizaje continuo contribuyendo a establecer una base común de saberes que permita robustecer los conocimientos construidos en el proceso.

4. *Actuar colectivamente en comunidad* es producto de aprender y decidir juntos lo que queremos diseñar, planificar y crear para impulsar el desarrollo de prácticas innovadoras.

En este contexto, crear entornos de aprendizaje en los centros escolares, requiere de un diálogo profesional, de una reflexión permanente sobre la propia práctica y de acciones conjuntas que tributen al mejoramiento del accionar docente y directivos, desarrollando de esta forma su propia senda de mejora escolar al interior de los centros educacionales. De este modo, se asume como protagonistas del cambio a los integrantes de la comunidad escolar, quienes con un status reflexivo y constructor de su propia aprendizaje impulsan la mejora desde adentro hacia afuera.

4.3 Aprender y desaprender desde el conflicto cognitivo

El conflicto cognitivo entre las teorías implícitas y el conocimiento científico se ha transformado es una de las estrategias más empleadas para intentar favorecer la construcción del aprendizaje, que sin duda requiere de otros procesos como reestructuración teórica, explicitación progresiva e integración jerárquica. Al respecto, Castro et al., (2015) afirman que provocar un conflicto cognitivo que permita transformar las representaciones implícitas requieren de procesos formativos que involucren la resignificación en los modos de comprender lo que se aprende. De esta manera, Pozo (2014) testifica que el conflicto tanto empírico (entre las ideas y la realidad) y el teórico (disonancia entre ideas) deberían combinarse para aprender provocando el verdadero cambio conceptual. Dicho de otra forma, la clave de este proceso radica en intencionar procesos formativos que permitan favorecer espacios reflexivos de cuestionamiento, de análisis y de explicitación de la práctica directiva frente a situaciones conflictivas.

En este contexto, diversos autores (Flick, 2014; Cuadra & Castro, 2018) manifiestan la necesidad de indagar en los saberes previos, en las particularidades de los conocimientos a aprender y las características de la

nueva teoría con el propósito de estimular e intencionar nuevos paradigmas que permitan mejorar las prácticas. En este sentido, Catalán (2016) sustenta que el marco paradigmático del cambio de las representaciones implícitas requiere de sujetos reflexivos y constructores conscientes de su propio aprendizaje.

Asimismo, diversos autores sostienen (Castro et al., 2015; Cuadra et al., 2017; Flick, 2014) que las estrategias formativas y la motivación por el cambio podría actuar como un factor facilitador que permita promover la reestructuración representacional y el conflicto cognitivo entre los conocimientos previos y el conocimiento científico. En otras palabras, para gatillar buenos aprendizajes se requiere sin duda de una formación pertinente y situada que favorezca la construcción de una estructura conceptual más compleja que permita a través del cuestionamiento desequilibrar los saberes profesionales para resignificar las prácticas de liderazgo pedagógico sobre cómo se enseña, aprende y evalúa en contexto escolar.

De esta manera, se asientan las bases de que el aprendizaje consiste en crear propios significados de manera dinámica a través de un proceso continuo de construcción y reconstrucción de lo que se aprende. Al respecto, Lambert (2016) manifiesta que el desequilibrio cognitivo de lo que pensaba y se hacía se convierten en esquemas que evolucionan en la medida que se intenciona el diálogo, la reflexión, la indagación y la acción. Lo anterior, evidencia que resignificar las prácticas de liderazgo requiere de un aprender y desaprender progresivo tensionado por el diálogo profesional colaborativo y el análisis de las prácticas.

Como se ha analizado, transformar una representación implícita no es una tarea sencilla que se realice de manera instantánea, sino que requiere de un proceso de reflexión y autocrítica permanente. En este sentido, distintos estudios (Catalán, 2016; Cuadra & Castro, 2018; Martí & Cerví, 2006) han manifestado que para favorecer la resignificación del cambio representacional se requieren de las siguientes condiciones:

a) Según el carácter socio- cultural de las representaciones implícitas sobre aprendizaje y la enseñanza

Las representaciones implícitas sobre aprendizaje cambian en la medida en que se toma conciencia de la importancia que tiene el propio proceso de aprender. De este modo, el cambio viene favorecido en la medida en que los pares ayudan a explicitar nuestras propias teorías y a cuestionarlas, la cual ofrece otras posibles maneras de representar la misma realidad. A partir de este supuesto, se requiere de un programa de formación que enfatice en una cultura colaborativa y en la discusión profesional permanente sobre la propia práctica, de manera que los participantes puedan verbalizar sus ideas previas para contrastarlas con los aportes de los demás en coherencia con los avances teóricos del área de la gestión y liderazgo escolar. En este mismo sentido, Catalán (2016) afirma lo anterior y explica que dar cuenta de lo aprendido permite reflexionar profundamente sobre las dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, para favorecer buenos escenarios de aprendizaje que permita aprender de manera recursiva y en profundidad se requiere de un agente mediador que asuma el rol de amigo experto que aporte desde otra perspectiva el conocimiento construido, ampliando la comprensión a través del análisis y el cuestionamiento permanente.

b) Dado el carácter situado de la cognición

La construcción del aprendizaje se produce en un contexto determinado que requiere de un esfuerzo intencionado y consciente para transferirse a otros escenarios. De esta manera, para transformar una representación implícita se requiere mejorar la práctica pedagógica a través del acompañamiento y retroalimentación constante por pares o amigos expertos que ayuden a cambiar el quehacer rutinario que se realiza a veces inconscientemente. En esta misma línea, Montecinos et al., (2019) subrayan que la observación de aula activa información relevante que permite apoyar el quehacer pedagógico del docente. Asimismo, González y Rada (2017) afirman que el ejercicio del liderazgo conlleva poner foco de atención al currículum, enseñanza, evaluación y al desarrollo de oportunidades para aprender ajustadas a la diversidad de

necesidades educativas. De este modo, resulta necesario, según Flick (2014) identificar las representaciones implícitas y someterlas a juicios con el fin de flexibilizar el sistema representacional, dotando de sentido a las ideas y experiencias nuevas con el fin de crear nuevos aprendizajes.

c) *Dada la naturaleza encarnada de las teorías implícitas:*

Las representaciones implícitas suelen constituir respuestas acertadas a las diversas situaciones que se enfrentan en la vida diaria. Por ello, resulta difícil cuestionar su validez por encarnarse en aspectos procedimentales construidos inconscientemente. Por esta razón, es posible encontrar resistencias emocionales cuando se intencionan diferentes propuestas de cambio, aún cuando se declare una aceptación de las mismas a nivel cognitivo. De esta manera, Pozo (2014) y Cuadra y Castro (2018) sostienen que crear un clima de aceptación y reconocimiento consciente de las acciones que se realizan constituyen un impulsor que activa la disonancia cognitiva y el aprendizaje autodirigido.

d) *Dado el carácter recursivo de la relación teoría – práctica*

En relación al carácter recursivo de las representaciones implícitas entre la teoría y la práctica o viceversa se vuelve indispensable analizar desde ambas dimensiones el mejoramiento de la práctica enriquecida por la teoría y desde allí construir una comprensión que re-signifique y profundice el conocimiento teórico. Al respecto, Fullan (2015) manifiesta que explicitar las teorías intuitivas a través de los procesos de reflexión y modelamiento permanente permite reconstruir nuevos significados a lo aprendido. De manera tal, que un cambio representacional implica el punto de partida de la propia resignificación de las representaciones implícitas que poseen los directivos escolares sobre el constructo de aprendizaje. Al respecto, Rincón Gallardo (2018) sostiene que cambiar la relación entre profesores y estudiantes frente a un contenido podría transformar el foco y enfoque del aprendizaje, no por mandato sino por el desplazamiento de las representaciones implícitas. De esta manera, para aprender y desaprender se requiere de una resignificación continua de las

representaciones implícitas sobre aprendizaje, de la puesta en práctica de lo aprendido y por sobre todo de la disposición del líder aprendiz para transformar sus prácticas de liderazgo para el aprendizaje en coherencia con su discurso.

APARTADO II: ESTUDIOS EMPÍRICOS

PRIMER ESTUDIO EMPÍRICO: REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE APRENDIZAJE



Introducción

El primer estudio empírico presenta un diseño no experimental descriptivo y tiene como propósito indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista que poseen directivos escolares que se desempeñan en colegios subvencionados por el estado de Chile en la región de La Araucanía.

Entre las variables de análisis se consideran las teorías de dominio sobre aprendizaje, en específico lo que piensan y dicen sobre **“qué es aprender”**, **“qué se aprende”**, **“cómo se aprende”** y **“qué y cómo se evalúa”** y los años de experiencia en el cargo directivo para contrastar asociaciones desde una mirada más inferencial. Estos datos ayudaron a comprender en profundidad cómo están configuradas las representaciones implícitas sobre aprendizaje en el pensamiento de estos líderes escolares y cuales son las más arraigadas que actúan como filtro del mejoramiento educativo.

Este capítulo da cuenta de la metodología empleada en virtud de los objetivos que se pretenden alcanzar. De este modo, se presentan objetivos, hipótesis, método, participantes, variables, técnicas e instrumentos utilizados, para la recogida de información, procedimiento de análisis, resultados y conclusiones.

1. Objetivos

1.1. Objetivo General

Indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista que han construido equipos directivos que se desempeñan en colegios subvencionados por el estado de Chile en la región de La Araucanía.

1.2. Objetivos específicos

1.2.1. Describir las representaciones implícitas sobre aprendizaje que reconocen los directivos escolares respecto de *“que es aprender”, “qué se aprende”, “cómo se aprende”* y *“qué y cómo se evalúa”*, según teoría de dominio directo, interpretativa y constructivista.

1.2.2. Identificar las representaciones sobre aprendizaje expresadas por directivos escolares acerca de *“qué es aprender”, “qué se aprende”, “cómo se aprende”* y *“qué y cómo se evalúa”*, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.

1.2.3. Evaluar las posibles asociaciones entre las variables teoría de dominio constructivista y los años de experiencia en el cargo directivo, en relación a los dilemas sobre aprendizaje.

2. Hipótesis

H1: Existe una asociación significativa entre la representación constructivista sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación constructivista sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.

H2: Existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

H3: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

H4: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

H5: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.

H6: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.

H7: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

H8: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.

H9: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo.

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo.

H10: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo

H0: No existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo.

3. Justificación de las hipótesis

El primer estudio se fundamenta por las diversas evidencias de investigaciones tanto internacionales como nacionales relacionadas a las representaciones implícitas sobre aprendizaje. De este modo, se plantea a través del análisis la complejidad para acceder a este saber, factores asociados que permiten construir este conocimiento y las condiciones necesarias que se requieren para transformarlas.

Las hipótesis planteadas en este estudio se han definido en el contexto de las variables y en el tipo de investigación, siendo sustentada por los avances teóricos y empíricos existentes sobre el tema investigado. En relación a la naturaleza y carácter procedimental que tienen las representaciones implícitas sobre aprendizaje se procedió a asociarlas con los años de experiencia en el cargo directivo.

Desde este contexto, se procede a indagar en los avances empíricos y teóricos que sustentan diversas investigaciones en este campo de estudio:

Una investigación realizada por Bautista et al., (2010) sobre los perfiles docentes y su relación con la variable experiencia, arrojaron que las representaciones implícitas sobre aprendizaje más constructivista eran más recurrente en los profesores con menor experiencia docente, mientras que los profesores con mayor experiencia estaban asociadas a una representación más directa (Bautista et al., 2010, 2011; Castejón y Martínez, 2001; Martín et al., 2006; Pérez Echeverría et al., 2006; Tsai, 2002). En cambio, otros estudios muestran un efecto contrario, que los profesores más expertos mantendrían concepciones y prácticas más constructivistas (Prosser et al., 2003; Rubie-Davis et al., 2012).

Por otra parte, otros estudios documentan que no se encuentran diferencias en las representaciones del profesorado, según experiencia (Porlán et al., 2004; Norton et al., 2005).

En vista de que las representaciones implícitas sobre aprendizaje se construyen durante la trayectoria profesional, surge la curiosidad de saber si existen diferencias significativas entre manifestar una teoría de dominio constructivista y poseer años de experiencia en el cargo directivo.

4. Método

Este estudio posee un enfoque mixto de alcance descriptivo, cuyo propósito es abordar el análisis de la información desde una metodología cuantitativa y cualitativa para comprensión integral del objeto de investigación (Cubo et al., 2011; Creswell, 2009; Hernández et al., 2010; Hiebert & Grouws, 2007; León, 2003).

4.1. Participantes

La muestra está conformada por 105 directivos escolares en virtud de cuatro criterios de inclusión a) poseer formación en liderazgo escolar, b) cautelar la participación de hombres y mujeres con cargo directivo (director y JUTP), c) cuidar de incorporar directivos noveles y experimentados, d) desempeñarse en centros escolares subvencionado por el Estado de Chile. Las edades de los directivos escolares participantes fluctúan entre 31 y 62 años de edad. Esta muestra representa el 12% directores/as escolares que se desempeñan en la región de La Araucanía, teniendo efecto su liderazgo en una matrícula total que sobrepasa los 10.000 estudiantes. A continuación, la tabla 10 presenta la distribución de la muestra, según género

Tabla 10. *Distribución de la muestra, según género*

Género	Cantidad	%
Hombres	43	41%
Mujeres	62	59%
Total	105	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 10, expone la distribución de la muestra del estudio, según género. De esta forma, encontramos que el equipo directivo se conforma de 43 hombres que alcanzan al 41% y 62 mujeres que corresponden al 59% de la muestra.

Asimismo, la tabla 11 muestra la distribución que representa el total de la muestra, según cargo directivo.

Tabla 11. *Distribución de la muestra, según cargo directivo*

Cargo Directivo		
Equipo directivo	Participantes	%
Director	45	47%
JUTP	60	63%
Total	105	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Según la tabla 11, el 47% ocupa el cargo de director-a, que corresponde a 45 participantes. Asimismo, 60 participantes del estudio son Jefes-as de la Unidad Técnica Pedagógica que corresponde al 63% de la muestra total.

A continuación la tabla 12, presenta la distribución de la muestra, según años de experiencia en el cargo directivo.

Tabla 12. *Distribución de la muestra, según nivel de experiencia en el cargo directivo.*

Cargo directivo	Nivel de experiencia					
	Nivel de experiencia I		Nivel de experiencia II		Nivel de experiencia III	
	1 a 5 años	%	6 a 9 años	%	más de 10 años	%
Director	17	38%	20	44%	8	18%
JUTP	1	2%	18	30%	41	68%
Total	18	17%	38	36%	49	47%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 12, presenta la distribución de la muestra organizada en relación a los años de experiencia en el cargo de directivo. De este modo, el 17% del total de la muestra está en el nivel de experiencia, tiene entre 1 a 5 años, corresponde a 18 participantes. De los cuales 17 son directores-as y solo uno tiene cargo JUTP. En cambio, el 36% del total de la muestra se ubica en el nivel de experiencia II de 6 a 9 años, 20 de ellos son directores-as y 18 son JUTP. Mientras el 47% del total de la muestra son directivos con más de 10 años de experiencia, distribuidos en 8 directores-as y 41 son Jefe-a UTP concentrados en el nivel de experiencia III.

4.2. Variables

4.2.1 Variable independiente

VI 1: Teoría de dominio sobre aprendizaje: esta variable se define conceptualmente como las ideas, concepciones, creencias y representaciones implícitas que poseen los directivos escolares respecto de *“que es aprender”, “que se aprende”, “cómo se aprende” y qué y cómo se evalúa*

Asimismo, la tabla 13 presenta la definición operacional de la variable representaciones implícitas sobre aprendizaje en función de tres teorías de dominio.

Tabla 13. *Definición operacional de la variable representaciones implícitas sobre aprendizaje.*

Categoría	Teoría de dominio
Teoría 1	Teoría de dominio directa
Teoría 2	Teoría de dominio interpretativa
Teoría 3	Teoría de dominio constructivista

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

4.2.1 Variable dependiente

VD 1: Años de experiencia en el cargo directivo: los años de experiencia en el cargo directivo se definen como la cantidad de años que ha ejercido el rol de

directivo escolar de un centro educativo. De este modo, se establecieron tres categorías y se les asignaron los valores descritos en la tabla 14.

Tabla 14. *Categoría para la variable años de experiencia.*

Categoría	Valores
Nivel de experiencia I	1 a 5 años
Nivel de experiencia II	6 a 10 años
Nivel de experiencia III	más de 10 años

Fuente: Elaboración propia del autor (2022)

4.3. Técnicas de recogida de información

En esta investigación se han utilizado las técnicas de encuesta y grupo de discusión para la recolección de información:

4.3.1 Cuestionario de dilemas sobre aprendizaje

En el caso de la encuesta se utilizó el cuestionario de dilemas sobre aprendizaje para evaluar las representaciones implícitas de las teorías de dominio de autoría de Pozo (2008), adaptado por Vilanova et al.,(2007) al contexto argentino. Los autores Gómez y Guerra (2012) hicieron una prueba piloto con profesores en servicio y estudiantes de pedagogía para validar este instrumento en Chile. Este cuestionario de dilemas sobre aprendizaje permite indagar de manera más profunda en las representaciones implícitas del sujeto, puesto que plantea una situación cotidiana que ofrece a la persona que responde el cuestionario tres posibilidades de actuación en relación al dilema planteado, asociadas a una teoría de dominio del aprendizaje *directa*, *interpretativa* y *constructivista*.

El instrumento está compuesto por diez dilemas distribuidos en cuatro dimensiones: *qué es aprender*, *qué se aprende*, *cómo se aprende*, *qué y cómo se evalúa*, lo que se observa en la tabla 15.

Tabla 15. *Distribución de dilemas según dimensiones del cuestionario de representaciones implícitas sobre aprendizaje*

Dimensiones	Qué es aprender	Qué se aprende	Cómo se aprende	Qué y cómo se evalúa
Dilemas (D)	D.1 - D.2	D.3 - D.4	D.5 - D.6 - D.7	D.8 - D.9 - D.10

Fuente: Vilanova, García y Señorío (2007).

A continuación, la tabla 16 presenta la descripción de las representaciones implícitas sobre aprendizaje construidas por Vilanova et al., (2007) para cada dimensión, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.

Tabla 16. *Descripción de las representaciones implícitas sobre aprendizaje para cada dimensión, según teoría de dominio.*

Dimensiones	Representaciones implícitas sobre aprendizaje		
	Teoría de dominio directa	Teoría de dominio interpretativa	Teoría de dominio constructivista
¿Qué es aprender?	Aprender es obtener la copia fiel del objeto, lo que implica llegar solo a un resultado correcto sin considerar los saberes previos y procedimientos.	Aprender es obtener la copia del objeto, pero sujeta a limitaciones de contexto, saberes y experiencias previas o procedimientos escogidos.	Aprender es representar el objeto en base a saberes o experiencias previas, contexto y procedimientos, lo que implica que el objeto necesariamente se recrea.
¿Qué se aprende?	Contenidos disciplinarios e información	Contenidos e ciertas capacidades cognitivas requeridas para comprenderlos	Capacidades cognitivas y contenidos

¿Cómo se aprende?	Se aprende a través de la memorización y repetición de la información, utilizando para ello, medios externos como docentes y texto escolar entre otros.	Se aprende a través de la incorporación de la información externa, pero requiere ser procesada por las distintas capacidades cognitivas desarrolladas por cada sujeto.	Se aprende a través del desarrollo de distintas estrategias que permitan al estudiante indagar, buscar información, resolver situaciones problemáticas y plantear nuevas preguntas para profundizar sobre lo aprendido.
¿Qué y cómo se evalúa?	Se evalúa los contenidos que el estudiante fue capaz de memorizar en clase utilizando para ello de pruebas o guías que permiten verificar lo aprendido.	Se evalúa los contenidos que el estudiante fue capaz de memorizar utilizando para ello la práctica constante de los conocimientos adquiridos donde prima el resultado final de un proceso.	Se evalúa conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por el estudiante a través de la participación activa del aprendiz en las diferentes estrategias abordadas en clases.

Fuente: Vilanova et al., (2007).

Proceso de validez del instrumento

El procedimiento de adaptación y validación del instrumento fue realizado por Vilanova et al., (2007). Estos autores, incluyen como procesos de validez aspectos como: a) selección y adaptación de dilemas adecuados, b) verificación de la validez de contenido, c) revisión de la claridad, d) validez de constructo y e) análisis de fiabilidad.

a) Selección y adaptación de dilemas

Este proceso consistió en seleccionar y adaptar dilemas con las tres categorías de respuestas que representan las teorías de dominio directo, interpretativo y constructivista.

b) Verificación de la validez de contenido:

Respecto a la validez de contenido del cuestionario, esta se realizó mediante juicios de expertos, donde participaron 10 jueces que evaluaron la adecuación de las categorías establecidas para cada variable, en función de objetivos y fundamentos teóricos del instrumento. Posteriormente, se invitó a 3 jueces expertos en contexto universitario con formación filosófica, psicológica y pedagógica para desarrollar una entrevista en profundidad con el fin de analizar la claridad, el formato y la presentación de los dilemas, su pertinencia respecto a la dimensión a la que se asocia y a la adecuación de las opciones de las respuestas a cada categoría.

c) Revisión de la claridad:

Respecto a la revisión de la claridad se procede a la puesta en prueba del instrumento para comprobar si las consignas y los dilemas resultan ser claros respecto a su redacción. Del mismo modo, se realizó una prueba piloto aplicando el instrumento a un grupo de docentes con el propósito de verificar inquietudes en relación a los enunciados que presenta el instrumento a la hora de ser contestado por los participantes.

d) Validez de constructo

La validez de constructo consiste en evaluar en qué grado la medición obtenida en el cuestionario se relaciona consistentemente con las hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos medidos, es decir se procede a estudiar si las respuestas de los sujetos a los dilemas planteados se agrupan en relación a las dimensiones (*qué es aprender, qué se aprende, cómo se aprende, qué y cómo se evalúa*) y a las representaciones implícitas sobre aprendizaje según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista. Para este caso, en particular se realizó un análisis de clúster o conglomerados.

e) Análisis de fiabilidad

La fiabilidad del instrumento hace referencia a la consistencia interna que se obtuvo luego de medir las respuestas manifestados por los sujetos que

respondieron el cuestionario, el procedimiento para estimar la confiabilidad del instrumento son la estabilidad, equivalencia y consistencia interna.

En relación al instrumento de dilemas sobre aprendizaje para evaluar las representaciones implícitas, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista, los autores decidieron utilizar el procedimiento de consistencia interna para analizar la fiabilidad del cuestionario (Gómez y Guerra, 2012; Vilanova et al., 2007). La consistencia interna parte del hecho que todos los elementos que forman parte del instrumento están siendo medidos por un mismo atributo, por tanto las respuestas deberían ser consistentes en todo el cuestionario. Para estimar la consistencia interna se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach, el cual se define como la interrelación del promedio de un universo de reactivos, este instrumento obtuvo un 0.7108 en todos los ítems y la presencia de cuatro componentes principales que explican 59.7% de la varianza, por esta razón y por el escaso número de ítems el coeficiente obtenido se consideró aceptable y el instrumento utilizado, fiable.

4.3.2 Grupos de discusión

El grupo de discusión como técnica de recogida de información consiste en una conversación dialogada orientada a conocer y comprender en profundidad los pensamientos que manifiestan los sujetos que participan en dichas conversaciones. Al respecto, Denzin y Lincoln (2011) manifiestan que esta técnica cualitativa permite comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. De este modo, se indaga en los significados que le han atribuido los directivos escolares a; *qué es aprender, qué se aprende, cómo se aprende, qué y cómo se evalúa*.

Respecto a las preguntas orientadoras utilizadas en el grupo de discusión, estas fueron elaboradas en base a los dilemas que se relacionan con las representaciones implícitas sobre aprendizaje y se vinculan directamente con las dimensiones sobre *“qué es aprender”, “qué se aprende”, “cómo se aprende” y “qué y cómo se evalúa”*

A continuación, la tabla 17 presenta las preguntas orientadoras que conforman el guión del grupo de discusión:

Tabla 17. Preguntas desarrolladas en los grupos de discusión

Dimensiones de análisis	Preguntas de los grupos de discusión
¿Qué es aprender?	En su rol de directivo ¿qué entiende usted por aprendizaje?
¿Qué se aprende?	¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?
¿Cómo se aprende?	¿Cómo aprende el estudiante?
¿Qué y cómo se evalúa?	¿Qué se evalúan a los estudiantes? ¿Cómo se evalúa a los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Procedimiento de validez del guión de las preguntas

La validez de contenido del guión de las preguntas que orientan el grupo de discusión busca proporcionar información respecto a la relevancia que tiene los enunciados en relación al constructo investigado. Para este estudio, se utilizó la validez de contenido, a través del procedimiento de juicio de expertos, el cual consistió en invitar vía correo electrónico a 8 expertos con una amplia experiencia en formación de directivos escolares basadas en competencias a nivel nacional e internacional para proceder al análisis de contenido de jueces expertos.

A continuación, la tabla 18 presenta la distribución de los expertos y en el caso internacional su país de procedencia.

Tabla 18. *Participantes expertos en el proceso de validez de contenido del guión de preguntas*

Participantes expertos en formación del directivos escolares	Nacional	Internacional		Total
		País origen	Cantidad	
Investigadores en formación de profesores y directivos escolares	2	Costa Rica	2	4
Investigadores y docentes de programas de formación en evaluación educativa	2	España	2	4
Total expertos	4		4	8

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los jueces analizaron la pertinencia, coherencia y adecuación de una primera versión del guión de preguntas orientadoras compuesto por 12 interrogantes asociadas a 4 dimensiones. Los expertos emitieron su juicio en una escala que permitió reconocer las preguntas con mayor consenso de eliminación. Se decide eliminar aquellos interrogantes que alcanzaron sobre un 60% de reprobación quedando la versión final del guion compuesta por cinco preguntas. Asimismo, los jueces recomendaron por unanimidad la necesidad de reducir la cantidad de preguntas y aconsejaron que estas sean más representativas de la práctica directiva. Posterior a esta recogida de datos se procede a revisar la redacción de cada enunciado con el propósito de ajustar y adecuar las preguntas en relación a las recomendaciones sugeridas.

4.4. Procedimiento

a) Selección de los participantes

En primer lugar, se seleccionaron los participantes del estudio, utilizando para ello los criterios de inclusión (poseer formación en liderazgo escolar, cautelar la participación de hombres y mujeres con cargo directivo “director y JUTP”, cuidar de incorporar directivos noveles/experimentados y desempeñarse en centros escolares subvencionado por el Estado de Chile). Se invita a los sujetos a participar del estudio, explicando el propósito que persigue esta

investigación y se procede a solicitar la firma de las cartas de consentimiento informado.

b) Aplicación del cuestionario

En reuniones comunales de directivos escolares se solicita autorización para aplicar el cuestionario en tres grupos de 35 personas. La aplicación se realiza de manera colectiva durante 30 minutos. Para finalizar se recoge el cuestionario y se agradece a cada directivo la participación en la investigación.

c) Grupos de discusión

Para realizar los grupos de discusión, se extrae de la muestra total aproximadamente el 17% de los participantes del estudio, quedando conformada por 16 sujetos. Se consideran criterios de inclusión como paridad de género y cargo directivo. Se conformaron 2 grupos de discusión (GD) de 8 participantes cada uno, constituidos por 8 directores y 8 JUTP. Para seleccionar cada grupo de discusión se realiza un muestro aleatorio simple, asignando números impares a las Jefes/as JUTP y números pares a los directores/as, teniendo presente equiparar los grupos en función de los criterios de inclusión. A continuación, la tabla 19 presenta la distribución de los participantes de los grupos de discusión

Tabla 19. *Distribución de los participantes de los grupos de discusión*

Grupos de discusión	Directores/as		Jefes/as de UTP		Total
	Director	Directora	Jefe JUTP	Jefa JUTP	
GD1	2	2	2	2	8
GD2	2	2	2	2	8
Total participantes	4	4	4	4	16

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

El desarrollo de los grupos de discusión tuvo una duración de dos horas, esta se realizó en una sala adecuada para el número de participantes teniendo en consideración buena ventilación, acústica e iluminación. El modelador responsable del grupo de discusión fue un profesional experto en pedagogía quien se basó en un guion de preguntas abiertas que orientaron la discusión al

interior de cada grupo. Para dar comienzo al grupo de discusión el profesional solicitó permiso a los participantes para grabar la sesión, la conversación se realizó en un ambiente de confianza entre los participantes con el propósito de contar con condiciones favorables para abordar el tema. Finalmente se da término la sesión, se agradece la asistencia y los aportes de los participantes.

4.5. Análisis de datos de la información recogida

Los datos cuantitativos se analizaron con el paquete estadístico SPSS 2.4. En primer lugar, se procedió a calcular la frecuencia absoluta (f) y la frecuencia porcentual (f%) para cada dimensión y dilema de las representaciones implícitas sobre aprendizaje, según teoría de dominio. Asimismo, se realizó análisis inferencial con propósito de contrastar las hipótesis planteadas en la investigación, para lo cual procede aplicar la prueba no paramétrica Chi - cuadrado.

Antes de dar comienzo al análisis de los datos cualitativos, se procedió a transcribir la información recogida de los registros de audio de cada grupo de discusión para luego organizar las respuestas de las preguntas asociadas a las dimensiones sobre aprendizaje “*qué es aprender*”, “*qué se aprende*”, “*cómo se aprende*” y “*qué y cómo se evalúa del estudio*”.

Posteriormente, se procedió a realizar el análisis de contenido a través de la codificación de textualidades de recurrencia semántica que se agrupan en subcategorías que emergen inductivamente desde las representaciones sobre aprendizaje relatadas en los grupos de discusión por los participantes. Además, se creó un conjunto de códigos para identificar la procedencia de las textualidades, se acordó denominar GD1 para referirnos a los equipos directivos del grupo de discusión número 1 y GD2 para mencionar el grupo de discusión número 2. Además, se asigna a los participantes una sigla que permita identificar el cargo y género de quien expresa el relato. Así, el Director se representa con la letra D y la Directora con las letras DA; el Jefe Técnico Pedagógico se identifica con Jefe-UTP y la Jefa Técnica Pedagógica Jefa-UTP. Además, se agregará a la sigla el número del participante.

5. Resultados

En este apartado se presentan los resultados tendientes a *indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje que manifiestan directivos escolares, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista*. De este modo, se presenta en primer lugar, el análisis de estadística descriptiva, a través de frecuencias relativas y absolutas por cada teoría de dominio sobre aprendizaje, luego se profundiza con los hallazgos cualitativos que emergieron del análisis de contenido de la información recogida en los grupos de discusión. Para finalizar se procede a presentar los resultados del contraste de las hipótesis de investigación.

5.1 Análisis descriptivo

- **Representaciones implícitas de líderes escolares sobre aprendizaje, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.**

La figura 8, muestra la distribución de frecuencia relativa para cada dilema y el porcentaje obtenido de la frecuencia acumulada frente a cada teoría de dominio sobre aprendizaje.

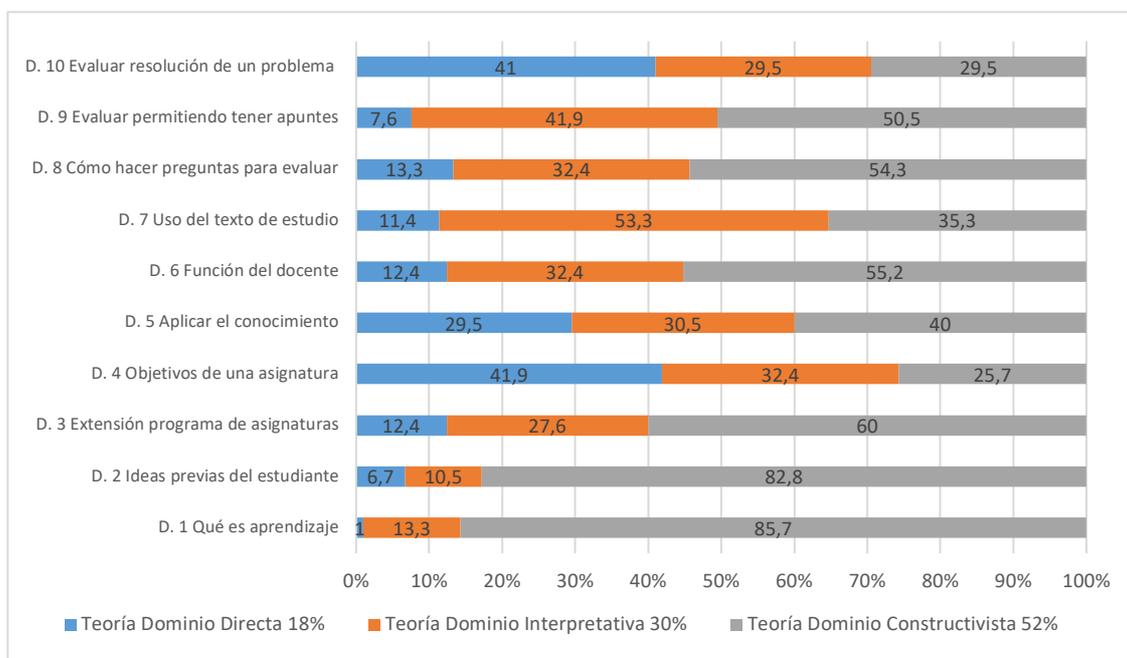


Figura 8. Distribución de frecuencias según dilema (D) y teorías sobre aprendizaje.

En relación al análisis e interpretación de los datos de la figura 8, se observan resultados de la distribución de frecuencias relativas en cada dilema, según teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista.

Cabe mencionar que 6 de 10 dilemas alcanzan una frecuencia relativa que sobrepasa el 50% que se lee como una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista. Entre estos resultados destaca el dilema n°1 que trata de “*qué es aprendizaje*” y n° 2 relacionado a “*las ideas previas del estudiante*” porque alcanzaron una frecuencia relativa superior a 80%. Esta tendencia puede manifestarse porque los dilemas responden a un conjunto de supuestos altamente presentes a nivel de discurso pedagógico de los directivos escolares.

No obstante, se observa de manera específica que los resultados obtenidos en el dilema n° 4 que alude a los “*objetivos de una asignatura*” alcanza una frecuencia relativa de (41,9%); similar frecuencia (41%) logra el dilema n° 10 que trata de las “*condiciones para la evaluación*”. Ambos dilemas muestran una tendencia hacia la *teoría de dominio directo*. En el caso de la *teoría de dominio constructivista*, estos dilemas presentan una frecuencia relativa de (25,7%) y (29,5%) respectivamente. En tanto, la frecuencia relativa de (32,4 %) del dilema n° 4 y (29,5%) en el n° 10, se puede vincular a la teoría de dominio interpretativa.

Por otro lado, los resultados del dilema n° 7 que se relaciona con el “*uso del texto de estudio*”, obtiene un (53,3%) de frecuencia relativa que marca una tendencia hacia la teoría de dominio interpretativa. En cambio, este dilema alcanza una frecuencia de (35,3%) que se asocia a la teoría constructivista.

Finalmente, el dilema n° 5 referido a la “*aplicar el conocimiento*” alcanzó una frecuencia relativa de (40%) con una tendencia constructivista. Mientras que la teoría de dominio directa logra (29,5%) e interpretativa alcanza (30,5%) siendo frecuencias relativas similares.

A nivel general, se interpreta la Figura 10 para obtener promedios porcentuales acumulados de los resultados alcanzados por teoría de aprendizaje del total de dilemas. Se observa que los líderes escolares manifiestan representaciones implícitas sobre aprendizaje asociadas a las tres teorías de

dominio. En tal sentido, se determina que 55 participantes (52%) del total de la muestra asume la teoría de dominio constructivista. Mientras que 32 directivos (30%) tiene representaciones implícitas de aprendizaje asociadas a una teoría de dominio interpretativa. En cambio, 19 directivos (18%) manifiestan representaciones sobre aprendizaje desde una teoría directa.

De este modo, se observa que la mayoría de los participantes de este estudio, presenta una tendencia vinculada a la teoría constructivista. Estos resultados son corroborados por varios autores quienes afirman que prevalece una tendencia de las representaciones implícitas hacia la teoría de dominio constructivista (Fernández et al., 2011; Gutiérrez et al., 2018; Martín et al., 2012; Monereo y Pozo, 2011).

Del análisis detallado de los resultados se puede interpretar que si bien existe una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista de las representaciones implícitas sobre aprendizajes, solo cuatro (4%) directivos escolares respondieron todos los dilemas sobre aprendizaje desde una teoría de dominio constructivista. En cambio 101 (96%) líderes escolares presentan una pluralidad representacional sobre aprendizaje.

En este sentido, la tabla 20 muestra la distribución de frecuencia mayor absoluta en relación a las respuestas de cada sujeto frente al dilema planteado en este estudio.

Tabla 20. *Distribución de frecuencia mayor absoluta (moda), según dilema (D) y dimensiones del instrumento*

	D 1.	D 2.	D 3.	D 4.	D 5.	D 6.	D 7.	D 8.	D 9.	D 10.
Dilemas	Qué es aprendizaje	Ideas previas estudian te	Extensión programas asignaturas	Objetivos asignaturas	Aplicar conocimiento	Función docente	Uso texto estudio	Cómo preguntar para evaluar	Evaluar teniendo apuntes	Evaluar resolución problema
Moda	3	3	3	1	3	3	2	3	3	1
Dimensiones	Qué es aprender		Qué se aprende		Cómo se aprende			Qué y cómo se evalúa		

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 20, muestra que 7 de 10 dilemas alcanzaron una *distribución de frecuencia mayor absoluta* igual a 3 (D 1, D 2, D 3, D 5, D 6, D 8, D 9) que corresponde al dominio constructivista. Mientras que 2 de 10 dilemas alcanzan una moda de 1 (D 4, D 10) asociada a la teoría de aprendizaje directo. Finalmente, se observa que solo 1 dilema logra una distribución de frecuencia mayor absoluta de 2 (D 7) que se identifica con teoría interpretativa.

A continuación, la tabla 21 expone las representaciones implícitas que manifiestan directivos escolares sobre aprendizaje mostrando la frecuencia relativa y porcentual obtenida en cada una de las dimensiones “*Qué es aprender*”, “*Qué se aprende*”, “*Cómo se aprende*” y “*Qué y Cómo se evalúa*”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.

Tabla 21. *Distribución de frecuencia (f) absoluta y porcentual (f%) por dimensión, según teoría de dominio del aprendizaje*

Dimensiones sobre Aprendizaje	Teoría de domino Directa		Teoría de dominio Interpretativa		Teoría de dominio Constructivista	
	F	f%	f	f%	F	f%
<i>Qué es aprender</i>	4	4%	13	12%	88	84%
<i>Qué se aprende</i>	29	27%	31	30%	45	43%
<i>Cómo se aprende</i>	19	18%	39	37%	47	45%
<i>Qué y cómo se evalúa</i>	22	21%	35	33%	48	46%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022)

En la tabla 21, se observa que la distribución de frecuencia absoluta y porcentual obtenida en las cuatro dimensiones presenta una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista. En el caso de la primera dimensión “*qué es aprender*” obtiene la mayor frecuencia absoluta (f=88) y porcentual de (84%) en la teoría constructivista. Esto significa que los líderes escolares presentan en esta dimensión una clara tendencia hacia la *teoría de dominio constructivista*. La segunda dimensión “*qué se aprende*” alcanza una frecuencia absoluta para la

teoría de dominio directa ($f=29$) que corresponde a una frecuencia porcentual (27%). La teoría interpretativa obtiene una frecuencia absoluta ($f=31$) y una porcentual de (30%). En cambio, la teoría constructivista alcanza una frecuencia absoluta ($f=45$) que implica que el 43% de las representaciones implícitas de los líderes escolares sobre aprendizaje se asocian a la teoría de dominio constructivista. La tercera dimensión “*cómo se aprende*” se distribuye con la frecuencia absoluta y porcentual entre las tres teorías de dominio del aprendizaje. La teoría directa obtiene una frecuencia absoluta ($f=19$) lo que implica un 18% de frecuencia porcentual. Asimismo, la teoría interpretativa alcanza un ($f=39$) que representa un 37% de frecuencia porcentual. De igual manera, la teoría de dominio constructivista obtiene en esta dimensión ($f=47$) lo que significa una frecuencia porcentual de 45%. Se observa que la cuarta dimensión “*qué y cómo se evalúa*” en general logra frecuencias similares a la dimensión anterior.

En el caso de la teoría de dominio directa alcanza una ($f=22$) que representa el 21% de la muestra. Del mismo modo, la teoría interpretativa obtiene una ($f=35$) y una frecuencia porcentual del 33%. La teoría de dominio constructivista alcanza la mayor frecuencia absoluta de la dimensión ($f=48$) consiguiendo el 46%.

Del mismo modo, la tabla 22 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión “*qué es aprender*” según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por los directivos escolares.

Tabla 22. *Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “qué es aprender”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.*

Dimensión " Qué es aprender"		
En una reunión de departamento los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Frente a cada tema, se exponen los diferentes puntos de vista que aparecen.		
Dilema 1: Con respecto al aprendizaje algunos docentes opinan que:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>

Aprender es obtener la copia fiel del objeto	Aprender es obtener la copia del objeto distorsionada	Aprender es recrear el objeto
1%	13,30%	85,70%
Dilema 2: Con respecto a las ideas previas del alumno, las principales opiniones fueron:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
No es demasiado importante conocerlas porque serán reemplazadas	Es útil conocerlas sobre todo para el docente	Son importantes para el estudiante
6,70%	10,50%	82,80%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022)

A nivel general la tabla 22, permite apreciar que los directivos escolares en la dimensión “*qué es aprender*” poseen representaciones implícitas asociadas a la teoría de dominio constructivista, la cual obtiene sobre un 80% de adhesión. Lo que podría suponer que los líderes escolares asumen el aprendizaje como un proceso de reconstrucción de saberes a partir de las experiencias previas del aprendiz para construir un nuevo conocimiento. La situación anterior, ha sido documentada por distintos estudios que han constatado una inclinación hacia la teoría de dominio constructivista a nivel de pensamiento considerándola una corriente adecuada desde el deber ser (Gómez et al., 2014; Marín, 2020; Martín et al., 2013; Señorino et al., 2012; Vilanova et al., 2011).

De manera específica, al ahondar en el dilema nº1 que hace referencia a la “*concepción de aprendizaje*” se puede visualizar que los líderes escolares conciben que “aprender” es un proceso de reconfiguración de lo que se aprende, mayoritariamente relacionado a la teoría de dominio constructivista, alcanzando una frecuencia porcentual de 85,7 % que corresponde a 90 directivos escolares con una tendencia constructivista. Del mismo modo, al enfrentar a los directivos escolares al dilema nº 2 que hace alusión a las “*ideas previas del estudiante*” se produce una situación similar con una frecuencia porcentual de 82,8% hacia la teoría de dominio constructivista. En cambio, la frecuencia porcentual del dilema 1 logra solo un 13,3%, mientras que el dilema 2 consigue un 10,5%, en marcándose en la teoría de dominio interpretativa. Por otra parte, la teoría directa

obtiene la más baja adhesión con un 1% de frecuencia porcentual en el primer dilema y un 6,7% en el dilema 2.

Asimismo, la tabla 23 muestra los hallazgos que surgen del análisis cualitativo de la dimensión *¿Qué es aprender?* con el propósito de comprender y profundizar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje de los líderes escolares.

Tabla 23. *Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Qué es aprender”*

Dimensión 1 “Qué es aprender”	Subcategoría emergente	Hallazgos recurrentes
¿Qué entienden ustedes por aprendizaje?	Aprendizaje como reproducción de información del conocimiento escolar	<p><i>“Concibe el aprendizaje como un proceso cognitivo que exige al estudiante internalizar diferentes contenidos con el objetivo de recordar en el tiempo (GD2, D2).</i></p> <p><i>“En mi rol de directora entiendo el aprendizaje como un proceso escolar, donde el estudiante repite al docente los conocimientos aprendidos en clases” (GD1, DA1).</i></p> <p><i>“Para mí el aprendizaje es ser capaz de reproducir detalladamente lo que se aprendió en las diversas actividades desarrolladas” (GD1, Jefe- UTP2).</i></p> <p><i>“Yo entiendo el aprendizaje como un proceso lento que requiere de la ejercitación del estudiante” (GD2, Jefe-UTP1).</i></p>
	Aprendizaje como proceso individual y cognitivo	<p><i>“Para mí el aprendizaje es un proceso cognitivo que le ocurre al estudiante a nivel personal” (GD1, Jefa- UTP2)</i></p> <p><i>“El aprendizaje es un proceso mental de comprensión de la materia que debe internalizar el estudiante” GD2. DA2)</i></p> <p><i>“Yo entiendo el aprendizaje como un proceso individual que se da a nivel intelectual del niño” (GD1. Jefe-UTP2)</i></p> <p><i>“Pienso que el aprendizaje es cognitivo y posibilita la asimilación del contenido en su memoria” (GD1.D3)</i></p>

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 23, muestra ideas recurrentes emanadas de los grupos de discusión en virtud de la dimensión “*qué es aprender*” y que surgen frente a la pregunta *¿qué entienden ustedes por aprendizaje?* Estos hallazgos dan cuenta de las representaciones implícitas que poseen los directivos escolares sobre *qué es aprendizaje*. El análisis de contenido levantó de manera inductiva dos subcategorías:

1) Aprendizaje como reproducción de información del conocimiento escolar

Esta subcategoría permite comprender que los directivos escolares entienden el aprendizaje como un proceso escolar, que consiste en la reproducción de información detallada de lo aprendido en clases. Esta perspectiva tradicional de aprendizaje asociada a la teoría de dominio directa asume el aprendizaje como un proceso memorístico y de retención de información, restringido a lo escolar. En tal sentido, la concepción de aprendizaje de los líderes escolares deja entrever las representaciones implícitas, desligándose de la implicación de procesos complejos que conlleva para la persona que aprende cuando recrea contenidos dando distintos significados (Chaucono et al., 2020; Medel et al., 2017; Pozo, 2014).

2) Aprendizaje como proceso individual y cognitivo

En esta subcategoría los líderes escolares conciben el aprendizaje como un *proceso individual y solo cognitivo* de asimilación de información escolar del estudiante que desconoce el aprendizaje como un proceso socio cultural. Diversos estudios han identificado que aprender involucra la participación activa del sujeto que aprende, de la interacción social con otros, de procesos cognitivos y emocionales que favorezcan el desarrollo de un pensamiento reflexivo y divergente (Medel et al., 2017; Mellado et al., 2017; Rincón-Gallardo, 2018; Señorito et al., 2014).

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos se visualizan diferencias significativas entre *lo que piensan y dicen* sobre aprendizaje los directivos escolares en la dimensión “*qué es aprender*”. De este modo, los resultados cuantitativos alcanzan una frecuencia porcentual con más del 80% de

tendencia hacia la teoría de dominio constructivista. En tanto, los resultados cualitativos evidencian explicaciones asociadas a la teoría de dominio directa e interpretativa. Esta discrepancia representacional sobre aprendizaje de los directivos es causada por alternativas preestablecidas que inducen *el pensar* las respuestas más adecuadas, mientras *el decir* requiere de una reconstrucción propia del pensamiento que hace que aparezcan las representaciones implícitas más arraigadas sobre aprendizaje. Estos resultados coinciden con aportes de recientes investigaciones, que afirman que las representaciones implícitas sobre aprendizaje pueden estar moldeadas a un saber decir, desde una teoría constructivista, pero ancladas también hacia la teoría de dominio directa e interpretativa (Clemente, 2020; Medel et al., 2017; Ros, 2014). En otras palabras, parece ser necesario profundizar en la comprensión de las representaciones implícitas más arraigadas que perpetúan el saber profesional. La tabla 24 presenta resultados de la distribución de frecuencia porcentual manifestada por directivos en cada dilema de la dimensión “**Qué se aprende**”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.

Tabla 24. Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “qué se aprende”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión "Qué se aprende"		
Dilema 3: Acerca de la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensa que se debe:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
Enseñar todos los contenidos disciplinarios	Enseñar todos los contenidos disciplinarios, sin descuidar el razonamiento que debe hacer el estudiante	Seleccionar contenidos más adecuados para que los estudiantes razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje
12,40%	27,60%	60%
Dilema 4: En cuánto a los objetivos principales de una asignatura el docente debe:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
Procurar que los estudiantes adquieran todos los conocimientos básicos y con el tiempo logran darle significado	Procurar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre aprendan	Procurar que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo aprendido
41,90%	32,40%	25,70%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022)

A nivel general, la tabla 24 permite visualizar que los directivos escolares en la dimensión “*qué se aprende*” manifiestan en ambos dilemas representaciones implícitas divergentes que presentan tendencias opuestas asociadas tanto a la teoría de dominio constructivista como a la directa. En el dilema nº 3 de “*extensión de los programas de las asignaturas*” se alcanza una frecuencia porcentual (60%) que representa una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista,

En cambio el dilema 4 referido a los *objetivos principales de una asignatura* logra una frecuencia porcentual (41,9%) con una tendencia hacia la teoría de dominio directa. Los resultados de la dimensión “*qué se aprende*” pudiesen vislumbrar que los directivos escolares poseen un pensamiento disonante sin aparente conflicto entre el dilema de analizar la relevancia que tiene la *extensión de los programas y los objetivos de las asignaturas*.

Prosiguiendo, la tabla 25 muestra los hallazgos que surgen del análisis cualitativo de la dimensión *¿Qué se aprende?*, con el propósito de profundizar en la comprensión de las representaciones implícitas de los líderes escolares.

Tabla 25. *Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Qué se aprende”*

Dimensión 2 “qué se aprende”	Subcategoría emergente	Resultados recurrentes
¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?	Aprender contenidos disciplinarios	<i>“Considero que los estudiantes deberían aprender todos los contenidos disciplinares que dicta el texto del estudiante” (GD1, D2).</i> <i>“Los estudiantes deben aprender los contenidos del currículum escolar y algunas capacidades importantes...” (GD2, DA1)</i> <i>“Pienso que es necesario que el estudiante aprenda contenidos que nos exige el currículum escolar” (GD2, Jefa-UTP1).</i>

	<i>"Es necesario que el estudiante aprenda los contenidos de las asignaturas para adquirir las capacidades cognitivas" (GD1, Jefe-UTP2)</i>
Aprender habilidades básicas	<i>"Deberán aprender las habilidades más básicas hasta llegar a las más complejas, según curso y nivel" (GD1, Jefe-UTP2)</i>
	<i>"Para mí, deberían aprender habilidades necesarias para la vida, cumplir con el currículo escolar (GD2, Jefa-UTP1)</i>
	<i>"Habilidades y contenidos acorde a las bases curriculares vigentes" (GD2, D,2)</i>
	<i>"Los estudiantes deben desarrollar las habilidades y materias de las asignaturas correspondientes a su curso" (GD1, DA1)</i>

Fuente: Elaboración propia del autor (2020).

En la tabla 25, se evidencian textualidades asociadas a la dimensión *"qué se aprende"* que resultaron ser recurrentes en los grupos de discusión frente al enunciado *¿qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?*, en tal sentido emergen del análisis de contenido dos subcategorías:

1) Aprender contenidos disciplinarios

La recurrencia de las textualidades emanadas de los grupos de discusión refleja que los directivos escolares piensan que es necesario aprender todos los contenidos disciplinarios de las asignaturas del currículum escolar para adquirir las capacidades cognitivas. Esta subcategoría manifiesta una representación implícita asociada a la teoría de dominio directa centrada en los contenidos y resultados y no en los contextos. Sin embargo, distintos estudios evidencian que es indispensable aprender a aprender con el propósito de tomar conciencia de las necesidades de aprendizaje que orientan la priorización de objetivos curriculares que ayuden a resolver conflictos de la vida cotidiana en función de conocimientos, habilidades y actitudes acordes al siglo XXI para un desarrollo integral del estudiante (Fullan, 2017; Lambert, 2017; Mellado et al., 2017; Mellado y Chaucono, 2019; Rincón-Gallardo, 2018; Robinson, 2022).

2) Aprender habilidades básicas

La subcategoría permite explicar que los líderes escolares piensan que se debe aprender primero a desarrollar habilidades básicas antes de enfrentar a los estudiantes a situaciones de aprendizajes más complejas. Por consiguiente, cuando las personas creen que se aprende sólo habilidades básicas y de modo lineal, evidencian representaciones implícitas asociadas a la teoría de dominio directa e interpretativa. No obstante, San Martín et al., (2017) y Zambrano (2020) afirman que diversificar las actividades de aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades más complejas de orden superior, maximizando la igualdad de oportunidades para aprender. Para este siglo XXI, se requiere aprender a desarrollar tareas complejas y de calidad que logren dar un significado profundo y progresivo, sabiendo su sentido, percibiendo como útil y necesario (Aravena et al., 2020; Bellei et al., 2014;; Fullan, 2017; Rincón-Gallardo, 2018).

De los resultados descriptivos cuantitativos y cualitativos, se puede observar desigualdad entre *lo que se piensa y dicen* los directivos escolares sobre la dimensión “*qué se aprende*”. De esta manera, los resultados cuantitativos marcan una frecuencia porcentual distribuida tanto hacia la teoría de dominio constructivista como directa. Mientras que los hallazgos cualitativos que surgen del análisis de contenido de la información recogida a partir de la pregunta ¿qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige? Muestran reiteradas argumentaciones asociadas a una teoría directa e interpretativa, develando representaciones implícitas más arraigadas alejadas de la perspectiva constructivista. En este sentido, nuevamente se evidencia una dimensión representacional en el pensamiento de estos líderes escolares.

Estos hallazgos coinciden con estudios empíricos que documentan que los sujetos conviven con un pensamiento de posturas opuestas que aparenta consenso sin provocar conflicto en la persona (Estévez et al., 2014; Llano y Yarza, 2017; Ros; 2014). En otras palabras, se deja de manifiesto la necesidad de tensionar las posturas mentales a través de la reflexión crítica de las representaciones tácitas que se acomodan con el tiempo en el pensamiento de los directivos escolares y actúan como filtro en los procesos de resignificación.

Por otro lado, la tabla 26 muestra la distribución de frecuencia porcentual en la dimensión “**Cómo se aprende**” expresada por directivos escolares, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.

Tabla 26. Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “Cómo se aprende”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión " Cómo se aprende"		
Dilema 5 : Para que los estudiantes aprendan a aplicar los conocimientos aprendidos, lo mejor es:		
<i>Teoría Directa</i> Explicar con claridad lo que se debe hacer y plantear algunas situaciones similares para que practique	<i>Teoría Interpretativa</i> Explicar con claridad cómo se debe trabajar para luego enfrentarlos a situaciones diferentes	<i>Teoría Constructivista</i> Enfrentar a situaciones abiertas donde el docente solo actúe como orientador
29,50%	30,50%	40%
Dilema 6: La función del profesor fundamentalmente es:		
<i>Teoría Directa</i> Explicar en forma clara y acabada el saber establecido	<i>Teoría Interpretativa</i> Explicar el tema a aprender, si el contenido lo permite discutir y analizar	<i>Teoría Constructivista</i> Favorecer situaciones en que el estudiante desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico
12,40%	32,40%	55,20%
Dilema 7: En cuanto a los libros de texto que se usan los estudiantes, lo mejor es:		
<i>Teoría Directa</i> Que todos usen el mismo libro, para que todos los estudiantes aprendan lo mismo	<i>Teoría Interpretativa</i> Qué todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clases otros libros para hacer consultas o comparar puntos de vistas	<i>Teoría Constructivista</i> Que cada estudiante cuente con diferentes fuentes de información para contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas
11,40%	53,30%	35,30%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

A nivel general, la tabla 26 deja entrever que los directivos escolares en la dimensión “Cómo se aprende” poseen representaciones implícitas distribuidas

en las tres teorías de dominio. En relación al dilema nº 5 referido a que “*los estudiantes aprenden aplicando los conocimientos aprendidos*”, se puede visualizar que los equipos directivos optaron por las tres teorías de dominio, alcanzando la teoría directa e interpretativa frecuencias porcentuales similares 29,50% y 30,50% respectivamente, además se observa una frecuencia porcentual de 40% de representaciones implícitas sobre *cómo se aprende* con una leve tendencia hacia la teoría de dominio constructivista.

Del mismo modo, en el dilema nº 6 que hace alusión “*a la función del profesor*” de la dimensión “*cómo se aprende*”, predomina levemente la teoría de dominio constructivista que alcanza una frecuencia porcentual del 55,2%. En cambio, la teoría interpretativa obtiene un 32,40% y la directa solo logra un 12,40%.

No obstante, al enfrentar a los directivos escolares al dilema nº 7 que hace mención “*a los libros de textos que usan los estudiantes*”, en la dimensión “*cómo se aprende*”, alcanzan una frecuencia porcentual del 53,3% hacia la teoría de dominio interpretativa. En tanto, la teoría de dominio constructivista obtiene un 35,30% y la directa consigue solo un 11,40%.

Para profundizar en la interpretación de los resultados cualitativos de la dimensión “**Cómo se aprende**”, la tabla 27, muestra textualidades recurrentes que afloran del análisis de contenido de las representaciones implícitas expresadas por los líderes escolares en los grupos de discusión.

Tabla 27. Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Cómo se aprende”

Dimensión 3 “cómo se aprende”	Subcategoría emergente	Hallazgos recurrentes
¿Cómo aprende el estudiante?	Aprende por repetición	“Considero que los estudiantes aprenden a través de la repetición constante de los contenidos aprendidos en clases” (GD2, D1). “El estudiante aprende ejercitando reiteradas veces lo aprendido en clase” (GD1, DA2).

“Los estudiantes aprenden cuando retienen en su memoria la materia pasada en clases” (GD1, Jefa-UTP,2)

“El estudiante aprende cuando memoriza los conceptos y es capaz de reproducir todo lo trabajado en clases” (GD1, Jefa-UTP2).

Aprende de forma lineal

“Se aprende cuando el estudiante realiza procedimientos secuenciales en las actividades desarrolladas en clases” (GD2, Jefa-UTP2).

“Los estudiantes aprenden los contenidos paso a paso para replicarlos con exactitud y alcanzar buenos resultados” (GD2, D2)

“Se aprende haciendo y practicando repetidamente desde lo más simple a lo más complejo hasta lograr internalizar con claridad los procesos y resultados. (GD1, DA1)

“Ellos aprenden a través de las secuencias de contenido que se conectan entre sí para alcanzar los resultados esperados” (GD1, Jefa-UTP2).

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

A partir de los resultados cualitativos expresados en la tabla 27, referidos a la dimensión “cómo se aprende” se observan textualidades recurrentes que surgen del análisis de contenido de la información recogida de la pregunta ¿cómo aprende el estudiante? De este modo, las representaciones implícitas que emergen de estos hallazgos permiten develar dos nuevas subcategorías:

1) Subcategoría aprende por repetición

Esta subcategoría evidencia que los líderes escolares creen que el estudiante aprende repitiendo constantemente la materia trabajada en clases en actos aislados de instrucción. Esta comprensión restringida de cómo se aprende está centrada en la retención de contenidos y logro de resultados, se encuentra más asociada a la teoría de dominio directo. En este sentido, diversos estudios manifiestan que comprender el aprendizaje como un saber acumulativo y fragmentado, restringe en el aprendiz la oportunidad de aprender dando distintos

significados a una misma información (Alvarado y Rodríguez, 2014; Gómez y Guerra, 2012; Mellado y Chaucono, 2019).

2) *Aprender de forma lineal*

Las expresiones que resultaron ser recurrentes en esta subcategoría dan cuenta que los directivos escolares piensan que el estudiante aprende de manera lineal los contenidos a través de procedimientos secuenciales hasta lograr internalizar con claridad los procesos y resultados esperados. De este modo, se devela una concepción tradicional de la dimensión *cómo se aprende* que genera procesos mecánicos externos que limitan el pensamiento de la persona que aprende, visión relacionada con la teoría de dominio interpretativa. En este sentido, diversos estudios explican que aprender desde una linealidad formativa sigue un método constante para alcanzar conocimientos esperados provocando en el sujeto aprendizajes homogéneos y un pensamiento restringido (Lambert, 2016; Westsmith, 2014; Zakaria, 2016). Si bien, el aprendizaje pasa por diferentes estadios, estos evolucionan a través de un proceso iterativo de construcción y reconstrucción de conocimientos producto de una construcción social que se intensifica a través del diálogo y la indagación.

Al intentar vincular los resultados cuantitativos y cualitativos se pueden distinguir diferencias entre *lo que piensan y dicen* los líderes escolares sobre la dimensión "*cómo se aprende*". Como se observó existe una distribución de frecuencia porcentual entre las tres teorías de dominio destacando levemente las teorías de dominio constructivista como interpretativa. En cambio, los hallazgos cualitativos que emergen cuando se les enfrenta a la pregunta *¿cómo aprende el estudiante?* evidencian recurrentemente explicaciones que vislumbran representaciones implícitas más asociadas a la teoría de dominio directa e interpretativa.

De este modo, al interpretar los resultados de manera más holística aparecen enraizadas contradicciones representacionales que actúan de filtro evitando comprender cómo aprenden las personas, transformándose este desconocimiento en barreras del aprendizaje profundo. En este sentido, numerosas investigaciones afirman que las formas más desafiantes de aprender

activan procesos de reestructuración del pensamiento cuando se enfrentan a situaciones contra-intuitivas de argumentos sólidos que exijan explicar desde el hacer cómo se aprende en el contexto escolar (Aparicio, 2016; Bailey et al., 2016; García, 2020; Martín et al., 2013; Mellado et al., 2017).

La tabla 28, presenta la distribución porcentual en la dimensión “**Qué y cómo se evalúa**”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por directivos escolares.

Tabla 28. Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “Qué y cómo se evalúa”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión “ Qué y cómo “se evalúa”		
Dilema 8 : Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles para evitar que el estudiante se disperse	Las preguntas deben ser lo más concretas y permitirle al estudiante llegar a las respuestas por distintos caminos	Las preguntas deben ser significativamente abiertas para que el estudiante organice su propia respuesta
13%	32,40%	54,30%
Dilema 9: Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que todos tenga el material de estudio delante:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
No es buena idea porque el estudiante no hace el esfuerzo de estudiar	Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con otra tarea que permita comprobar conoce la información	Es buena idea, porque permite valorar si el estudiante puede utilizar la información disponible para elaborar sus propias respuestas
7, 60%	41,90%	50,50%
Dilema 10: Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:		
<i>Teoría Directa</i>	<i>Teoría Interpretativa</i>	<i>Teoría Constructivista</i>
Plantear una situación similar a las trabajadas en clase para comprobar si el estudiante sigue los pasos del procedimiento enseñad	Plantear una situación nueva y comprobar si es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto	Plantear una situación nueva e independiente del resultado final para comprobar si puede elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo
11,40%	53,30%	35,30%

Fuente: Elaboración propia del autor (2020).

Al analizar los resultados de la tabla 28, se observa que los directivos escolares en la dimensión “*qué y cómo se evalúa*” poseen representaciones implícitas asociadas a las tres teorías de dominio con una leve inclinación hacia la teoría de dominio interpretativa y constructivista.

En específico, el dilema nº 8 hace referencia a “*cómo hacer preguntas para evaluar*” alcanzando una frecuencia porcentual del 54,3% que piensa que las preguntas debiesen ser abiertas para que los estudiantes puedan organizar sus respuestas, la cual se asocia a la teoría de dominio constructivista. No obstante, el 32,40 % se corresponde con la teoría interpretativa. En relación, al dilema nº 9 que hace alusión a “*las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que todos tenga el material de estudio delante*” la frecuencia porcentual se distribuye principalmente entre la teoría de dominio interpretativa (41,90%) como constructivista (50,50). En cambio, al enfrentar a los directivos escolares al dilema nº 10 sobre “*evaluar la resolución de un problema*” se distingue una tendencia porcentual del 53,3 % asociada a la teoría de dominio interpretativa. Mientras que el 35,30% está relacionado a la teoría de dominio constructivista.

La tabla 29, muestra los hallazgos cualitativos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “*Qué y cómo se evalúa*”

Tabla 29. Hallazgos recurrentes que emergieron de los grupos de discusión en la dimensión ¿Qué y cómo se evalúa?

Dimensión 4 “Qué y cómo se evalúa”	Subcategoría emergente	Hallazgos recurrentes
¿Qué se evalúa a los estudiantes?	Evalúan materia	<p>“Se evalúan la adquisición de la materia que pasan en las diversas asignaturas dictadas en clase” (GD1, Jefe-UTP1).</p> <hr/> <p>“Obviamente se evalúa la materia de las clases adquiridas por el estudiante(GD1, DA2).</p> <hr/> <p>“Lo más importante es evaluar la adquisición de materia en base a lo que están pasando en clases” (GD2, D1)</p>

		<p>“Lo que se evalúa a los estudiantes es asimilación de la materia vista en clases” (GD2, Jefa-UTP2)</p>
	<p>Evalúan conocimientos</p>	<p>“Pienso que se evalúa el conocimiento adquirido para verificar el resultado esperado”(GD2, D1)</p> <p>“Considero que se evalúa el conocimiento que es capaz de retener el estudiante en su mente” (GD1, DA2).</p> <p>“Se evalúa la información procesada por el estudiante en clases que permita comprobar resultados” (GD2, Jefa-UTP2)</p> <p>“Es necesario evaluar la definición de conceptos trabajados en la unidad” (GD1, Jefa- UTP1)</p>
<p>¿Cómo se evalúa a los estudiantes?</p>	<p>Evalúan con pruebas sumativamente</p>	<p>“Con pruebas al final de la unidad para verificar lo aprendido por el estudiante en clases” (GD1, D1)</p> <p>“Se evalúan con pruebas para chequear el dominio del contenido disciplinario logrado en la asignatura” (GD2, Jefa-UTP1)</p> <p>“Principalmente se aplican pruebas sobre la materia estudiada para conocer qué saben los estudiantes al término de la unidad” (GD1, Jefa- UTP1).</p> <p>“Considero que las pruebas estandarizadas al final de un periodo son la mejor forma de evaluar porque comprueba de manera más objetiva lo aprendido” (GD2, Jefa-UTP2).</p> <p>“Se evalúa a través de pruebas el conocimiento que internaliza el estudiante para confirmar si realmente aprendió” (GD1, DA2)</p>

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 29, muestra las subcategorías que surgen del análisis de contenido de la dimensión “qué y cómo se evalúa” en relación a la interrogante ¿Qué se evalúa a los estudiantes?

1) Evalúan materia

La subcategoría evidencia que los directivos escolares piensan que se deben evaluar la materia que el estudiante asimila en clases en las diversas

asignaturas. Los relatos sobre la pregunta *¿Qué se evalúa a los estudiantes?* Da cuenta de una representación implícita sobre evaluación focalizada en la teoría de aprendizaje de dominio directa, considerando que existe una sobrevaloración de la información externa al sujeto que aprende. Según Bolívar (2021) esta perspectiva tradicional del profesorado se origina porque asume la enseñanza como un conjunto de contenidos que se deben transmitir y adquirir, y piensa que la evaluación consiste en seleccionar algunos de los contenidos enseñados para controlar su adquisición por parte de los estudiantes. En este sentido, las prácticas de evaluación están desligadas del proceso de aprendizaje, se han restringido a la comprobación de resultados, donde predominan exámenes escritos y estandarizados, centrándose exclusivamente en la medición de contenidos, obviando la retroalimentación oportuna, perpetuando en el estudiante un rol pasivo en la evaluación (Canabal y Margalef, 2017; López-Pastor, 2018; Niebla, 2020; Reyes et al., 2020).

2) *Evalúan conocimientos*

Esta subcategoría evidencia que los directivos escolares creen que se evalúa el conocimiento acumulado en la memoria del estudiante que es capaz de replicar para lograr un resultado esperado. Esta respuesta surge de la indagación sobre las representaciones implícitas en relación a *¿Qué se evalúa a los estudiantes?* dejando entrever que su pensamiento se asocia a la teoría de dominio directa. Al respecto, varios autores sostiene que con frecuencia la mayoría del profesorado piensa que se debe medir el conocimiento repetitivo y acumulativo del estudiante, posicionándose como una práctica centrada en los resultados, descuidando la interacción en el proceso evaluativo (Hernández; 2016; Rissanen et al., 2018; Sanmartí, 2020).

En relación, a las representaciones implícitas sobre evaluación que manifiestan los directivos escolares acerca de la pregunta *¿Cómo evalúa a los estudiantes?* emerge del análisis de contenido la siguiente subcategoría:

3) *Evalúan con pruebas sumativas*

Las explicaciones que dan los directivos escolares en esta subcategoría frente a la pregunta *¿Cómo evalúa a los estudiantes?* evidencian comprensiones asociadas a concebir que se evalúa solo con pruebas al final de un proceso académico para chequear el dominio del contenido que el estudiante fue capaz de retener. Esta representación deja de manifiesto que persiste la creencia que la prueba es un procedimiento evaluativo que garantiza cierta objetividad para evaluar lo aprendido; así develan representaciones implícitas evaluativas asociadas a la teoría de dominio directa. En ese sentido, diversos autores coinciden que esta simplificación que se le atribuye a la evaluación deriva de una concepción arraigada simplista y supuestamente objetiva que impide la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Hernández, 2016; Marín, 2020; Mellado y Chaucono, 2019).

Al contrastar los resultados cuantitativos y cualitativos sobre la dimensión *“qué y cómo se evalúa”* se pueden identificar diferencias *entre lo que piensan y dicen* los directivos escolares. En específico, los resultados cuantitativos derivados del cuestionario de representaciones implícitas evidencian que se evalúan los contenidos que el estudiante es capaz de memorizar, asimismo, manifiestan que evalúan conocimiento, habilidades y actitudes. Si bien, los resultados muestran frecuencias porcentuales asociadas a las tres teorías de dominio, se evidencia una leve inclinación hacia la teoría interpretativa y constructivista. Dichos resultados no se condicen con los hallazgos cualitativos que se asocian hacia la teoría de aprendizaje de dominio directa porque al profundizar en el pensamiento evaluativo de los líderes se torna más tradicional y se distancia de la teoría constructivista e interpretativa. Esta incoherencia entre las representaciones implícitas sobre evaluación devela que coexisten creencias que enmarcan el proceso evaluativo a ciertos esquemas y modos de actuación donde predomina el carácter sumativo por sobre el efecto formativo (Förster y Núñez, 2018; López-Pastor, 2017; Marín 2020).

En consecuencia, a nivel general se puede interpretar del apartado de resultados descriptivos que las representaciones implícitas sobre aprendizaje

que poseen los directivos escolares en las dimensiones “*qué es aprender*”, “*qué se aprende*”, “*cómo se aprende, qué y cómo se evalúa*” develaron una tendencia hacia la teoría de dominio directa e interpretativa en desmedro de la teoría constructivista de aprendizaje. Los resultados anteriores, se condicen con diversas publicaciones que afirman que cuando existe un pensamiento confuso y ambiguo en las personas, se activan las representaciones más arcaicas que al parecer actúan como filtro y determinan las prácticas directivas (Mellado y Chaucono, 2016; Mellado et al., 2017). Finalmente, es necesario explicar que estas representaciones implícitas asociadas a las teorías más anacrónicas emergen con mayor nitidez desde los grupos de discusión. Estos resultados podrían explicarse por el ambiente de confianza que surge entre los participantes al interior del grupo de discusión al sentirse cómodos y más libres de comentar sus ideas, lo que permite conocer y comprender en profundidad sus percepciones más arraigadas, aflorando las representaciones más ocultas del pensamiento pedagógico sobre aprendizaje. De este modo, los planteamientos de Pedroza y Ruiz (2014) corroboran esta explicación de los resultados con argumentos en favor del grupo de discusión como una técnica útil para la captación y análisis de los discursos analógicos y las representaciones simbólicas.

5.2 Análisis inferencial

El objetivo de este apartado consiste en relacionar la variable dependiente que tributa al nivel de experiencia en el cargo directivo con la variable independiente teoría de dominio constructivista. Para discernir si se procede aplicar pruebas paramétricas o no paramétricas se utilizan los planteamientos de Cubo et al., (2011) quienes sostienen que para aplicar pruebas paramétricas de relación entre dos variables se requiere cumplir con los siguientes requisitos:

- Variables bajo estudio deben ser medidas al menos por una escala de intervalo. El contraste se realiza por medio de la observación de la naturaleza de la variable.
- Los datos deben provenir de poblaciones que se ajusten a la curva normal. El contraste se puede realizar a través de las pruebas de

kolmogorov – Smirnov. La aceptación de la hipótesis nula en el modelo implica la aceptación de la normalidad de la distribución.

- Los datos de la población deben distribuirse de manera aleatoria. Se puede contrastar a través de la prueba de Rachas. La aceptación de la hipótesis nula en el modelo implica aceptar la distribución aleatoria de los datos.
- Las series de datos que se contrastan deben tener la misma varianza en la población. La aceptación de la hipótesis nula en el modelo implica aceptar la igualdad de las varianzas de las series de datos. En otras palabras, el principio de homocedasticidad.

En este sentido, al no cumplirse en este estudio con los criterios establecidos para pruebas paramétricas se procede aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado de Pearson con el propósito de estudiar si existen relaciones al interior de un mismo grupo entre una variable cualitativa categórica nominal referida a la teoría de dominio sobre aprendizaje y la variable cuantitativa ordinal de intervalo asociada a los años de experiencia en el cargo directivo.

5.3 Resultados por hipótesis

A continuación se presentan los resultados de las hipótesis con una gráfica que indica la tendencia entre la representación implícita sobre aprendizaje y experiencia en el cargo directivo, según teoría de dominio. Luego, de acuerdo a los resultados de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado, se presenta la prueba para verificar cada hipótesis, finalizando con el análisis e interpretación de los resultados.

H1: Existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.

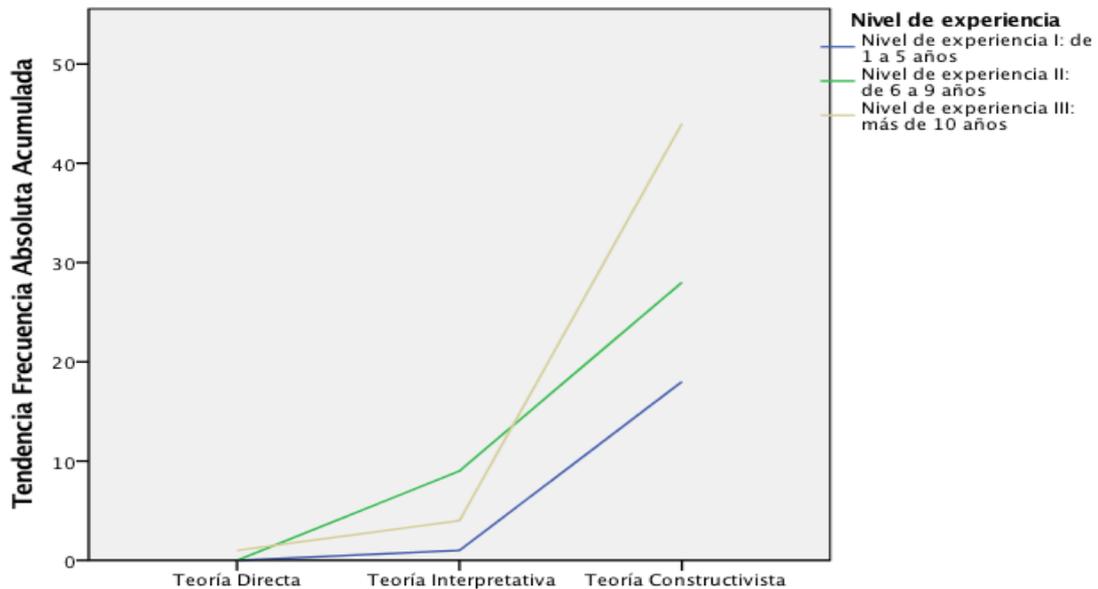


Figura 9. Tendencia sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.

La figura 9, muestra la tendencia de frecuencia absoluta acumulada entre la variable representación implícita sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo. Se observa que existe una tendencia significativa entre los directivos que asumen una representación constructivista y los años de experiencia en el cargo directivo.

En consecuencia, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de significancia o discrepancia entre los datos y las frecuencias esperadas. En tal sentido, la tabla 30, presenta el grado de significancia entre las variables de la hipótesis 1.

Tabla 30 Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.

Hipótesis 1	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H1: Existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo	2,03 (a)	4	0,13

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

En los resultados de la tabla 30, el valor p es mayor a 0.05, lo que significa que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita constructivista sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo. En conclusión, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H2: Existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

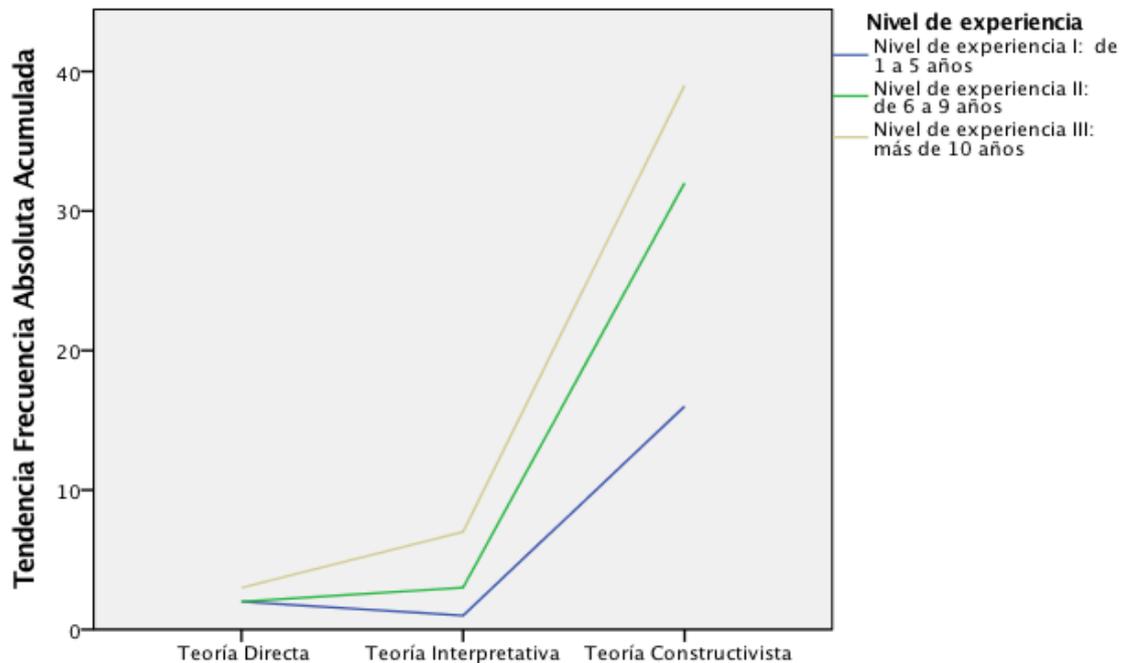


Figura 10. Tendencia sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo

La figura 10, evidencia una tendencia entre la variable representación implícita sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo. De este modo, se concluye que entre más años de experiencia que presente el líder escolar en el cargo directivo, asume éste una representación constructivista.

Para evaluar el grado de significancia o discrepancia entre los datos y las frecuencias esperadas. Se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado. En este sentido, la tabla 34 presenta los resultados obtenidos entre la variable representación implícita constructivista sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

Tabla 31. *Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.*

Hipótesis 2	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H2: Existe una asociación significativa entre la representación implícita sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo	2,030 (a)	4	0,73

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La tabla 31 muestra que el valor p es mayor a 0.05, este resultado permite afirmar que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita constructivista sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo. En consecuencia, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H3: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

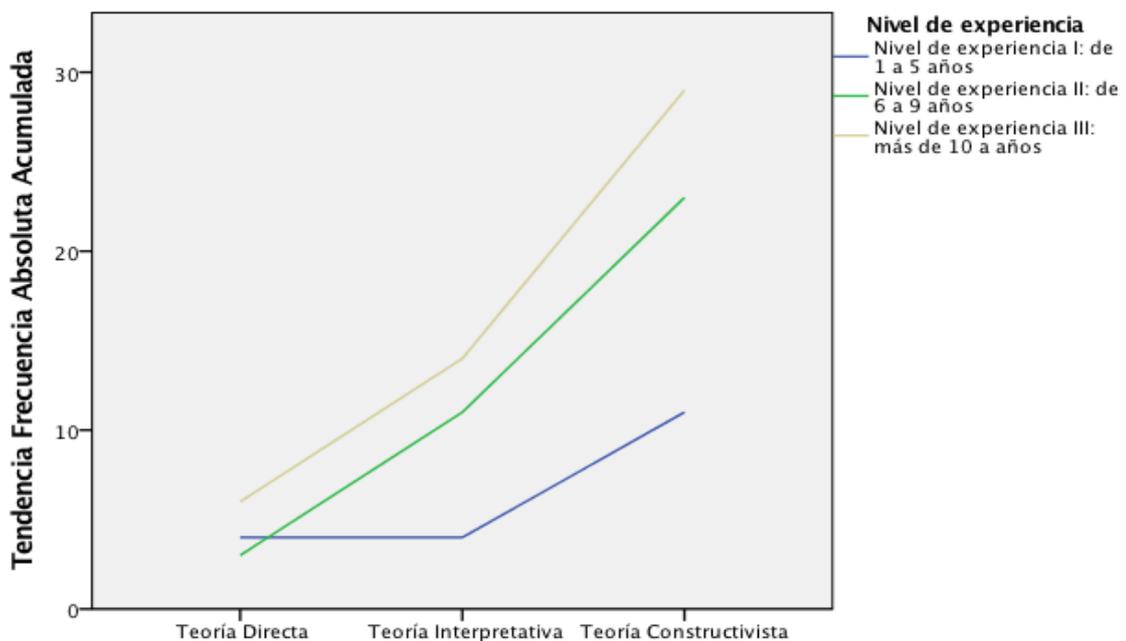


Figura 11. Tendencia sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

La figura 11, deja en evidencia que existe una tendencia constructivista entre la representación implícita sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

A continuación, se presenta en la tabla 35 los resultados de la prueba no paramétrica Chi- cuadrado obtenidos entre la variable representación implícita sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

Tabla 32. Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.

Hipótesis 3	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H3: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.	2,121 (a)	4	0,714

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los valores de la tabla 32 indican que el valor p es mayor a 0.05, esto permite afirmar que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo. En consecuencia, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H4: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

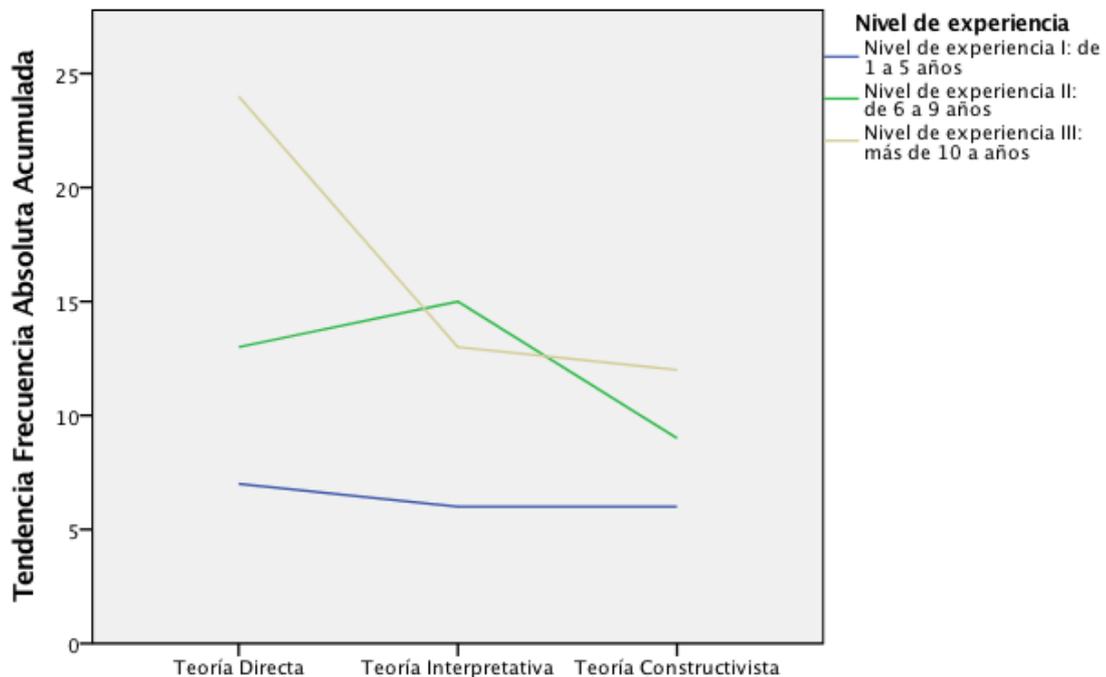


Figura 12. Tendencia sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

Se observa en la figura 12, que no existe una tendencia constructivista entre la representación implícita sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

A continuación, se presenta en la tabla 33 los resultados de la prueba no paramétrica Chi- cuadrado entre la variable representación implícita constructivista referida a los objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.

Tabla 33. Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo

Hipótesis 4	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H4: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo	2,699 (a)	4	0,609

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Según los valores de la tabla 33 se puede observar que el valor p es mayor a 0.05, lo que indica que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo. En conclusión, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H5: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo

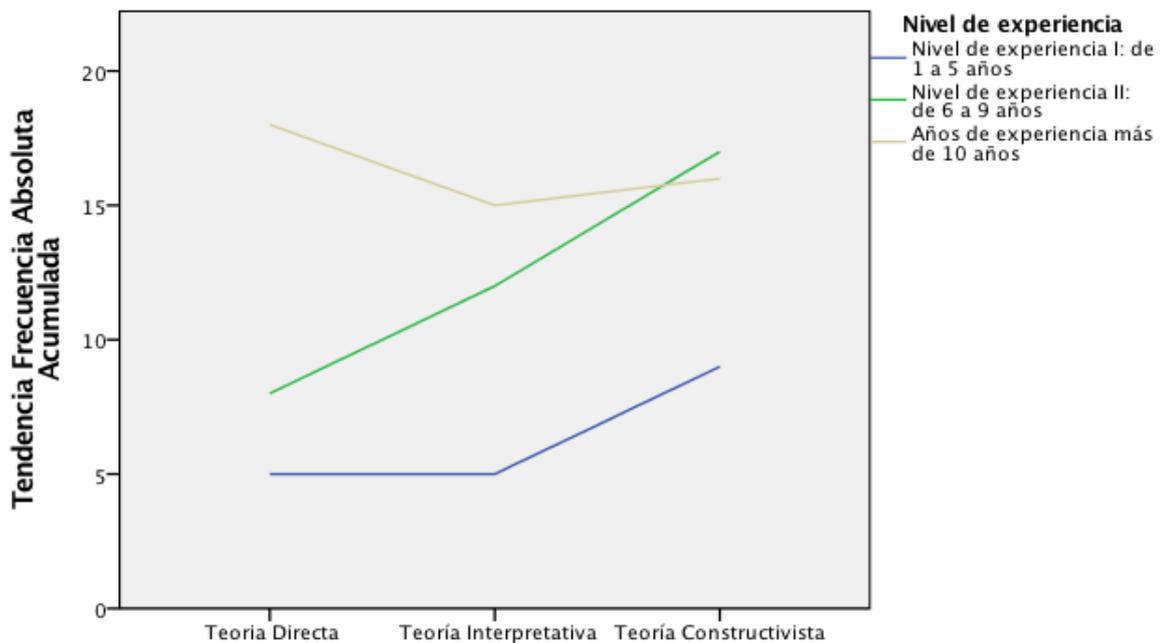


Figura 13. Tendencia sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo

Los resultados de la figura 13, evidencia que no existe una tendencia constructivista entre la variable representación implícita sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.

La tabla 34 muestra los resultados de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado obtenidos entre la variable representación implícita constructivista sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.

Tabla 34. Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.

Hipótesis 5	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H5: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo	3,113 (a)	4	0,539

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

La Tabla 34, muestra que el valor p es mayor a 0.05, lo que evidencia que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo. Este resultado permite rechazar la hipótesis de investigación y aceptar la hipótesis nula.

H6: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.

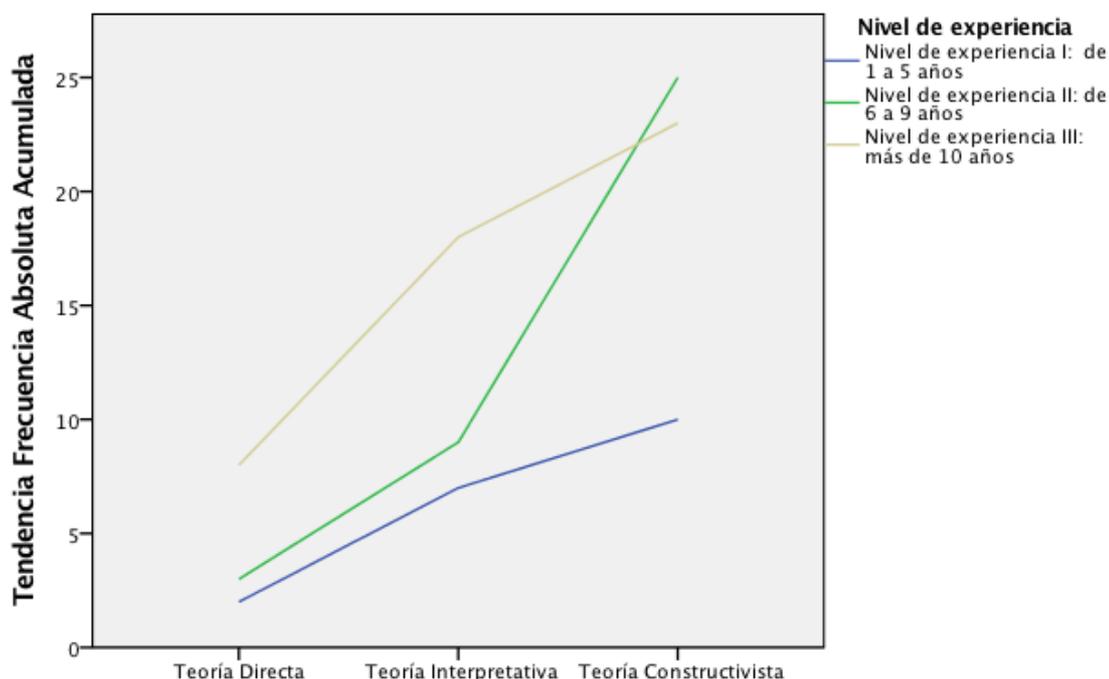


Figura 14. Tendencia sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.

Los resultados de la figura 14, deja de manifiesto que existe una leve tendencia entre la representación implícita constructivista sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.

Por consiguiente, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de significancia entre los datos y las frecuencias esperadas. En este sentido, la tabla 38 muestra los resultados de la prueba no paramétrica Chi- cuadrado obtenidos entre las variables en estudio.

Tabla 35. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo

Hipótesis 6	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H6: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo	4,012 (a)	4	0,404

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

En relación a la tabla 35 y considerando que el valor p es mayor a 0.05, lo que evidencia que no existe asociación significativa entre las variables representativas sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo. Por tanto, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H7: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo

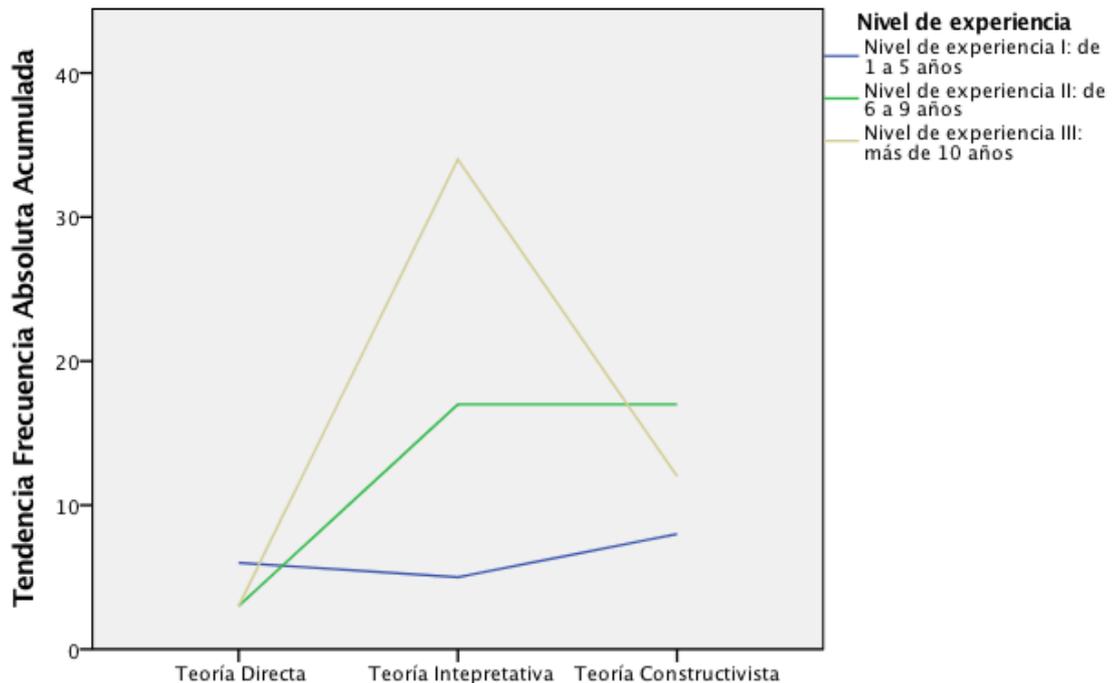


Figura 15. Tendencia sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

Al analizar los resultados de la figura 15, se puede observar que no existe una tendencia constructivista entre la variable representación implícita sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

Por lo tanto, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de significancia entre los datos y las frecuencias esperadas. Al respecto, la tabla 36 muestra los resultados de la prueba Chi-cuadrado entre la variable representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.

Tabla 36. *Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.*

Hipótesis 7	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H7: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo	16,726 (a)	4	0,002

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

En los resultados de la tabla 36, el valor p es menor a 0.05, lo que muestra que existe una asociación significativa entre la variable representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo. En consecuencia, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

H8: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo

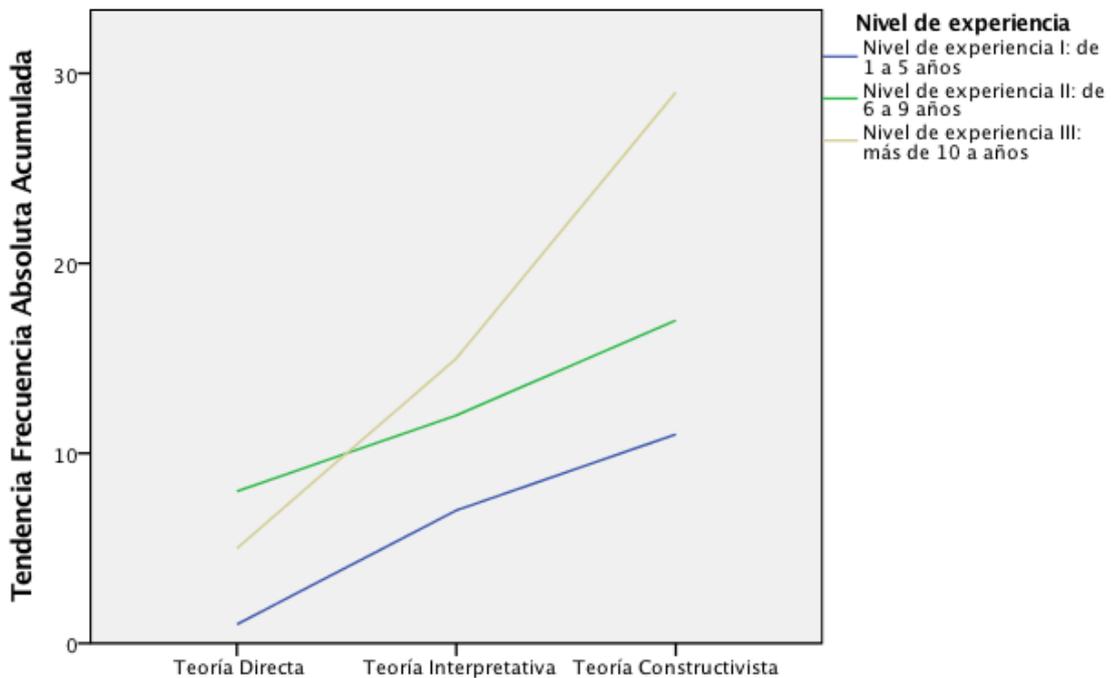


Figura 16. Tendencia sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.

La figura 16, evidencia que existe una tendencia constructivista entre la representación implícita sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo, se concluye que entre más años de experiencia en el cargo directivo se asume una representación constructivista.

En consecuencia, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de significancia entre las variables analizadas. A continuación, la tabla 37 presenta los resultados que arrojó la prueba.

Tabla 37. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.

Hipótesis 8	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H8: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo	4.095 (a)	4	0,393

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Según los resultados de la tabla 37, el valor p es mayor a 0.05, lo que muestra que no existe asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo. En consecuencia, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

H9: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo

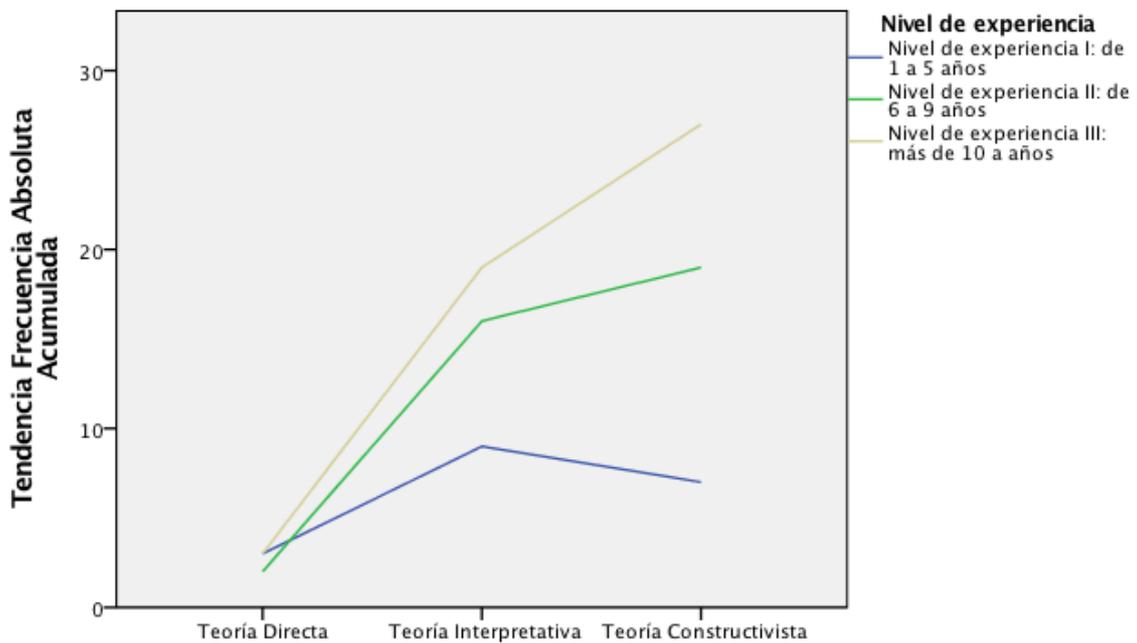


Figura 17. Tendencia sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y experiencia en el cargo directivo.

Se observa en la figura 17 que existe una tendencia significativa constructivista entre la representación implícita sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo.

De esta manera, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de significancia entre las variables en estudio. A continuación, la tabla 41 muestra los resultados obtenidos en la prueba.

Tabla 38. *Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo.*

Hipótesis 9	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H9: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo	3,225 (a)	4	0,521

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

En los resultados de la tabla 38, el valor p es mayor a 0.05, lo que evidencia que no existe una asociación significativa entre las variables representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

H10: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de una problema y la experiencia en el cargo directivo

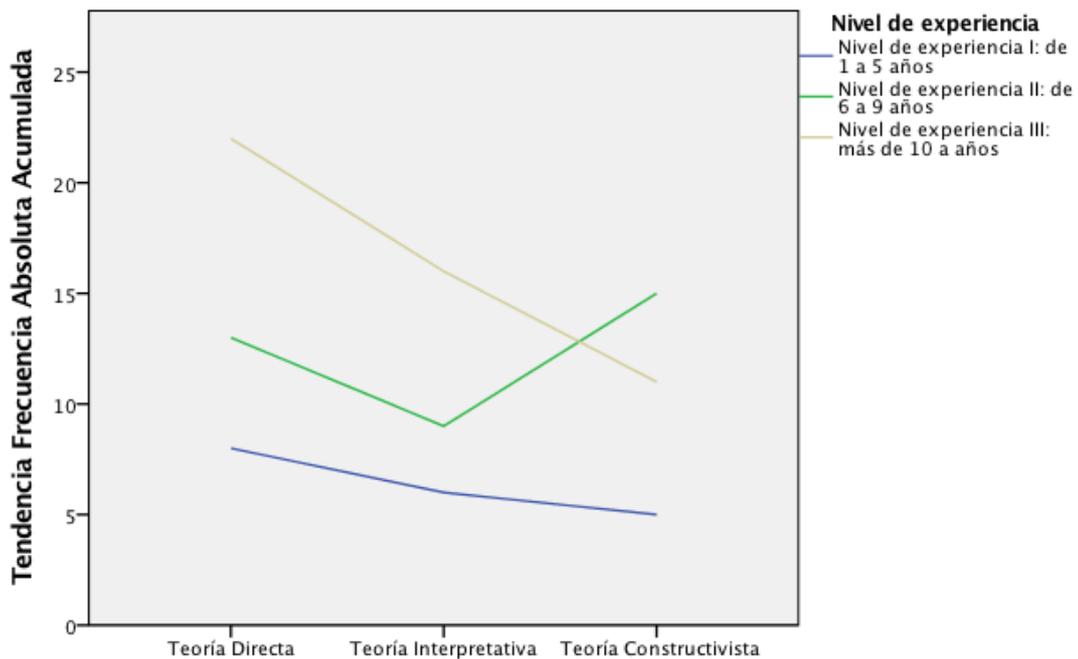


Figura 18. Tendencia sobre qué es lo más importante para evaluar una resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo.

La figura 18 muestra que no existe tendencia constructivista entre las variables de representación implícita sobre qué es lo más importante para evaluar una resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo. En este sentido, los directivos escolares con más años de experiencia no presentan una representación constructivista.

En este contexto, se procede a aplicar la prueba no paramétrica Chi-cuadrado para evaluar el grado de asociación entre las variables analizadas. La Tabla 39, muestra los resultados obtenidos entre las variables analizadas en este estudio.

Tabla 39. *Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de una problema y la experiencia en el cargo directivo.*

Hipótesis 10	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
H10: Existe una asociación significativa entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de una problema y la experiencia en el cargo directivo	3,445 (a)	4	0,486

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Respecto a los resultados de la tabla 39, el valor p es mayor a 0.05, lo que muestra que no existe asociación significativa entre la variable representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

En definitiva, los resultados de la prueba no paramétrica Chi-cuadrado permiten sostener que existe una asociación significativa entre representación implícita constructivista y la experiencia en el cargo directivo solo en 1 de las 10 hipótesis planteadas en este estudio.

6. Conclusiones

Los resultados del estudio a nivel general, permite concluir que los directivos escolares manifiestan representaciones implícitas ambiguas sobre aprendizaje, puesto que aparece en un primer análisis supuestamente un pensamiento asociado a la teoría de dominio constructivista. No obstante, al profundizar en la búsqueda de las representaciones sobre aprendizaje en contextos de confianza surgen diálogos más auténticos entre los líderes escolares que develan ideas más arraigadas vinculadas a las teorías de dominio directo e interpretativo. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de varios autores quienes sostienen que las representaciones implícitas sobre aprendizaje coexisten en el pensamiento del profesorado formando verdaderos

mapas mentales que dan sentido a sus explicaciones (Gómez y Guerra, 2012; Mellado y Chaucono, 2016; Pozo, 2014; Ros, 2014; Vilanova et al., 2017).

Este pensamiento discordante sobre aprendizaje que aflora en los líderes escolares puede ocurrir por la forma superficial o profunda de indagar en sus representaciones. En este sentido, las evaluaciones más estructuradas mantienen en alerta y conscientes de sus respuestas a las personas, mientras que sus representaciones más implícitas y dominantes aparecen al momento de explicar libremente sus ideas. Asimismo, diversos estudios han argumentado que para develar las representaciones más implícitas se requiere ahondar de manera más profunda con la finalidad de dilucidar la perspectiva más predominante sobre aprendizaje (Abril et al., 2014; Aparicio, 2016; Bohórquez, 2016; Cuadra y Castro, 2018).

Este estudio devela que los líderes escolares entienden el aprendizaje como reproducción de información del conocimiento escolar a nivel individual y cognitivo. Asimismo, tienen la convicción que se aprende por repetición y de forma lineal. Estos hallazgos coinciden con lo observado en investigaciones previas (Cossío y Hernández, 2016; Llano y Yarza, 2017; Medel et al., 2017; Ocampo y Tamayo, 2018; Pozo, 2014; Señorino et al., 2014) que arrojaron resultados similares. Lo anterior, ha sido documentado por diversos estudios donde se evidenció que esta mirada tradicional de comprender el aprendizaje puede ser causada por la cultura escolar que tiende a restringir el proceso de enseñanza/aprendizaje a la mera transmisión de información (Alvarado y Rodríguez, 2014; Arlestig & Tornsen, 2014; Chaucono et al., 2020; Herrera et al., 2016). En otras palabras, estas ideas restringidas sobre aprendizaje están soterradas en el pensamiento pedagógico de los directivos escolares y permean la toma de decisiones al momento de liderar los centros escolares.

Lo anterior, plantea nuevos desafíos a los directivos escolares tendientes a diseñar, implementar y evaluar actividades formativas para el desarrollo profesional centradas en acciones que logren asegurar que los estudiantes aprendan en la sala de clases. De este modo, los postulados de Leithwood et al.,

(2019) y Barber & Moursheb (2007) son tajantes situando al liderazgo directivo como segundo factor interno presente en la escuela que más impacta en el aprendizaje del estudiante. De este manera, se espera que los directivos escolares puedan instaurar prácticas reflexivas junto al profesorado para analizar, cuestionar y visibilizar las representaciones implícitas sobre aprendizaje que subyacen al desempeño profesional con el fin de posibilitar su resignificación y mejorar la eficiencia de los educadores en la sala de clases.

Por otro lado, este primer estudio permite afirmar que no existe asociación entre los líderes escolares con más años de experiencia en el cargo directivo y las representaciones constructivistas sobre aprendizaje. Esta conclusión dista de distintos estudios donde se evidencia que los profesores con más experiencia presentan representaciones más constructivistas (Prosser et al., 2003; Rubie et al., 2012). En tanto, validó otras investigaciones que no encontraron diferencias entre las representaciones manifestadas con la experiencia (Porlán y Martín del Pozo, 2004; Norton et al., 2005). De este modo, se corrobora lo que afirman Reber (1993) & Pozo et al., (2006) al sostener que las representaciones implícitas se caracterizan por ser un conocimiento informal que se mantiene permanentemente a nivel cognitivo e independiente de la edad y nivel de desarrollo evolutivo.

Siguiendo este marco, este estudio permitió inferir la relevancia que tiene para las propuestas formativas de líderes escolares desarrollar actividades desde las representaciones implícitas sobre aprendizaje que manifiestan directivos a la hora de liderar los procesos de enseñanza /aprendizaje del estudiante y desarrollo profesional docente. Al respecto, Hidalgo y Murillo (2016) argumentan que esta concientización representacional abordada en la formación podría ayudar a evaluar aquellos saberes previos que están favoreciendo o obstaculizando el aprender en profundidad. Dicho de otro modo, comprender que las representaciones implícitas son un conocimiento práctico de construcción social y pedagógica podría trazar un itinerario de trabajo pertinente y contextualizado al aprendizaje integral del directivo escolar.

En este contexto, resulta necesario profundizar en las prácticas que realizan directivos escolares para comprender de forma integral el constructo de representaciones implícitas sobre aprendizaje. De este modo, el estudio 2 aborda las prácticas de liderazgo pedagógico que manifiestan los líderes educativos con representaciones implícitas constructivistas con el propósito de evaluar la coherencia entre las representaciones implícitas con las prácticas de liderazgo en la dimensión liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO

**EVALUAR LA COHERENCIA ENTRE REPRESENTACIONES IMPLÍCITAS
SOBRE APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA Y LAS PRÁCTICAS DE
LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE DIRECTIVOS ESCOLARES**



1. Introducción

El segundo estudio empírico corresponde a un caso que tiene como objetivo evaluar la coherencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan 4 directores/as escolares sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. Estos casos fueron seleccionados de manera intencionada de la muestra del primer estudio donde manifestaron representaciones implícitas sobre aprendizaje a nivel de pensamiento y discurso.

De este modo, cobra relevancia el conocimiento pedagógico sobre aprendizaje que han construido los líderes educativos para afectar positivamente en las condiciones laborales y en las habilidades de enseñanza del docente, dado que este saber profesional influye en la forma de orientar y liderar pedagógicamente el desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2019; Lázaro y Hernández, 2020; Leiva et al., 2016; Mellado y Chaucono, 2019; Robinson, 2022; Sandoval et al., 2020).

Desde este contexto, se indaga en las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan 4 directores/as escolares para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje, según la dimensión liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. (MINEDUC, 2015) en tres escenarios de desempeño; consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas. Asimismo para identificar la coherencia entre las representaciones implícitas se analizan las rúbricas de diseño de clases y acompañamiento al aula.

Para lograr desarrollar el objetivo de estudio se optó por una investigación cualitativa enmarcada en un estudio de caso, que utilizó las técnicas de recolección de información; observación no participante y análisis de documentos. A través de ambas instancias se analizaron las prácticas desde diferentes perspectivas contribuyendo significativamente a la comprensión del

objeto de estudio, lo que permitió develar las teorías de aprendizaje que subyacen a las evidencias de las prácticas observadas.

En este capítulo se da cuenta de la metodología empleada en coherencia con los objetivos que se pretenden alcanzar. De este modo, se muestran los objetivos del estudio, la metodología, las técnicas de recolección de información (observación no participante y análisis de documentos) e instrumentos utilizados. Posteriormente, los resultados y las conclusiones de la segunda investigación empírica.

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Evaluar la coherencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan cuatro directores/as escolares sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

2.2. Objetivos específicos

1. Identificar la coherencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico de directores/as escolares con foco en los procesos de enseñanza/aprendizaje que subyacen a los escenarios de gestión y liderazgo escolar.
2. Describir las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan directivos escolares con foco en los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenarios de gestión escolar y teoría de dominio sobre aprendizaje que emerge frecuentemente en la práctica directiva.

3. Analizar la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as escolares.

3. Metodología

Este segundo estudio se aborda a través de una metodología cualitativa desde un enfoque descriptivo y tiene un diseño de estudios de casos múltiples (Creswell 2009; Yin 2003). Este tipo de investigación tiene como propósito el análisis de la información de casos singulares para comprender y explorar los significados que los participantes atribuyen a sus prácticas en un contexto determinado (Martín, 2012). La naturaleza de esta investigación tiene un carácter secuencial porque se origina a partir de los resultados encontrados en el primer estudio empírico de esta tesis doctoral. Estos hallazgos animan a los investigadores a la búsqueda de casos singulares de directores/as escolares que hayan presentado representaciones implícitas constructivistas en el estudio 1, con el propósito de evaluar si existe coherencia en sus prácticas de gestión cuando lideran los procesos de enseñanza/aprendizaje. Se espera que los casos contribuyan significativamente al campo de estudio y que presenten un verdadero compromiso en el transcurso de la investigación.

Para fortalecer el estudio con rigor y pertinencia fue relevante crear evidencias que permitan controlar cuatro criterios que son imprescindibles y que diversos autores sostienen que permite garantizar la confiabilidad de los resultados; credibilidad, transferencia, consistencia y confirmabilidad (Creswell, 2009; Rodríguez et al., 1996; Salgado, 2007).

3.1 Participantes y contexto

Los participantes corresponden a 4 directores/as escolares (2 mujeres y 2 hombres) que fueron seleccionados de manera intencionada de la muestra del primer estudio, en virtud de cinco criterios de inclusión a) manifestar representaciones implícitas de aprendizaje constructivista a nivel de

pensamiento y discurso, b) cautelar la participación de hombres y mujeres, c) desempeñarse en centros escolares subvencionados por el estado chileno, d) haber obtenido un nivel de desempeño destacado en la evaluación docente, e) poseer formación en el área de liderazgo escolar, y f) desempeñarse en la región de La Araucanía, Chile.

La tabla 40 muestra un resumen de los datos descritos de los participantes organizados por cada caso.

Tabla 40. *Distribución de los participantes por cada caso del estudio*

Directivo	Cargo directivo	Género	Edad	Años experiencia en el cargo
Caso 1	Director	Hombre	55 años	15 años
Caso 2	Directora	Mujer	38 años	5 años
Caso 3	Director	Hombre	47 años	10 años
Caso 4	Directora	Mujer	42 años	6 años

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Contexto de los casos

A continuación, se describen las principales características de los diversos contextos educativos donde se desempeñan los cuatro casos singulares de directivos escolares que develaron representaciones implícitas constructivistas en el estudio preliminar y que ahora participan de este segundo estudio empírico. A nivel general, podemos explicar que los cuatro casos se desempeñan en diversas comunas de La Araucanía, además, se ubica entre las tres regiones que presenta resultados significativamente más bajos que el puntaje promedio nacional y esto aumenta en la medida que el grupo socioeconómico es más bajo.

Caso 1

El caso 1 corresponde a un director de 55 años de edad, que tiene una experiencia de 15 años en el cargo en distintas escuelas de diferentes comunas de la región. Actualmente se desempeña en una escuela municipal de educación básica que atiende 353 estudiantes en su mayoría de ascendencia mapuche y cuenta con una planta docente compuesta por un total de 25 profesores/as. Se

ubica en la provincia de Cautín, comuna de Galvarino de la región de La Araucanía, Chile. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2017) Galvarino es una de las comunas que concentra un mayor porcentaje de población indígena mapuche. Según la Agencia de Calidad de la Educación, la escuela presenta un nivel de desempeño medio bajo y un índice de vulnerabilidad social de 89%, lo que representa un contexto de una alta complejidad. Los resultados del SIMCE sistemáticamente indican que los estudiantes en su mayoría se concentran en los niveles de aprendizaje insuficiente y elemental. Asimismo, los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) alcanzan un promedio de 81 puntos de 100.

El Ministerio de Educación ha impulsado diferentes políticas educativas que benefician al establecimiento escolar Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, recibe una Subvención Escolar Preferencial por cada estudiante prioritario y preferente para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contengan iniciativas que apoyen con énfasis a los alumnos prioritarios y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con niveles de aprendizaje disminuidos.

El director tiene como principales funciones liderar jornadas de desarrollo del profesorado, realizar acompañamiento pedagógico en el aula que implica observar clase y dar retroalimentación al desempeño docente. De igual modo, tiene que gestionar el seguimiento al aprendizaje del estudiante. Asimismo, gestiona junto a su equipo directivo la realización del consejo de profesores y la implementación de la política educativa a nivel de centro y de aula. Además, debe cumplir con la normativa educativa vigente, abordar los diversos planes de gestión escolar que impulsa el MINEDUC, dando énfasis a la gestión del plan de mejoramiento escolar del centro educativo.

Caso 2

El caso 2 corresponde a la directora más novel de solo 38 años de edad, que tiene una experiencia recién 5 años en el cargo. Actualmente, se desempeña en una escuela subvencionada de educación básica que atiende a 398

estudiantes y tiene una planta docente de 30 profesores/as. El centro escolar está ubicado en la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Según la Agencia de Calidad de la Educación, la escuela presenta un nivel de desempeño medio, un índice de vulnerabilidad social de 81% y los resultados del SIMCE que alcanzan mayoritariamente los estudiantes se concentra en los niveles de aprendizaje insuficientes y elementales. Del mismo modo, los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) promedian 75 puntos de 100.

Respecto a las políticas que ayudan a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, se destaca el Desarrollo Profesional Docente que promueve acciones formativas internas y externas al centro educativo de forma gratuita con el propósito de mejorar el desempeño docente. El colegio recibe una Subvención Escolar Preferencial para mejorar las condiciones de aprendizaje de cada estudiante prioritario a través de diversas iniciativas que apoyen su desarrollo integral para disminuir la brecha social.

Dentro de las principales funciones que realiza el director está en liderar los consejos de profesores, jornadas de formación del profesorado y el acompañamiento en el diseño del aprendizaje y observación de clases en aula. Asimismo, se encarga de gestionar administrativamente junto a su equipo directivo la revisión de los libros de clases, el cumplimiento de los reglamentos, seguimiento del plan de mejoramiento escolar asociado a los diferentes planes de implementación de las principales políticas que exige el MINEDUC al centro educativo.

Caso 3

El caso 3 corresponde a un director de 47 años de edad, tiene una experiencia de 10 años en el cargo, se desempeña en una escuela municipal de educación básica que atiende a 426 estudiantes, en su mayoría de ascendencia mapuche, cuenta con una planta profesional de 38 docentes. El establecimiento está ubicado en la comuna de Lautaro, región de La Araucanía, Chile. Según la Agencia de Calidad de la Educación categoriza la escuela en un nivel de desempeño medio, y se le asigna un índice de vulnerabilidad social de 92% y los

resultados académicos del SIMCE indican que en su mayoría los estudiantes alcanzan niveles de aprendizaje insuficiente y elemental. Respecto a los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) alcanzan un promedio de 74 puntos de 100.

En relación a las políticas educativas que ayudan al establecimiento a disminuir las brechas de aprendizaje y desarrollo social, se destaca la Ley 20.903 que regula y orienta el Desarrollo Profesional Docente. Además, el el Estado otorga una subvención preferencial para los y las estudiantes con más escasos recursos para financiar un Plan de Mejoramiento Educativo con variadas oportunidades de aprendizaje que genere condiciones de calidad y equidad a todos los niños y niñas preferentes.

Las principales funciones que realiza la directora consisten en liderar junto a su equipo la formación del profesorado, el acompañamiento pedagógico al aula y los procesos de enseñanza aprendizaje. De igual forma, es responsable de gestionar el consejo de profesores, el cumplimiento de los reglamentos, planes de gestión escolar y seguimiento del plan de mejoramiento escolar del centro educativo.

Caso 4

El caso 4 corresponde a una directora de 42 años de edad, que tiene una experiencia de 6 años en el cargo. Se desempeña en una escuela particular subvencionada de educación básica que atiende a 430 estudiantes en su mayoría de ascendencia mapuche y cuenta con una planta docente de 25 profesores/as. El establecimiento está ubicado en la comuna de Vilcún, en la provincia de Cautín, región de La Araucanía, Chile. Según la Agencia de Calidad de la Educación, la escuela presenta un nivel de desempeño medio con un índice de vulnerabilidad social de 93%, lo que representa un contexto de alta complejidad social. Los resultados SIMCE que obtienen los estudiantes logran un nivel de aprendizaje insuficiente (67%). En relación, los indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) alcanzan un promedio de 70 puntos de 100.

El director implementa políticas educativas vigentes que orientan los énfasis y ámbitos del mejoramiento escolar de su establecimiento. De igual forma, gestiona el desarrollo profesional docente principalmente a través de procesos de acompañamiento y retroalimentación de la práctica pedagógica.

Una de las prácticas de liderazgo que el director realiza con más frecuencia es el acompañamiento durante el diseño de aprendizaje y la observación de clases. Asimismo, un alto porcentaje de su tiempo lo invierte en implementar el Plan de Mejoramiento Educativo y en tareas administrativas como revisión de los libros de clases, el cumplimiento de los reglamentos y la realización del consejo de profesores.

Tabla 41. *Resultados de las representaciones implícitas constructivistas de aprendizaje de los cuatro casos que participan del estudio.*

Caso	Dimensión es sobre aprendizaje	Frecuencia (%) teoría de dominio constructivista	Preguntas grupo de discusión	Argumentaciones recurrentes
Caso 1	¿Qué es aprender?	100%	En su rol de directivo ¿qué entiende usted por aprendizaje?	<i>“Para mi el aprendizaje es un proceso de construcción colaborativa donde todos aportan al conocimiento del otro”</i>
	¿Qué se aprende?	100%	¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?	<i>“Los estudiantes deberían aprender las habilidades, conocimiento y actitudes”</i>
	¿Cómo se aprende?	100%	¿Cómo aprende el estudiante?	<i>“Los estudiantes aprenden a través de la indagación, el trabajo colaborativo y de la reflexión constante de lo aprendido”</i>

	¿Qué y cómo se evalúa?	100%	<p>¿Qué se evalúan a los estudiantes?</p> <p>“Los objetivos de aprendizaje que corresponden a los conocimientos, habilidades y actitudes, según nivel y asignatura”</p> <p>¿Cómo se evalúa a los estudiantes?</p> <p>“Depende del estudiante como quiere ser evaluado, pero regularmente evaluamos con disertaciones, guías de aprendizaje e informe grupales”</p>
Caso 2	¿Qué es aprender?	100%	<p>En su rol de directivo ¿qué entiende usted por aprendizaje?</p> <p>“Para mi el aprendizaje es un proceso de reflexión constante que requiere de una toma de consciencia del que aprende”</p>
	¿Qué se aprende?	100%	<p>¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?</p> <p>“Las habilidades, actitudes y profundizar en los conocimientos aprendidos por los estudiantes”</p>
	¿Cómo se aprende?	100%	<p>¿Cómo aprende el estudiante?</p> <p>“ El estudiante aprende a través de la reflexión permanente de lo aprendido”</p>
	¿Qué y cómo se evalúa?	100%	<p>¿Qué se evalúan a los estudiantes?</p> <p>“Las habilidades, conocimientos y actitudes manifestadas en los objetivos de aprendizaje, según la asignatura y curso correspondientes”</p> <p>¿Cómo se evalúa a los estudiantes?</p> <p>“Con trabajos de investigación grupal, disertaciones y guías de aprendizajes, pero los profesores preguntan a los estudiantes como quieren ser evaluados”</p>
Caso 3	¿Qué es aprender?	100%	<p>En su rol de directivo ¿qué entiende</p> <p>““Es un proceso cognitivo y práctico que requiere de un trabajo</p>

		usted por reflexivo que permita aprendizaje?	tomar consciencia de lo que se está aprendiendo o se requiere profundizar”
¿Qué se aprende?	100%	¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?	“Los estudiantes deberían aprender los conocimientos, habilidades y actitudes, según asignatura y nivel”
¿Cómo se aprende?	100%	¿Cómo aprende el estudiante?	“Los niños aprenden reflexionando, cuestionando e investigando junto a sus compañeros”
¿Qué y cómo se evalúa?	100%	¿Qué evalúan a los estudiantes? ¿Cómo se evalúa a los estudiantes?	“Los objetivos de aprendizaje, según nivel y asignatura” “De diversas formas, con disertaciones grupales, informes escrito y guías de aprendizaje, según curso y asignatura”
¿Qué es aprender?	100%	En su rol de directivo ¿qué entiende usted por aprendizaje?	“El aprendizaje es un proceso personal, social y reflexivo que requiere de la toma consciencia y de la puesta en práctica de lo aprendido”
¿Qué se aprende?	100%	¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?	“Deberían aprender los conocimientos, habilidades y actitudes, según asignatura y nivel escolar”
¿Cómo se aprende?	100%	¿Cómo aprende el estudiante?	“Aprende mediante la indagación y la reflexión permanente”
¿Qué y cómo se evalúa?	100%	¿Qué se evalúan los estudiantes?	“Los objetivos de aprendizaje compuestos por habilidades, conocimiento y actitudes”

Caso 4

¿Cómo se evalúa a los estudiantes?
“Con disertaciones grupales, trabajos escritos, guías de aprendizaje, pero esto depende de la decisión del estudiante”

Fuente: Datos extraídos del estudio 1 (2022).

3.2 Técnica e instrumentos de recogida de información

El segundo estudio empírico ha utilizado dos técnicas de recogida de información:

- a) **Observación no participante** para indagar desde diferentes perspectivas las prácticas que realizan los participantes en distintas instancias de trabajo en un contexto determinado. La observación no participante como técnica de investigación consiste en recoger información desde una postura alejada y sin involucramiento por parte del investigador (Daymon, 2010; Miles et al., 2014). En este estudio empírico se necesita observar las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directivos escolares cuando lideran los procesos de enseñanza/aprendizaje para develar la congruencia entre las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares. El instrumento utilizado para observar las prácticas directivas fue un registro de campo que permitió recoger información sobre las prácticas que gestiona el director/a cuando lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de registro permite documentar las distintas manifestaciones observaciones (verbales y no verbales) de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o entrevista.

- b) **Análisis de documentos** como técnica de recopilación de datos tiene como propósito recopilar y seleccionar información a través de lecturas de documentos desde un contexto real (Baena, 2014). Para este caso en particular se seleccionaron instrumentos de gestión que utilizan directores/as para liderar el aprendizaje del estudiante en sus centros educativos. Se

acordó que fueran las rúbricas que utilizan habitualmente para el acompañamiento al diseño de clase y al aula.

3.3. Fases del estudio

3.3.1. Fase preparatoria para acceder al campo

En primer lugar, se envió una carta de invitación por correo electrónico a los cuatro directores seleccionados para participar de este segundo estudio, en la cual se solicitó una reunión para explicar a cada participante el propósito que persigue la investigación y su implicancia en el desarrollo de la misma. Luego, se realizó la reunión preparatoria con cada director/a para explicar detenidamente el anonimato de los participantes y resguardo de la información recogida durante el estudio para que puedan dar su autorización voluntaria para registrar por escrito y con audio sus prácticas. El investigador asumió el compromiso de respetar los principios éticos en sintonía con las necesidades del estudio y las voluntades de los participantes. De esta manera, se buscó propiciar un estudio transparente, honesto, resguardando la credibilidad y confianza que debe existir entre colaboradores e investigadores. Para ello, se envió una carta de consentimiento con anterioridad a la reunión para que el/la director/a pudiese leer con calma el documento, aclarar dudas en la reunión y después proceder a firmar el consentimiento plenamente informado. Asimismo, se acordó en conjunto con los directores realizar la cantidad de seis visitas de observación de prácticas de liderazgo del proceso de enseñanza aprendizaje con una duración de 90 minutos y se consensuó la calendarización de las fechas de las visitas del investigador. Además, en esta fase preparatoria se indagó en cuáles podrían ser los escenarios de desempeño de los líderes escolares que convendría observar. De acuerdo a los objetivos del estudio se delimitaron en conjunto con los participantes tres contextos de prácticas directivas que corresponden al consejo de profesores, la jornada formativa y la retroalimentación del acompañamiento al aula. Finalmente, también se solicitaron 2 documentos propios de la gestión de cada director/a para su posterior análisis y se acordó que fueran las rúbricas que utilizan habitualmente para el acompañamiento al diseño de enseñanza y al aula.

3.3.2. Fase de trabajo de campo

En esta fase se realizó el trabajo de campo para comprender in situ las prácticas del escenario donde se desempeñaron los directores/as en estudio. En primer lugar, cada director/a explicó al cuerpo docente que durante tres meses colaborará de una investigación sobre su práctica directiva y solicitó a los docentes que voluntariamente deseen dar su consentimiento para que el investigador la acompañe en distintos escenarios consejo de profesores, jornadas de formación y retroalimentación del acompañamiento al aula con el propósito de registrar las observaciones de estas prácticas de liderazgo.

En segundo lugar, el investigador se presentó con los asistentes correspondientes al primer escenario observado para cada director/a y transparentó el sentido de su trabajo, además explicó el código de ética que seguirá rigurosamente; luego de escuchar la información entregada por el investigador, la totalidad de los profesionales firmaron el consentimiento.

En tercer lugar, se comenzó con la recogida de información a través de registros etnográficos digitales que se inician con una breve *descripción del contexto* escolar para interpretar las interacciones que surgen en la realidad con el fin de comprender una situación teniendo en cuenta el conocimiento contextual. Luego, se procede a realizar el registro propiamente tal, utilizando siempre simbología para resguardar el anonimato de los sujetos observados y se realizan *anotaciones* del observador sobre tono, gestos, ambiente, espacio, tiempo, además de *aclaraciones* hechas por el observador que explican el sentido de la observación.

Para ampliar la información de los registros etnográficos se realizan grabaciones de audio que ayudan a reconstruir el documento elaborado antes de 24 horas transcurrida la observación de campo para incorporar todo lo que no se logró registrar en el momento con la finalidad de obtener una versión lo más textual posible. Esta forma de recoger la información reconstruye el desempeño del director/a a través de las observaciones registradas por el

investigador. Cabe mencionar que a cada director/a se le realizaron 2 registros por cada escenario de prácticas de gestión (consejo de profesores, jornadas de formación y retroalimentación de las observaciones de clases) logrando un total de 6 registros de 90 minutos por cada caso, lo que suma en total 540 minutos de observación en los tres escenarios de desempeño directivo. Finalmente, explicar que en las primeras visitas a los centros escolares también se recogieron los 2 documentos con la finalidad de analizar las teorías de aprendizaje que subyacen a estas evidencias del desempeño de los casos en estudio a) rúbrica de acompañamiento al diseño de enseñanza, b) rúbrica de acompañamiento al aula.

3.3.3. Fase análisis de datos

Esta fase se centra en la reducción del dato utilizando principalmente un análisis de contenido de las evidencias del desempeño (registros/documentos) de las prácticas de liderazgo del proceso de enseñanza/aprendizaje con el propósito de estudiar la recurrencia de significados en coherencia con las teorías de aprendizaje directa, interpretativa y constructivista. En un primer momento, el investigador analizó la información obtenida de cada registro etnográfico a través de un proceso de segmentación semántica de fragmentos del texto, usando en primera instancia como categorías preestablecidas en las siete prácticas del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar de la dimensión “Liderando el proceso de enseñanza aprendizaje”(MINEDUC,2015). Se considera esta dimensión del marco y su conjunto de prácticas porque están validadas por la comunidad científica y está asociada al objeto de estudio de prácticas para liderar el proceso de aprendizaje. En un segundo análisis, el investigador examinó nuevamente los relatos identificados en cada registro para proceder a develar las teorías de aprendizaje que subyacen a las prácticas del liderazgo del proceso de aprendizaje. A la vez, se procedió al análisis de contenido de 2 documentos (rúbricas de acompañamiento), utilizados por los directores/as en sus prácticas de liderazgo. De este modo, ambos instrumentos permitieron develar las teorías de aprendizaje que subyacen a las evidencias de las prácticas observadas en los tres escenarios de gestión.

Los resultados obtenidos del análisis de datos del estudio fueron sometidos a validez de juicio de expertos para asegurar la calidad de la selección del segmento narrativo y su correspondencia con la teoría de aprendizaje asociada por el investigador. En este proceso de validación participaron 16 expertos, 8 nacionales y 8 internacionales provenientes de diversos países Argentina, Canadá, Cuba(2), Colombia, España(2) y Uruguay. A cada experto se le entregó al azar y de forma anónima un registro etnográfico y una rúbrica de acompañamiento con un análisis preliminar del investigador con el propósito que emita un juicio sobre las valoraciones que tiene a la vista en virtud de las evidencias e instrumentos que recibió. Este método de validación de juicio de expertos resultó útil para incrementar la fiabilidad del estudio, considerando que todo el proceso de análisis de datos fue revisado por personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en el área, y que hicieron llegar información con retroalimentación y sugerencias pertinentes que el investigador incorporó al proceso de análisis definitivo.

Triangulación

Por otra parte, la incorporación de la triangulación como técnica de análisis permitió mayor precisión metodológica y consistencia de los datos cualitativos del estudio y contribuyó a la complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica.

Para ello, se utilizó triangulación de datos espacial y metodológica. La triangulación de datos en el espacio se hizo con el objetivo de verificar las tendencias detectadas en determinados sitios de observación (cuatro colegios ubicados geográficamente en cuatro comunas distintas, y a la vez, en cada colegio se observó el mismo objeto de estudio en tres escenarios para incrementar la variedad de las observaciones y lograr la confrontación de los datos de espacios diversos. En este sentido, Arias (2000) indica que la triangulación espacial es la recolección de datos del mismo fenómeno en diferentes sitios y las pruebas de consistencia se analizarán cruzando los lugares.

Asimismo, la triangulación metodológica se realizó dentro del mismo método (Arias, 2000) combinando el uso de diversas técnicas de recolección de datos (observaciones y análisis de documentos) con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable con la finalidad de minimizar debilidades y sesgos inherentes en los instrumentos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos.

4. Resultados descriptivos

En este apartado se presentan los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico que realiza cada directores/as para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje, según la dimensión liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. (MINEDUC, 2015). De este modo, en primer lugar se muestra en una tabla de coherencia porcentual las representaciones implícitas que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico con foco en los procesos de enseñanza/aprendizaje en tres escenarios del desempeño de cada directivo (consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas).

En segundo lugar, se exponen los resultados provenientes del análisis de contenidos de registros observados a cada director/a con foco en las prácticas de liderazgo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según los escenarios de gestión y liderazgo escolar (consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas).

En tercer lugar, se analiza la concordancia entre las rúbricas que orienten los procesos de enseñanza/aprendizaje referidas al diseño de clases y acompañamiento al aula y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as.

A continuación, se presentan los resultados de este estudio en virtud de cada caso investigado.

4.1. Caso 1: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje

El Director del caso 1 se desempeña en una escuela municipal de educación básica subvencionada por el estado de Chile, ubicada en la ciudad de Temuco, atiende principalmente estudiantes de primaria de entre 6 a 13 años de edad con un total de matrícula 269 alumnos. En este contexto, se presentan los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico del proceso de enseñanza/aprendizaje observadas durante dos visitas en tres escenarios de gestión acordados previamente con los participantes de este estudio: *consejo de profesores, jornadas formativas internas y espacios de retroalimentación de clases observadas*.

a) Análisis de las representaciones implícitas de las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico en tres escenarios de desempeño directivo.

A continuación, la tabla 42 muestra las frecuencias porcentuales de las prácticas pedagógicas para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje (MBDyLE) asociadas a las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyace recurrentemente a los escenarios de desempeño; consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas.

Tabla 42: Resultados de la coherencia entre representaciones implícitas sobre aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según desempeño directivo.

Prácticas para liderar el proceso enseñanza aprendizaje (MBDyLE)	Escenario desempeño Consejo profesores			Puntación y % total	Escenario desempeño jornadas formativas internas			Puntación y % total	Escenario de desempeño retroalimentación de clases observadas			Puntación y % total				
	Teorías de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje							
	TD	TI	TC	TD	TI	TC	TD	TI	TC	TD	TI	TC				
Aseguran articulación y coherencia curricular con las prácticas de enseñanza y evaluación entre niveles de enseñanza y asignaturas.	6	19	11	36	6	22	11	39	6	17	9	32	18	55	34	107
	17%	52%	31%	100%	15%	57%	28%	100%	19%	53%	28%	100%	17%	51%	32%	100%
Monitorean la implementación integral del currículum y logros de	7	22	14	43	9	23	10	42	6	19	11	36	22	64	35	121

aprendizaje en todo ámbito formativo del estudiante para el mejoramiento de procesos de enseñanza y gestión pedagógica	16%	51%	33%	100%	21%	55%	24%	100%	17%	53%	30%	100%	18%	53%	29%	100%
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	5	17	9	31	11	18	9	38	6	17	9	32	22	52	27	101
Identifican fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	16%	55%	29%	10%	29%	47%	24%	100%	19%	53%	28%	100%	22%	51%	27%	100%
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje	7	18	11	36	6	17	11	34	9	20	9	38	22	55	31	108
Aseguran implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes de todo ámbito	19%	50%	31%	100%	18%	50%	32%	100%	24%	54%	24%	100%	20%	51%	29%	100%
Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica según necesidades estudiantes.	5	21	10	36	10	20	9	39	7	19	10	36	22	60	29	111
	14%	58%	28%	100%	26%	51%	23%	100%	19%	53%	28%	100%	20%	54%	26%	100%
	7	18	10	35	7	19	10	36	8	20	11	39	22	57	31	110
	20%	51%	29%	100%	19%	53%	28%	100%	21%	51%	28%	100%	20%	52%	28%	100%
	8	21	9	38	5	18	11	34	8	20	11	39	21	59	31	111
	21%	55%	24%	100%	15%	53%	32%	100%	21%	51%	28%	100%	19%	53%	28%	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

En relación al análisis de los datos de la tabla 42, la directora del caso 1 manifiesta prácticas de liderazgo pedagógico asociadas a las tres teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a los escenarios de gestión y liderazgo escolar analizados. En tal sentido, la teoría interpretativa presenta una frecuencia porcentual del 50%. En cambio, la directa alcanza un 20% y la constructivista un 30% de apego. Por tanto, la teoría de dominio sobre aprendizaje interpretativa presenta una leve tendencia en el actuar de la directora. Estos resultados dejan de manifiesto la presencia de inconsistencia entre las representaciones constructivistas con las prácticas de liderazgo pedagógico del caso 1.

b) Análisis de contenido de registros observados con foco en las prácticas de liderazgo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenarios de gestión escolar y teoría de dominio sobre aprendizaje

A continuación, la tabla 43 muestra los resultados obtenidos del análisis de contenido de las 7 prácticas de liderazgo pedagógico referidas a los procesos de enseñanza/aprendizaje en la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje” (MBDyLE, 2015). En tal sentido, se presentan los extractos de testimonios de desempeños recurrentes que surgen desde los escenarios de gestión escolar y teorías de dominio sobre aprendizaje que emergen frecuentemente en la práctica directiva observada en este caso.

Tabla 43. Prácticas de liderazgo pedagógico sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio.

Dimensión del MBDyLE: Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje		
Práctica 1: Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D1: ¡Colegas! Estas son las orientaciones de la priorización curricular emanadas del MINEDUC</p> <p>P1: ¿qué tenemos que hacer directora?</p> <p>D1: Reunirse por nivel o asignatura, para que puedan articular las planificaciones de clases entre ustedes y coordinarse con las educadoras diferenciales y parvularias para asegurar la priorización curricular.</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>	<p>D1: ¡Buenos días profesores!, esta jornada es para conversar sobre las formas de evaluar que hemos estado realizando en la escuela</p> <p>P2: Directora se refiere a los instrumentos hemos mejorando con los colegas.</p> <p>D3: Sí, pero recuerde colega que evaluar no es solo medir</p> <p>P12: Cómo dice el decreto 67 evaluar formativamente.</p> <p>D1: ¡Correcto! Recuerden que debe existir una coherencia entre las actividades de enseñanza y las evaluaciones que nos ayuden a mejorar.</p> <p>[R3, Jornada formativa interna]</p>	<p>D1: Hoy analizaremos en conjunto la clase observada el día de ayer.</p> <p>P4: Comprendo a la directora.</p> <p>D1: Me parece interesante que usted haya realizado clases con actividades de aprendizaje y evaluación integradas con otras asignaturas.</p> <p>P4: Lo pensé así porque había algunos saberes no comprendidos por los estudiantes.</p> <p>D1: Lo que usted realizó son proyectos de aula basados en los intereses del niño(a) y de problemas de la cotidianidad, estas acciones favorecen a que todos aprendan de manera más participativa y motivadora.</p> <p>[R2, Espacios de retroalimentación de clase]</p>
17%	51%	32%
Práctica 2: Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D1: Les recuerdo que al final del semestre haremos una jornada evaluativas para monitorear el avance curricular</p> <p>P3: ¿Se aplicarán pruebas progresivas?</p> <p>D1: Efectivamente, se evaluará la cobertura curricular y el logro de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>	<p>P3: ¿Cuál es el sentido de esta acción formativa?</p> <p>D1: Hoy analizaremos nuestros datos sobre indicadores de desarrollo personal y social</p> <p>P5: ¡Me parece excelente!</p> <p>D1: Aplicaremos un taller para conocer los resultados de la implementación integral del currículum para tomar conciencia de los ámbitos descendidos.</p> <p>[R2, Jornada formativa interna]</p>	<p>D1: ¿Cómo cree usted profesor que le resultó su clase?</p> <p>P7: Los estudiantes participaron activamente de las actividades de aprendizaje.</p> <p>D1: ¿Cree usted que logró los objetivos de aprendizaje?</p> <p>P7: Se lograron los objetivos porque los estudiantes fueron responsables y comprometidos con las actividades desarrolladas y expusieron lo aprendido en clases.</p> <p>[R3, Espacios de retroalimentación de clase]</p>
18%	53%	29%
Práctica 3: Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

D1: ¡Colegas!, recuerden potenciar esta semana en las actividades de clases las habilidades más disminuidas por los estudiantes.
 P5: ¿Podemos realizar algunas preguntas tipo SIMCE para identificarlas?
 D1: Podría ser una forma, pero en los resultados de última medición Simce, aparecen algunos ejemplos de las habilidades más disminuidas por los estudiantes.
[R2, Jornada formativa interna]

P1: Directora, según nuestro calendario de acompañamiento, esta semana corresponde acompañar al aula a los colegas del primer ciclo.
 D1: Efectivamente, pero les reiteró que es necesario que sus prácticas de enseñanza se modifiquen en función de las retroalimentaciones y de los talleres de evaluación que hemos desarrollado
[R1, Consejo de profesores]

D1: Según la retroalimentación dada en el acompañamiento de esta aula sobre su práctica pedagógica ¿Usted en qué ha mejorado?
 P5: Considero que ahora diseñé actividades de aprendizaje y evaluación integradas más desafiantes para los estudiantes
 D1: ¡Perfecto! recuerde que es necesario que ellos se autoevalúen y co-evalúen a sus compañeros
[R3, Espacios de retroalimentación de clases]

22%

51%

27%

Práctica 4: Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño

Teoría Directa

Teoría Interpretativa

Teoría Constructivista

D1: Por favor llenar la planilla con sus fortalezas y debilidades de su desempeño.
 P8: ¿Para qué necesita usted esa información?
 D1: Para organizar su carga horaria según la información recogida
[R3, Consejo de profesores]

D1: Colega, estudié su curriculum y según las observaciones de clases usted tiene un perfil profesional para enseñar Ciencias.
 P12: Así es, tengo la especialidad en ciencia naturales
 D1: El próximo año usted será el profesor de Ciencias del 2° ciclo.
[R1, Jornada Formativa interna]

D1: Hoy vamos a hablar sobre lo que mejor sabe enseñar y si coincide con su especialidad.
 P17: Yo soy profesora de Artes y me encanta enseñar mi asignatura
 D1: Entonces se dedicará exclusivamente a enseñar artes de manera creativa e integrada.
[R4, Espacios de retroalimentación de clase]

18%

54%

28%

Práctica 5: Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Teoría Directa

Teoría Interpretativa

Teoría Constructivista

D1: El equipo directivo evitará las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en la escuela
 P9: Me parece bien, así nos concentramos en hacer buenas clases.
 D1: La idea es que se dediquen a tener en orden su docencia.
[R1, Consejo de profesores]

P14: ¿Puedo ocupar las horas no lectivas para preparar mis clases?
 D1: Siii, se respetarán las horas de planificación de actividades de co-docencia y de preparación de material para que se concentren en mejorar la práctica pedagógica.
[R2, Jornada Formativa interna]

D1: ¿Qué es lo que más le sirve de mis orientaciones y forma de liderar?
 P13: Yo valoro que siempre lidere pensando en el aprendizaje de los estudiantes
 D1: Colega ese es el sentido de la escuela
 P13: Me refiero a aprender codo a codo con nosotros a mejorar la calidad de las tareas del alumno.
[R3, Espacios de retroalimentación de clases]

20%

54%

26%

Práctica 6: Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

Teoría Directa

Teoría Interpretativa

Teoría Constructivista

D1: Necesito una lista de los estudiantes que presentan dificultades para aprender
P11: Siii es bueno hacer la lista ayuda a saber quienes repiten curso
D1: La nómina la solicita el MINEDUC para realizar un plan de nivelación y apoyo a la inclusión.
[R2, Consejo de profesores]

P10: ¡Directora! ¿Sabe usted si este año habrá un plan de apoyo inclusivo para los niños rezagados?
D1: Indistintamente del plan de nivelación del MINEDUC nosotros debemos dar apoyo oportuno a los estudiantes.
P7: ¿Cómo lo vamos a realizar?
D1: Por ahora identifiquen las dificultades de los niños, en la semana trabajaremos en un plan que socializamos en la próxima jornada.
[R3, Jornada Formativa interna)

D1: Observé en clases que algunos estudiantes presentan dificultades para expresar sus opiniones al grupo de curso.
P2: Así es, hemos estado pensando algunas estrategias.
D1: Le he pedido al equipo psicossocial que se sume a trabajar con cada docente de aula para que presenten un plan anual de apoyo al estudiante que se gestionará con recursos del PME
[R1, Espacios de retroalimentación de Clase]

20%	52%	28%
Práctica 7: Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D1: ¡Colegas!, hoy necesito que se reúnan por nivel e identifiquen entre ustedes una buena práctica pedagógica. P5: ¿Cuál es el propósito de esta actividad director? D1: Difundir entre sus colegas prácticas de enseñanza que realizan en la sala de clases. P5: Me parece interesante poder intercambiar nuestras experiencias en la docencia. [R3, Consejo de profesores]</p>	<p>D1: Según los registros de acompañamiento observados en la sala de clase, solicité a algunos colegas que compartan buenas prácticas de enseñanza de sus propias clases. P9: Directora, ¿Por qué se consideran solo las buenas prácticas? D1: Porque son actividades diseñadas a partir de problemas reales, de necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes. [R1, Jornada Formativa interna]</p>	<p>P21: ¡Directora! ¿Este año realizaremos nuevamente la jornada formativa de buenas prácticas pedagógicas? D1: ¡Por supuesto! Pero este año los colegas expondrán junto a sus estudiantes. P28: Me parece una excelente idea D1: Entre todos vamos a consensuar criterios pedagógicos, por ahora deberían ser actividades de aprendizaje y evaluación colaborativas, innovadoras, desafiantes e integradas. [R2, Espacios de retroalimentación de clase]</p>
19%	53,%	28%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

A nivel general, la tabla 43 presenta los registros de los ejemplos de fragmentos de desempeño observados al director del caso 1 en relación a las 7 prácticas de liderazgo pedagógico del MBDyLE. De este modo, en la práctica 1 “Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas” el director del caso 1 desarrolla su liderazgo con una tendencia asociada hacia la teoría de dominio interpretativa, alcanzado un porcentaje porcentual de

recurrencia del 51% lo que implica que sus orientaciones se vinculan con la racionalidad práctica e instrumental de la discusión profesional. Asimismo, la práctica 2 *“Monitorean la implementación integral del currículo y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica”* alcanza un porcentaje de recurrencia de 53% asociada a la teoría de dominio interpretativa, donde prevalecen eventos de gestión curricular con foco en el proceso educativo y resultados externos.

De la misma manera, la práctica 3 *“Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes”* el director despliega su liderazgo pedagógico con una prevalencia vinculada hacia la teoría de dominio interpretativa, alcanzado una recurrencia de 51%, donde emergen actividades formativas que asimilan el mejoramiento de la práctica surgiendo una postura lineal del aprendizaje. Siguiendo la misma perspectiva, en la práctica 4 *“Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño”* se constata que esta práctica tiene una frecuencia porcentual asociada hacia la teoría de dominio interpretativa alcanzando un 54% de recurrencia, donde prima el cumplimiento de las actividades administrativas por sobre las necesidades educativas que requieren profundizar los estudiantes del centro educativo.

Asimismo, la práctica 5 *“Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje”*, se visualiza una tendencia asociada hacia la teoría de dominio interpretativa de un porcentaje de recurrencia de 54%, lo que refleja una mirada focalizada en tareas administrativas y en la preparación de la enseñanza. Igualmente, en la práctica 6 *“Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social”*, se observa una frecuencia porcentual de 52% asociada hacia la teoría de dominio interpretativa, lo que refleja que la práctica de liderazgo se asume desde el discurso y la identificación de los problemas de aprendizaje. De la misma manera, la práctica 7 *“Identifican y difunden entre sus docentes y*

directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes” se manifiesta una recurrencia que alcanza el 53% de asociación hacia la teoría de dominio interpretativa, donde se observan prácticas que favorecen la mejora de la docencia a través de buenas actividades de aprendizaje, donde prima la mirada centrada en el estudiante, pero restringiendo la discusión profesional sobre cómo se aprende. Desde esta manera, se asume una práctica de liderazgo pedagógico interpretativo donde se comprende el aprendizaje como un proceso mecánico y cognitivo reguladas externamente por la directora del centro escolar. Además, se observa que el liderazgo pedagógico desarrollado desfavorece la interacción entre pares para estimular la reflexión crítica de la propia práctica promoviendo de este modo una regulación interna que permita desaprender para construir nuevos conocimientos.

Por consiguiente, se profundiza a continuación en las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en los tres escenarios del desempeño desarrollados por el director del caso 1. Respecto a las “**Jornadas formativas internas**” se vislumbra con mayor recurrencia un foco en tareas administrativas por parte del director asociada a la teoría de dominio interpretativa. Este hallazgo logra evidenciar que el director lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de orientaciones pedagógicas verticales, donde se actualiza superficialmente un conocimiento pedagógico, dejando de lado el análisis y la discusión crítica para favorecer verdaderas oportunidades de aprendizaje para todos los integrantes de la comunidad escolar. Al respecto, diversos autores manifiestan que orientar las prácticas de enseñanza sin foco perjudica de manera permanente el desarrollo integral del estudiante (Díaz, 2020; Chaucono et al., 2020; Zambrano, 2019).

Del mismo modo, al analizar el **escenario de consejo de profesores** se visualiza que estas prácticas de liderazgo pedagógico privilegian la transmisión de información para intercambiar ideas, experiencias y conocimientos sobre orientaciones del Ministerio de Educación de Chile, en base a los planes de gestión escolar. En tal sentido, Mellado et al., (2017) han evidenciado que desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico desde una perspectiva transmisiva

obstaculiza la mejora del desarrollo profesional docente y afecta de manera indirecta el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, al indagar en el desempeño directivo referente al “**escenario de espacios de retroalimentación de clase**”, se logra observar que son muy escasas estas instancias formativas en las prácticas de liderazgo pedagógico que se promueven al interior del centro escolar, siendo impulsadas desde un racionalidad instrumental con el fin único de controlar las indicaciones dadas por el director. Sin embargo, Canabal & Margaref (2017) sostienen que la evaluación es una instancia que potencia de manera significativa la retroalimentación, puesto que ofrece oportunidades para recoger evidencias sobre lo que esta aprendiendo el estudiante con el fin de ajustar la enseñanza del docente y rediseñar buenos entornos de aprendizajes para el estudiantado.

Para profundizar en la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico se presentan a continuación los resultados cualitativos que emergen del análisis de contenido a los instrumentos de gestión y liderazgo escolar.

c) Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as escolares.

En este apartado se presentan las recurrencias semánticas que surgen del análisis de contenido de las rúbricas de diseño de clases y acompañamiento al aula utilizadas por el director al momento de liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Posteriormente, se muestra la coherencia y/o incoherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico.

- Análisis de contenido de las rúbricas del diseño de clases

En este apartado se presenta la rúbrica de diseño de clases que evidencia el desempeño del director del caso 1. En primer lugar, se muestra la recurrencia de significados de la rúbrica de diseño de la enseñanza en coherencia con las

teoría de dominio sobre aprendizaje directa, interpretativa y constructivista que subyace al instrumento de gestión.

A continuación, la figura 19 muestra el análisis de contenido de la rúbrica de diseño de la enseñanza que utiliza la directora para orientar su práctica de liderazgo pedagógico.



Figura 19. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica diseño de clase.

A nivel general, la figura 19 muestra la recurrencia semántica que emerge del análisis de contenido encontrado entre la rúbrica de diseño de clases y las prácticas de liderazgo pedagógico. En el primer nivel de análisis, se observa en la nube de palabras destacadas asociadas a conceptos de *dominio del contenido*, *habilidades docentes* y *función docente* como elementos principales a considerar en el diseño de clase. Estas prácticas directivas muestran un liderazgo educativo centrado en el docente por sobre el aprendizaje del estudiante. Al respecto, Martínez et al., (2016) expresan que los logros de aprendizaje de los estudiantes se ve reflejado cuando participan y disfrutan el deseo por aprender. En un segundo nivel de análisis de la nube emerge de forma secundaria las palabras como *objetivo de clase*, *uso de recursos*, *observación*, *reforzar* y *reflexión* como prácticas de liderazgo pedagógico necesarias para favorecer el diseño de clases. Este foco en el actuar directivo devela que las decisiones pedagógicas que orientan a los directores/as para diseñar las clases están asociadas a prácticas administrativas de control y supervisión docente.

Desde esta perspectiva y según Robinson (2019) su influencia en la mejora educativa tendrá un efecto mínimo en la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

En un tercer nivel y de manera menos frecuente afloran las palabras como *articulación curricular, actividades e interacción* como conceptos que orientan los diseños de clases. Esta mirada curricular podría favorecer el aprendizaje del estudiante en la medida que se consideren los intereses, necesidades y características del cuerpo estudiantil. En definitiva, la práctica directiva desarrollada por el director del caso 1, tiende a estar asociada hacia una teoría de dominio interpretativa, donde prima el saber docente por sobre los aprendizajes de los estudiantes, anulando de este modo las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivista.

A continuación, se muestran los resultados del análisis de contenido realizado a la rúbrica de acompañamiento al aula.

- **Análisis de contenido de la rúbrica del acompañamiento al aula**

En segundo lugar, se presenta el análisis de contenido de la rúbrica de acompañamiento al aula que utiliza el director para orientar su práctica de liderazgo pedagógico.

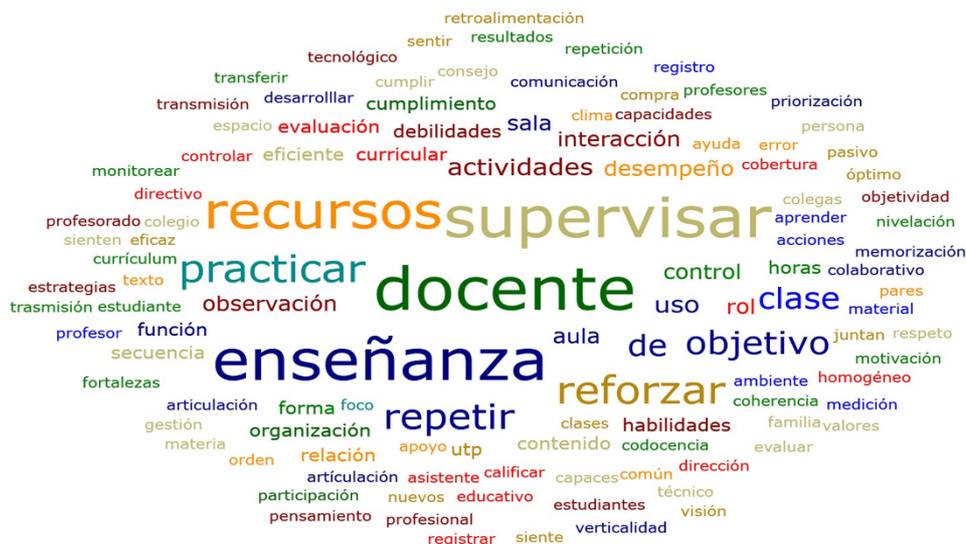


Figura 20. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de acompañamiento al aula.

A nivel general la figura 20, presenta una nube de palabras que muestra la recurrencia semántica que subyace del análisis de contenido encontrado entre la rúbrica de diseño de clases y las prácticas de liderazgo pedagógico. En un primer nivel de análisis, se destacan las palabras *docente*, *enseñanza* y *supervisión* como conceptos claves del acompañamiento al aula. No obstante, Aravena et al., (2020) expresan la idea de compartir el liderazgo en los procesos de acompañamiento al aula por presentar más posibilidades de influir de manera directa en el aprendizaje del estudiante. En un segundo nivel de análisis, emergen de forma secundaria y poco reiteradas los conceptos *reforzar*, *repetir*, *clase* y *practicar* como acciones que se asocian al acompañamiento al aula. Estas prácticas directivas tienden a instrumentalizar el acompañamiento en tareas administrativas. En tal sentido, Chaucono et al., (2020) manifiestan que las prácticas directivas se mecanizan por la escasa reflexión sobre las prácticas que se desarrollan desde la cotidianidad perdiendo su foco.

En este caso, los hallazgos permiten interpretar que cuando el director comprende el aprendizaje desde una perspectiva interpretativa lidera pedagógicamente desde el control asociado a la enseñanza por sobre el aprendizaje del estudiante, situación recurrente en todas las observaciones registradas del caso 1.

- **Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico**

Al analizar a nivel general la concordancia entre las prácticas de liderazgo pedagógico y las rúbricas que orienten el diseño de clase y el acompañamiento al aula del caso 1, se pueden identificar diferencias entre el conocimiento profesional y su práctica. En específico, sus prácticas de liderazgo pedagógico son asumidas desde una perspectiva de aprendizaje interpretativa, donde se valora significativamente en las rúbricas del diseño de enseñanza y acompañamiento al aula las habilidades docentes, actividades de clase solo con el apoyo del texto escolar y proceso evaluativo fragmentado de las actividades desarrolladas en la sala de clases. Dichos resultados no se condicen con los

hallazgos del primer estudio de este caso en participar porque la teoría de dominio constructivista es anulada por prácticas de liderazgo pedagógico interpretativas. De este modo, Chaucono et al., (2020) y Pozo (2014) sostienen que las incoherencias entre el discurso y la práctica develan que coexisten representaciones implícitas tradicionales que se mimetizan por saberes contruidos superficialmente en la formación directiva que actúan como barrera del aprendizaje profesional de los líderes escolares en estudio.

4.2. Caso 2: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje

La Directora del caso 2 se desempeña en una escuela municipal de educación básica, ubicada en la comuna de Galvarino, ciudad de Temuco, lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje de estudiantes de primaria de entre 6 a 13 años de edad con un total de 353 alumnos. Desde este contexto, se muestran los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico del proceso de enseñanza/aprendizaje observadas en tres escenarios de gestión: consejo de profesores, jornadas formativas internas y espacios de retroalimentación de clases observadas.

a) Análisis de las representaciones implícitas de las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico en tres escenarios de desempeño directivo

En este apartado, la tabla 43 muestra las frecuencias porcentuales de las prácticas de liderazgo pedagógico para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje del MBDyLE asociadas a las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a los escenarios de desempeño; consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas.

Tabla 44. Resultado coherencia porcentual entre representaciones constructivistas y prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario del desempeño directivo.

Prácticas para liderar el proceso enseñanza aprendizaje	Escenario de desempeño Consejo profesores			Puntuación y % total	Escenario de desempeño Jornadas formativas internas			Puntuación y % total	Escenario de desempeño retroalimentación de clases observadas			Puntuación y % total				
	Teorías de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje							
	TD	TI	TC	TD	TI	TC	TD	TI	TC	TD	TI	TC				
Aseguran articulación y coherencia curricular con las prácticas de enseñanza y evaluación entre niveles de enseñanza y asignaturas	18	12	6	36	19	10	4	33	18	10	7	35	55	32	17	104
	50%	33%	17%	100%	58%	30%	12%	100%	51%	29%	20%	100%	53%	31%	16%	100%
Monitorean la implementación integral del currículum y logros de aprendizaje en todo ámbito formativo del estudiante para el mejoramiento de procesos de enseñanza y gestión pedagógica	19	12	5	36	17	10	8	35	23	10	7	40	59	32	20	111
	53%	33%	14%	100%	49%	29%	22%	100%	58%	25%	17%	100%	53%	29%	18%	100%
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	19	12	4	35	18	13	5	36	15	9	8	32	52	34	17	103
	55%	34%	11%	100%	50%	36%	14%	100%	47%	28%	25%	100%	50%	33%	17%	100%
Identifican fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	21	9	8	38	23	9	6	38	20	10	8	38	64	28	22	114
	55%	24%	21%	100%	61%	24%	15%	100%	53%	26%	21%	100%	56%	25%	19%	100%
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje	21	12	6	39	22	10	7	39	17	10	6	33	60	32	19	111
	55%	30%	15%	100%	56%	26%	18%	100%	52%	30%	18%	100%	54%	29%	17%	100%
Aseguran implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes de todo ámbito	18	11	8	37	19	10	7	36	20	10	9	39	57	31	24	112
	49%	30%	21%	100%	53%	28%	19%	100%	51%	26%	23%	100%	51%	28%	21%	100%
Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica según necesidades estudiantiles.	18	12	6	36	19	10	5	34	19	8	5	32	56	30	16	102
	50%	33%	17%	100%	56%	29%	15%	100%	59%	25%	16%	100%	55%	29%	16%	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los resultados de la tabla 44 muestran que las prácticas de liderazgo pedagógico de la directora del caso 2 están asociadas al igual que en el caso 1 a las tres teorías de dominio sobre aprendizaje. En tal sentido, la teoría directa presenta una frecuencia porcentual sobre el 50%. En tanto, la interpretativa con un 30% y la constructivista alrededor del 20%. De este modo, la teoría de dominio sobre aprendizaje directo subyace de manera recurrente en el actuar del director. Estos hallazgos evidencian la existencia de incoherencias entre las representaciones constructivistas con las prácticas de liderazgo pedagógico que en su mayoría se suscriben a este enfoque tradicional.

b) *Análisis de contenido de registros observados con foco en las prácticas de liderazgo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenarios de gestión escolar y teoría de dominio sobre aprendizaje*

En este apartado se presenta la tabla 45 que presenta los resultados obtenidos del análisis de contenido de las 7 prácticas de liderazgo pedagógico referidas a los procesos de enseñanza/aprendizaje en la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje” (MBDyLE, 2015). Para ello, se muestran a continuación los extractos de testimonios de desempeños frecuentes que emergen desde los escenarios de gestión y teorías de dominio sobre aprendizaje que afloran frecuentemente en la práctica directiva observada en el caso 2.

Tabla 45. *Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio*

Dimensión del MBDyLE: Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje		
<i>Práctica 1: Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas</i>		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<i>D2: Estimados colegas, en esta oportunidad vamos a enfocarnos en los reglamentos de evaluación y promoción escolar</i>	<i>D2: Esta herramienta busca los procesos de enseñanza y aprendizaje-</i>	<i>D2: Con respecto a nuestro PEI, como establecimiento queremos promover un proceso de aprendizaje que estimule un espíritu crítico y reflexivo; que sean abiertos a cambios.</i>
<i>P14: ¿De qué se trata director?</i>	<i>P11:La evaluación nos lleva a una toma de decisiones, donde podemos diseñar una planificación más potente, potenciando de manera integral el desarrollo de nuestros estudiantes</i>	<i>P3: Entregar esta herramienta, permitirá que nuestros alumno/as, tengan un desarrollo universal sobre la vida.</i>
<i>D2: Bueno el objetivo es dar un contexto institucional a la evaluación y del aprendizaje del desarrollo formativo</i>		
<i>P23: Una educación integral.</i>		
[R1, Consejo de profesores]	R3, Jornada formativa interna]	[R2, Espacios de retroalimentación de clase]
53%	31%	16%
<i>Práctica 2: Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica</i>		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

P9: A modo personal, D2: En conclusión ¿Existe D2: En este consejo, considero que en una alguna duda que donde yo realizaremos una toma metodología debe existir en pueda ayudar a aclarar? decisiones que promuevan todo momento una P24: ¿Habrá apoyo de El mejoramiento del proceso comunicación recíproca entre acompañamiento por parte de educativo. Según el artículo 82, el profesor y estudiantes, con la institución? estamos convocados para el objetivo de desarrollar los D1: ¿A qué se refiere realizar la siguiente función: logros de aprendizaje específicamente? Analizar y evaluar el desarrollo oportunos a la hora de P24: Habrá cursos específicos del año escolar, cumpliendo mediar. profundos donde pueda nuestros objetivos y metas que D2: Es importante a la vez perfeccionarse y ser una consensuamos en esta contar con insumos que docente integral para mejorar jornada. respondan a las las prácticas pedagógicas y P3: Recuerdo que características, necesidades ser una docente idónea, consideramos en esta meta: e intereses de nuestros aportando también a mi Diseñar una metodología estudiantes. equipo. pertinente a las necesidades de [R4, Jornada formativa [R3, Espacios de nuestros estudiantes [R1, Consejo de profesores] interna] retroalimentación de clase] [R1, Consejo de profesores]

54%	28%	18%
Práctica 3: Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
D2: En este espacio de reflexión; según la retroalimentación dada anteriormente y con respecto a su práctica pedagógica. ¿Usted en qué ha mejorado? P5: Considero que en mis prácticas desafío a mis estudiantes con preguntas desafiantes. [R3, Espacios de retroalimentación de clases]	P21: Hacer un monitoreo de nuestras prácticas, generan buenos resultados. D2: Validar la manera de cómo aprenden los estudiantes, es lo mismo con nosotros los docentes, si estamos abiertos y dispuestos a mejorar nuestras prácticas, podemos generar un impacto trascendente en su desarrollo educativo. [R1, Consejo de profesores]	D2: En esta capacitación colegas! Es brindar acompañamiento pedagógico. P11: ¿Cuál es el propósito del señor director? D2: Elevar la calidad educativa y motivarlos a participar de una retroalimentación constructiva. [R2, Jornada formativa interna]
50%	35%	15%
Práctica 4: Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

<p>D2: Estimados docentes, buenos días! Bueno, la idea de esta jornada es que ustedes alcancen y potencien aún más su desempeño como profesional.</p> <p>P12: ¡Qué interesante desafío director!</p> <p>D2: Exactamente, como menciona la colega, es un desafío de formación, donde ustedes puedan aún más su práctica. Por lo tanto necesito que se autoevalúan y describan en una hoja su fortaleza y debilidad, de tal manera que yo como director pueda asignarle una asignatura.</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>	<p>D2: Un mediador con una buena actitud, puede hacer posible que los estudiantes logren desarrollar sus aprendizajes significativamente.</p> <p>Sin embargo, es importante hacer una autoevaluación y los alumnos en el nivel a reforzar, tengo una buena relación, conozco cada una de sus historia y sus características, por lo tanto, puedo dar las indicaciones propias de la clase de matemáticas. Promoviendo la participación de todos</p> <p>P3: Además de ser un docente que en su metodología utiliza diferentes formas de enseñanza tales como: Creativa, lúdica y práctica, potenciará aún más el desarrollo educativo de los estudiantes.</p> <p>[R6, Espacios de retroalimentación de clase]</p>	<p>D2: ¿En relación al programa de reforzamiento necesito que un docente pueda liderar la asignatura de matemáticas?</p> <p>P22: Yo director, como profesor de matemáticas, puedo liderar la asignatura. Con el grupo de los alumnos en el nivel a reforzar, tengo una buena relación, conozco cada una de sus historia y sus características, por lo tanto, puedo dar las indicaciones propias de la clase de matemáticas. Promoviendo la participación de todos</p> <p>D2: Excelente colega. Bienvenido entonces al grupo de docentes de reforzamiento!</p> <p>[R1, Jornada Formativa de interna]</p>
54%	27%	19%

Práctica 5: Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D2: La flexibilidad en el contexto pedagógico, genera un desarrollo oportuno y pertinente en nuestras prácticas.</p> <p>P10: Aprendí que en las planeaciones que realizamos, es importante darlas a conocer a nuestro equipo de trabajo</p> <p>[R3, Espacios de retroalimentación de clases]</p>	<p>P27: Es indispensable anticipar nuestras prácticas, ya que cuando existan distractores, entorpece los objetivos de aprendizajes.</p> <p>D2: Las acciones serán: Que el equipo directivo, evitará interrumpir la clase, y a la vez con el objetivo de generar un ambiente donde se genere aprendizajes significativos.</p> <p>[R2, Jornada Formativa interna]</p>	<p>D2: Buenos días profesoras y profesores!</p> <p>P16: Buenos días director!</p> <p>D2: En esta jornada conversaremos de su jornada diaria, comentando como no entorpecer su proceso de enseñanza y aprendizajes, a la vez tomar medidas que favorezca el estímulo mediador.</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>

52%

28%

20%

Práctica 6: Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
-----------------------	------------------------------	-------------------------------

D2: Colegas, D2: Para facilitar el éxito de los D2: Observé en clases a los
 implementaremos una estudiantes se necesita estudiantes muy participativos
 estrategia que favorezca el desarrollar estrategias que nos y colaborativos con sus pares.
 aprendizaje de los lleve a una mejora P10: Si director, hemos tenido
 estudiantes. P14: Es importante tener redes buenos resultados. Ha sido
 P14: En que consiste de apoyo, para ayudar a fundamental incluir en los
 director, me provoca mucha nuestros estudiantes que procesos de enseñanza a los
 curiosidad! presenten un rezago en el apoderados.
 D2: Haremos partícipes a los ámbito conductual, ¿Podemos D2: Que bien, de todas
 padres y apoderados en el incorporar charlas con maneras les he solicitado al
 proceso de enseñanza y psicólogas, donde puedan equipo psicosocial que apoyen
 aprendizajes de sus hijas/os. asistir los apoderados, y en a los docentes para trabajar en
 Con el fin de que nos apoyen conjunto ayudar en la conjunto en el aula. Con la
 desde el hogar y en conjunto formación de proceso de finalidad de que presenten un
 podamos desarrollar niveles aprendizaje de nuestros plan anual de apoyo al alumno
 de logros en sus hijos/as. estudiantes. que acompañaremos con
 P22: Qué bien director, es D2: ¡Muy buena iniciativa recursos del PME.
 importante invitar a los colega! [R1, Espacios de
 apoderados a ser parte del [R3, Jornada Formativa retroalimentación de Clase]
 proceso de enseñanza [R6, interna)
Consejo de profesores]

51%

28%

21%

Práctica 7: Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

Teoría Directa

Teoría Interpretativa

Teoría Constructivista

D2: Al generalizar los procesos educativos, ampliamos una alta gama de procesos cognitivos entre nuestros estudiantes, respondiendo a sus necesidades e intereses, convirtiendo este proceso en una motivación para querer aprender mucho más.

P6: ¿Director, tendremos más capacitaciones de buenas prácticas con los colegas de otras escuelas?

R1, Jornada Formativa interna]

D2: ¿Qué criterios considera usted, al elegir una práctica?

P10: Entre los criterios, considero que debe ser innovadora, que nos lleve a un estado de mejora. Replicable, incorporándose a la interacción interna de buenas prácticas, que nos lleve a compartir saberes.

D2: ¡Muy bien colega!

P10: Gracias director por la instancia de reunirnos con nuestros compañeros y

conservar sobre la enseñanza. **[R3, Consejo de profesores]**

D2: Mejorar las prácticas siempre será favorable!

P2: Así es director, aplicar un compromiso con nuestra docencia mejora las buenas prácticas y el aprendizaje de nuestros estudiantes de manera integral. Somos docentes de cambio social. Depende de nosotros brindar una educación de calidad y universal. Donde desafíemos las potencialidades de nuestros estudiantes.

[R2, Espacios de retroalimentación de clase]

53%

30,%

17%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los resultados expresados en la tabla 45 reflejan los registros de los ejemplos de fragmentos de desempeño observados a la directora del caso 2 en referencia a las 7 prácticas de liderazgo pedagógico del MBDyLE. En tal sentido, en la práctica 1 “Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza

y asignaturas” la directora desarrolla esta práctica de liderazgo con una tendencia asociada hacia la teoría de dominio directa alcanzado una frecuencia porcentual de 53%, donde se valora la transmisión de información que entrega el director al profesorado para asegurar el currículum escolar. Asimismo, en la práctica 2 *“Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica”* logra un porcentaje de frecuencia de 54% vinculada hacia la teoría de dominio directa, centrándose en el seguimiento del desarrollo integral del estudiante a través de resultados, omitiendo el contexto de aprendizaje del alumnado.

Siguiendo la misma perspectiva, la práctica 3 *“Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes”* el director desenvuelve su liderazgo asociado hacia una teoría de dominio directa que obtiene una recurrencia de 50%, donde afloran prácticas de observación con foco en la supervisión de clases para cautelar el uso de recursos de aprendizaje. De la misma manera, en la práctica 4 *“Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño”* se constata que esta práctica presenta una tendencia de recurrencia vinculada hacia la teoría de dominio directa, alcanzando un 54% lo que implica prácticas de liderazgo focalizadas en una mirada punitiva de la evaluación docente, donde el error tiene una connotación negativa del aprendizaje.

Asimismo, la práctica 5 *“Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje”*, alcanzado una frecuencia porcentual que alcanza una recurrencia de 52% asociada a la teoría de dominio directa, vinculadas a prácticas de liderazgo centradas actividades que favorecen el trabajo administrativo por parte del profesorado. Del mismo modo, la práctica 6 *“Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social”*, obtiene una tendencia porcentual de 51% asociada hacia la teoría de dominio directa, lo que refleja prácticas de liderazgo pedagógico que centra su accionar en el análisis de los resultados al

final del año académico, dejando de lado el proceso de aprendizaje que ocurre cotidianamente en la interacción dialógica desarrollada en clases. Igualmente, en la práctica 7 *“Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes”* se manifiesta una frecuencia recurrente que alcanza un 53% hacia la teoría de dominio directa, donde opera el cumplimiento del protocolo de actuación de los momentos de la clase y el logro de las responsabilidades asumidas por el profesorado hacia la gestión directiva, omitiendo que estas buenas prácticas surjan desde lo que está aprendiendo el estudiante en el aula.

En relación a las 7 prácticas de liderazgo pedagógico del MBDyLE se evidencia nuevamente que su forma de actuar para liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje se realizan desde la tres teorías de dominio, pero con una recurrencia mayor hacia la teoría de dominio directa. Estos resultados permiten comprender que el liderazgo pedagógico desarrollado por la directora es permeada por la forma de comprender el aprendizaje, donde se privilegia la transferencia de información como resultado final del proceso, obviando saberes previos, contexto e intereses del sujeto que aprende. Por el contrario, diversas investigaciones manifiestan que liderar conversaciones pedagógicas desde las necesidades y problemáticas que surgen en la sala de clases, podría impactar indirectamente en la calidad de la tarea (Robinson et al., 2014; Berder, 2017; Rincón-Gallardo, 2019). Es decir, se requiere promover la construcción de diálogos críticos sobre la práctica pedagógica entre docentes, directivos y pares basados en principios formadores comunes para liberar el aprendizaje profesional.

Para profundizar en lo expuesto anteriormente, se presenta a continuación las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los proceso de enseñanza/aprendizaje en los tres escenarios del desempeño desarrollado por el director del caso 2, desde este contexto, respecto al **escenario de retroalimentación de clases**, se observa que las prácticas de liderazgo pedagógico que realiza el director responde principalmente a la necesidad de medición y cuantificación de los acuerdos asumidos por el docente hacia el

director, omitiendo de este modo la intencionalidad del mejoramiento permanente del desempeño docente. Al respecto, Contreras y Zúñiga (2017) afirman que restringir la interacción entre pares en la retroalimentación fomenta la individualización profesional provocando barreras para la construcción de un aprendizaje colegiado. De este modo, se logra visualizar que las prácticas que realiza el director desfavorece una retroalimentación oportuna, posibilitando de esta manera la autorregulación por parte del docente para mejorar sus prácticas pedagógicas y de manera indirecta el aprendizaje del estudiante.

Asimismo, en el **escenario del consejo de profesores** la directora lidera pedagógicamente al profesorado desde una teoría de dominio directa donde prima orientaciones centradas en las obligaciones que deberá cumplir el profesorado para obtener resultados esperados, los cuales serán evidenciados por medio de registros e instrumentos solicitados por el director. Desde este contexto, diversos autores sostienen que instrumentalizar las acciones administrativas del líder escolar sin una comprensión profunda de las acciones a mejorar por el profesorado provoca que las actividades no inciden en el aprendizaje de los estudiantes. (Bolívar, 2019; Mujis & Romyantseva, 2012; Murillo y Hernández, 2015).

Al respecto, en el **escenario de jornadas formativas internas** la directora asume prácticas de liderazgo pedagógico apegada a una teoría de dominio directa donde realiza actividades para promover el desarrollo profesional docente, desconociendo los saberes previos del profesorado, el cual es evidenciado cuando el líder intenciona algunas preguntas y las respuestas dadas por el docente no son retomadas, siguiendo con las actividades previstas, enfocadas más en la transmisión de información. En este sentido, Señoríño et al., (2012) y Pozo (2014) explican que desarrollar prácticas sustentadas desde una teoría de dominio directa provoca relaciones asimétricas donde se restringe la participación del propio aprendiz para aprender.

Para detallar sucintamente la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de

liderazgo pedagógico se muestra a continuación los resultados cualitativos que subyacen del análisis de contenido a los instrumentos del diseño de clases y acompañamiento al aula.

c) Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as escolares.

En este apartado se muestran las recurrencias semánticas que emergen del análisis de contenido de las rúbricas de diseño de clases y acompañamiento al aula utilizadas por la directora al momento de liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Luego, se presenta la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico.

- *Análisis de contenido de las rúbricas del diseño de clases*

En este apartado se presenta la rúbrica de diseño de clases que constata el desempeño de la directora del caso 2. En primer lugar, se muestra la recurrencia de significados de la rúbrica de diseño de la enseñanza en coherencia con las teorías de dominio sobre aprendizaje directa, interpretativa y constructivista que emerge del instrumento de gestión.

logra profundizar en un pensamiento reflexivo por parte del estudiante porque mecaniza los conocimientos, habilidades y actitudes (Chaucono et al., 2020; San Martín et al., 2017; Zambrano, 2020). Este hallazgo es revelador en la medida en que se evidencia que la directora orienta el diseño de clases para evidenciar el desempeño del docente en desmedro de liderar el análisis del contexto, intereses y necesidades para favorecer escenarios de aprendizajes más pertinentes y significativos para el cuerpo estudiantil.

Para profundizar en lo anterior, se muestra a continuación, los resultados del análisis de contenido realizado a la rúbrica de acompañamiento al aula.

- **Análisis de contenido de las rúbricas del acompañamiento al aula**

A continuación, la figura 22 que muestra la recurrencia de significados de la rúbrica de acompañamiento al aula utilizada por la directora del caso 2



Figura 22. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En la figura 22 a nivel general se muestra el análisis de contenido encontrado entre la rúbrica del diseño de clases y las prácticas de liderazgo pedagógico. En un primer análisis, se destaca de manera reiterada los conceptos *transmisión, descontextualizado, homogéneo, memorización y texto escolar* como factores claves que emergen de la práctica de acompañamiento al aula desarrollada por la directora para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este foco en el actuar de la directiva deja en evidencia que sus orientaciones pedagógicas están mimetizadas por una comprensión de aprendizaje reducidas a la transferencia de información. En tal sentido, Mellado y Chaucono (2016) afirman que entender que las actividades de aprendizaje deben ser iguales para todos/as, y que el contexto desfavorece la construcción de conocimiento, restringe el aprendizaje a la mera reproducción y memorización de contenido. En un segundo nivel de análisis, cobran visibilidad las palabras *secuencia, enseñanza, docente y observación* señalando la acción pedagógica que desarrolla el profesorado en la sala de clases. En un tercer nivel y de manera poco reiterativa aparecen los conceptos *interacción, reforzar, clases y practicar* como acciones que orientan el diseño. Esta aparente hermeticidad hacia el constructivismo se ve supeditado por prácticas tradicionales que guían el actuar de la directora. De esta manera, la directora del caso 2 tiende a focalizarse en el desempeño docente con un sentido punitivo asociado a la supervisión de clases. Esta predominancia de centrar la mirada en el rol docente es constatada por Leiva y Vásquez (2019) donde se evidenció que los directores/as asumen un rol experto de la práctica de acompañamiento al aula, quien emite un juicio de valor del desempeño docente, solo identificando las fortalezas y debilidades observadas en la interacción pedagógica.

De este modo, cabe destacar que las prácticas de liderazgo constructivista que presenta la directora del caso 2 son anuladas por representaciones que se anclan a perspectivas más tradicionales de aprendizaje, donde los constructos de aprendizaje y retroalimentación son comprendidos como procesos separados de la evaluación.

- **Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico**

Al intentar asociar las prácticas de liderazgo pedagógico con las rúbricas de acompañamiento tanto del diseño como del aula de la directora del caso 2, se pueden distinguir diferencias entre el discurso y la práctica, puesto que las representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivistas son anuladas al momento de liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje, donde predomina en la práctica una teoría de dominio directa que reduce el aprendizaje a la reproducción de acciones sin un sentido claro, situación recurrente en todas las prácticas observadas. De este modo, se deja entrever que coexisten ambigüedades en las representaciones construidas por la directora, lo que obstaculiza la influencia a la hora de liderar el desarrollo profesional del profesorado en el contexto escolar.

4.3. Caso 3: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico, según las teorías de dominio sobre aprendizaje

El Director del caso 3 se desempeña en una escuela municipal de educación primaria subvencionada por el estado de Chile, ubicada en la comuna de Collipulli, región de La Araucanía. Lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje de 430 estudiantes de entre 6 a 13 años de edad. En este contexto, se presenta los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico del proceso de enseñanza/aprendizaje observadas en tres escenarios de gestión: *consejo de profesores, jornada formativas internas y espacios de retroalimentación de clases observadas*

a) Análisis de las representaciones implícitas de las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico en tres escenarios de desempeño directivo.

En este apartado, se presenta la tabla 45 que muestra las frecuencias porcentuales de las prácticas de liderazgo pedagógico para liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje del MBDyLE asociadas a las teorías de dominio sobre aprendizaje que emerge frecuentemente a los escenarios de desempeño

consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas.

Tabla 46. *Resultados coherencia porcentual entre representaciones constructivistas y prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo.*

Prácticas para liderar el proceso enseñanza aprendizaje	Escenario de desempeño Consejo profesores			Puntación y % total	Escenario de desempeño jornadas formativas internas			Puntación y % total	Escenario de desempeño retroalimentación de clases observadas			Puntación y % total	Puntación y % total			Puntación y % total
	Teorías de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje				TD	TI	TC	
	TD	TI	TC		TD	TI	TC		TD	TI	TC					
Aseguran articulación y coherencia curricular con las prácticas de enseñanza y evaluación entre niveles de enseñanza y asignaturas	2	12	20	34	6	10	18	34	4	10	18	32	12	32	53	97
	6%	35%	59%	100%	18%	29%	53%	100%	13%	31%	56%	100%	12%	33%	55%	100%
Monitorean la implementación integral del currículum y logros de aprendizaje en todo ámbito formativo del estudiante para el mejoramiento de procesos de enseñanza y gestión pedagógica	2	12	17	31	6	10	19	35	4	11	17	32	12	33	53	98
	6%	39%	55%	100%	17%	29%	54%	100%	13%	34%	53%	100%	12%	34%	54%	100%
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	5	12	19	36	4	12	18	34	4	10	19	33	13	34	56	103
	14%	33%	53%	100%	12%	35%	53%	100%	12%	30%	58%	100%	13%	33%	54%	100%
Identifican fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	4	11	17	32	6	9	18	33	3	10	18	31	13	30	50	93
	13%	34%	53%	100%	18%	27%	55%	100%	10%	32%	58%	100%	14%	32%	54%	100%
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje	2	13	19	34	6	10	19	35	6	11	19	36	14	34	57	105
	6%	38%	56%	100%	17%	29%	54%	100%	17%	30%	53%	100%	13%	33%	54%	100%
Aseguran implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes de todo ámbito	4	10	18	32	5	9	18	32	5	12	19	36	14	31	55	100
	13%	31%	56%	100%	16%	28%	56%	100%	14%	33%	53%	100%	14%	31%	55%	100%
Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica según necesidades estudiantes.	6	10	18	34	5	13	18	36	4	10	18	32	15	33	54	102
	18%	29%	53%	100%	14%	36%	50%	100%	13%	31%	56%	100%	15%	32%	53%	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

A nivel general, la tabla 46 muestra que las prácticas de liderazgo pedagógico del director del caso 3 están asociadas al igual que en los otros casos a las tres teorías de dominio sobre aprendizaje. No obstante, aparece la teoría constructivista con una frecuencia porcentual sobre el 50%, la interpretativa con un 30% y en tanto, la directa fluctúa alrededor del 20% de apego. De esta manera, la teoría de dominio sobre aprendizaje constructivista emerge frecuentemente en el actuar del director. Estos resultados dan cuenta de cierta coherencia entre las representaciones constructivistas con las prácticas

de liderazgo pedagógico que desarrolla el director del caso 3 en los tres escenarios de gestión y liderazgo escolar.

b) Análisis de contenido de registros observados con foco en las prácticas de liderazgo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenarios de gestión escolar y teoría de dominio sobre aprendizaje

En este apartado se presenta la tabla 46 que muestra los resultados obtenidos del análisis de contenido de las 7 prácticas de liderazgo pedagógico referidas a los procesos de enseñanza/aprendizaje en la dimensión “Liderando los procesos de enseñanza/aprendizaje” (MBDyLE, 2015). De este modo, se presentan extractos de testimonios de desempeños recurrentes que surgen desde los escenarios de gestión escolar y teorías de dominio sobre aprendizaje que emergen frecuentemente en la práctica directiva observada en este caso.

Tabla 47. Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio

Dimensión del MBDyLE: Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje		
<i>Práctica 1: Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas</i>		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<i>D3: Colegas, en esta jornada quiero que analicemos nuestras prácticas pedagógicas y reflexionar si ello tiene coherencia con el currículum. P20: ¡Me parece interesante! D3: Necesito que tengan consigo una de sus planificaciones junto con su referente curricular. [R1, Consejo de profesores]</i>	<i>D3 ¡Buenos días profesores! P4: Buenos días director! DA2: En esta instancia de capacitación, quiero que observemos los criterios que debemos considerar para evaluar el proceso de enseñanza de nuestros estudiantes. P15: Me sería de gran ayuda estimado director! [R3, Jornada formativa interna]</i>	<i>P4: Considero que desde nuestro rol como docente, es importante generar andamiajes, permitiéndoles construir de manera progresiva aprendizaje por parte de los estudiantes. D3: Exacto colega, y concuerdo con usted, es importante tener claridad de cómo se construye aprendizaje [R2, Espacios de retroalimentación de clase]</i>
18%	31%	51%
<i>Práctica 2: Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica</i>		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

D3: En esta jornada, promoveremos acciones de ámbitos formativos. Generando una reflexión de los diferentes procesos de enseñanza.

P23: ¿Qué tipo de acciones director?

D3: Sería interesante que cada profesor/a explique cómo lograr cubrir los objetivos de aprendizaje de cada asignatura

P18: Me parece interesante, director

[R1, Consejo de profesores]

D3: Revisando la cobertura que nos entregaron la semana pasada, debemos ampliar el logro de los objetivos de aprendizaje.

P9: Pero, ¿qué sugiere usted director?

D3: Es importante que en esta instancia de retroalimentación, ustedes expliquen porque no han pasado los objetivos de aprendizaje en cada asignatura y curso.

[R3, Espacios de retroalimentación de clase]

P9: ¿Definiremos los objetivos de aprendizaje alcanzado este año director?

DA2: Sí, potenciaremos los logros de nuestros estudiantes para promover su autoestima académica y mejorar de este modo los aprendizajes de los estudiantes del colegio

P1: Perfecto, director, es una actividad que ayudará a los niños y niñas a motivarse aún más por sus logros.

[R,3, Jornada Formativa Interna]

19%	30%	51%
Práctica 3: Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes		

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D3: ¡Docentes!, Cómo aparece en el texto la retroalimentación es una forma de evaluar lo que hacemos. Entonces ¿qué entienden ustedes, por una buena retroalimentación?</p> <p>P7: Es una forma de comunicarse con otros para mejorar lo que hacemos</p> <p>P20: Es un proceso que permite cambios en la metodología con el fin de mejorar procesos educativos.</p> <p>D3: Al parecer han leído, necesito que ahora respondan esta encuesta que nos permite tener conceptos comunes de lo que entendemos por retroalimentación.</p> <p>[R2, Jornada formativa interna]</p>	<p>D3: La idea de esta jornada es proponer espacios más reflexivos para analizar en profundidad las prácticas de enseñanza que realizamos</p> <p>P16: Si director!, de hecho con mi equipo de aula, hemos estado incorporando metas en nuestro desarrollo.</p> <p>D3: ¡Qué bien colega!, pero qué acciones han realizado hasta el momento.</p> <p>P16: En este momento, estamos planificando las actividades y luego pondremos en práctica.</p> <p>D3: Estaremos atentos a esos cambios.</p> <p>[R3, Espacios de retroalimentación de clases]</p>	<p>P21: Interactuar entre docentes es promover una reflexión sobre nuestras prácticas pedagógicas. Por eso es de suma importancia definir con claridad las acciones que realizamos para tomar buenas decisiones que garanticen el logro de aprendizaje de los estudiantes</p> <p>D3: ¡Correcto! Además permite enriquecer nuestro trabajo colaborativo entre colegas</p> <p>P5: Qué gratificante colega y director trabajar en equipo con un propósito claro que es brindar una educación de calidad a nuestros alumnos, partiendo esta mejora desde lo que hacemos como docentes en la sala de clases</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>

19%	29%	52%
Práctica 4: Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño		

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D3: Reconocer los obstáculos de nuestro desempeño, nos</p>	<p>P13: Conversar sobre nuestras problemáticas, es de</p>	<p>D3: Estimado equipo educativo, necesito que</p>

lleva a construir lecciones de mejoras en los aprendizajes de nuestros estudiantes. Logrando que consoliden su desarrollo integral de manera óptima.

P17: Consideró que tener estos espacios de reflexión con sentido pedagógico, mejora nuestro desempeño y nutren nuestra capacidad de identificar nuestras dificultades, por ello, capacitarnos nos ayuda a mejorar nuestras prácticas en el aula **[R4, Espacios de retroalimentación de clase]**

suma importancia para mejorarlas. Por mi parte, considero los estilos de aprendizaje con mi gran debilidad

P3: Por mi lado, este proceso formativo, nos insta a un cambio continuo de nuestras prácticas pedagógicas, generando a la vez competencias interpersonales a la par con la misión curricular que tiene la comunidad educativa.

D3: Me alegro que estos espacios sean valorados por ustedes

[R1, Jornada Formativa interna]

describan una buena clase desarrollada por ustedes, donde se evidencie que los estudiantes han aprendido.

P7: ¿Cuál es el propósito del director?

D3: que ustedes muestren a sus colegas las actividades de aprendizaje que han impulsado en sus clases.

P12: Comprendo director, voy a describir la clase que usted observó en el acompañamiento la semana pasada porque los estudiantes ahí participaron activamente y dieron muchas opiniones de lo que estaban aprendiendo

[R3, Consejo de profesores]

18%	31%	51%
Práctica 5: Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje.		

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D3: Para que podamos fortalecer el proceso de aprendizaje, debemos de generar un clima de confianza y respeto.</p> <p>P7: Conuerdo con usted director.</p> <p>D3: Por lo tanto, necesito revisar el marco para la buena enseñanza y copiemos los indicadores que aparecen en esa orientación ministerial.</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>	<p>D3: Estimados docentes, ¿Cómo podemos diseñar una buena clase?</p> <p>P14: Creando un ambiente propicio para el aprendizaje.</p> <p>Me refiero a que nosotros como docentes debemos de tener dominio del contenido, destacando el carácter de las interacciones en el aula.</p> <p>D3: Exacto, propiciar un ambiente estimulante que propicie el desarrollo de aprendizaje de calidad</p> <p>[R3, Espacios de retroalimentación de clases]</p>	<p>D3: Es importante que en el proceso de enseñanza/aprendizaje existan acciones extraprogramáticas en paralelo</p> <p>P21: ¿A qué se refiere director?</p> <p>D3: que es necesario que las acciones que tenemos como sello se realicen en las mismas clases y que los niños lo comprendan como un aprendizaje también. [R2, Jornada Formativa interna]</p>

18%	29%	53%
Práctica 6: Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.		

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D3: ¡Buenos días colegas!</p>		

<p>P13: Buenos días director! D3: El propósito de esta reunión es conversar para buscar una estrategia didáctica que nos permita ayudar a los estudiantes que presentan dificultades en sus aprendizajes</p> <p>P4: ¿Completamos una planilla que evidencie los resultados director? D3: Si, pero ahora en necesario que transcriban lo que tienen en sus registros para adecuarnos a la priorización curricular que dicta el MINEDUC [R2, Consejo de profesores]</p>	<p>P29: ¿Qué estrategia vamos a ejecutar director? D3: Bueno, como lo conversamos en la capacitación de ayer, quedamos en ajustar las planificaciones al DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), porque nos permite responder a todos estos ámbitos de desarrollo de nuestros estudiantes</p> <p>P4: Me parece, además este diseño viene establecido por las normas de educación, con el fin de apoyar el proceso de inclusión. R3, Jornada Formativa interna]</p>	<p>P14: Director estos espacios de capacitaciones nos ha permitido mejorar el rol como docentes, yo he logrado superar mis dificultades y transformarla en oportunidades de aprendizaje</p> <p>D3: Es importante también, poder auto capacitarse, actualizando en todo momentos nuestras prácticas con el fin de generar estrategias que permitan mejorar nuestras clases.</p> <p>P2: Si, porque además la retroalimentación entre pares, ha favorecido la mejora de. Nuestras propias prácticas [R1, Espacios de retroalimentación de Clase]</p>
19%	29%	52%

Práctica 7: Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D3: ¡Buenos días equipo docente! P12: Buenos días director! D3: El propósito de este consejo es comentar cómo han desarrollado el mejoramiento de sus prácticas de aula</p> <p>P20: ¿Qué debemos hacer director? D3: Bueno, la idea es que revisen los comentarios que dejamos en los registros de los acompañamientos y puedan compartirlas con sus colegas para ambos puedan buscar una solución para mejorar sus competencias pedagógicas en la sala de clases [R3, Consejo de profesores]</p>	<p>P7: Ha sido fundamental tener instancias de desarrollo personal, compartiendo diferentes estrategias con la finalidad de ser una apoyo para que los estudiantes puedan desarrollarse integralmente.</p> <p>D3: Por ende, solicité a algunos colegas que compartan buenas prácticas de enseñanza en sus clases con la finalidad de evidenciar problemas reales, en necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes.</p> <p>P28: ha sido de gran apoyo este proceso director he aprendido replicando lo aprendido por mi colega! [R1, Jornada Formativa interna]</p>	<p>D3: Este año vamos a consensuar criterios pedagógicos como lineamientos claros que nos permitan transitar a un enfoque multidisciplinario.</p> <p>P5: ¡Qué bien!, me produce curiosidad la propuesta! D3: Por lo tanto, es necesario reflexionar con sentido pedagógico para construir un aprendizaje de calidad para nuestro estudiante y nuestro propio desarrollo profesional como docente</p> <p>P1: Fabuloso director, empecemos con la instancia reflexiva [R2, Espacios de retroalimentación de clase]</p>
18%	31%	51%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los resultados de la tabla 47, presentan los registros de los ejemplos de fragmentos de desempeño observados al director del caso 3 en referencia a las

7 prácticas de liderazgo pedagógico del MBDyLE. Respecto a la práctica 1 *“Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas”* el director presenta una tendencia asociada a la teoría de dominio constructivista alcanzando una frecuencia porcentual de 51% lo que indica que desarrolla su práctica de liderazgo considerando en la discusión profesional los aprendizajes previos y el cuestionamiento permanente sobre el currículum con las prácticas pedagógicas del profesorado. Del mismo modo, en la práctica 2 *“Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica”* el director desarrolla una práctica que alcanza un 51% vinculada hacia la teoría de dominio constructivista, focalizándose en la comprensión de las bases curriculares de educación básica para monitorear el mejoramiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje. En la misma perspectiva, la práctica 3 *“Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes”* el director desarrolla un liderazgo asociado hacia una teoría de dominio constructivista que obtiene una recurrencia de 52%, donde aflora la mirada crítica sobre la práctica como un proceso que permite tomar consciencia de las necesidades formativas que se requieren mejorar para impactar en el desarrollo integral del estudiante.

Asimismo, en la práctica 4 *“Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño”* se observa que esta práctica presenta una tendencia asociada hacia la teoría de dominio constructivista alcanzando un 51% de tendencia, lo que evidencia que las prácticas de liderazgo que desarrolla el director para identificar las características de cada profesor/a se vinculan directamente con el análisis del desempeño descrito por el propio docente y los progresos alcanzados en su práctica pedagógica. Igualmente, en la práctica 5 *“Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje”*, alcanza una frecuencia porcentual de recurrencia de 53% hacia la teoría de dominio constructivista, lo que se manifiesta con prácticas de liderazgo

focalizadas en asegurar que el estudiante aprenda de forma contextualizada y pertinente.

De la misma manera, la práctica 6 *“Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social”*, se logra apreciar que esta práctica alcanza una recurrencia de 52% vinculada hacia la teoría de dominio constructivista, donde desarrollan actividades formativas con el profesorado para promover diversas instancias de aprendizaje integral cautelando la participación activa del estudiante de su propio aprendizaje. Igualmente, en la práctica 7 *“Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes”* se manifiesta esta práctica con una frecuencia de 51% asociada a la teoría de dominio constructivista donde se visualiza la concretización de una visión compartida sobre la comprensión de las buenas prácticas de enseñanza que realiza el profesorado y cómo estas inciden directamente en la calidad de la tarea educativa, valorando positivamente la mirada común de lo que significa un buen aprendizaje en contexto escolar.

Estos resultados pueden ser comprendidos porque el director lidera los procesos de enseñanza/aprendizaje considerando los saberes previos, contexto y necesidades formativas de las personas que aprenden. Desde esta práctica de liderazgo pedagógico constructivista se comprende el aprendizaje como un proceso cognitivo que requiere de la deconstrucción del conocimiento de parte del sujeto que aprende. Al respecto, Cuadra y Castro (2018) y Lambert (2016) manifiestan que estimular el desequilibrio cognitivo provoca la resignificación del conocimiento en la medida que se intentan conversaciones dialógicas para resolver situaciones problemáticas con el fin de profundizar más sobre lo aprendido.

Desde este contexto, se profundiza a continuación las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en los tres escenarios del desempeño desarrollado por el director del caso 3, en relación al

escenario consejo de profesores, se observa que las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrolla el director del caso 3 tributan específicamente a reflexionar sobre la práctica docente con foco en la mejora del aprendizaje que se le ofrecen a los estudiantes en la sala de clases. De este modo, cobra relevancia el enfoque de aprendizaje que asume el líder pedagógico para fomentar a partir de los saberes previos del profesorado propuestas de mejora contextualizadas a las necesidades que se presentan al interior de los centros escolares. En tal sentido, Hargreaves & O' Connor (2020) manifiesta que un liderazgo centrado en el aprendizaje requiere de líderes que aprendan conjuntamente con sus docentes y estudiantes. En otras palabras, se desprende desde las prácticas del director decisiones con fuerte impacto en el aprendizaje del estudiante y desarrollo profesional docente.

Frente al **escenario jornadas formativas internas**, asume el director prácticas de liderazgo pedagógico apegadas a una teoría de dominio constructivista, donde se promueven actividades que tributan específicamente al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, se observa que se intenciona un liderazgo que impulsa el desarrollo de prácticas centradas en la necesidad de promover aprendizaje colegiados en aras de robustecer el bienestar integral de niños y niñas en la escuela. Al respecto, Robinson & Gray (2019) explican que los líderes escolares deben promover culturas de colaboración al interior de los centros escolares para propiciar contextos de aprendizaje colaborativo y mutuos.

Del mismo modo, en el **escenario de retroalimentación de clases** las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrolla el director son actividades de desarrollo profesional docente que impulsan el diálogo colegiado, la reflexión crítica de la propia práctica y el aprendizaje entre pares como elementos centrales para promover un liderazgo constructivista. En consideración a lo anterior, Chaucono et al., (2020) señalan que el líder pedagógico pudiese asumir un rol crítico formador que impulse el cuestionamiento permanente sobre los saberes docentes con el fin de tensionar las representaciones implícitas sobre aprendizaje que provocan barreras de acción de filtro para comprender de

manera colectiva que se entenderá por un buen aprendizaje y una enseñanza de calidad, de modo de co- construir una visión compartida y prácticas coherentes con este propósito formativo.

Para detallar la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico se presenta a continuación los resultados cualitativos que subyacen del análisis de contenido a los instrumentos de diseño de clases y acompañamiento al aula.

c) Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as escolares.

Este apartado presenta las recurrencias semánticas que emergen del análisis de contenido de las rúbricas de diseño de clases y acompañamiento al aula utilizadas por el director al momento de liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Posteriormente, se presenta la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico.

- *Análisis de contenido de las rúbricas del diseño de clases*

En este apartado se presenta la rúbrica de diseño de clases que constata el desempeño del director del caso 3. En primer lugar, se muestra la recurrencia de significados de la rúbrica de diseño de la enseñanza en coherencia con las teorías de dominio sobre aprendizaje directa, interpretativa y constructivista que emerge del instrumento de gestión.

A continuación, la figura 23 presenta los hallazgos encontrados en el análisis de contenido realizado a la rúbrica de diseño de clases.

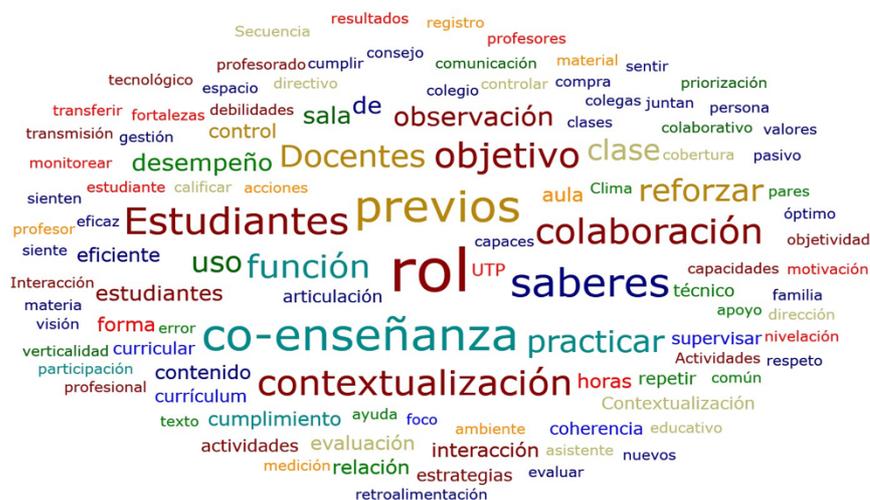


Figura 23. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de diseño de clases.

De manera general, la figura 23 muestra la recurrencia semántica que aparece del análisis de contenido detectado entre la rúbrica de diseño de clases y las prácticas de liderazgo pedagógico. En un primer análisis, surgen las palabras *estudiantes*, *co/enseñanza*, *rol*, *saberes*, *contextualización* y *colaboración* como elementos claves del diseño de clases. Asimismo, en un segundo análisis se observa de manera secundaria los conceptos *docentes*, *objetivos*, *practicar* y *observación* como elementos presentes en el instrumento. Esta comprensión profunda del diseño de clases por parte del director del caso 3 promueve instancias reflexivas entre contexto, currículum escolar y características del estudiante. En tal sentido, Mellado et al., (2017) afirman que para tomar decisiones de liderazgo pedagógico pertinente es necesario retroalimentar oportunamente los diseño de clases, pues orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula. De este modo, se evidencia que el director ve el diseño como un escenario de aprendizaje colegiado que permea la co-construcción de experiencias más significativas y pertinentes para el alumnado.

docente, reforzar, practicar, observación y objetivos como elementos que permiten favorecer una cultura de aprendizaje más colaborativa entre docentes y directivos. Al respecto, Rincón-Gallardo (2019) afirma que es indispensable promover discusiones sobre las prácticas al interior de los centros escolares para establecer espacios que estimulen romper la lógica punitiva y performativa a la cual están sometidas constantemente la cultura escolar producto de la presión externa.

Este hallazgo permite interpretar que cuando el director comprende que el aprendizaje como un proceso de construcción social y contextualizado, lidera los procesos de enseñanza/aprendizaje desde el contexto, los intereses, necesidades y características del alumnado. Asimismo, cabe destacar que las prácticas de liderazgo constructivista son coherentes con el discurso sobre aprendizaje manifestado por el director del caso 3.

Para detallar la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico se presenta a continuación los resultados cualitativos que subyacen del análisis de contenido a los instrumentos de diseño de clases y acompañamiento al aula.

- **Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico**

Al analizar la coherencia entre las prácticas de liderazgo pedagógico y las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje del caso 3, se puede identificar ciertas concordancias entre el discurso y su práctica. De este modo, las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrolla el director se enmarcan desde un enfoque centrado en el aprendizaje, contexto, intereses y características del que aprende, reflejando que la rúbrica se usa como un agente mediador que orienta el desarrollo de buenas prácticas en el centro escolar. Dichos resultados se condicen con los hallazgos del primer estudio y son coherentes entre sí. En tal sentido, esta coherencia devela que el director comprende el aprendizaje como un hábito de la cotidianidad, que tiene un

carácter eminentemente personal/social/cultural. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Rincón-Gallardo (2019) quien manifiesta que para repensar el liderazgo es fundamental liberar el propio aprendizaje. Dicho de otra forma, para liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva constructivista se requiere romper con las prácticas arraigadas en la cultura escolar a través del análisis y discusión colectiva sobre qué, cómo y para que se aprende en la escuela.

4.4. Caso 4: Resultado del análisis de las prácticas de liderazgo pedagógico según las teorías de dominio sobre aprendizaje

La Directora del caso 4 se desempeña en una escuela municipal de educación primaria subvencionada por el estado de Chile, ubicada en la comuna de Lautaro, región de La Araucanía. Lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje de 426 estudiantes de entre 6 a 13 años de edad. En este contexto, se presentan los resultados de las prácticas de liderazgo pedagógico del proceso de enseñanza/aprendizaje observadas en tres escenarios de gestión: *consejo de profesores, jornadas formativas internas y espacios de retroalimentación de clases observadas*.

a) Análisis de las representaciones implícitas de las teorías de dominio sobre aprendizaje que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico en tres escenarios de desempeño directivo.

La tabla 48 presenta las frecuencias porcentuales de las prácticas de liderazgo pedagógico que realiza la directora del caso 4 para liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje del MBDyLE vinculadas a las teorías de dominio sobre aprendizaje que afloran frecuentemente en 3 escenarios de desempeño; consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas.

Tabla 48. Resultados coherencia entre representaciones constructivistas y las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo.

Prácticas para liderar el proceso enseñanza aprendizaje	Escenario desempeño Consejo profesores			Puntación y % total	Escenario desempeño jornadas formativas internas			Puntación y % total	Escenario de desempeño retroalimentación de clases observadas			Puntación y % total				
	Teorías de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje				Teoría de dominio sobre aprendizaje							
	TD	TI	TC		TD	TI	TC		TD	TI	TC					
Aseguran articulación y coherencia curricular con las prácticas de enseñanza y evaluación entre niveles de enseñanza y asignaturas.	8	18	10	36	7	19	11	37	6	17	10	33	21	54	31	106
	22%	50%	28%	100%	19%	51%	30%	100%	18%	52%	30%	100%	20%	51%	29%	100%
Monitorean la implementación integral del currículum y logros de aprendizaje en todo ámbito formativo del estudiante para el mejoramiento de procesos de enseñanza y gestión pedagógica	9	22	12	43	9	22	12	43	7	19	12	38	25	63	36	124
	21%	51%	28%	100%	21%	51%	28%	100%	18%	50%	32%	100%	20%	51%	29%	100%
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes	7	18	11	36	8	19	11	38	6	18	10	34	21	55	32	108
Identifican fortalezas y debilidades de cada docente para asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño	8	19	11	38	8	18	10	36	9	19	10	38	25	56	31	112
	21%	50%	29%	100%	22%	50%	28%	100%	24%	50%	26%	100%	22%	50%	28%	100%
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje	8	19	10	37	8	18	10	36	7	18	10	35	23	55	30	108
	22%	51%	27%	100%	22%	50%	28%	100%	20%	51%	29%	100%	21%	51%	28%	100%
Aseguran implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes de todo ámbito	6	18	12	36	7	21	12	40	7	19	10	36	20	58	34	112
	17%	50%	33%	100%	18%	52%	30%	100%	19%	53%	28%	100%	18%	52%	30%	100%
Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica según necesidades estudiantes.	6	18	10	34	7	18	10	35	8	19	11	38	21	55	31	107
	18%	53%	29%	100%	20%	51%	29%	100%	21%	50%	29%	100%	20%	51%	29%	100%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Como se observa en la tabla 48, las prácticas de liderazgo pedagógico de la directora del caso 4 se vinculan directamente al igual que en los otros casos a las tres teorías de dominio sobre aprendizaje. De esta manera, la teoría directa alcanza una frecuencia porcentual del 20%, la interpretativa un 50% y la constructivista fluctúa alrededor del 30%. En este sentido, la teoría de dominio interpretativa predomina recurrentemente en el quehacer de la directora. Estos resultados muestran cierta incoherencia entre las representaciones constructivistas con las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrolla la directora del caso 4.

b) Análisis de contenido de registros observados con foco en las prácticas de liderazgo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenarios de gestión escolar y teoría de dominio sobre aprendizaje

Para profundizar en lo anterior, se presenta a continuación la tabla 49 que muestra ejemplos de fragmentos de registros de las 7 prácticas del MBDyLE, según escenario de desempeño y teoría de dominio sobre aprendizaje.

Tabla 49. *Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio.*

Dimensión del MBDyLE: Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje		
Práctica 1: Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D4: Estimados colegas, necesito que se reúnan por nivel y ajusten sus planificaciones en coherencia con las actividades que aparecen en el libro de clases.</p> <p>P19: Directora, ¿para cuándo necesita este trabajo?</p> <p>D4: Para la próxima jornada del consejo de profesores o antes sería mejor porque nos visitarán y revisarán estas planificaciones</p> <p>P9: Perfecto directora.</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>	<p>P14: ¡Colegas, según las indicaciones de la directora, debemos reunirnos todos los profesores que realizamos la misma disciplina para elaborar una prueba de contenidos.</p> <p>D4: ¡Correcto!, Cecilia, pero además es fundamental que las preguntas permitan ejercitar los contenidos de las asignaturas y aseguren la coherencia con los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares.</p> <p>[R2, Jornada formativa interna]</p>	<p>D4: Profesor, el propósito de esta reunión es conversar sobre la clase realizada por usted, el día de ayer. Quedaron algunos desafíos a mejorar.</p> <p>P19: Si, usted me comentó que debía dar mayor protagonismo al estudiante en mis clases.</p> <p>D4: ¡Exacto! Usted lo hizo en su clase, pero de forma superficial, hubiera sido ideal que el espacio donde surgió la inquietud del estudiante hubiera favorecido el diálogo entre ellos, ofreciendo un protagonismo más genuino.</p> <p>[R1, Espacios de retroalimentación de clase]</p>
12%	58%	30%
Práctica 2: Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>P1: Antes que comience directora, reconozco que me faltó en mi clase mayor dominio del contenido.</p> <p>D4: Sii, pero lo más importante es que usted lo pueda mejorar, hay cursos del ministerio breves que le ayudarían a profundizar en lo que le falta.</p> <p>P1: Me inscribí en el curso de resolución de problemas.</p> <p>D4: Bien profesora, vamos a mejorar entonces.</p> <p>[R1, Espacios de retroalimentación de clase]</p>	<p>D4: Colegas, necesito que entreguen el monitoreo del logro de los aprendizaje de los estudiantes por cada asignatura que desarrollan.</p> <p>P8: ¿Para cuando necesita directora?</p> <p>D4: La mayoría de ustedes, aún no la envían, por favor necesito que avancen y ocupen este espacio de la reunión para ponerse al día.</p> <p>P15: Perfecto directora, ¡avancemos colegas!</p> <p>D4: Gracias, Juan.</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>	<p>P2: Directora, tengo una inquietud respecto a Luís, porque no ha avanzado en mi clase y no sé cómo monitorear el logro de su aprendizaje.</p> <p>D4: Javiera, ¿Qué objetivo de aprendizaje estás evaluando?</p> <p>P2: Lee textos narrativos, respondiendo preguntas inferenciales.</p> <p>D4: Pero es una actividad de aprendizaje que uno como profesor la realiza cotidianamente.</p> <p>P2: Si, revisando mis registros, siempre responden una pregunta inferencial.</p> <p>[R2, Jornada formativa interna]</p>
19%	55%	36%

Práctica 3: Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D4: Colega, ¿Qué práctica pedagógica usted cree que debe mejorar en su desempeño?</p> <p>P6: La forma cómo evalúo los aprendizajes, directora.</p> <p>D4: ¿Cómo tendría que ser esa forma de evaluar?</p> <p>P6: Debo usar otros instrumentos para medir los contenidos de mi asignatura.</p> <p>D4: ¡Exacto profesor!</p> <p>[R2, Espacios de retroalimentación de clases]</p>	<p>P1: Directora, ya terminamos con nuestros registros de nuestras prácticas pedagógicas.</p> <p>D4: ¡Bien!, pero es necesario que ahora reunirse entre pares para dialogar sobre sus debilidades y fortalezas de sus propias prácticas de enseñanza y evaluación, deben llenar esta planilla que les comparto</p> <p>[R1, Consejo de profesores]</p>	<p>D4: Colegas, voy a compartir con ustedes algunos registros de acompañamiento al aula desarrollados en el semestre con el propósito de que se coevalúen entre sí.</p> <p>P11: Directora, pero ¿cómo realizamos la coevaluación</p> <p>D4: Colegas deben conversar entre sí y dar sugerencias de mejora en coherencia con las debilidades detectadas.</p> <p>P4: ¡Perfecto directora!</p> <p>[R3, Jornada Formativa Interna]</p>
19%	54%	27%

Práctica 4: Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>P6: Directora, ¿cómo he tenido un buen desempeño en 1º año básico?. Me gustaría seguir en el mismo curso.</p> <p>D4: Constanza, lo tenía pensado, pero harás también algunos cursos en 2º año básico.</p> <p>P16: Ya directora.</p> <p>[R2, Espacios de retroalimentación de clase]</p>	<p>D4: José, ¿cómo estuvo el reemplazo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales?</p> <p>P13: Más o menos, directora porque no domino el contenido de esta asignatura.</p> <p>D4: Entiendo, pero es un desafío desarrollar esta docencia y con el tiempo sé que lo lograra.</p> <p>[R1, Jornada Formativa interna]</p>	<p>D4: Colega, según la identificación de sus fortalezas y como nos falta un docente en lenguaje y comunicación de 2º Básico, usted asumirá la jefatura de este curso.</p> <p>P16: ¡Ah!, me sorprende la decisión como siempre he realizado docencia en 5º año básico.</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>
16%	58%	26%

Práctica 5: Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D4: Colega, la profesora Luisa, está enferma y presentó su licencia. Entonces, usted la reemplazará en estos 7 días.</p> <p>P9: Directora, ¿todos las asignaturas?</p> <p>D4: ¡Si!</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>	<p>D4: Colegas, ¿Qué les pareció el cambio de jefaturas?</p> <p>P1: A mi directora, me ayudó a no distraerme de los procesos de enseñanza.</p> <p>P14: En mi caso, fue un desorden.</p> <p>D4: Profesor, conversamos terminando la reunión.</p> <p>[R2, Jornada Formativa interna]</p>	<p>P13: Directora, me mandó a buscar.</p> <p>D4: Si, Amanda, necesito que me cuentes qué está pasando, sales y entras de la sala de clases.</p> <p>P13: Me llamaban mis hijos</p> <p>D4: Pero, es reiterativo, tus salidas en clases. ¿Qué podemos hacer para evitarlas?</p> <p>P13: Voy a dejar apagado el celular Directora.</p> <p>[R3, Espacios de retroalimentación de clases]</p>
20%	54%	26%

Práctica 6: Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>P1: ¡Directora! Tenemos listo el diseño del plan de apoyo a los niños PIE.</p> <p>D4: Qué bueno, porque nos solicitan en marzo entregar estos documentos al Ministerio de Educación, Gracias Paolita.</p> <p>P1: Perfecto Directora, les voy a enviar un correo a los colegas para recordarles</p> <p>[R3, Jornada Formativa interna]</p>	<p>D4: Colegas, revisando junto al equipo el libro de clases, tenemos algunos cursos críticos, por ello, necesito que los docentes 1º, 4º y 6º, realicen un plan de nivelación para los estudiantes que están por repetir para apoyarlos.</p> <p>P13: Perfecto, directora yo formaré los grupos.</p> <p>D4: Esa es la idea.</p> <p>[R2, Consejo de profesores]</p>	<p>D4: Tomás, me explicas el foco que tiene su plan de nivelación</p> <p>P8: Directora, trate de diseñar un plan para abordar los objetivos de aprendizaje(OA) que no alcanzaron asimilar los niños.</p> <p>D4: ¡ah! ¿Organizó los OA, no aprendido por los estudiantes?</p> <p>P8: ¡Si! Directora</p> <p>D4: Entonces, falta que agregues la forma de evaluar esos OA.</p> <p>[R1, Espacios de retroalimentación de Clase]</p>

17%

54%

29%

Práctica 7: Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
<p>D4: Colegas, el propósito de esta reunión es acordar entre ustedes la fecha de la presentación del seminario de buenas prácticas.</p> <p>P15: Si, directora estamos pensando el 15 de noviembre durante la tarde.</p> <p>D4: Están todos de acuerdo con la fecha.</p> <p>P12: Si, Directora</p> <p>[R3, Consejo de profesores]</p>	<p>D4: Revisando los documentos de gestión, nos dimos cuenta de que usted omite el diseño DUA en su planificación.</p> <p>P5: Ya, pero lo ajusto ahora, porque me corresponden horas de planificación.</p> <p>D4: A trabajar colega.</p> <p>[R1, Jornada Formativa interna]</p>	<p>P11: Directora, les podemos presentar a nuestro colegas y a usted lo que hemos avanzado de la presentación de nuestras buenas prácticas de enseñanza.</p> <p>D4: Por supuesto, les doy el espacio para que puedan explicarle a sus colegas.</p> <p>P11: Gracias Directora.</p> <p>[R2, Espacios de retroalimentación de clase]</p>

23%

51%

26%

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Los resultados de la tabla 49 presentan los registros de los ejemplos de fragmentos de desempeño observados a la directora del caso 4 en referencia a las 7 prácticas de liderazgo pedagógico del MBDyLE. Respecto a la práctica 1 “Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas” la directora del caso 4 ejerce su liderazgo desde una tendencia asociada hacia la teoría de dominio interpretativa, alcanzado un porcentaje de recurrencia del 58%, esto significa que su quehacer directivo se vinculada hacia una

racionalidad instrumental donde cumplir con el contenido del currículun escolar en las diferentes niveles de las asignaturas es más relevante que lo aprendizajes desarrollados por los estudiantes en casa ciclo formativo. Del mismo modo, en la práctica 2 *“Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica”* se logra observar que la práctica de liderazgo pedagógico esta asociada asociada hacia la teoría de dominio interpretativa con una tendencia que alcanza un 55% de recurrencia, donde emerge que enseñar todos los contenidos es fundamental para monitorear la implementación integral del estudiante porque con el tiempo podrán aprenderlas. Igualmente, la práctica 3 *“Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes”* la directora desarrolla su liderazgo con una recurrencia asociada a la teoría de dominio interpretativa lo que implica que sus discusiones pedagógicas se focalizan en el actuar docente y en aspectos de forma, como la identificación de fortalezas y debilidades dejando en segundo plano lo que está aprendiendo el estudiante en clases.

De la misma manera, la práctica 4” *Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño”* se observa que está práctica se asocia frecuentemente hacia la teoría de dominio interpretativa, alcanzado un 58%, donde se deja entrever que se valora positivamente la asignación del docente para cubrir ausencia de un integrado de la comunidad desconociendo sus capacidades y conocimientos para trabajar en ese nivel y curso. Asimismo, la práctica 5 *“Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje”*, alcanza una tendencia apegada hacia la teoría de dominio interpretativa que alcanza un 54%, lo que refleja que las prácticas de liderazgo se focalizan en alcanzar las metas sin un análisis previo del contexto.

Igualmente, en la práctica 6 *“Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social”*,

se observa que esta práctica de liderazgo pedagógico se asocia al igual que las anteriores hacia la teoría de dominio interpretativa con una recurrencia de 54%, donde prima los resultados alcanzados por los estudiantes al final de un proceso académico para implementar estrategias que permitan evitar la reprobación del estudiante por sobre su desarrollo integral. En la misma línea, la práctica 7 *“Identifican y difunden entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes”* se observa que esta práctica de liderazgo pedagógico alcanza un frecuencia de 51% vinculada hacia la teoría de dominio interpretativa, donde subyacen acciones focalizadas en la gestión de la información registradas en documentos internos para identificar buenas prácticas de enseñanza.

De este modo, se deja en evidencia que la directora lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje desde las tres teorías de dominio, pero con una tendencia frecuentemente hacia la interpretativa. Este hallazgo permite comprender que las representaciones implícitas sobre aprendizaje interpretativo aparecen de forma recurrente cuando se gestiona el currículum escolar, se presenta la información al cuerpo docente y se monitorea el cumplimiento de las metas establecidas por la escuela. En tal sentido, Laine et al., (2016) manifiesta que la práctica interpretativa tiende a establecer un conjunto de procedimientos aislados entre sí, producto de la propia experiencia y la racionalidad instrumental de la directora.

Siguiendo esta misma línea y para profundizar en lo anterior, respecto al escenario de desempeño **“Consejo de profesores”** se observa que las prácticas de liderazgo pedagógico están focalizadas en acciones esporádicas, sin un marco regulador lo que hace que se produzca una desarticulación de otras acciones impulsadas por la directora del caso 4. De esta manera, se logra apreciar que la directora del caso 4 lidera el consejo de profesores desde una teoría de dominio interpretativa reduciendo el aprendizaje a un proceso lineal y fragmentado. Al respecto, Cossío y Hernández (2016) declaran que esta mirada

interpretativa de comprender el aprendizaje se le adosa una forma de trabajo transmisivo donde predomina principalmente el resultado.

Respecto, al escenario “**Jornadas formativas internas**” subyace a las prácticas de liderazgo pedagógico con una mayor recurrencia acciones directivas focalizadas frecuentemente con orientaciones para cumplir con el currículum escolar y demandas externas. Se deja entrever nuevamente que se concibe el aprendizaje como un proceso lineal que se reconstruye a través del tiempo y la ejercitación permanente. Este hallazgo deja en evidencia que la directora del caso 4 lidera el proceso de enseñanza/aprendizaje desde una teoría de dominio interpretativa. En tal sentido, diversos autores (Feixas, 2010; Chaucono et al., 2020; Martín et al., 2013; Mellado et al., 2017; Pozo et al., 2006) expresan que el aprendizaje desde una perspectiva interpretativa puede ser construido a través de la observación atenta y la ejercitación constante de las actividades que desarrolla el experto. Dicho de otra forma, estas prácticas de liderazgo pedagógico interpretativo repercuten de manera indirecta en cómo los docentes promueven en sus clases que el cuerpo estudiantil asuma entre sí un rol protagónico de su propio aprendizaje.

Asimismo, al indagar en el desempeño de la directora referente al escenario “**Espacios de retroalimentación de clases**” se observan que las prácticas de liderazgo pedagógico estimulan conversaciones profesionales pero desde una mirada tradicional donde predomina frecuentemente la supervisión y control de prácticas docentes. Este hallazgo permite apreciar que la directora del caso 4 lidera los espacios de retroalimentación de clases desde una tendencia asociada a la teoría de dominio interpretativa. En este sentido, distintas investigaciones explican que separar la retroalimentación del aprendizaje restringe la mirada de comprender la evaluación como una práctica transformadora del aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017; Niebla, 2020; Pastor, 2018; Reyes et al., 2020).

Para detallar la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico se muestra a continuación los resultados cualitativos que devela el análisis de contenido a los instrumentos de gestión y liderazgo escolar.

c) Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico que realizan los directores/as escolares.

Este apartado presenta las recurrencias semánticas que emergen del análisis de contenido de las rúbricas de diseño de clases y acompañamiento al aula utilizadas por la directora al momento de liderar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Posteriormente, se presenta la coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico.

- ***Análisis de contenido de las rúbricas del diseño de clases***

En este apartado se presenta la rúbrica de diseño de clases que constata el desempeño de la directora del caso 4. En primer lugar, se muestra la recurrencia de significados de la rúbrica de diseño de la enseñanza en coherencia con las teorías de dominio sobre aprendizaje directa, interpretativa y constructivista que emerge del instrumento de gestión.

La figura 25 muestra los hallazgos encontrados en el análisis de contenido realizado a la rúbrica del diseño de clases.

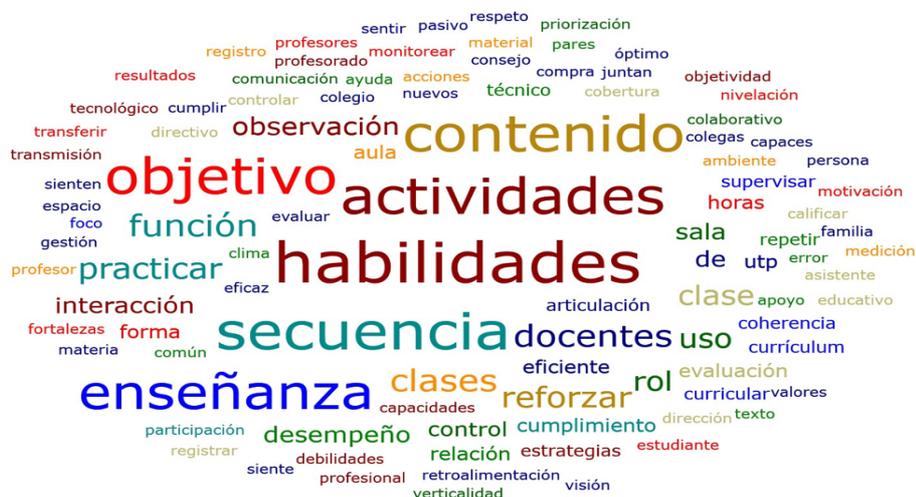


Figura 25. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica del diseño de clases

De manera general, la figura 25 muestra la recurrencia semántica que aflora del análisis de contenido identificado entre la rúbrica de diseño de clases y las prácticas de liderazgo pedagógico. En un primer análisis, aparecen los conceptos *habilidades*, *secuencia*, *enseñanza*, *actividades*, *contenido* y *objetivo* como acciones indispensables para liderar el diseño de clases. En tal sentido, se deja entrever que las prácticas de liderazgo desarrollada por la directora del caso 4 se focalizan en el actuar docente y en la supervisión de clases, dejando en segundo plano los aprendizajes previos de los estudiantes, saberes indispensables para promover desde el diseño y planificación de clases experiencias significativas y profundas. En un segundo análisis emergen palabras secundarias con menor frecuencia como *reforzar*, *observar*, *docente* y *practicar*. Estas prácticas de liderazgo del diseño de clases desarrolladas por la directora del caso 4 restringe la mejora del aprendizaje del estudiante porque se focaliza en supervisar al docente y no en cómo aprende el estudiante en la sala

predominancia las palabras *practicar, enseñanza, repetir y reforzar* como indicadores claves del acompañamiento al aula. De este modo, se puede interpretar que la directora del caso 4 lidera pedagógicamente el proceso de enseñanza/aprendizaje con foco en estimular en el docente habilidades del pensamiento de orden inferior. Por el contrario, distintas investigaciones afirman que una de las responsabilidades de los líderes escolares es promover el desarrollo de capacidades profesionales al interior de los centros escolares para impactar significativamente en la calidad de la tarea que realiza el estudiante en el aula (Bolívar, 2019; Lázaro y Hernández, 2020; Leiva et al., 2016; Robinson, 2022). En un segundo nivel de análisis, aparece de forma secundaria los conceptos *docente, habilidades, clases, organización y texto* como prácticas que orientan el acompañamiento al aula. Estas prácticas directivas desarrollan un liderazgo más vinculado hacia el control alejándose del entramado de influencia en la mejora que permita afectar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

- **Coherencia entre las rúbricas de acompañamiento pedagógico y las prácticas de liderazgo pedagógico**

Al analizar la concordancia entre las prácticas de liderazgo pedagógico y las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje del caso 4, se aprecian diferencias entre el discurso asociado hacia una teoría de dominio constructivista versus las prácticas directivas donde emerge la teoría de dominio interpretativa. Esta incoherencia deja entrever que predomina en el actuar de la directiva una cultura de aprendizaje por transmisión que tiene como consecuencia evaluar solo el desempeño del profesorado a través de mecanismos de control. Al respecto, diversos estudios manifiestan que esta dicotomía entre los saberes profesionales develan que coexisten en el pensamiento entramados representacionales tradicionales que limitan el actuar frente a diversas situaciones (Maldonado, 2021; Martín et al., 2013; Martín-Olmos, 2021; Ocampo et al., 2018).

Al contratar las técnicas de análisis de datos cualitativos desde diferentes procedimientos metodológicos acerca de la relación entre las representaciones

implícitas sobre aprendizaje constructivista y las prácticas de liderazgo pedagógico de directivos escolares se encontraron diferencias entre el discurso y la práctica. De manera particular, los resultados que emergieron de la observación a las prácticas en los tres escenarios de gestión; consejo de profesores, jornadas formativas internas y retroalimentación de clases observadas, evidencian una frecuencia porcentual asociadas hacia las tres teorías de dominio sobre aprendizaje, pero con tendencias diferentes en cada caso estudiado. Estos resultados en su mayoría se condicen con el análisis de contenido que develan los instrumentos de gestión y liderazgo escolar porque al profundizar en las rúbricas del diseño de clases y acompañamiento al aula predomina una mirada tradicional del proceso de aprendizaje y evaluación centrada en la enseñanza (autores)

En tal sentido, a nivel general se puede interpretar del análisis de los resultados cualitativos sobre la coherencia entre el discurso y práctica de los 4 casos de estudios, solo un director logró cierta congruencia entre su discurso y su práctica de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva de teoría de dominio constructivista. Este resultado, se condice con los avances investigativos quienes sostienen que para lograr una mayor coherencia entre el decir y el hacer se requiere de una toma de conciencia de lo aprendido a través de la reflexión constante (MacFadyen et al.,2019; Nocetti y Medina 2019; Quiroz, 2020; Schön, 1992).

5. Conclusión

Tras el análisis de los resultados y en atención a los objetivos del estudio, se puede concluir que las prácticas de liderazgo pedagógico poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje con escasa coherencia entre el discurso y su práctica. Esta situación puede ser consecuencia de la formación recibida como líderes pedagógicos que ha instalado argumentos desde una perspectiva superficial, pero a su vez, coexisten en su pensamiento representaciones implícitas que actúan como barrera, determinando su influencia a la hora de liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje. Esta

conclusión, puede ser corroborada por distintas investigaciones que evidencian la necesidad de indagar en las prácticas directivas para lograr identificar claramente las representaciones, pues estas afloran al momento de liderar los procesos de enseñanza/aprendizaje (Chaucono et al., 2020; Gómez y Guerra, 2014; Lambert, 2016; Mellado y Chaucono, 2019; Pozo, 2014; Robinson, 2017; Ros, 2014).

Los resultados de este segundo estudio, permiten concluir que los directivos escolares manifiestan prácticas de liderazgo pedagógico desde diferentes teorías de dominio sobre aprendizaje. No obstante, al profundizar en la búsqueda de las prácticas de liderazgo constructivista, estos líderes develan prácticas tradicionales arraigadas en su mayoría a la teoría de dominio directa e interpretativa. Estos resultados coinciden con los planteamientos de distintos autores quienes sostienen que las prácticas de liderazgo son permeadas por la cultura escolar e influenciada a partir de las interacciones en un contexto determinado (Chaucono et al., 2020; Fullan, 2020; Spillane y Ortiz, 2017).

En este contexto, diversos estudios han constatado que la presión externa por gestionar eficientemente los recursos ha provocado un divorcio entre las reales necesidades a mejorar por el estudiante y las metas que requiere alcanzar el centro educativo (Anderson, 2016; Fullan, 2015; Ulloa et al., 2012; Robinson, 2022). Esta situación en particular trae consigo dificultades para promover el crecimiento profesional del profesorado y el desarrollo de buenos aprendizajes para los niños y niñas que asisten a estos centros escolares.

Igualmente, al analizar de manera pormenorizadas las prácticas directivas de estos 4 casos, aún persiste en estos directivos escolares una mirada de evaluación tradicional como medición distante del desarrollo integral del estudiante. Asimismo, las prácticas de retroalimentación de las rúbricas del diseño de clases y acompañamiento al aula son realizadas solo por el equipo directivo con un carácter meramente punitivo y su foco está en medir el desempeño profesional del docente. Al respecto, Boud y Soler (2016) y Broadbent et al., (2018) han afirmado que las prácticas evaluativas determinan

la influencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De este modo, las prácticas evaluativas que desarrollan estos líderes escolares repercuten en el mejoramiento de los aprendizajes tanto a nivel docente como estudiante ya que ambos deben formarse como aprendices autónomos.

Cabe destacar de manera particular que cuando existe coherencia entre las prácticas de liderazgo pedagógico y las representaciones implícitas se deja entrever discusiones reflexivas en diferentes contextos formales como informales sobre lo que está aprendiendo el estudiante en la sala de clases. Lo anterior, es profundizado por diversos autores quienes sostienen que tensionar la mejora escolar desde la sala de clases provoca cambios significativos en el quehacer pedagógico y directivo (Bolívar, 2019; Fullan, 2015; Lambert, 2016; Sandoval et al., 2020). De esta manera, se espera que el trabajo conjunto entre docente y directivos permita construir buenas actividades de aprendizaje en base a los intereses, necesidades y características del estudiantado.

En definitiva, este estudio permitió evidenciar que cuando los directivos escolares poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje constructivistas, no necesariamente son reflejadas de forma coherente en sus prácticas de liderazgo pedagógico. Es por ello, que se requiere que la formación de directivos escolares logre transformar los escenarios de clase en comunidades de aprendizaje, donde se tensionan y cuestionan los problemas de práctica, al alero de las políticas, avances investigativos y enfoques educativos para verificar la teoría de acción en la práctica permanentemente.

En este sentido, diseñar una propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje desde el mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico, podría disminuir la brecha entre el discurso y la práctica con el propósito de construir una ruta de aprendizaje que impacte en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Al respecto, diversos estudios (Aziz, 2018; Elmore, 2010; Rincón-Gallardo et al., 2019; Robinson, 2022) han sostenido que transformar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje de forma colaborativa y participativa podría impactar en la mejora educativa, siempre y cuando sea tensionado por

los avances investigativos y principales se examinen las causas de la formación que afectan la resignificación y transformación de la práctica de liderazgo escolar.

TERCER ESTUDIO EMPÍRICO

DISEÑO DE UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE



1. Introducción

En la última década, el liderazgo para el aprendizaje cobra relevancia porque es considerado el segundo factor que afecta el aprendizaje del estudiante, después del docente (Leithwood et al., 2019). De este modo, los líderes escolares deberían focalizarse en la influencia de la transformación de las prácticas pedagógicas del profesorado, con implicación indirecta en el desarrollo integral del estudiante (Bolívar, 2021; Bush, 2017; Robinson, 2022; Stoll, 2019). En respuesta a lo anterior, en Chile la política educativa ha impulsado diversas iniciativas de desarrollo profesional de líderes escolares focalizadas en su mayoría en la actualización de conocimientos de carácter superficial, que solo cambia el discurso de los líderes escolares, sin modificar su práctica. En tal sentido, Stoll (2019) plantea que las actuales iniciativas formativas no están desarrollando las competencias ni las prácticas necesarias para resolver los problemas de liderazgo escolar. Por tanto, se requiere de ofertas formativas que tengan como meta cambiar las prácticas directivas con el propósito de influir positivamente en el desarrollo profesional docente y de manera indirecta en el aprendizaje del estudiante.

Actualmente, existe convergencia que el liderazgo para el aprendizaje efectivo necesita de un conjunto de buenas prácticas situadas con las mejores condiciones y estrategias para promover el cambio y apoyar las innovaciones que puedan transformar la escuela en organizaciones de aprendizaje (Ahumada et al., 2015; Bolívar, 2020; Day & Zhengguang, 2019; Maureira, 2018; Rodríguez et al., 2020; Stoll, 2019). Estas escuelas son verdaderas comunidades de aprendizaje profesional dirigidas por líderes pedagógicos que investigan colectivamente problemas de práctica y asumen la responsabilidad de impulsar el aprendizaje de estudiantes, profesorado, y equipos directivos. En otras palabras, el liderazgo para el aprendizaje es esencial para crear, desarrollar y mantener estas comunidades de aprendizaje profesional.

Sin embargo, distintos programas especializados de liderazgo escolar presentan dificultades para cambiar la práctica del líder escolar hacia un enfoque en el aprendizaje (Bush, 2019; Huber et al., 2019; Muñoz et al., 2019; Ramos et

al.,2016; Rivero et al., 2018). Esta problemática aparece cuando los equipos directivos presentan escasa coherencia entre los discursos de conocimientos actualizados que manifiestan a nivel oral y escrito, y las prácticas de liderazgo para el aprendizaje. En tanto, aporta a la comprensión del problema identificar las consecuencias que provocan nudos críticos que podrían estar obstaculizando la transformación de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje en los centros educativos. Asimismo, se reflexiona críticamente sobre las posibles causas que provocan la incoherencia entre el discurso sostenido y la práctica del liderazgo, lo que configura una limitante para el desarrollo de una organización que aprende.

Por consiguiente, surge la discusión sobre cuáles podrían ser los saberes pedagógicos esenciales que necesitan converger en los diseños de ambientes de aprendizajes desafiantes que puedan resignificar las representaciones pedagógicas que estarían obstaculizando la transformación de las prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje.

2. Objetivos del estudio

2.1. Objetivo General:

Diseñar una propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje, desde una perspectiva participativa y dialógica, que asuma dar respuesta al problema de coherencia entre discurso y práctica de líderes escolares, mediante la resignificación de las representaciones implícitas para la transformación de las prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje profesional y del estudiante.

2.2. Objetivos específicos:

1. Indagar en principios pedagógicos que sustentan una propuesta formativa de transformación de la práctica de líderes pedagógicos para el aprendizaje, desde una perspectiva de investigación participativa y dialógica.

2. Describir una propuesta formativa desde una perspectiva de investigación participativa y dialógica que posibilite la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante.

3. Metodología

Este tercer estudio se suscribe al paradigma participativo (Gayá y Reason, 2009; Guba y Lincoln, 2012) desde un enfoque dialógico (Ferrada, 2017; Guba & Lincoln, 2012; Reyes y Carmona, 2020), esto implica que las personas involucradas en la problemática construyen conocimientos colectivos, mediante un proceso de reflexión continua, desde una relación igualitaria, lo que permite un mayor sentido de pertenencia y compromiso con el objeto de investigación, y una construcción idiográfica de conocimientos in situ. El objetivo más importante de una investigación participativa es la transformación de las condiciones existentes, teniendo como eje la problemática o demandas sociales, cuyas perspectivas diversas promoverán cambios al desarrollo de la investigación.

3.1 Participantes de la comunidad de investigación

Los participantes fueron seleccionados de manera intencionada en virtud de cinco criterios de inclusión: a) estar ejerciendo cargo de director/a o de Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (JUTP) en centros escolares; b) poseer formación en el área de liderazgo y gestión escolar; c) haber cursado el programa de inducción como mentor/a de directores/as noveles; d) cautelar paridad de género; e) desempeñarse en instituciones escolares municipales y públicas. En total, los participantes corresponden a 10 líderes pedagógicos, 5 hombres y 5 mujeres, de los cuales 8 se desempeñan como directivos escolares y 2 son académicos de la maestría en Liderazgo y Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Los 8 participantes (4 directores/as y 4 JUTP) del sistema escolar provienen de 4 escuelas de la región de La Araucanía, 2 de dependencia municipal y 2 corresponden a escuelas públicas. Por cada escuela participa su director/a junto al JUTP, cada uno con al menos 7 años de experiencia en el cargo y un mínimo de 2 años de formación en el área de liderazgo escolar.

3.2 Escenarios de reconstrucción del conocimiento

En este estudio se consideran como escenario de reconstrucción de conocimiento la *conversación dialógica* y *diario reflexivo*.

La *conversación dialógica*, según Ferrada (2017) consiste en un diálogo recíproco y permanente entre todos los participantes de la comunidad investigativa, tiene el propósito de discutir críticamente en torno a las problemáticas que surgen en los diferentes contextos para encontrar hallazgos que pudieran aportar respuestas pertinentes al problema. Este diálogo de dos o más personas ofrece un escenario genuino de aprendizaje auténtico que se basa en la colaboración profesional en condiciones de simetría, confianza y respeto mutuo. En otras palabras, la *conversación dialógica* podría asegurar mayores niveles de reflexión, siguiendo un hilo conductor en base a preguntas cuestionadoras que tensionan la discusión de los involucrados en este diálogo crítico. Para resguardar el contenido de las *conversaciones dialógicas*, se utilizó un registro de audio para grabar las 16 jornadas investigativas, realizadas durante 7 meses por la comunidad de investigación. Se garantiza la sistematización de los hallazgos, a través de la constante devolución de la información a la comunidad investigativa como un proceso de validación del contenido desde la perspectiva de los participantes, hasta resguardar que las argumentaciones emitidas por la comunidad sean consideradas saturadas.

En relación, al *diario reflexivo* diversos autores sostienen que consiste en un relato crítico construido sobre la experiencia de cada participante en su contexto y en la reflexión sobre su práctica, cuyo objetivo es desarrollar un pensamiento crítico que tensione sistemáticamente los marcos de referencias en favor de procesos de cambios de la práctica (Arranda, et al., 2020; Domingo, 2014; Solar y Díaz, 2018). Asimismo, Sauto (2016) sostiene que los diarios reflexivos permiten repensar la experiencia vivida para resignificar nuevas comprensiones que favorezcan la transformación consciente de la propia práctica. En el caso de esta investigación participativa y dialógica, en cada

jornada de trabajo investigativo se registran las reflexiones y hallazgos en un *diario personal y colectivo*. Respecto, al *diario personal* cada integrante del equipo de investigación realiza un análisis crítico de los saberes construidos por medio de las argumentaciones y explicaciones que surgen cuando se construye y deconstruye el aprendizaje en conjunto con los participantes de la comunidad de investigación con la finalidad de aportar al análisis de la sistematización de los hallazgos. Referente al *diario colectivo*, los investigadores sistematizan en cada jornada las reflexiones colaborativas que emergieron en los diferentes argumentos que alcanzan una visión compartida entre los integrantes de la comunidad investigativa. En otras palabras, el análisis sistematizado se comparte entre el grupo con el propósito de profundizar en las construcciones colectivas y validar los hallazgos que surgen del diario reflexivo entre los líderes de la comunidad.

3.3 Fases del proceso de investigación, participativo y dialógico de la comunidad

Esta investigación participativa se estructura en cuatro fases que permiten organizar una comunidad de investigación que decide conocer ¿qué, cómo y para qué investigar? (Ferrada, 2017). Esta comunidad decide emprender una investigación participativa y dialógica que reconstruya conocimiento y sistematice los hallazgos para diseñar procesos formativos de resignificación y transformación de la propia práctica.

a) Fase 1: *Discusión colectiva para problematización*

En primer lugar, mencionar que la comunidad de investigación quedó conformada por 10 participantes, a quienes se les explica la perspectiva de investigación participativa que pretende realizar este tercer estudio. Según las normas éticas propias de la investigación con personas, se hicieron llegar los consentimientos informados a cada participante que aceptó involucrarse voluntariamente en el desarrollo de la comunidad investigativa y libremente autorizan el registro de audio de las *conversaciones dialógicas y reflexiones escritas del diario personal y colectivo*.

Esta fase de problematización de la práctica, se inicia con las primeras conversaciones de los participantes de la comunidad para conocernos y escuchar el relato del problema que deviene de los resultados del estudio empírico 1 y 2. Desde allí, surge un diálogo cuestionador que analizó la pertinencia de la problemática propuesta, sobre ¿Por qué generalmente las iniciativas formativas solo logran cambiar el discurso profesional, pero no la práctica de los líderes escolares?. En este sentido, para responder a esta interrogante los participantes recurren a sus experiencias profesionales y trayectorias formativas. En tal sentido, los integrantes comparten y reconocen que la problemática es altamente apropiada para ser analizada como objeto de estudio al interior de la comunidad de investigación. De este modo, los participantes definen como propósito de la investigación diseñar en conjunto una propuesta formativa de liderazgo pedagógico que aborde la problemática de cómo transitar desde una actualización de conocimientos a una profunda resignificación de saberes que logre la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje profesional y del estudiante.

b) Fase 2: Organización de la comunidad de investigación participativa

Se reflexiona sobre la forma de organizarse en una comunidad de investigación participativa, para ello, se diseña de manera conjunta un plan de acción que involucra una organización temporal y de contenidos a discutir para buscar alternativas de solución al problema. En general, se establecieron un total de 16 jornadas de trabajo investigativo (8 en la universidad y 8 en las escuelas), de 3 horas cada una, distribuidas durante 8 meses, llegando a un total de 48 horas de trabajo conjunto. La dinámica de organización contempla reunirse 8 veces todos juntos los 10 participantes de la comunidad investigativa, de manera de dialogar colaborativamente sobre el problema a investigar, definir el propósito, organizar temporalmente la secuencia y cantidad de encuentros, consensuar un conjunto de preguntas desafiantes como un hilo conductor de las conversaciones dialógicas, establecer las formas de recogida de información, el proceso de análisis y validación permanente de la información, y la sistematización del conocimiento construido colectivamente al interior de la comunidad investigativa. Asimismo, acuerdan organizar un total de 8 encuentros in situ en los centros

escolares, distribuidos en 2 jornadas de conversación en cada escuela con la finalidad de tensionar la problemática a nivel más contextual y con mayor profundidad.

En este contexto, es necesario describir la secuencia y sentido de las jornadas de investigación participativa que organiza la comunidad.

Primero se desarrollan tres sesiones consecutivas en la universidad con la finalidad de organizar la comunidad de investigación y esbozar un plan de acción, que involucra a todos los participantes de la comunidad investigativa. Luego, se realiza un encuentro con los 2 líderes escolares de cada escuela y las 2 personas con formación académica en investigación de la universidad para analizar en conjunto los nudos críticos de las diversas iniciativas de formación que subyacen al problema de investigación y discutir con mayor profundidad las causas de la formación de líderes educativos que obstaculizan la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico.

Una vez terminada las sesiones en las cuatro escuelas, se implementan nuevamente 2 jornadas consecutivas y ampliadas con los 10 participantes de la comunidad, para presentar la devolución de la sistematización de los hallazgos que emergen de cada encuentro de conversación que se registra en formato de audio y escrito. Asimismo, en estas jornadas, se recoge retroalimentación valiosa que permite una mayor comprensión de la problemática y promueve un proceso de validación del conocimiento construido al interior de la comunidad, en la medida que los participantes dejan de aportar datos nuevos.

Posteriormente, se realiza otra jornada de conversaciones dialógicas en cada escuela, siguiendo el hilo conductor de preguntas desafiantes que provoquen una discusión crítica sobre las nuevas pedagogías necesarias para aprender en profundidad y aportar a la transformación de la práctica de los líderes educativos. Asimismo, los participantes de la comunidad de investigación deciden realizar las últimas tres jornadas consecutivas con el objetivo de provocar una discusión colectiva sobre los conocimientos construidos y

principalmente validar las conclusiones que surgen del proceso de investigación.

Este proceso de negociación colectiva del conjunto de saberes construidos en la comunidad investigativa sobre las formas de aprender para ser coherente entre discurso y práctica, surge de un proceso recursivo de análisis del contenido de las conversaciones dialógicas, el cual en todo momento fue tensionado con el conocimiento teórico y empírico más reciente del área de liderazgo educativo en relación al análisis reflexivo del mejoramiento escolar de las propias prácticas de los participantes. Este proceso de sistematización de los hallazgos de la comunidad investigativa, tiene una riqueza y rigurosidad que se verifica en cada devolución que se realiza a los participantes de manera recursiva, en búsqueda de una recogida fidedigna de saberes reconocidos como verídicos y que representen el sentido propuesto por la comunidad de investigación. En tal sentido, los integrantes del estudio valoran positivamente la participación y transparencia del proceso de investigación y sobre todo la calidad de los hallazgos producto del análisis crítico de la discusión que ocurrió en las conversaciones dialógicas que fueron verdaderos escenarios de aprendizaje colaborativo. Finalmente, después de un proceso de sistematización de las causas del problema, de la búsqueda de un conjunto de soluciones, definen colectivamente un ciclo de aprendizaje para la resignificación y transformación de las prácticas de líderes escolares. Finalmente, los participantes de la comunidad de investigación cierran el proceso de validación de las fases de ciclo de aprendizaje que construyen en la comunidad de investigación.

d) Fase 3: Discusión sobre causas que provocan el problema

En esta fase se discute colectivamente entre los participantes de la comunidad investigativa sobre cuáles son los nudos críticos de la formación de líderes educativos que limitan el desarrollo profesional solo a una actualización superficial de conocimientos, a nivel de reproducción de información en desmedro de la resignificación y transformación de la práctica. Para alcanzar una discusión más profunda se recurre a un conjunto de preguntas cuestionadoras que ayudan a estimular la reflexión crítica de los participantes de la comunidad.

Estas interrogantes son definidas como el hilo conductor de la conversación dialógica que aporta a comprender con mayor sentido las causas del problema de incoherencia entre el discurso y la práctica profesional de los líderes escolares, después de haber desarrollado procesos formativos.

Tabla 50. Preguntas para conversación dialógica de la comunidad investigativa.

Preguntas centrales	Sub-preguntas de la conversación dialógica
<p>¿Cuáles son las consecuencias que provocan procesos de formación cuando solo actualiza conocimientos y la práctica sigue siendo la misma?</p>	<p>a) ¿Por qué es un problema ético aprender un discurso actualizado y no cambiar la práctica de liderazgo?</p> <p>b) ¿Cómo afecta al profesorado, estudiantes y padres un equipo directivo que solo actualiza conocimientos y la práctica sigue siendo tradicional?</p> <p>c) ¿Qué costos personales y profesionales trae consigo la incoherencia entre discurso y práctica?</p> <p>d) ¿De qué manera afecta a la organización educativa que el equipo directivo no cambie sus prácticas de liderazgo?</p>
<p>¿Cuáles son las causas que podrían estar provocando que las iniciativas formativas no logren cambiar las prácticas de liderazgo pedagógico?</p>	<p>a) ¿Por qué la formación da importancia a la actualización del conocimiento por sobre el aprendizaje?</p> <p>b) ¿En qué sentido la calidad de la tarea propuesta en una acción formativa podría desfavorecer la transformación de la práctica?</p> <p>c) ¿Qué dificultades trae consigo una formación academicista centrada en el docente y una enseñanza por transmisión de información?</p> <p>d) ¿Cómo una comprensión anacrónica de aprendizaje y evaluación afecta la calidad de la formación?</p> <p>e) ¿Cómo afecta el proceso de aprendizaje la omisión del conocimiento previo del aprendiz?</p> <p>f) ¿Por qué el aprendiz debería liderar y tener control de su propio aprendizaje?</p> <p>g) ¿Para qué las acciones formativas necesitan de proceso de indagación y reflexión crítica de problemas situados?</p> <p>h) ¿Por qué sería necesario iniciar el proceso formativo con problemas de práctica? ¿Qué dificultades trae centrar la formación en actividades solo individuales?</p> <p>i) ¿Qué explica reconocer la naturaleza social del aprendizaje?</p>

j)¿De qué forma abordar el error en el proceso formativo? ¿Cómo debería entenderse la retroalimentación en un proceso formativo?

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Estas interrogantes de la tabla 50 posibilitaron el cuestionamiento de las acciones formativas, a través de un análisis crítico y colectivo que sumergió a los integrantes de la comunidad en una auténtica reflexión que devela un sin número de razones que subyacen al problema de centrar la formación en la actualización de conocimientos por sobre el aprendizaje. La riqueza de la discusión origina que aparezcan causas arraigadas en la formación del profesorado, asociadas al desconocimiento y escasa comprensión de los principios pedagógicos y del aprendizaje que se omiten al momento del diseño de acciones formativas.

A continuación, se presenta la tabla 51 que muestra las principales causas que argumenta la comunidad investigativa sobre la formación que afectan la resignificación y transformación de las prácticas de liderazgo escolar.

Tabla 51. *Principales causas de la formación que afectan la resignificación y transformación de la práctica de liderazgo escolar.*

Causas del problema de formación	¿Cómo afecta a la resignificación y transformación de la práctica?
Entender la formación como un proceso jerárquico	Se afecta el proceso de aprendizaje porque existe una relación vertical entre el formador y el aprendiz, lo que provoca que el estudiante asuma un rol pasivo, restringido a escuchar y memorizar.
El foco de la formación está centrado en la enseñanza y en el docente	Obstaculiza los procesos reflexivos de la propia práctica porque el docente asume el rol de experto, transmite su contenido al estudiante, para que asimile y actualice la información entregada, sin llegar nunca a cuestionar su práctica.
Escasas oportunidades formativas para asumir un rol de líder aprendiz	Desconocer que para aprender se requiere de una implicación activa de parte del aprendiz en su propio aprendizaje, anula la responsabilidad del aprendiz para liderar su aprendizaje evitando que asuma ser parte del problema y de la solución, ayudando a externalizar el problema en otros.
La formación está centrada en la actualización de conocimientos	La formación de líderes centrada en la actualización de conocimientos, presenta escasas oportunidades de mejorar la práctica, porque no tiene foco en cuestionar

	problemas de práctica, lo que impide el proceso de resignificación y transformación de la práctica.
Enseñanza sobre representaciones implícitas	Enseñar sobre las representaciones implícitas arraigadas en la cultura escolar limita la formación de líderes al aprendizaje intuitivo y superficial que se acomoda a la nueva información, sin tensionar el conocimiento previo del aprendiz.
Se asume el aprendizaje como un proceso lineal, individual y superficial	Entender el aprendizaje lineal, individual y superficial, produce la estandarización de los contenidos, la uniformidad del pensamiento o la evaluación reduccionista, lo que dificulta procesos de innovación y/o transformación
Se entiende la evaluación como medición y separada del aprendizaje	Desconocer que aprendizaje y evaluación son un único proceso pierde el sentido formativo de la evaluación, se centra en medición del aprendizaje como <u>calificación y acreditación al final del proceso</u>

Fuente: Elaboración propia del autor (2022).

Las constantes conversaciones dialógicas entre los participantes de la comunidad investigativa construyeron colectivamente un entramado de argumentos explicativos sobre diversas razones que estarían provocando la problemática de una formación de liderazgo educativo que solo logra una actualización de conocimientos en desmedro de un aprendizaje profundo que considere como eje formativo los principios pedagógicos del aprendizaje, situación que restringe la mejora de las prácticas directivas con foco en el desarrollo profesional.

d) Fase 4: Construcción colectiva de aprendizaje que responda a la problemática

Esta fase se inicia con las jornadas de conversación dialógicas en torno a la búsqueda de soluciones compartidas del problema de incoherencia entre discurso y práctica de liderazgo pedagógico que surge de los estudios empíricos 1 y 2 de la presente tesis doctoral, del conocimiento construido colectivamente entre los participantes de la comunidad y del análisis de los aportes que realiza un sin número de investigaciones recientes en el área. De este modo, se precisa que los hallazgos sistematizados durante la conversación dialógica y el análisis del diario reflexivo, entrecruzan ideas que se observan detenidamente con

intención de buscar en conjunto la reestructuración de nuevos saberes (Ferrada et al., 2021).

Cabe destacar, que quienes participan de dicha comunidad de investigación lo hacen desde posiciones igualitarias, en una relación dialógica horizontal y simétrica, sin distinción entre quienes investigan provenientes de la universidad. Por tal razón, durante estos diálogos reflexivos desaparece el investigador tradicional que se limita a escuchar y extraer información del grupo, sin involucrarse en la discusión (Ferrada et al., 2021). En cambio, en estas investigaciones participativas, se involucran activamente los investigadores, en igualdad de condiciones, con sus saberes, argumentos y experiencias que contribuyen a comprender la problemática, junto a los demás integrantes de la comunidad de investigación.

Este proceso de construcción de conocimiento colectivo surge de la indagación y reflexión crítica que provocan sólidos argumentos que se enriquecen entre pares y se sustentan en experiencias formativas, avances del conocimiento científico y trayectoria profesional que cada participante analiza constantemente en las diversas conversaciones dialógicas y en registros del diario de reflexión personal. De esta manera, se develó críticamente el entramado de los procesos internos que pudieran suscitar la transformación de la práctica y su alternancia entre la acción y la reflexión.

La investigación participativa promueve el aprendizaje por indagación colaborativa de acciones formativas que permite develar nudos críticos que podrían estar obstaculizando la coherencia entre discurso y práctica de liderazgo pedagógico y proponer explicaciones basadas en la evidencia y el consenso de la discusión colectiva. En tal sentido, las constantes *conversaciones dialógicas* entre líderes educativos favorecen una cultura participativa de aprendizaje que emana de diálogos fructíferos que aportan nuevas ideas de cómo diseñar procesos formativos que logren cambiar la práctica directiva con foco en el liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante.

Esta secuencia de jornadas de conversaciones dialógicas corresponde a un aprendizaje en espiral y no lineal, volviendo constantemente a retomar la discusión de la problemática, a niveles cada vez más elevados. En tal sentido, discuten las ventajas que tendría para el aprendizaje profesional profundo, intentando una formación en espiral que avanza y regresa al problema de práctica en estudio. Existe una toma de conciencia entre los participantes de la comunidad de investigación, sobre esta forma recursiva de aprender y desaprender, como un proceso clave en la formación del líder aprendiz, en razón de una ampliación y profundización del conocimiento en cuestión, propicia el desarrollo de habilidades de indagación, reflexivas y críticas, lo que tributa a la resignificación y transformación de problema de práctica.

Cabe mencionar, que los participantes de la comunidad de investigación, reconocen que partieron las conversaciones dialógicas con la definición de un problema vinculado con la práctica como punto inicial del proceso de diseño de una solución. En tal sentido, durante todas las jornadas han estado investigando y aprendiendo sobre un “problema de práctica” auténtico y complejo, que tiene incidencia directa y rango de acción en la mejora de la formación. Sin embargo, argumentan que en sus experiencias de formación de liderazgo escolar, rara vez, se ofrece la oportunidad de iniciar un proceso formativo identificando sus propios problemas de práctica conectados con las creencias del líder aprendiz y la cultura escolar. En general, se piensa que la resolución de problemas de práctica debería estar presente en los procesos formativos de líderes escolares con el propósito que con sus equipos co-diseñen soluciones a problemas de práctica escolar.

La comunidad de investigación argumenta que según sus experiencias persiste en las instituciones formadoras un modelo de formación academicista, centrado en la enseñanza y transmisión fragmentada de conocimientos teóricos, divorciados de la práctica del aprendiz. En tal sentido, los líderes educativos sostienen que la formación del profesorado y directivos escolares, en general, se focaliza en la actualización de conocimientos, sin un mayor compromiso ético por el aprendizaje ni con el que aprende, considerando que sistemáticamente

omiten las representaciones implícitas que trae el aprendiz, restringen la posibilidad de aprender colaborativamente y limitan la autonomía del aprendiz para liderar el proceso de aprender (Mellado, 2020; Mellado et al., 2017; Muñoz y Garay, 2015).

Los participantes de la comunidad investigativa reconocen la necesidad que la formación de líderes escolares, sea abordada como una comunidad de aprendizaje profesional, centrada en el cuestionamiento constante a creencias, representaciones y concepciones previas que subyacen a causas de problemas de práctica y actúan como filtro en los procesos de resignificación de la práctica. Por consiguiente, los integrantes de la comunidad aprecian el rol que asumen en las conversaciones dialógicas los profesionales reflexivos y críticos que sistemáticamente tensionan concepciones y prácticas de la cultura escolar. En tal sentido, argumentan que cobra relevancia que los formadores asuman y potencien el rol de amigo crítico, con una actitud cuestionadora y un compromiso ético con el desarrollo profesional, que promueve la reflexión y transformación de la práctica del profesorado y directivos escolares. En esta línea, diversos autores manifiestan que los amigos críticos son mediadores que ayudan a identificar problemas de práctica a través de preguntas pertinentes que favorecen la discusión profesional (Mellado, 2020; Mellado et al., 2020;; MacBeath, 2011; Rincón-Gallardo et al., 2019).

Durante las jornadas de conversaciones dialógicas se fue configurando la necesidad de que las iniciativas formativas promuevan deliberadamente el desarrollo de prácticas innovadoras y situadas con enfoques actuales de liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje. En tal sentido, la comunidad investigativa reconoce que las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje requieren que aprendices como formadores comprendan profundamente *cómo se aprende y asuman la evaluación como aprendizaje*. De este modo, los encuentros de conversaciones dialógicas posibilitaron procesos colectivos de indagación y reflexión crítica, en favor de la toma de conciencia de la necesidad que las iniciativas formativas diseñen tareas desafiantes que impliquen simultáneamente remover comprensiones y prácticas arraigadas sobre aprendizaje y evaluación que trae consigo el líder aprendiz.

Según los relatos que emergen de los participantes del estudio, hay una toma de conciencia colectiva que la comunidad investigativa fue gradualmente transformándose en una comunidad de aprendizaje profesional con líderes aprendices que construyeron ambientes de confianza y colaboración como oportunidades desafiantes de indagación y aprendizaje. En tal sentido, argumentan durante las conversaciones dialógicas la postura de visualizar las iniciativas de formación como una comunidad de investigación y aprendizaje profesional centrada en la transformación de la práctica basada en principios pedagógicos y del aprendizaje que sustentan el diseño de una propuesta formativa de liderazgo escolar con foco en el aprendizaje y el desarrollo profesional.

Entre los aprendizajes que afianza esta comunidad de investigación producto del análisis de sus propios roles en las diversas conversaciones dialógicas está el reconocimiento tanto de amigo crítico como de líder aprendiz. En esta lógica, sostienen que según su experiencia de líderes escolares, cuando logran sustancialmente mejorar el aprendizaje de pares, estudiantes y el propio, es cuando participan como aprendices, sin dejar de ser amigos críticos. En tal sentido, consideran que toda propuesta formativa que pretenda mejorar la práctica de liderazgo escolar, debería intencionar deliberadamente que los actores del proceso formativo asumen roles simultáneos de amigo crítico y líder aprendiz, para que aseguren un ambiente de aprendizaje desafiante, situado, colaborativo y simétrico, condiciones necesarias para aprender profundamente (Fullan, 2014, 2016; Mellado et al., 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del proceso de investigación participativa y dialógica que dan respuesta a la problemática de formación para alcanzar la transformación de la práctica del líder aprendiz, y se organizan en coherencia con los objetivos del estudio. En primer lugar, se reconocen y explican los principios pedagógicos necesarios para sustentar la propuesta formativa de líderes escolares que surgen del proceso de indagación

y reflexión de la comunidad de investigación. En segundo lugar, se presenta el diseño de la propuesta formativa para la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje que ha sido construido y validado colectivamente por los y las integrantes de la comunidad investigativa.

4.1 Principios pedagógicos de transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje

Los resultados del primer objetivo específico proponen un conjunto de principios pedagógicos necesarios para sustentar una propuesta formativa de transformación de la práctica de líderes pedagógicos para el aprendizaje, identificados y definidos desde una perspectiva de investigación participativa y dialógica. En tal sentido, estos principios pedagógicos fueron emergiendo de manera recurrente en las diversas conversaciones dialógicas de la comunidad de investigación, cada vez con argumentaciones más sólidas y compartidas que son propias de las condiciones del aprendizaje. En otras palabras, durante el diálogo reflexivo aparecen interacciones recíprocas que concuerdan sobre el propósito último del centro educativo que los y las estudiantes aprendan. Sin embargo, la comunidad de investigación toma conciencia que las políticas educativas por décadas se han centrado preferentemente en la enseñanza en desmedro del aprendizaje.

Por consiguiente, la figura 27 presenta un esquema que organiza 6 principios pedagógicos provenientes de la sistematización de hallazgos colectivos de la comunidad de investigación para que promuevan la resignificación y transformación de la práctica profesional y el desarrollo integral del aprendizaje del estudiante.

Principios pedagógicos del aprendizaje



Figura 27. Principios pedagógicos que subyacen en la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje.

a) **Aprendizaje situado**

El aprendizaje situado se desarrolla en un contexto social de situaciones cotidianas reales de interacciones del aprendiz con el ambiente, la cultura y el diálogo con otros, dándole sentido al aprendizaje, en un contexto de resolución de problemas auténticos. Este proceso educativo contextualizado parte del análisis de realidades cotidianas que presentan necesidades de abordar problemas de práctica. En tal sentido, el aprendizaje situado se asume como un principio pedagógico indispensable para la transformación de las prácticas, mientras la acción formativa opta por situar el aprendizaje, en contexto reales con problemas genuinos como una condición necesaria para una adecuada mediación pedagógica.

b. Reflexión crítica

La reflexión crítica como principio de la propuesta formativa, se entiende como un proceso permanente de cuestionamiento de problemas de práctica que tiene como propósito suscitar la resignificación y transformación de la práctica, a través de la tensión constante del conocimiento profesional. En tal sentido, se intenciona continuamente que las concepciones o representaciones explícitas del líder aprendiz entren en desequilibrio o conflicto cognitivo sobre todo cuando una persona toma conciencia que tiene dos creencias que se contradicen entre sí. Esta disonancia cognitiva se refiere al conflicto mental que ocurre cuando los comportamientos y creencias de una persona no concuerdan. Desde esta perspectiva, la disonancia cognitiva emana del cuestionamiento recíproco que emerge del análisis reflexivo de las numerosas conversaciones dialógicas sobre la práctica de liderazgo pedagógico que hace tomar conciencia del qué, cómo y para qué se aprende. Esto implica que los líderes escolares asuman una postura crítica y reflexiva del conocimiento previo que poseen y un repensar habitual de la práctica de liderazgo pedagógico para el aprendizaje.

c. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un principio transversal de la propuesta formativa, se comprende como un proceso social de construcción del aprendizaje que posibilita conocer y compartir los conocimientos de otros para construir de forma colaborativa un nuevo saber. En tal sentido, el aprendizaje colaborativo desarrolla nuevas ideas y saberes mediante la construcción colectiva del conocimiento común y propicia el desarrollo de competencias personales, interpersonales y sociales. La interacción social frente al desafío de resolver un problema de práctica permite incentivar diálogos recíprocos, de discusión profesional y el cuestionamiento permanente contribuye a desarrollar un proceso de construcción de conocimiento en la búsqueda de soluciones que ayuden a resolver problemáticas determinadas. El aprendizaje colaborativo propicia que el estudiante aprenda más de lo que aprendería por sí solo, considerando que permite la construcción y deconstrucción de significados que

posibilitan el desarrollo de un pensamiento reflexivo que potencia el aprendizaje profesional. Por consiguiente, a partir del trabajo conjunto y de metas comunes, se da una reciprocidad entre las personas que aprenden colaborativamente y saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista cuando se desencadena el proceso de aprendizaje para la resolución de problemas.

d. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico como principio de la propuesta formativa se entiende como proceso participativo de interacción entre personas, por preguntas cuestionadoras que favorecen la construcción de conocimientos, saberes e ideas que son ampliadas en la medida en que se profundice la discusión entre los participantes. El aprendizaje dialógico es el resultado del diálogo igualitario en escenarios de confianza para aprender que trae como consecuencia relaciones más democráticas con argumentaciones más profundas en las comunidades de aprendizaje. Esta forma de aprender de manera horizontal y simétrica favorece el desarrollo de competencias comunicativas y procesos de reflexión crítica que provocan tensión entre las interacciones discursivas de la práctica y sus respectivas descripciones, teniendo como referentes las nuevas políticas educativas y avances investigativos. El conocimiento que se construye a través del diálogo con otros, potencia la interacción colectiva frente a la individualidad, por medio del debate y el análisis crítico que contribuye a la transformación, enriquecimiento y mejora del proceso de aprendizaje.

e) Proceso Indagación

La indagación es un proceso de aprendizaje social que tiene como objetivo promover la reflexión crítica de la práctica para comprenderla y mejorarla. Esta forma de aprender a través de la indagación fortalece el interés y la curiosidad del aprendiz porque aborda el conocimiento como un objeto de estudio que requiere ser cuestionado y discutido en espacios de aprendizaje compartidos. En tal sentido, la indagación es una actitud ante la vida, en esencia implica involucrar a la persona en un problema, cuya finalidad es promover la investigación como forma de aprendizaje. Para ello, es necesario que el

estudiante reconozca un problema y que se sienta motivado a buscar soluciones y respuestas. En el marco de un enfoque de aprendizaje por indagación, el asombro y el descubrimiento de ideas activan el análisis y la reflexión sobre los conocimientos. De este modo, construir un conocimiento de manera colectiva en base a la investigación de la propia práctica promueve una mentalidad reflexiva que propicia la autorregulación y el sentido de pertinencia con el aprendizaje, aumentando de este modo los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se requieren para resolver y enfrentar diferentes situaciones problemáticas. De esta manera, para estimular prácticas de liderazgo que permitan favorecer el proceso de indagación en los centros educacionales, es indispensable que los líderes escolares comprendan que la formación es un proceso dialógico, de indagación, de reflexión y acción.

f) Proceso de transformación

El proceso de transformación de la práctica es principio fundamental de la propuesta, tiene como finalidad mejorar continuamente el desempeño profesional, por medio de la toma de conciencia de las propias necesidades formativas, no solo de actualización de conocimientos sino que más bien de una profunda resignificación de saberes profesionales. Este proceso recursivo de aprendizaje requiere de un análisis profundo de las implicancias que tiene transformar las prácticas de los líderes pedagógicos para promover al interior de los centros educativos la construcción de aprendizajes de calidad. Para que se produzca el aprendizaje transformador debería haber un cambio en la perspectiva del aprendiz que movilice el significado de las estructuras, a través de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, los contenidos o las ideas surgidas. Asimismo, el proceso de transformación puede consistir en perfeccionar o ampliar los sistemas de significado, el descubrimiento de nuevos significados, la transformación de sistemas existentes, o incluso en cambiar la perspectiva personal. Este proceso de aprendizaje explica cómo los aprendices construyen, validan y reformulan el significado de su experiencia y esquemas de creencias, actitudes y reacciones emocionales, usando la reflexión crítica como proceso racional y analítico; entonces la disposición a aprender y la toma de conciencia de criticar las experiencias de aprendizaje, resignifican los marcos de

referencia en relación con sus creencias y supuestos y elaboran un plan consciente que trae consigo nuevas formas de definir sus mundos y transforman su perspectiva, a nivel de cambios en la comprensión de sí mismo; de revisión o transformación de su sistema de creencias; y suceden cambios en su estilo de vida.

El conjunto de principios pedagógicos que sostiene la propuesta formativa propicia un aprendizaje organizacional a nivel de estudiantes, profesorado y equipo directivo que permea la cultura escolar con la finalidad de comprender qué el aprendizaje que se construye en la escuela, tiene un carácter dinámico, un compromiso social y una apremiante necesidad de adaptarse a los nuevos retos y exigencias. En otras palabras, la escuela puede transformarse y convertirse en un espacio democrático que potencia el aprender de manera colectiva, a través de un proceso cuestionador y reflexivo de su quehacer, siempre que tenga un líder pedagógico focalizado en el aprendizaje, que aprenda a aprender junto a los integrantes de la comunidad, creando escenarios desafiantes de aprendizaje y construyan colectivamente una visión común de lo que significa enseñar, aprender y evaluar en el siglo XXI.

4.2 Diseño de una propuesta formativa de transformación de prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante

El diseño de la propuesta formativa para la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante, se asume desde una perspectiva de aprendizaje constructivista y se sustenta por la necesidad de implicar a los directores escolares a liderar su propio aprendizaje profesional. De este modo, el líder aprendiz reflexiona y tensiona sus representaciones implícitas sobre aprendizaje para explicitar los marcos de referencias que sustentan sus prácticas de liderazgo pedagógico existentes con el propósito de transformarlas. Para ello, se requiere que la formación directiva transite desde una mirada de liderazgo tradicional focalizada en actualizar conocimientos a una centrada en problematizar las prácticas de liderazgo pedagógico.

En tal sentido, distintos autores manifiestan que una forma de implicar a los líderes pedagógicos en la transformación de sus prácticas es el cuestionamiento de sus marcos de referencia para reestructurar significados, a través de un análisis profundo de la teoría de acción que prima cuando gestionan y lideran el desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante (DeLuca et al. 2015; Mintrop et al., 2018; Rincón-Gallardo, 2019). En otras palabras, tensionar constantemente las prácticas para la toma conciencia, requiere que los cursos de formación directiva se transformen en una verdadera comunidad de aprendizaje profesional que permita indagar colaborativamente en problemas de prácticas del liderazgo pedagógico que se convierten en barreras para profundizar en soluciones auténticas que promuevan el repensar la mejora escolar desde la transformación de la propia práctica.

En este contexto, es indispensable que la práctica de liderazgo pedagógico sea puesta en entredicho permanentemente en búsqueda de cambiar la perspectiva pedagógica del líder aprendiz y pueda lograr influenciar en la re-culturización del conocimiento pedagógico. En otras palabras, si se pretende que los líderes escolares impacten en el núcleo pedagógico es necesario construir y deconstruir las creencias, actitudes y conocimientos en base a principios pedagógicos y enfoque de aprendizaje que sustentan la propuesta formativa. En tal sentido, surge la necesidad de atender a la calidad de la tarea de aprendizaje, al rol de líder que tiene el aprendiz en su aprendizaje, aprender desde problemas situados de aprendizaje, indagar en el conocimiento previo del líder aprendiz, reflexionar de forma colaborativa y sistemática para aprender en conjunto nuevas ideas y conocimiento colectivo que proviene del análisis crítico del contexto educativo.

En tal sentido, el proceso de transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje, demanda de una forma de aprender en espiral, que consiste en una construcción del aprendizaje gradual y recursivo que permite ampliar y profundizar el conocimiento profesional. De este modo, el cuestionamiento del problema de práctica, podría convertirse en una ruta de análisis crítico que avanza y regresa hasta retomar la discusión a niveles más

elevados de reflexión que puedan alcanzar procesos de resignificación y transformación de la práctica.

En este sentido, el rol que asume el formador como mediador del aprendizaje es fundamental en la formulación de preguntas desafiantes que tensionan el conocimiento intuitivo que subyace a la práctica, ayudando a develar el conjunto de creencias que estarían limitando el potencial de aprendizaje y propiciar la toma de conciencia del entramado de significados que se necesitan poner en entredicho porque son ideas contradictorias e incongruentes que es necesario explicitar para reestructurar el pensamiento.

Asimismo, es fundamental identificar las necesidades formativas e indagar en nuevos saberes que aporten a la comprensión del problema de práctica que posibilite la resignificación permanente de perspectivas del aprendizaje que puedan cambiar las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje de todas las personas que conforman la escuela que aprende del siglo XXI.

A continuación, se presenta en la figura 28, la propuesta formativa de la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional docente y del estudiante.

Propuesta formativa para la transformación de práctica de liderazgo

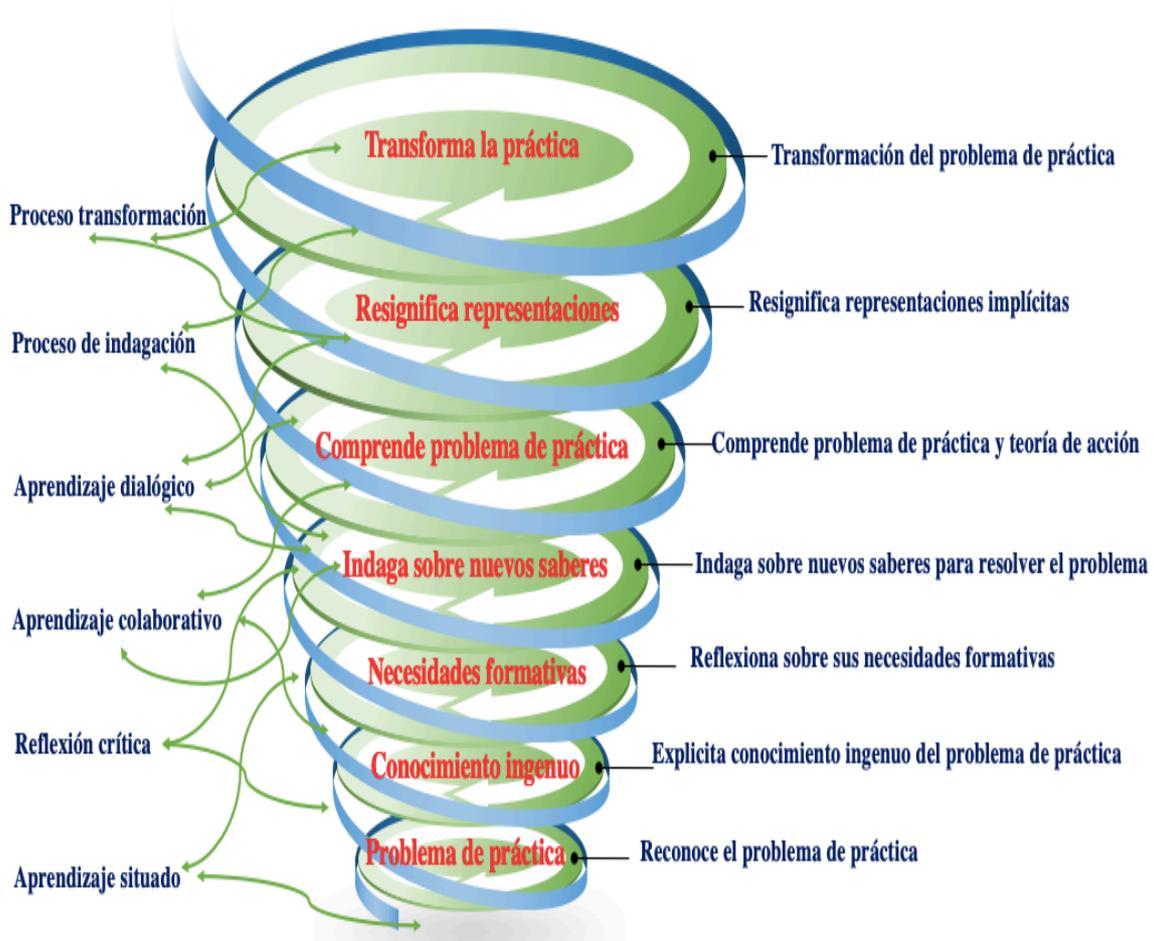


Figura 28. Propuesta formativa para la transformación de prácticas de liderazgo
Fuente: Elaboración propia (2022).

Como se observa en la figura 28 las fases de transformación de la práctica de liderazgo pedagógico tienen como propósito reconstruir conocimientos profesionales relacionados con la necesidad de transitar desde un liderazgo centrado en la enseñanza, a otro focalizado en el aprendizaje, y por consiguiente en el estudiante. De este modo, esta propuesta formativa asume que el aprendizaje no es lineal, sino que cíclico en espiral y recursivo, siendo indispensable el cuestionamiento, el análisis y reflexión crítica del desempeño profesional desde los principios pedagógicos de la propuesta. Al respecto, Geleta, 2015 y Panadero y Brown, (2017) manifiestan que los directivos escolares requieren fomentar la capacidad de autorreflexión constante de sus propias necesidades formativas para poder regularlas. Asimismo, Robinson

(2022) sostiene que los líderes escolares deberían cuestionar sus propias prácticas para ir modificando las acciones pedagógicas poco efectivas desarrolladas por los centros escolares que lideran. En otras palabras, se requiere que los directivos escolares focalicen su liderazgo en los procesos de práctica para lograr identificar comprensivamente los problemas que afectan los aprendizajes de los estudiantes.

Fase 1: Reconoce el problema de práctica, corresponde a reconocer y comprender el problema de práctica, propio de su desempeño profesional como líder aprendiz que incide negativamente en el desarrollo profesional de los equipos directivos, de los docentes y del aprendizaje estudiantil. Esta instancia de autoanálisis e introspección situada permite identificar las causas y consecuencias del problema y tomar conciencia de la solución del mismo, para mejorar las condiciones de aprendizaje de todas las personas que se desempeñan en la comunidad que dirige, en especial de las niñas, niños y jóvenes. Asimismo, es imprescindible que el líder aprendiz asuma el problema de práctica como propio en su contexto, sin externalizar en otras personas esa responsabilidad, y logre seleccionar un problema dentro de su rango de acción, que tenga una alta influencia como líder, reconociendo que es parte del problema y de las posibles soluciones que puede construir colaborativamente con agentes de cambio de la comunidad escolar. En tal sentido, involucra a toda la organización escolar que necesita encontrarle sentido al cambio para avanzar hacia la resignificación y transformación de la cultura escolar.

Fase 2: Explícita conocimiento ingenuo, este conocimiento subyace al problema de práctica y explica sus marcos de referencia que orientan las decisiones profesionales, existe una relación causal entre el problema descrito, y las representaciones implícitas erróneas o imprecisas que se construyen durante toda la vida, a partir de un razonamiento superficial de la percepción de la realidad y constituyen el sentido común de la persona que aprende. Por esta razón, se enfatizó el cuestionamiento continuo y la toma de conciencia del conocimiento ingenuo hasta lograr romper con esas teorías intuitivas en los procesos formativos y sustituirlas por otras ideas que expliquen los hechos con

argumentaciones sólidas, sustentadas en referentes teóricos y empíricos contruidos en procesos de investigación científica. En este contexto, los líderes educativos de la comunidad de investigación recomiendan que cuando un aprendiz tiene una teoría intuitiva errónea se tiene que evitar instalar nueva información encima de sus creencias durante el proceso formativo, se supone que el aprendiz necesita asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje y poner en tela de juicio su enjambre de ideas previas y entrar en conflicto y disonancia cognitiva. Por consiguiente, sería imposible que una persona en un rol pasivo, sometida a un ambiente formativo restringido, con excesivas normas y escasa participación pueda resignificar su idea primitiva, seguiría creyendo en su conocimiento ingenuo, a la vez, que mantiene la teoría correcta, aunque sean contradictorias.

En otras palabras, para conseguir la comprensión profunda y el rechazo de esas teorías erróneas, la formación debería ser un escenario de debate permanente para que los líderes aprendices pueda exponer sus ideas de forma dialógica con plena libertad, con ayuda de los formadores y sus pares en rol de amigo crítico, de manera ajustar el conocimiento ingenuo hasta acercarlo a la teoría de acción más correcta de los hechos, sin ignorar al aprendiz como un agente activo de su propio aprendizaje.

Fase 3: Reflexiona sobre sus necesidades formativas, corresponde a un proceso de aprendizaje reflexivo sobre el problema de práctica que ayuda al líder aprendiz a tomar conciencia sobre cuáles serían los desafíos de aprendizaje que necesita priorizar en las diversas oportunidades formativas para provocar la confrontación de suposiciones intuitivas con la convicción de resignificar los saberes profesionales erróneos o anacrónicos que estarían impidiendo la transformación de la práctica. Al respecto, Geleta, 2015 y Panadero y Brown, (2017) manifiestan que los directivos escolares requieren fomentar la capacidad de autorreflexión constante de sus propias necesidades formativas. Entender en qué consisten estas necesidades formativas tiene que ver con la valoración profesional del liderazgo escolar, que requiere de la implicación en una formación pertinente, en consonancia con las exigencias de la sociedad actual,

lo que atañe estar en constante aprendizaje reflexivo, indagativo y dialógico en una cultura escolar de alta complejidad.

En otras palabras, el constante cuestionamiento de la indagación del saber previo, pone al líder en alerta o disposición a aprender, lo que posibilita la toma conciencia sobre qué necesita aprender y establece nuevas metas profesionales acerca del desempeño como líder para mejorar la práctica de liderazgo para el aprendizaje.

Fase 4: Indaga sobre nuevos saberes para resolver el problema de práctica, requiere que el líder aprendiz indague en el conocimiento teórico y empírico del área de liderazgo pedagógico para el aprendizaje con la finalidad de ampliar y profundizar en la comprensión del problema de práctica. Asimismo, cuestiona sus teorías intuitivas con nueva evidencia de manera de tensionar el sistema de significados y provocar un aprendizaje comprensivo y profundo sobre las causas y consecuencias del problema de práctica. De este modo, la acción formativa propone que el líder aprendiz con sus pares logren desarrollar una reflexión crítica sobre el nuevo conocimiento de manera de provocar conflictos en sus representaciones implícitas y superar las comprensiones superficiales para construir un aprendizaje profundo que explicita las teorías intuitivas que subyacen a las prácticas existentes de liderazgo pedagógico con el fin de transformarlas. La búsqueda de nuevos saberes debería ser pertinente al problema de práctica y enmarcarse en un enfoque de liderazgo centrado en el aprendizaje profundo, como un proceso social y situado en un contexto sociocultural (Broadbent et al., 2018; Quinn et al., 2021).

Es necesario que el líder aprendiz en colaboración con sus pares y formadores logre una visión compartida de aprendizaje con todos los participantes de la comunidad escolar, considerando que cuando líderes escolares y del profesorado, desconocen en qué consiste el aprendizaje y cómo se desarrolla, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo (Cortez, 2018; Martínez et al., 2016). Por tanto, es imprescindible que el líder aprendiz posea un sólido conocimiento de los principios del aprendizaje con el propósito de que en cada acción formativa considere los saberes previos del aprendiz, otorgue oportunidades de aprendizaje social y

situado y permita el control de su propio aprendizaje. Asimismo, la formación de liderazgo para el aprendizaje necesita ampliar y profundizar las comprensiones sobre los principios y saberes pedagógicos, como también conocer los propósitos y orientaciones del currículum escolar que necesita resignificar el líder aprendiz para transformar el problema de práctica.

Fase 5: Comprende el problema de práctica y la teoría de acción, se centra en reconocer enfoques, principios y saberes que sustentan la transformación del problema de práctica que debería estar situado en el núcleo pedagógico. En tal sentido, toda propuesta formativa debería tener la convicción de transformar el núcleo pedagógico, para que líderes escolares, docentes y estudiantes se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen críticamente sobre su propia práctica de aprendizaje. De este modo, los líderes escolares deberían asumir el rol de “líder aprendiz”, dispuesto a someter a constante cambio su “teoría de acción”, con el propósito de impactar en la mejora de su aprendizaje profesional, del profesorado y de los estudiantes. Por tanto, es indispensable que el formador propicie las condiciones para que líderes aprendices asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo. Asimismo, se considera primordial crear un sólido andamiaje para el aprendizaje y encontrar puntos de entrada para aprender que sean consistentes con el contexto laboral.

Al mismo tiempo, el líder aprendiz necesita tomar conciencia de las implicancias que enfrenta el proceso de aprender de forma recursiva y la necesidad de comprender el problema de práctica, considerando que desde allí se inicia el espiral del aprendizaje social y situado, en relación a un análisis crítico de los avances y políticas educativas que solo tendrán sentido si logran afectar positivamente el núcleo pedagógico. El liderazgo escolar consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente (Elmore, 2010). En definitiva, para que el líder aprendiz comprenda los problemas de práctica, debería analizar los conocimientos y las habilidades que necesita incorporar en sus prácticas de liderazgo, reconocer la exigencia en la complejidad del contenido que asegure acciones de

mejoramiento de calidad, y asumir el rol de investigador de su propia práctica le permite comprobar la efectividad de la teoría de acción, con la finalidad de ajustarla, modificarla y/o cambiarla.

Fase 6: Resignifica representaciones implícitas, significa reflexionar críticamente sobre las representaciones implícitas, con el sentido de reinterpretar el sistema de significados o entender de otra forma el entramado de saberes que sostienen su práctica de liderazgo escolar. De este modo, Clemente et al., (2020) afirman que la auténtica resignificación de las representaciones implícitas se produce cuando el sujeto se relaciona en un sistema dinámico de resultados, procesos y condiciones para aprender. De esta manera, el aprendizaje comienza a entenderse como un proceso de autorregulación interna y no como una simple apropiación de saberes y conocimientos externos. Para ello, se requiere que el líder aprendiz genere una relación de aprendizaje dialógico entre teoría y práctica con sus pares y formadores, generando una amalgama de conocimientos que favorezcan el repensar lo que se aprende desde una autocrítica y capacidad investigativa en pos de mejorar la práctica educativa.

El hallazgo sistematizado en la comunidad de investigación que construye esta propuesta formativa reconoce una fuerte relación entre las teorías implícitas de los líderes escolares y sus actividades prácticas que tiene implicaciones importantes para la formación de docentes y el aprendizaje del estudiante. Desde este escenario, diversas investigaciones sostienen que la reflexión crítica puede modificar las prácticas pedagógicas, siempre y cuando se propicia el desequilibrio cognitivo (Gill et al., 2014; Kramer, 2018; Parra y Matus, 2016; Salinas et al., 2019; Zambrano, 2020). Asimismo, Larrivee (2008) y Rodríguez et al., (2020) afirman que este desequilibrio cognitivo favorece la toma de conciencia para mejorar el desempeño del docente o directivo. De esta forma, se piensa que es posible provocar un quiebre en las representaciones implícitas, solo con prácticas habituales de cuestionamiento agudo que coloquen en constante tensión el conocimiento previo de reestructuración del saber pedagógico. En general, los formadores de líderes escolares, omiten criticar el conocimiento previo y se limitan a actualizar información sobre estas constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de

explicitar, que los líderes escolares han construido con fines pragmáticos de utilidad y que tienen origen en las experiencias personales dentro de determinados contextos culturales.

Fase 7: Transformación del problema de prácticas, corresponde a la reestructuración del pensamiento y transformación de la propia práctica de liderazgo pedagógico en el contexto escolar. De esta manera, para implicar a los líderes aprendices en la transformación de sus prácticas se requiere de la autorreflexión crítica para analizar profundamente las acciones y el enfoque que prima a la hora de gestionar y liderar, pero sin duda de la puesta en práctica de los aprendizajes construidos en un contexto determinado (Lambert, 2017; Rincón-Gallardo, 2019; Robinson, 2022). Al respecto, los hallazgos de la investigación participativa y dialógica han sostenido que transformar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje de forma colaborativa y participativa podría impactar en la mejora educativa, siempre que los líderes educativos con apoyo de sus pares y formadores tensionen los problemas de práctica en relación a los avances investigativos y develan acuciosamente las causas de la formación que se transforman en barreras del proceso de resignificación y transformación de la práctica de liderazgo escolar (Aziz, 2018; Elmore, 2010; Rincón- Gallardo et al., 2019).

Desde este contexto, el aprendizaje colaborativo podría cumplir un rol decisivo, pues permite dar sustento a la transformación de la práctica, en tanto promueve el trabajo colegiado y el aprendizaje profesional entre pares. Asimismo, distintos estudios han sostenido que construir culturas colaborativas eficaces favorece el desarrollo de aprendizajes entre pares para la mejora de la práctica profesional (Bolívar y Murillo, 2017; Fullan, 2017; Flessa et al., 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Dicho de otra forma, promover aprendizajes colaborativos en la construcción y puesta en práctica de principios pedagógicos se transforma en una perspectiva de trabajo colegiado que conecta las reflexiones con las acciones de mejora en el aprendizaje profundo del líder aprendiz.

En consecuencia, el espiral de aprendizaje reflexivo, social y situado representa una propuesta formativa para líderes escolares que busca la indagación participativa y dialógica sobre problemas de práctica con el propósito de transformación de la práctica de liderazgo escolar, con base en seis principios pedagógicos que surgen de la comunidad de investigación (aprendizaje situado, reflexión crítica, aprendizaje colaborativo, aprendizaje dialógico, proceso de indagación y transformación).

5. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan son los principales hallazgos en relación a los objetivos y resultados del estudio empírico 3.

A nivel general, se puede concluir que construir conocimientos colectivos desde una perspectiva de investigación participativa y dialógica supera los paradigmas tradicionales de investigación. En este contexto, se reconoce que las comunidades de investigación son escenarios genuinos de indagación y aprendizaje sobre problemáticas auténticas compartidas por los líderes escolares, que ayudan a ser conscientes del desafío que significa la mejora de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante. Al respecto, Buttmer (2018) afirma que desarrollar espacios de reflexión colectiva sobre las acciones a mejorar favorece el análisis y el aprendizaje profesional mutuo. Dicho de otra forma, orientar la mejora de manera colaborativa y con sentido práctico a través de procesos de intercambios de saberes, debates y reflexión constante contribuye al desarrollo de una liderazgo situado en el contexto escolar.

Los hallazgos globales permiten sostener que innovar en la formación directiva requiere intencionar procesos pedagógicos que impliquen a los líderes escolares liderar su propio aprendizaje profesional, a través del análisis de problemas de práctica de liderazgo, a nivel individual y colectivo, con el sentido de resignificar las representaciones implícitas y posibilitar la transformación de la práctica. De este modo, una comunidad de investigación que decide en conjunto qué, cómo y para qué investigar ha promovido el desarrollo de un

conocimiento situado, pertinente y práctico, donde la resignificación permanente de los saberes pedagógicos posibilitan la transformación de las propias prácticas de liderazgo pedagógico de líderes escolares.

En relación al primer objetivo específico y de acuerdo a los resultados sistematizados en la comunidad de investigación se puede concluir que los principios pedagógicos que subyacen a la propuesta formativa de liderazgo pedagógico para el aprendizaje se definen de forma participativa y dialógica, en atención a una comprensión más profunda de qué, cómo y para qué se aprende en el marco de un enfoque de aprendizaje más reflexivo, social, situado y democrático (Bender, 2017; Rincon-Gallardo, 2019; Seashore, 2017; Quinn et al., 2022). Así se concluye que las acciones formativas deberían considerar los principios pedagógicos del proceso de aprendizaje del líder aprendiz, a partir del problema de práctica, sin omitir el cuestionamiento crítico y reflexivo del conocimiento previo del formador, de sus pares y del propio líder aprendiz. Igualmente, se reconoce la necesidad de diseñar escenarios de aprendizaje desafiantes que activen oportunidades de asumir sus problemas de práctica para que los líderes escolares puedan liderar y controlar su aprendizaje. Asimismo, se establece en la propuesta formativa que es primordial atender al carácter social y situado del aprendizaje de líderes escolares; juega un rol preponderante en la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje profesional y del estudiante.

En tal sentido, diversos estudios han manifestado que construir una visión común de lo que significa enseñar, aprender y evaluar favorece el desarrollo de prácticas centradas en el debate y el cuestionamiento permanente de la mejora del aprendizaje profesional (Aziz y Petrovich, 2019; Bush, 2019; Lambert, 2016; Robinson, 2022; Stoll, 2019). Por esta razón, sistematizar procesos de reflexión crítica y de aprendizajes recursivos desde una lógica de aprender reflexionando e indagando en forma de espiral, podría este enfoque de formación, tener un alto impacto en el aprendizaje de los líderes escolares, de manera que sea una influencia en las prácticas pedagógicas del profesorado y el aprendizaje integral del estudiante.

En cuanto al objetivo 2 del estudio, se argumenta que la propuesta formativa de transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje permitió la comprensión profunda de un conjunto de conocimientos pedagógicos que promueven la resignificación y transformación de las prácticas de líderes escolares. Al respecto, los avances investigativos plantean la necesidad de diseñar propuestas formativas que sean pertinentes al contexto y que atiendan a las características de los líderes aprendices (Huber et al., 2019; Muñoz et al., 2019; Rivero et al., 2018). Bajo esta premisa, desarrollar de manera participativa y dialógica, propuestas formativas que asuman la convicción de transformación de las prácticas provoca una ruptura en la cultura convencional de formación y estimula constantemente la tensión entre teoría y práctica con el propósito de favorecer una cultura reflexiva de la práctica.

Siguiendo este contexto, se puede concluir la necesidad de propuestas formativas que consideren como eje metodológico la reflexión individual y colectiva de la práctica con una mirada formativa del proceso de aprendizaje que resuelva las diferencias entre el discurso profesional y la práctica de liderazgo pedagógico para el aprendizaje (Barrero et al., 2020; Quiroz, 2020; Solar y Díaz, 2018). Es por ello, que resulta primordial que las acciones formativas se transformen en verdaderas comunidades de aprendizaje y de investigación que democratizan el proceso de construcción de aprendizaje con relaciones de confianza y respeto profesional entre los y las participantes de modo de lograr una verdadera implicación del líder aprendiz en la indagación colaborativa del proceso de transformación de la práctica.

Los hallazgos sistematizados dejan en evidencia la convicción de resituar el aprendizaje en el centro de la discusión pedagógica, piensan que comprendiendo el proceso de aprendizaje, se puede diseñar oportunidades reales que permitan resignificar las prácticas arraigadas en las escuelas. En la comunidad de investigación y de aprendizaje constantemente se problematiza sobre qué entendemos por aprendizaje y qué tipo de aprendizaje necesitamos para responder a los desafíos del siglo XXI (Fundación Hewlett, 2013; Hargreaves & O' Connor, 2020; Martínez et al., 2016, Marín, 2020).

En definitiva, en esta sociedad cambiante y compleja, el líder aprendiz necesita ser considerado como un profesional que examina y cuestiona críticamente su práctica de liderazgo pedagógico para el aprendizaje, quien tensiona el enfoque de liderazgo, la calidad de la práctica y la complejidad del contenido como un profesional reflexivo. Este líder aprendiz toma conciencia del hábito de reflexión permanente, estimulado por el amigo crítico con preguntas desafiantes del formador y de sus pares para comprender las implicaciones educativas que subyacen a su problema de práctica (Rincón-Gallardo et al., 2019; Mellado et al., 2020). No obstante, los hallazgos investigativos dan cuenta que los niveles de reflexividad en docentes y directivos se sitúan en una reflexión más bien descriptiva y anecdótica (Castellanos y Yaya, 2013; Garrido, 2016; Mauri et al., 2016). En otras palabras, la propuesta formativa que propone este tercer estudio empírico, incentiva procesos reflexivos de autoevaluación y regulación que deberían desarrollar los líderes escolares como aprendices.

APARTADO III: CONCLUSIONES

1. Conclusiones de la investigación

En relación al análisis y discusión de los resultados y hallazgos de los tres estudios empíricos y en coherencia con los objetivos planteados en la investigación se puede concluir lo siguiente:

En esta investigación ha quedado de manifiesto que para cambiar un problema de práctica sería necesario reconocer explícitamente las representaciones soterradas y arraigadas sobre aprendizaje y saberes pedagógicos que poseen los líderes escolares. Los hallazgos permiten concluir, que la única forma de mejorar la práctica cotidiana de liderazgo escolar sería someterla a una constante tensión y cuestionamiento con la intención deliberada, que tanto formador como aprendiz, tomen conciencia que su conocimiento ingenuo actúa como barrera del propio aprendizaje y afecta directamente la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje del estudiante y del profesorado. Esta conclusión se relaciona con la afirmación de diversos autores, quienes plantean que las representaciones implícitas tiene un carácter eminentemente práctico y afloran frecuentemente en contextos rutinarios de trabajo (Clemente et al., 2018; Loo, 2013; Marín, 2020; Pozo, 2014).

Distintos autores han investigado sobre las representaciones implícitas y cómo éstas afectan el proceso de aprendizaje. Sin embargo, del análisis de los resultados se infiere que persiste la convicción de entender el aprendizaje como un proceso lineal de reproducción memorística y repetitiva de información descontextualizada, restringida al conocimiento escolar, a nivel individual y de carácter cognitivo. En tal sentido, se puede concluir que cuando los líderes escolares comprenden superficialmente el proceso de aprendizaje tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo; considerando que permean la toma de decisiones al momento de liderar los centros escolares. Al respecto, los avances investigativos han evidenciado que la mirada tradicional de comprender el aprendizaje puede ser causada por la cultura escolar que tiende a restringir el proceso de enseñanza a la mera transmisión de información (Alvarado y Rodríguez, 2014; Chaucono et al., 2020; Mellado et al.,

2017;Ocampo y Tamayo, 2018). En otras palabras, es necesario tomar conciencia que los líderes escolares asumen rol de formador y aprendiz simultáneamente, por tanto, es imprescindible que entiendan cómo se aprende para evitar transformarse en barrera de su propio aprendizaje y de las personas que lo rodean.

A partir de las interpretaciones de los resultados arrojados, esta investigación concluye que es imprescindible que los líderes escolares ante cualquier proceso formativo de desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante, a distinto nivel organizacional, reflexionen sobre cómo se aprende y resignifiquen su propia práctica, de manera que el conjunto de tareas que diseñe con el profesorado incorporen las condiciones desafiantes y de calidad que requiere el aprendizaje integral y profundo. Lo anterior, es corroborado por distintos autores quienes manifiestan que transformar los cursos de formación en comunidades de práctica posibilita promover el cambio para la innovación de las prácticas de los líderes escolares (Bolívar, 2020; Day & Zhengguang, 2019; Maureira, 2018).

Los estudios han evidenciado que existe presión externa a la escuela con excesivas demandas de aspectos administrativos hacia los equipos directivos centradas en metas de indicadores críticos de eficiencia interna del centro escolar (Bolívar, 2020; Bush, 2019; Mellado et al, 2017). A partir de los resultados de las prácticas de liderazgo observadas in situ en escenarios escolares, se puede concluir la existencia de una recarga de exigencias de gestión administrativa que provoca que la mayoría de los equipos de líderes educativos se acomoden a una adaptación externa y descuiden la integridad, el sentido ético y de justicia social de la escuela. Esta realidad de las escuelas chilenas, focaliza de forma desmedida en la rendición de cuentas de la escuela provocando un divorcio con las buenas prácticas de liderazgo para el aprendizaje.

Asimismo, esta investigación permite concluir que las representaciones implícitas más arraigadas del conocimiento pedagógico de los líderes escolares corresponde a entender la evaluación separada del aprendizaje y definitivamente

ni las políticas ni menos los decretos han calado en el entramado histórico de creer que la evaluación se restringe a la medición del aprendizaje por sobre un proceso formativo y regulador. Asimismo, uno de los desafíos del liderazgo actual es comprender el enfoque de *evaluación como aprendizaje*, siendo una condición *sine qua non* para ser un buen líder pedagógico que comprenda la práctica de evaluación como el motor del aprendizaje (Sanmartí, 2020; Santos-Guerra, 2014). Sin embargo, los avances investigativos sostienen que las prácticas evaluativas que desarrollan directivos escolares tienden a focalizarse en la sanción de las debilidades del actuar docente, restringiendo la autorregulación del propio aprendizaje profesional (Moreno, 2021; Sanmartí, 2020; Leiva y Vásquez, 2019).

La experiencia metodológica que desarrolla el tercer estudio empírico permite concluir que la investigación participativa y dialógica puede transformarse en un escenario auténtico de construcción de aprendizaje colaborativo. Asimismo, distintas investigaciones explican que esta forma participativa y dialogada de aprender desafía al líder aprendiz a argumentar sus ideas a través del debate y cuestionamiento permanente (Arranda, et al., 2020; Domingo, 2014; Ferrada, 2017). Al respecto, Ferrada et al., (2021) afirman que reconstruir aprendizaje situado permite analizar críticamente las propias prácticas para orientar la acción en la experiencia, de forma intencionada y consciente con la convicción de comprender en la discusión colectiva los problemas de práctica para resignificar las representaciones del pensamiento práctico que estarían obstruyendo la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje.

Se postula un diseño de propuesta educativa centrado en el aprendizaje profundo, que reconoce al aprendiz como persona en libertad para aprender desde un problema de práctica que se inserta en el núcleo pedagógico y desde allí, puede liderar su aprendizaje (Quiroz, 2020; Martínez et al., 2016, Marín, 2020). Mientras tanto, el formador se asume como amigo crítico y simultáneamente también actúa en rol de líder aprendiz. En tanto, la calidad de análisis, individual y colectiva, que se haga del problema de práctica,

identificando sus causas y consecuencias, en especial, la práctica en cuestión debe ser de responsabilidad del líder que aprende para superar la externalización del problema (Arranda, et al., 2020; Bush, 2019; Pozo, 2014).

En conclusión, resulta de suma importancia comprender en la propuesta formativa que aprendizaje no es lineal ni secuencial, para estar alerta pedagógica y disciplinaria sobre la complejidad del contenido del núcleo pedagógico que resguarda la calidad de los desafíos o tareas de aprendizaje (Lambert, 2016; Westsmith, 2014; Zakaria, 2016). En esta línea, se crea un ciclo de formación que asume que el aprendizaje es un proceso recursivo que se llama a sí mismo de forma recurrente y cíclica en forma de espiral, con la finalidad de ampliar y profundizar en un problema de práctica que conlleva una constante indagación, colaboración y reflexión a nivel individual y colectiva. En otras palabras, el diseño asume que la facultad de pensar sobre el pensar puede constituir el atributo crítico que distingue alcanzar gradualmente aprendizajes más amplios y profundos.

En esta investigación se reconstruyeron algunas claves para que los líderes escolares logren su objetivo de impactar positivamente en el aprendizaje. En tal sentido, se argumenta como esencial que las personas que lideran participen como aprendices, que actúen como un colectivo creando un ambiente colaborativo; siendo un líder sistémico y agente de cambio, que analice el contexto desde problemas de práctica; y se enfoque en los aprendizajes de cada estudiante para cambiar el estado que se vive en numerosas escuelas. Igualmente, los líderes escolares más efectivos crean las condiciones para que todos aprendan simultáneamente y resulta habitual verle en el rol de aprendiz. (Bender, 2017; Robinson et al., 2022 Seashore, 2017; Quinn et al., 2022). Esta propuesta formativa asume que toda persona que dirige una escuela y quiere que se transforme en una organización que aprende, debería asumir el rol de líder aprendiz. Se sugiere que la formación de líderes desde el inicio familiarice a los participantes en el rol de líderes aprendices y puedan aplicarlo en las instituciones formadoras y en la propia práctica profesional. Es relevante tomar conciencia como iniciativa formativa del poder e impacto de los líderes como

aprendices y oportunidad de refinar su teoría de acción para mejorar su habilidad como líderes aprendices en su escuela u organización. Lo importante, en una sociedad cambiante, es saber por qué convertirse en líder aprendiz, qué caracteriza a un líder aprendiz efectivo, ¿cómo convertirse en un buen líder aprendiz (Fullan, 2017; 2020; Rincón Gallardo, 2020).

Una de las conclusiones más relevantes a tener presente en esta propuesta formativa será erradicar las relaciones verticales del aula, porque el aprendizaje ocurre en un proceso igualitario, que considera propiciar relaciones de conversación dialógica, que sean más horizontales. (Huber et al., 2019; Mellado et al., 2020; Muñoz et al., 2019). Por tal razón, se intenciona en la propuesta ambientes de aprendizaje mutuo, compartidos, que pueden cambiar sustancialmente el núcleo pedagógico. Desde esta perspectiva, la formación propuesta constituye una innovación porque busca transformar las relaciones del aprendizaje al interior del núcleo pedagógico, las que tradicionalmente se han sustentado en estructuras jerárquicas y de poder entre el/la docente - como poseedor del conocimiento - y los/as estudiantes que deben acatar el qué, cómo y cuándo se aprende y se evalúa (Rincón Gallardo y Fullan, 2016).

Se concluye que los líderes escolares deben desarrollar una postura más crítica sobre su práctica de liderazgo para cuestionar y validar su aprendizaje de forma sistemática. En tal sentido, se sugiere que la formación de líderes escolares se realice en un escenario desafiante de aprendizaje como son las comunidades de investigación participativas y dialógicas que se fortalecen a través de la participación de amigos críticos que pueden hacer preguntas provocativas que orientan la reflexión individual y colectiva, proporcionan información para ser examinada desde otra mirada y ofrecen una crítica del trabajo de una persona como amigo. Estas conclusiones corroboran el rol de amigos/as críticos/as, definido por Mat et al., (2020) como una persona de confianza que invita a sus pares a auto-mirar su desempeño a través de preguntas cuestionadoras que ofrecen retroalimentación crítica y sincera que ayuda a avanzar hacia nuevas formas de pensar y de liderar. Asimismo, diversos autores concuerdan que el/la amigo/a crítico/a sería un(a) mediador(a) para

ambientes de aprendizaje que convocan a los/as líderes escolares a re-pensar las consecuencias de sus decisiones en el aprendizaje del estudiante y docente (Leite y Marino, 2020; Soto et al., 2017). En otras palabras, la estrategia de amigo/a crítico/a se reconoce como transgresora, dinamiza la lógica de aprender del aula tradicional, se propone discusión reflexiva individual y colectiva de problemas de práctica comunes situados, una innovadora propuesta formativa de liderazgo para el aprendizaje.

2. Proyecciones de la investigación

En relación al diseño de la propuesta formativa se propone esbozar algunas líneas futuras de investigación :

- La experiencia desarrollada en conjunto con los participantes de la comunidad de investigación, será una vertiente de conocimiento que abre espacios a futuras investigaciones como una alternativa a la investigación tradicional.
- Este trabajo puede ser un aporte importante para inspirar políticas públicas y a los centros de liderazgo escolar en Chile, que consideren como eje central la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico para el aprendizaje del docente y estudiante.
- Resulta interesante investigar los aportes que pudiese significar para la formación de directivos escolares la propuesta formativa que se propone para la transformación de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje.
- Se considera necesario en futuros proyectos de investigación evaluar el diseño de la propuesta formativa y sus consideraciones de manera de lograr enriquecer esta formación directiva hacia aprendizaje profesional directivo.

- En la misma senda, otro aspecto que resulta sustancial es comprender que la propuesta del diseño formativo se desarrolló en conjunto con la comunidad de investigación, lo que evidencia una implicación activa de su propio aprendizaje.
- Por último, se considera en futuras investigaciones, implementar la propuesta formativa del estudio empírico 3 con el propósito de profundizar y comprender de mejor manera los procesos y hallazgos.
- Resulta importante, que en futuros estudios se evalúe el cambio en la práctica de los líderes que pudiesen aprender según las condiciones que se recomienda en la presente investigación.
- Se proyecta implementar la propuesta formativa con estudiantes de pre y posgrado de manera que sea un aporte a las universidades de la región.
- Se pretende considerar en otros estudios la construcción colaborativa de rúbricas entre equipo de formadores y líderes escolares con la finalidad que pudiesen orientar mayores niveles de reflexión para amigos críticos.
- Resulta interesante realizar otros estudios similares que permitan develar las representaciones implícitas de los equipos directivos y analizar su coherencia con la práctica.
- Evaluar el impacto del aprendizaje profundo en líderes escolares que deseen participar en un proceso de aprendizaje en el contexto de la propuesta formativa.
- Se proyecta continuar difundiendo los resultados de la investigación de manera de ampliar el nivel de productividad científica con los conocimientos construidos en la presente investigación.

- Se proyecta implementar la propuesta formativa en líderes educativos que estudian la maestría en el área disciplinaria de liderazgo escolar de la universidad donde se desempeña el doctorante para conocer la efectividad de la formación propuesta.

Referencias bibliográficas

- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, vol. XVIII, (1), 37-57.
- Abril, A., Ariza, M., Quesada, A, & García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33. <http://hdl.handle.net/10498/15710>
- Alsofyani, M. & Algethami, G. (2017). Exploring EFL Teachers' Beliefs and Practices Regarding Pronunciation Teaching in a Saudi Setting. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 8(4), 348-400. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.9>
- Alvarado, E. & Rodríguez, M. (2014). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: el caso de una universidad pública en México. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 5, 38-65.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i1.22721>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Revista Estudios Pedagógicos*, XL (1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Arancibia, M. & Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con Tic. *Revista Electrónica de Investigación*, 17(2), 62-75.
- Arancibia, M., Cabero, J, & Marín, V. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista Espacios*, 41(2).
- Aravena, F., Pineda, C., López, G. y García, J. (2020). Liderazgo de directores noveles de latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE*, 18(3), 71-91. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Arlestig, H. y Tornsen, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28 (7), 856-868. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2014-0001>

- Astorga, B., Bazán, D. y González, L. (2013). *Evaluación de los aprendizajes: Aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ahumada, P. (2014). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Morata.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M, & Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: *Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ajjawi, R. & Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Anderson, S. (2016). Los servicios locales de educación y el mejoramiento escolar. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Nuevos liderazgos para la Educación Pública: *Fortaleciendo la Escuela desde el territorio*. Valparaíso, Chile.
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica No2*. Valparaíso: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aziz, C. & Petrovich, F. (2019). La teoría de la acción en acción. *Nota técnica No1* Valparaíso: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Grupo Editorial Patria.
- Bailey, M., Flores, M, y González, R. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. *Revista Actualidades investigativas en Educación*, 16(3). 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>
- Barrientos, C., Silva, P., y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145–165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Barber, M, & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>

- Bautista A., Pérez, M., P, & Pozo J.(2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: A descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38(1), 85–106. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735609336059>
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.dcpp>
- Barrero, B., Domingo, J, & Fernández, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Bächler, R. (2017). Endogamia educativa: las representaciones implícitas de los docentes como factor de reproducción de prácticas pedagógicas en la escuela. *Revista Synergies Chili*, 13, 81-94.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas* (pp. 113-149). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM.
- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, K., Pianta., C. & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87.
- <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2012.715014>
- Bolívar, A., Caballero, K. & García, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliacao e Políticas Públicas en Educação*, 25(95), 483-506. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- Bolívar, A. & Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). ISBN: 978-956-314-405-5.

- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de pedagogía*, (40), 490, 60-64.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: la excepción Ibérica. *Revista de Economía de la Educación y Política Educativa*, 910, 93-103.
<https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6916>
- Bolívar, A. (2021). Dirección y Liderazgo educativo en una escuela post-covid. Retos y Agendas. *Cuadernos de pedagogía*, 24, (524) 68- 74.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. DOI:10.1080/02602938.2015.1018133.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boud, D. & Molloy, E. (Coords.). (2015). *El feedback en Educación Superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Bohórquez, L. (2016). Cambio de concepciones de estudiantes para profesor sobre su gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes de aprendizaje fundamentados en la resolución de problemas. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bohórquez, L. & D'Amore, B. (2018). Factores que apoyan o limitan los cambios de concepciones de los estudiantes para profesor de matemática sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Avances de Investigación en Educación Matemática* (13), 85 - 103.
- Broadbent, J., Panadero, E. y Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavour: a case study in a large class. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 307-322.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
- Bush, T. (2019). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. Pp. 23-34 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Calvo, C. y Elizalde, A. (2014). Contextos sociales y propensión a aprender. *Polis (Santiago)*, 13(37), 7-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000100001>
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 15, 53-65. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

- Calatayud, M. (2021). Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>
- Castejón, J. & Martínez, M. (2001). The personal constructs of expert and novice teachers concerning the teacher function in the Spanish educational reform. *Learning and Instruction*, 11(2), 113–131. [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00018-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00018-9)
- Castro, P., Krause, M. & Frisancho, S.(2015). Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 363-379. <https://psycnet.apa.org/doi/10.15446/rcp.v24n2.44453>
- Canabal, C. & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (Nº extraordinario), 149-170.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S. & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide.
- Cuadra, D., Castro, P., Vystrcilová, P. & Jancic, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education Journal. A Interdisciplinary Journal*, 54(3), 1-2.
- Cuadra, D. & Castro, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24(1), 147-164. doi: 10.24265/liberabit.2018.v24n1 <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.10>
- Cohen, D., Raudenbush, S. & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24. doi: <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Contreras, G., & Zúñiga, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 69-90. doi:10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Correa, E., Solís, M.C., Nuñez, C. & Vásquez, N. (2013). IOC, Un instrumento para cualificar desempeño docente en

aula: Su generación and validación. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 85-96.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200006>

Costamagna, P. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial. Aportes al enfoque pedagógico y a la investigación acción con casos de estudio en Argentina, Perú y País Vasco*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/politica-formacion-desarrolloterritorial.pdf>.

Cossío, F. & Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.

Cuadra, D. & Castro, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24(1), 147-164. doi: 10.24265/liberabit.2018.v24n1.10
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272018000100010#:~:text=http%3A//dx.doi.org/https%3A//doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.10%C2%A0

Clemente, D., Villanueva, R., Canedo, S. & Leyva, J. (2020). Concepciones de educadores y estudiantes normalistas sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación de las matemáticas. Una propuesta de análisis. *Revista Innovación e Investigación en Matemática Educativa*, 5, 1-14.
<http://dx.doi.org/10.46618/iime.65>

Clemente, D., Villanueva.,R. Limón, E. (2018). Concepciones de los egresados de la LEMEM sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación. En Flor Rodríguez y Blanca Ruiz (Eds.) *Formación de profesores de Matemáticas en diversos contextos* (pp. 545-553). México: Ediciones Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa A.C.

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Estados Unidos: Sage publications. Recuperado de: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1334586.files/2003_Creswell_A Framework for Design.pdf

Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15264>

Chaucono, J., Mellado, M. & Yuste, R. (2017). Creencias de directivos escolares sobre educación intercultural de escuelas rurales en contexto mapuche. file:///C:/Users/beltr/Downloads/031_Chaucono.pdf (22 de enero de 2018).

Chaucono, J., Mellado, M., y Yuste, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacio*, 41(18).

- Chiappe, A., Pinto, R. & Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 44-61. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2846>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino. <https://doi.org/10.5093/cc2011v2n2a9>
- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, D., & Zhengguang, L. (2019). What's wrong with leadership development and what might be done about it? In R. Riggio (ed.), *Whats's wrong with leadership? Improving leadership research and practice* (pp. 226-240). New York: Routledge.
- Daymon, C. (2010). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. Londres, UK: Routledge.
- Díaz, E. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128.
- Denzin, K. y Lincoln, S. (Ed.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, USA. Sage. Pp. 784.
- Domingo, A. (2014). *La Práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Espinoza, X. & Leal, D. (2020). Self – study: comprensión de nuestras practicas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana de Educación*,(1), 82, 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>
- Estévez, E., Valdés, DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga., U., Shulha,L.,Christou, T.& Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review, *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670, <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Espinoza, V. y Rosas, R. (2016). Creencias de educadoras y miembros de equipos directivos de centros educativos de educación parvularia respecto del uso de recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 95-112. <http%3A//dx.doi.org/10.4067/S0718%2D07052016000200006>

Espinoza, P. (2018). *Planificación y Evaluación. Orientaciones técnicas para el nivel de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia, Subdivisión de Políticas Educativas del Ministerio de Educación.

A., Arreola, C. y Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2016). Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización. Traducción Portal Educarchile. Recuperado desde: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/habilidades_SXXI/libros/charlesfadel-educacion-en-cuatro-dimensiones.pdf

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.16.2.4134>

Fernández, N., Pérez, I., Peña, B. & Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.

Fernández, J. & Batanero, J. (2013). Liderazgo directivo e inclusión. *Revista Perfiles Educativos*, XXXV(142), [http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71847-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71847-6)

Ferrada, D. (2017). Investigación participativa dialógica. En S. Redón y J. Angulo (Eds.) *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177-189). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferrada, D., Jara, C., & Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 7-27. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>

Feldman, A., Altrichter, H., Posh, P. y Somekn, B. (2018). *Teachers investigate their word. And introduction to action research across the profession*. Nueva York: Routledge.

- Förster, C. y Núñez, C. (Enero de 2018). ¿Cómo evalúan los aprendizajes de los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación. CEPPE Policy Briefs, N°18, CEPPE UC.
- Fox, R., Dodman, S. & Holincheck, N. (2019) Moving beyond reflection in a hall of mirrors: developing critical reflective capacity in teachers and teacher educators, *Reflective Practice*, 20(3), 367-382. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1617124>
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2017). *Indelible leadership: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Jossey- Bass.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. España. Morata.
- Freire, J. (2018). Liderando y aprendiendo en la era de la innovación continua. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.) *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 67-74). Madrid: Wolters Kluwer.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M. & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research(5nd Ed.)*. London: Sage.
- García, M., Mateos, M. & Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 15(1), 103-120.
- García, M. & Vilanova, S. (2010). “Cuestiones de dominio y concepciones epistemológicas en docentes universitarios de ciencias”. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 5(1), 54-59.
- García, M. & Vilanova, S.(2008). Las representaciones sobre el aprendizaje de los alumnos de profesorado. Diseño y validación de un instrumento para analizar concepciones implícitas sobre el aprendizaje en profesores de matemáticas en formación. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 3, 27-34.
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>

- Gayá, P. y Reason, P. (2009). Initiating action research: Challenges and paradoxes of opening communicative space. *Action Research*, 7(3), 243-262. <http://dx.doi.org/10.1177/1476750309336715>
- Geleta, M. (2015). The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School. *Open Access Library Journal*, 2,1-14. DOI: 10.4236/oalib.1101709. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1101709>
- Gill, B., Borden., C. & Hallgren, K. (2014). A conceptual framework for data-driven decision making (Final Report). Princeton, Nj: Mathematica Policy Research Report.
- Girvan, C., Conneely, C. & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Guirado, A., Mazitelli., C. y Olivera, A.(2015). Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de física y química. *Revista de Orientación Vocacional*, 27(51), 87-105.
- Guimaraes, D. & Valenzuela, J. (2016). Mejorando el desempeño de los estudiantes mediante el fortalecimiento del liderazgo escolar: Contexto general y algunos aprendizajes en contextos de vulnerabilidad. En C. Montecinos, F. Aravena y R. Tagle (Eds.) *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. (pp. 120-130). Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practices*, 19(2), 167-178. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437401>
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M., Guerra, P. & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36(144), 173-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13230751011.pdf>
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 25-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- González, G., Silva, I. y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 43-54.
- González, N. & Rada, N. (2017). Estrategias para la potenciación de líderes transformacionales juveniles. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(1),81-89.

- Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1999). *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid: Visor (Trabajo original publicado en 1997).
- Gould, N. y Taylor, I. (2017). *Reflective learning for social work: Research, theory and practice*. Nueva York: Routledge.
- 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 El paradigma en investigación educativa* 74 Procesos formativos en la investigación educativa perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., págs. 38-78). Barcelona, España: Gedisa.
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Hamodí, C., López-Pastor A. y López-Pastor, V. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hallinger, P. & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & O' Connor, M.(2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Herrera, C., Pérez., C. Echeita, G.(2016). Teorías implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumento para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. doi.org/10.4067/S0718%2D50062016000500006
- Hiebert, J. & Grouws, D. (2007). "The effects of classroom mathematics teaching on students' learning". En Lester, F. (Ed.) *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, pp. 371–404. Charlotte: Information Age Publishing.

- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2016). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 107-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55149730007.pdf>
- Huber, S., Skedsmo., G. & Schwander, M. (2019). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 200-240). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Jewell, J. W. (2017). From inspection, supervision, and observation to value-added evaluation: A brief history of U.S.teacher performance evaluations. *Drake Law Review*, 65, 363-419.
- Joughin, G., Dawson, P. & Boud, D. (2017). Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221-1232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02602938.2016.1257689>
- Kay, K. & Greenhill, V. (2013). *Leader's guide to 21st century education: 7 steps for schools and districts*. Boston, MA: Pearson.
- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437405>
- Krichesky, G. & Murillo, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lai, M. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decisión making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167. <https://doi.org/10.1177/0162353216640936>

- Lambert, L. (2016). Liderazgo constructivista: Forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 227-252). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice, *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lara, B. (2018). Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en Formación inicial. *Revista de estudios y Experiencias en educación*, 17(33), 101-111. doi 10.21703/rexe.20181733blara1
- Lázaro, H. & Hernández, G. (2020). Liderazgo docente en la perspectiva de universitarios. *Horizonte De La Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.423>
- León, O. (2003). Diseños "ex pos facto". En León, O.G y Montero, I., *Métodos de Investigación en psicología y educación* (359-394). Madrid: Mc Graw Hill.
- Leithwood, K. & Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Leithwood, K. y Day, C. (2007). What we learned: A broad view [Lo que aprendimos: una visión amplia]. En C. Day y K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective* (pp. 189- 203). Toronto: Springer.
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths frameworks*. Nueva York: Springer International Publishing. doi.org/10.1007/978%2D3%2D319%2D50980%2D8
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Leita, C & Marinho, P. (2021). La figura del "amigo crítico" en el desarrollo de la cultura de autoevaluación y mejora de escuelas. *Revista Artigo*, 29(110), 09-111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802615>
- Lin, T., Lee, M. & Tsai, C.(2014). The Commonalities and Dissonances between High-School Students' and Their Science Teachers' Conceptions of Science Learning and Conceptions of Science Assessment: A Taiwanese Sample Study. *International Journal of Science Education*, 36 (3), 382-405. <https://ur.booksc.me/book/33692513/78601c#:~:text=10.1080/09500693.2013.780317>

- Leiva, M. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad de la Educación*, (51), 225-251. doi.org/10.31619/caledu.n51.635
- Leiva, M., Montecinos, C. Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Loo, C. (2013). Un Modelo para acceder a las Teorías Implícitas sobre la Enseñanza y el Aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en Aula (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). León: Universidad de León.
- Llano, F. & Yarza, V.(2017). Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. *Revista General de Información y Documentación*,27(2), 409-432.
- MacBeath, J., Swaffield, S. & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13603120802684548>
- Macbeath, J. (2011), *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*, Santiago de Chile, Fundación Chile-Área de Educación.
- Maldonado-Fuentes A.C. (2021). Representación escolarizada de la evaluación: un aprendizaje social profesional. *Alteridad*, 16(2), 184-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.02>
- Marín, R. (2020). Creencias de los alumnos del grado de educación sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. *Revista Campo Abierto*, 39(1), 71-83. <http://dx.doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.71>
- 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>
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. & Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile*

a partir de los resultados PISA 2009. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.

Mat Noor, MSA y Shafee, A. (2020). El papel de los amigos críticos en la investigación-acción: Un marco para el diseño y la implementación. *Investigación profesional*, 3, 1-33 de julio.
<https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1>

:

<https://www.researchgate.net/publication/354578669> The role of critical friends in action research A framework for design and implementation

Martín, E. & Cerví, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419 – 434). Barcelona: Graó.

Martín, S., García, S., Basilisa, M. & Vilanova, S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 16(2) 44- 45.

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006) “Las concepciones de los profesores en educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en: Pozo y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó.

Martín, E., Pozo, J., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M. (2012). *Conceptions of learning and teaching in primary and secondary teachers and their relation to educational variables*. En preparación. Universidad Autónoma de Madrid.

Martínez, C. y González, C. (2014). Concepciones del profesorado universitario acerca de la ciencia y su aprendizaje y cómo abordan la promoción de competencias científicas en la formación de futuros profesores de Biología. *Enseñanza de las ciencias*, 32(1), 51-81.

Martínez, I. y Higuera, M. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51. [/doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003)

Martínez, M., Mcgrath, D. & Foster, E. (2016). How deeper learning can create a new vision for teaching. The National Commission on Teaching & America's Future.

Martinez, F., Taut., S. & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in*

- Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado: comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal Of Technology And Educational Innovation*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Medel, G., Vilanova, S., Biggio, C., García, M. & Martín, S. (2017). Estrategias meta-cognitivas y concepciones sobre el aprendizaje en la formación inicial de profesores universitarios del área de ciencias exactas y naturales. *Informes Psicológicos*, 17(1), 35-51. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a02>
- Mellado, M.E. (2020). Prácticas innovadoras de educación continua de docentes. En Martini Armengol, G. y Vega Rodríguez, L. (2020). *Seminario Internacional : Profesión docente y educación continua en América Latina : aprendizajes y desafíos* . <https://doi.org/10.34720/xhan-6020>
- Mellado, M. & Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20924>.
- Mellado, M. & Chaucono, J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Mellado, M., Chaucono, J. & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancia en el liderazgo pedagógico. *Revista Electrónica de Psicología y Educación*, 2(43), 445- 478. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111102>
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14. doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597.
- Mellado, M., y Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: Una comunidad de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.) *Liderazgo escolar y Gestión pedagógica*. (pp. 125-134). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

- Mellado, M. & Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Revista Sophia Austral* (24), 63-81. doi.org/10.4067/S0719%2D56052019000200063.
- Miles, M, Huberman, A. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage, London.
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación*, 78, 1-10.
- Miranda, J., Miranda, JF., Mendiivil, X. Miranda, J. (2017). Cuestionario de dilemas de teorías implícitas de profesores de educación primaria sobre alfabetización inicial: un reporte de los procesos de validación y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, IX(22), 41-50.
- Moreno, J., Candela, A. & Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*. 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Montanares, E. & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Montecinos, C., Doren, M. & Rosende, A. (2019) Buenas prácticas de liderazgo pedagógico, 10 herramientas para impulsar la mejora escolar. *Líderes educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Revista Folios*,(2)44, 77-91.
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

- Mourshed, M., Chijioke, C. & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Santiago, Chile: PREAL.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment, *Journal of Educational Change*, 15, 1–18. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Relieve*, 21(1), art 1. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- MacFadyen, A., English, C., Kelleher, M., Coates, M., Cameron, C. & Gibson, V. (2019). ‘Am I doing it right?’ Conceptualizing the practice of supervising master’s dissertation students. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 985-1000. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1597024>
- Murphy, J., & Louis, K.S. (2018). *Positive School Leadership. Building Capacity and Strengthening Relationships*. NY: Teachers College Press
- Niebla, Y. (2020). The evaluation of leadership competence in school management, from the perspective of socioformation [La evaluación de la competencia del liderazgo en la dirección escolar, desde la perspectiva de la socioformación]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 23-31. <http://dx.doi.org/10.35766/ijf20223>
- Norton, L., Richardson, J. T. E, Hartley, J., Newstead, S., y Mayes, J. (2005). Teachers’ beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Nocetti, A. y Medina J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena, *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Ocampo, E. & Tamayo, Ó. (2018). Representaciones de aprendizaje en estudiantes que participan en un curso sobre teorías del aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 238-268.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS* (Teaching and Learning International Survey). <http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf>.
- OECD. (2013). *Panorama de la educación*. TALIS (Teaching and Learning International Survey).

<http://www.oecd.org/education/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

OECD (2018). *Developing Schools as Learning Organizations in Wales, Implementation*. Education Policies, OECD Publishing.

<https://doi.org/10.178/9789264307193>

Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.) *Liderazgo escolar y Gestión pedagógica*. (pp. 26-37). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Panadero, E. & Brown, G. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133–156. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>

Parra, V. & Matus, G. (2016). Uso de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Revista Calidad en la Educación*, (45), 207-250. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n45.25>

Pérez Echeverría, M., Pecharromán, A., Bautista, A. & Pozo, J. (2006). "La representación de los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios", en: Pozo y cols. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pedrosa, M., Astiz, M., Vilanova, S. & Montero, Y. (2014). Evaluación de las creencias de los profesores de Educación Secundaria Superior sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática: La incidencia en sus prácticas docentes. *Revista de Evaluación Educativa*, 19.

Pintrich, P, Marx, R. & Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of contextual change. *Review of Educational Research*, 63, 167 - 199. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063002167>

Poggi, M. (2019). Liderazgo escolar y formación directiva: Reflexiones desde América Latina. En En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 109-139). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Poortman, C., Ebbeler, J. & Schildkamp, K. (2015). School improvement effects of a data use intervention for teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Porlán, R. & Martín del Pozo, R. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 15(1), 39–62. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JSTE.0000031462.40615.56>
- Paukner, F. y Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación- acción. *Revista Educación y Educadores*.21(4), 504- 519. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza, Madrid, España.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid, España.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-188). Graó: Barcelona.
- Pozo, J., y Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24 (4) 407 – 423. <http://dx.doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., y Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37–48. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309299>
- Quiroz, F. (2020). El papel de la reflexión y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias naturales: un estudio de caso de profesores en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis: ted*, (47), 161-178. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-6558>
- Quinn, J., Mceachen., J., Fullan., Gardner., M. y Drummey, M. (2022). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Morata.
- Ramos A., Fridel, J., Meizoso, M., & Guerra, R. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(2), 114-124. Recuperado en 22 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000200014&lng=es&tlng=es

- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R. & Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- Reber, A.S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. New York: Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195106589.001.0001/acprof-9780195106589#:~:text=DOI%3A10.1093/acprof%3Aoso/9780195106589.001.0001>
- Riel, M. (2017). *Understanding action research*. Pepperdine University, Center for Collaborative Action Research. <http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html>
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). *La Física Social del Cambio Educativo: Características Esenciales de la Colaboración Eficaz*. Traducción al español del borrador entregado para el número inaugural del Journal of Professional Capital and Community, a publicar en 2016. Presentado en Chile en el Seminario de la "Red de Escuelas Líderes", julio 2015.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI. *Conversaciones en Línea N°1-2018 de LÍDERES EDUCATIVOS*. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-las-y-los-estudiantes-el-desafío-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>
- Rincón- Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios*, XLIX(1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E. & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, 47(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rivera, L. (2010). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de gestión educativa. En Guerra, Marcelino (coord.). *Gestión de la Educación Básica. Referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. (1ª ed.) (pp. 71-86) México: SEP-UPN.

- Rivero, R., Hurtado, C., y Morande, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 17-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478>
- Robinson, V. & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Robinson, V. (2017). Liderazgo centrado en el aprendizaje: Cómo afrontar el cambio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 34-91). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). ISBN: 978-956-314-405-5.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Robinson, V. (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla? Editorial Lectio.
- Romero, C., y Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339–354. <https://doi.org/10.1177%2F1741143217720456>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, D. & Muñoz, J. (2018). Procesos de aprendizaje organizativo en centros educativos y usos actuales de las tecnologías entre el profesorado. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.) *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 365-379). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, M., Ordóñez, R. & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Ros, A. (2014). *Teorías Implícitas y Concepciones de Planificación en la formación profesional para el Empleo*. Análisis en la provincia de Valencia (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

- Rozas, T. & Del Pozo, F. (2015). La sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad en educación. En C. Bellei, L. Morawietz, J.P. Valenzuela y X. Vanni (Coords.). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM. (pp. 31-47).
- Rocha, A. (2013). Sistemas de representaciones implícitas en la epistemología profesional docente de profesores de ciencias experimentales (Tesis de master). Universidad Católica de La Santísima Concepción, Chile.
- Rubie, C., Flint, A. & McDonald, L.(2012).Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M., Rojas, L. & Sepúlveda, S. (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Informe de la Universidad Alberto Hurtado/Facultad de Educación/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE, Chile: Santiago, 93 pp. Disponible en [http://www.cide.cl/documentos/Procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva delos profesores.pdf](http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf).
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Recuperado de: <http://invescuali.blogspot.com.es/p/disenho.html>
- Salinas, Á., Rozas, T., Cisternas, P. & González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sammons, P., Gu, Q., & Day, Ch, Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25 (1), 83-101. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100134>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- San Martín, C., Villalobos, C, Muñoz, C. & Wyman. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Calidad en la Educación*, 46, 20-52. doi.org/10.4067/S0718%2D45652017000100020.

- San Martín, C., Howard, S. & Blanco, P. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782017000200012&script=sci_abstract#:~:text=http%3A//dx.doi.org/10.4067/S0718%2D73782017000200012.
- Sandoval, J. (2015). Concepción de aprendizaje, estrategias metacognitivas y experticia disciplinar en estudiantes universitarios de psicología. *Summa Psicológica*, 12(2) 19-29. <http://dx.doi.org/10.18774/448x.2015.12.261>
- Sandoval, L., Pineda, C., Bernal, R. & Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 117- 126. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> Consultada el 15 de junio de 2013.
- Solar, M. y Díaz, C. (2018). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, 30, 208-232. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.178>
- Soto, J., Figueroa, I., y Yáñez, U. (2017). Asesoramiento Colaborativo en la Escuela Municipales : Posicionamiento y Desafíos del Rol de Amigo crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Exclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-256. ISSN: 0718-7378 www.rinace.net/rlei/
- Sun, J. & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio*, 12(4), 41-70.
- Spillane, J. & Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela*. Nueve miradas (pp. 153-176). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Schwanenflugel, P., Fabricius, W., Noyes, C., Bigler, K., y Alexander, J. M. (1994). The Organization of Mental Verbs and Folk Theories of Knowing. *Journal of Memory and Language*, 33, 376-395.

- Shirrell, M., Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education*, 45(4), 599–613. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452784>
- Shulman, L. (2017). La innovación educativa con los ojos abiertos y sin excusas: Los desafíos y oportunidades de aprender a partir de la experiencia. *Revista Gestión de La Innovación En Educación Superior*, 1(1).
- Seashore, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 150-181). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161613>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós Ministerio de Educación y Ciencia.
- Stoll, L. (2019). *Liderazgo para el aprendizaje*. ciudad, País. Edu Caixa.
- Tavarez, A. & Buduen, L. (2012). Principales ideas y concepciones acerca de las creencias de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía Profesional*, 10(2), 1- 8.
- Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *RELIEVE*, 21(1) <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.6394>
- Tardif, M., & Núñez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo “ en educación: actualidad, usos y límites. *Revista Cuadernos de Pesquisa*, 168(48), 388-411. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>
- Torrado, J. & Pozo, J. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.205-228). Barcelona: Graó.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: Science teacher's belief of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771–783. <https://doi.org/10.1080/09500690110049132>
- Tversky, B. & Martín, B. (2009). Embodied and disembodied cognition: Spatial

perspective taking. *Cognition* 110, 124 -129.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.008>

- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*(1), 121-129. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100007&script=sci_arttext#:~:text=http%3A//dx.doi.org/10.4067/S0718%2D07052012000100007
- Vaillant, D. & Rodríguez, E. (2015). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. En <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0253.pdf>.
- Vaillant, D. & Díaz, T. (2018). Calidad de la formación docente: propuestas evaluativas innovadoras. *Revista Iberoamericana de la Educación*, (77), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie7713148>
- Venegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Recuperado de <http://bit.ly/2L5J4GE>
- Vilanova, S., García M. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-21.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Revista Psicogente*, 14 (26), 321- 335.
- Villagra, C., Mellado, M. & Cubo, S. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: Una aproximación al liderazgo escolar. *Revista Opcion*, 34(87), 213- 240.
- Villagra, C. & Fritz, R. (2017). La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: Una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.) *Liderazgo escolar y Gestión pedagógica*. (pp. 38-48). Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Verbiest, E., y Mahieu, P. (2013). *Developing leadership capacity for data-informed school improvement*. Documento de trabajo. Disponible en: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/b25222/e57db855.pdf>
<https://hdl.handle.net/10067/1210180151162165141>
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). Informe final: el acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Recuperado de www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2013). When duties are not enough: Principal leadership and public or private school management in Chile. *School*

Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 25(4), 651-670.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2013.792850>

- Weinstein, J., y Muñoz, G. (Ed.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Westsmith, W. (2014). *Leading from within—Northside school: A study of shared leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). Saint Mary's College of California, Moraga.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yuste, R. (2013). *Una e- evaluación innovadora como un factor de mejora de la enseñanza on-line* (Tesis de Doctorado). Universidad Extremadura, Badajoz, España.
- Young, D. K. wan, Ng, P. Y. nam y Kwok, T. (2017). Predictors of the health-related quality of life of Chinese people with major neurocognitive disorders and their caregivers: The roles of self-esteem and caregiver's burden. *Geriatrics and Gerontology International*, 17(12), 2319-2328.
<https://doi.org/10.1111/ggi.13065>
- Zahid, M. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18 (1), 32-43.
- Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 40-52.
- Zambrano, N. (2019). Concepción teórica y metodológica para la formación de maestros en la escuela normal. *Revista Conrado*, 15(68), 154-159.
<https://orcid.org/0000-0002-6533-658X>
- Zakaria, F. (2016). Reid Hoffman interview. Global Public Square. Atlanta, GA: CNN.

Índice de figuras

Figura 1. Estructura de la tesis	18
Figura 2. Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	19
Figura 3. Ciclo de mejoramiento.	21
Figura 4. Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar	24
Figura 5. Cinco dimensiones claves del liderazgo centrado en el aprendizaje	37
Figura 6. Modalidades de la evaluación centrada en el aprendizaje del estudiante.	51
Figura 7. Triángulo instruccional.	52
Figura 8. Distribución de frecuencias según dilema (D) y teorías sobre aprendizaje.	102
Figura 9. Tendencia sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.	124
Figura 10. Tendencia sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo	126
Figura 11. Tendencia sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.	128
Figura 12. Tendencia sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo.	130
Figura 13. Tendencia sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo	132
Figura 14. Tendencia sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo.	134
Figura 15. Tendencia sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.	136
Figura 16. Tendencia sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.	138
Figura 17. Tendencia sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y experiencia en el cargo directivo.	140
Figura 18. Tendencia sobre qué es lo más importante para evaluar una resolución de un problema y la experiencia en el cargo directivo.	142

Figura 19. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica diseño de clase.	172
Figura 20. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de acompañamiento al aula.	174
Figura 21. Representación visual del análisis encontrado entre la teoría de dominio sobre aprendizaje y rúbrica de diseño de clases.	186
Figura 22. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de acompañamiento a los procesos de enseñanza/aprendizaje.	188
Figura 23. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y las rúbricas de diseño de clases.	199
Figura 24. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica de acompañamiento al aula.	200
Figura 25. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica del diseño de clases.	211
Figura 26. Representación visual del análisis encontrado entre teorías de aprendizaje y la rúbrica de acompañamiento al aula.	212
Figura 27. Principios pedagógicos que subyacen en la transformación de la práctica de liderazgo para el aprendizaje.	235

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Descripción de las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE, 2015)</i>	15
Tabla 2. <i>Premisas del liderazgo constructivista</i>	28
Tabla 3. <i>Principales ventajas de la participación del estudiante en la evaluación</i>	38
Tabla 4. <i>Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre aprendizaje.</i>	45
Tabla 5. <i>Diferencias entre teoría implícita y teoría científica.</i>	48
Tabla 6. <i>Supuestos de las teorías implícitas sobre aprendizaje.</i>	50
Tabla 7. <i>Caracterización de escenarios de acción docente, según teoría directa</i>	52
Tabla 8. <i>Caracterización de los distintos escenarios de acción docente, según la teoría Interpretativa sobre aprendizaje.</i>	54
Tabla 9. <i>Caracterización de los distintos escenarios de acción docente, según la teoría de dominio constructivista sobre aprendizaje.</i>	57
Tabla 10. <i>Distribución de la muestra, según género</i>	80
Tabla 11. <i>Distribución de la muestra, según cargo directivo</i>	80
Tabla 12. <i>Distribución de la muestra, según nivel de experiencia en el cargo directivo.</i>	81
Tabla 13. <i>Definición operacional de la variable representaciones implícitas sobre aprendizaje.</i>	82
Tabla 14. <i>Categoría para la variable años de experiencia</i>	82
Tabla 15. <i>Distribución de dilemas según dimensiones del cuestionario de representaciones implícitas sobre aprendizaje</i>	83
Tabla 16. <i>Descripción de las representaciones implícitas sobre aprendizaje para cada dimensión, según teoría de dominio</i>	83
Tabla 17. <i>Preguntas desarrolladas en los grupos de discusión</i>	87
Tabla 18. <i>Participantes expertos en el proceso de validez de contenido del guión de preguntas</i>	88
Tabla 19. <i>Distribución de los participantes de los grupos de discusión</i>	89

Tabla 20. <i>Distribución de frecuencia mayor absoluta (moda), según dilema (D) y dimensiones del instrumento</i>	94
Tabla 21. <i>Distribución de frecuencia (f) absoluta y porcentual (f%) por dimensión, según teoría de dominio del aprendizaje</i>	94
Tabla 22. <i>Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “qué es aprender”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista.</i>	96
Tabla 23. <i>Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Qué es aprender”</i>	97
Tabla 24. <i>Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “qué se aprende”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista</i>	100
Tabla 25. <i>Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Qué se aprende”</i>	101
Tabla 26. <i>Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “Cómo se aprende”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista</i>	103
Tabla 27. <i>Hallazgos recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión “Cómo se aprende”</i>	105
Tabla 28. <i>Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión “Qué y cómo se evalúa”, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista</i>	107
Tabla 29. <i>Hallazgos recurrentes que emergieron de los grupos de discusión en la dimensión ¿Qué y cómo se evalúa?</i>	109
Tabla 30. <i>Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre qué se entiende por aprendizaje y la experiencia en el cargo directivo.</i>	115
Tabla 31. <i>Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre ideas previas del estudiante y la experiencia en el cargo directivo.</i>	117
Tabla 32. <i>Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre la extensión de los programas de las asignaturas y la experiencia en el cargo directivo.</i>	119
Tabla 33. <i>Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre objetivos de una asignatura y la experiencia en el cargo directivo</i>	121
Tabla 34. <i>Resultados prueba Chi-cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre aplicar conocimiento y la experiencia en el cargo directivo.</i>	123

Tabla 35. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita sobre la función del profesor y la experiencia en el cargo directivo	124
Tabla 36. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre el texto que usa el estudiante y la experiencia en el cargo directivo.	127
Tabla 37. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre cómo hacer preguntas para evaluar y la experiencia en el cargo directivo.	129
Tabla 38. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre hacer exámenes permitiendo tener material de estudio delante y la experiencia en el cargo directivo.	131
Tabla 39. Resultados prueba no paramétrica Chi – cuadrado: asociación entre la representación implícita constructivista sobre qué es lo más importante para evaluar la resolución de una problema y la experiencia en el cargo directivo.	133
Tabla 40. Distribución de los participantes por cada caso del estudio	141
Tabla 41. Resultados de las representaciones implícitas constructivistas de aprendizaje de los cuatro casos que participan del estudio.	145
Tabla 42: Resultados de la coherencia entre representaciones implícitas sobre aprendizaje y las prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según desempeño directivo.	154
Tabla 43. Prácticas de liderazgo pedagógico sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio.	156
Tabla 44. Resultado coherencia porcentual entre representaciones constructivistas y prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario del desempeño directivo.	166
Tabla 45. Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio	168
Tabla 46. Resultados coherencia porcentual entre representaciones constructivistas y prácticas de liderazgo pedagógico sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo.	180
Tabla 47. Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio	181
Tabla 48. Prácticas de liderazgo sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, según escenario de desempeño directivo y teoría de dominio.	194

Tabla 49. *Preguntas para conversación dialógica de la comunidad investigativa* 216

Tabla 50. *Principales causas de la formación que afectan la resignificación y transformación de la práctica de liderazgo escolar.* 218