

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO DE DIRECTIVOS  
ESCOLARES: DESAFÍOS PARA MEJORAR LA  
CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

Pedagogical leadership of school principals: challenges to improve the quality of teaching

**María Elena Mellado Hernández**

Universidad Católica de  
Temuco, Chile.  
mmellado@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>

**Omar Andrés Aravena Kenigs**

Universidad Católica de Temuco,  
Chile.

 <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

**Juan Carlos Chaucono Catrinao**

Universidad Católica de  
Temuco, Chile.

 <https://orcid.org/0000-0002-6021-7047>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17172254>

**RESUMEN**

El objetivo fue describir el liderazgo pedagógico declarado por jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) para comprender en profundidad cómo y para qué lideran la calidad de la enseñanza en las escuelas de educación básica de La Araucanía, Chile. Utiliza metodología mixta, se aplicó un cuestionario de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Porter y otros, 2008) a 438 profesionales entre directores/as, UTP y docentes que arrojó como resultados cuantitativos niveles similares de eficacia de liderazgo pedagógico. Los hallazgos de la entrevista aplicada a 10 UTP sobre calidad de la enseñanza evidencian liderazgo administrativo y jerárquico de control del currículum prescrito centrado en la enseñanza del docente. Se concluye la necesidad de superar la lógica del control y supervisión de la enseñanza del docente, develando las teorías intuitivas que subyacen a las prácticas de liderazgo pedagógico que impiden mejorar el desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante.

**Palabras claves:** Liderazgo pedagógico, Liderazgo para el aprendizaje, desarrollo profesional, calidad de la enseñanza.

**ABSTRACT**

The objective was to describe the pedagogical leadership declared by heads of Technical Pedagogical Units (UTP) to understand in depth how and why they lead the quality of teaching in basic education schools in La Araucanía, Chile. Using mixed methodology, a pedagogical leadership questionnaire Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Porter et al., 2008) was applied to 438 professionals including directors, UTP and teachers that yielded similar quantitative levels of pedagogical leadership effectiveness. The findings of the interview applied to 10 UTP on teaching quality show administrative and hierarchical leadership of control of the prescribed curriculum focused on teacher teaching. It concludes the need to overcome the logic of control and supervision of teacher teaching, revealing the intuitive theories that underlie pedagogical leadership practices that prevent improving professional development and student learning.

**Keywords:** Pedagogical leadership, Leadership for learning, professional development, teaching quality.

## INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones describen diversas problemáticas educativas que impiden responder a las demandas de las escuelas del siglo XXI, siendo el principal desafío la calidad del aprendizaje escolar (Bolívar, 2020; Mellado y Chaucono, 2019; Chaucono y otros, 2022). Según Bolívar y otros (2022) esta problemática podría explicarse por liderazgos escolares con escaso foco en el aprendizaje del estudiante; y una tendencia predominante hacia un enfoque de liderazgo administrativo centrado en aspectos burocráticos del proceso de enseñanza del profesorado (Cifuentes y otros, 2020). Estas prácticas de enseñanza expositivas con énfasis en la transmisión de información del docente han perdurado por décadas en la mayoría de las aulas chilenas (Araya y Urrutia, 2022). En consecuencia, las investigaciones de las últimas décadas coinciden en la necesidad de desarrollar equipos directivos con un sólido liderazgo pedagógico que vaya más allá de las métricas de rendimiento académico y se centre en promover un aprendizaje profundo e integral (Hattie y Clake, 2020). En tal sentido, este estudio tiene por objetivo describir el liderazgo pedagógico que declaran los jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) con la finalidad de comprender en profundidad cómo y para qué lideran la *calidad de la enseñanza* en las escuelas de La Araucanía.

## DESARROLLO

### 1. Marco teórico

#### 1.1 Liderazgo pedagógico

Diversas investigaciones declaran al liderazgo pedagógico como la capacidad de influir en otros con foco en el aprendizaje profesional y estudiantil (Bolívar, 2019; Chaucono y otros, 2022). De igual forma, Mellado y otros (2020), describen el li-

derazgo pedagógico como una práctica que incide en el aprendizaje del estudiante, sustentada en principios pedagógicos y condiciones de colaboración que permitan construir una visión compartida del aprendizaje. En otras palabras, el liderazgo pedagógico es una convicción deliberada que impulsa prácticas que democratizan el proceso de aprendizaje con una clara implicación del estudiante, incorporando su experiencia previa, en constante colaboración entre pares y docente.

Esta estrecha relación entre liderazgo y aprendizaje en los procesos educativos (Fullan, 2019; Rincón-Gallardo, 2019), promueve una perspectiva simétrica y de bienestar que desarrolla un compromiso con el propio aprendizaje y cultiva una cultura de colaboración en el aula y en la institución educativa (Rincón-Gallardo, 2020). Sin embargo, esta perspectiva de liderazgo para el aprendizaje requiere que el docente asuma junto a sus estudiantes un rol de aprendiz y promueva a través del diseño experiencias de aprendizaje desafiantes que desarrollen al máximo el potencial del estudiante.

A menudo, el liderazgo educativo adopta aspectos jerárquicos y de control, más bien de líderes pedagógicos enseñantes de sus pares, sin visualizarse como aprendices, transformándose en una barrera para el aprendizaje (Mellado y otros, 2020 y Rincón-Gallardo, 2020). En tal sentido, Chaucono y otros (2020) plantean que las creencias profesionales permean la toma de decisiones del equipo directivo y sustentan la reiterada recurrencia al racionalismo técnico y procedimental que tienden a enfocarse en prácticas de liderazgo pedagógico de cumplimiento, medición, supervisión desde una perspectiva autoritaria. Dicho de otro modo, la asimetría en las prácticas directivas de UTP surge de representaciones que asocian el cargo a estructuras del poder arraigadas en la cultura escolar.

Por el contrario, numerosos estudios argumentan que el liderazgo pedagógico es el segundo factor que influye en la mejora de los resultados de aprendizaje (Grissom y otros, 2021; Leithwood y otros, 2020). Esta relevancia del liderazgo pedagógico en incidir en el proceso de aprender, coincide con Bolívar (2019) quien identifica al liderazgo educativo como promoción del quehacer docente con foco en la mejora del aprendizaje; y también afecta el desarrollo profesional (Fullan, 2019; Martínez, 2016; Robinson, 2022). En otras palabras, el liderazgo pedagógico se transforma en una práctica de la comunidad escolar que intenciona de manera constante y colaborativa la reflexión crítica de creencias profesionales que estarían afectando el aprendizaje del estudiante y las capacidades profesionales.

## 1.2 Liderazgo pedagógico para mejorar las oportunidades de aprendizaje

A nivel mundial diversas investigaciones aluden que los desafíos del sistema educativo actual, demandan una constante reflexión sobre las prácticas de enseñanza con la finalidad de analizar la calidad del liderazgo pedagógico para mejorar las oportunidades de aprendizaje (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2020; Robinson, 2019). En tal sentido, Fullan y otros (2020) destacan que el liderazgo pedagógico enfatiza en la influencia de un currículum riguroso y desafiante que asegure en los/as aprendices el derecho a una enseñanza de calidad con igualdad de oportunidades. En otras palabras, cuando los equipos directivos favorecen un currículo flexible con foco en la calidad de las tareas aseguran el aprendizaje profundo y el desarrollo integral del aprendiz.

En la actualidad el principal objetivo de las políticas educativas de liderazgo pedagógico es garantizar que el aprendizaje del estudiante tenga un propósito y un sentido que le permita

desarrollarse de manera integral en su vida (Leithwood y otros, 2020; Harris y Jones, 2020; Darling-Hammond y otros, 2021). Asimismo, Chaucono y Mellado (2024) afirman que las prácticas de liderazgo pedagógico se desarrollan según los desafíos y finalidad de la educación de forma oportuna, coherente y situada dando respuesta a las necesidades del currículum escolar y contexto del estudiante. Por esta razón, el liderazgo pedagógico puede ser más efectivo cuando es contextual y situado porque influye de manera positiva en el aprendizaje y el desarrollo integral; para ello, el líder orienta las prácticas pedagógicas desde la mejora continua en relación con el contexto para garantizar que la enseñanza se convierta en un aprendizaje sostenible y de alta calidad en el tiempo.

Asimismo, varios autores, argumentan que el líder pedagógico tiene la responsabilidad de cultivar las teorías de aprendizaje, comprender el propósito y los desafíos del siglo XXI para sustentar la toma de decisiones de la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional (Chaucono y otros, 2022; Cortez, 2018; Fullan, 2020; Mellado y otros, 2017). Al respecto Mellado y otros (2024) destacan que la principal característica de un buen líder pedagógico sería desempeñarse como aprendiz con convicción en el aprendizaje en colaboración entre profesionales de la comunidad educativa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, creando oportunidades desafiantes de desarrollo profesional que transformen la práctica educativa directiva y docente. Dicho de otra forma, los desafíos del liderazgo educativo incluyen el desarrollo de un aprendizaje profundo y continuo entre los líderes escolares y los docentes

## METODOLOGÍA

Este artículo se enmarca en la investigación educativa (Bisquerria, 2004; Cubo y otros, 2011), correspondiente a un estudio de caso (Yin, 2018) con alcance descriptivo que utiliza

una metodología mixta (Creswell y Plano, 2018). En tal sentido, se definió un diseño mixto que recoge y analiza información cuantitativa y cualitativa. El análisis fue secuencial dando énfasis al estatus dominante cualitativo (Creswell, 2013), cuyo propósito fue profundizar en la comprensión del problema y resultados en relación a la complejidad del fenómeno en estudio.

## 2.1 Contexto y participantes

Esta investigación se realiza en el contexto chileno, específicamente, en la región de La Araucanía, que mantiene en el tiempo las tasas de pobreza más alta del país de 19,8%, en relación al promedio nacional de 16,5%, datos obtenidos de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2022). Asimismo, esta región posee sostenidamente los resultados de aprendizaje más descendidos en las pruebas nacionales estandarizadas según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023). En específico, en la fase cuantitativa en total participaron 438 profesionales distribuidos en 108 directores/as, 221 docentes, 109 jefes/as de la Unidad Técnica Pedagógica provenientes de escuelas de educación básica con subvención estatal. Para la fase cualitativa se seleccionó solo al grupo de UTP por lograr una tendencia a la baja en la eficacia del liderazgo pedagógico en la fase cuantitativa. Sin embargo, se seleccionan las 10 escuelas con mejores resultados en el grupo UTP.

## 2.2 Técnicas e instrumentos

**Fase Cuantitativa:** se aplicó una escala de medición de liderazgo pedagógico basada en el instrumento Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) que fue construido por Porter, y otros (2008). Esta encuesta fue validada, adaptada y traducida al español por Pérez-García y otros (2018), cuyo objetivo es evaluar la eficacia de las prácticas de los líderes escolares y su influencia en el desempeño docente y el aprendizaje del alumnado. El instru-

mento se aplicó a 438 profesionales, en modalidad online, previa firma de consentimientos informados, de manera de resguardar aspectos éticos. Esta escala está organizada en grado de eficacia de liderazgo pedagógico y utiliza 4 niveles de desempeño (ineficaz=1, poco eficaz=2, eficaz=3, muy eficaz=4). Además, consta de 72 ítems, distribuidos en seis dimensiones de 12 ítems cada una. A continuación, se describen las dimensiones del liderazgo pedagógico del instrumento:

**Objetivos de aprendizaje elevados:** El líder asegura y promueve la existencia de objetivos individuales, de equipo, y de gestión para un aprendizaje académico y social en los estudiantes.

**Currículo riguroso:** se enfoca en el desarrollo de contenidos académicos ambiciosos y desafiantes para los estudiantes en las actividades y asignaturas.

**Calidad de la enseñanza:** el currículum en sí mismo es insuficiente, por lo que se aboga por una enseñanza de calidad, que implique prácticas docentes efectivas que consigan buenos aprendizajes académicos y sociales en el alumnado.

**Cultura de aprendizaje profesional y trabajo en equipo:** se centra en promover instancias de colaboración entre docentes, donde el principal enfoque sea el aprendizaje integral de los estudiantes.

**Relación con la comunidad:** consiste en las prácticas de relación con el medio, en vincular e integrar a las familias y las instituciones de la comunidad en el aprendizaje integral de los estudiantes.

**Responsabilidad con los resultados:** el liderazgo tiene el compromiso de alcanzar altos niveles de aprendizaje académico y social en los y las estudiantes. Asumiendo una responsabilidad tanto individual y colectiva entre profesorado y alumnado.

**Fase cualitativa:** se aplicaron entrevistas semi estructuradas a 10 UTP, seleccionando a aquellos que obtuvieron resultados más altos en la fase cuantitativa, equiparados por criterios de género y años de experiencia en rol directivo con el objetivo de indagar en la percepción de sus prácticas de liderazgo pedagógico y cómo estas influyen en el aprendizaje profesional y estudiantil. En tal sentido, se diseñó un guion de 6 preguntas orientadoras en relación a las dimensiones del instrumento VAL-ED, con la finalidad de profundizar y ampliar la comprensión del liderazgo pedagógico. Este guion de preguntas fue sometido a validez de contenido por juicio de expertos con el fin de garantizar la claridad, relevancia y pertinencia de las preguntas (Denzin y Lincoln, 2018). Para este artículo, se presentarán sólo los hallazgos de la pregunta 3 ¿De qué manera usted como UTP incide en la calidad de las prácticas educativas? Se pretende ahondar en prácticas asociadas a la dimensión de **calidad de la enseñanza** del liderazgo pedagógico por haber sido la dimensión que obtuvo la media más alta en el grupo UTP (3,05) y una desviación estándar de 0,43.

### 2.3 Análisis de los datos

Los datos cuantitativos fueron organizados en una base de datos en Excel para importar los datos al SPSS para su posterior análisis estadístico. La información se estructuró en relación a los niveles de desempeño de la escala y su respectiva puntuación (1=ineficaz, 2=poco eficaz, 3=eficaz, 4=muy eficaz), tal como se establece en el instrumento VAL-ED. Para analizar los datos, se empleó estadística descriptiva con la asistencia del software SPSS versión 25.

Para todo el proceso de análisis de información cualitativa se utilizó el software ATLAS ti V.23. En general, se realizó un análisis de contenido con el objetivo de interpretar de forma explícita, objetiva y sistemática, el sig-

nificado de los datos cualitativos propiamente dichos en las entrevistas, en relación al marco de codificación suscrito por el equipo de investigadores y en coherencia con la pregunta y objetivo del estudio. En específico, se organizó un proceso de codificación inductivo, iterativo y riguroso que permitió categorizar y etiquetar segmentos de datos que representen su significado y contenido, según patrones, temas y perspectivas cruciales, estructura de códigos que fue refinada y consensuada sistemáticamente para garantizar la validez y consistencia del proceso de codificación entre los diferentes investigadores implicados en la investigación. Finalmente, las relaciones entre las categorías fueron representadas en redes semánticas usando la aplicación Atlas.ti V.23, lo que facilitó la visualización de los datos y aportó a la comprensión e interpretación de la información cualitativa.

## RESULTADOS

En primer lugar, se presenta un panorama general de resultados cuantitativos sobre el nivel de eficacia del liderazgo pedagógico en las 6 dimensiones (objetivos de aprendizaje elevados, curriculum desafiante/riguroso; calidad de la enseñanza, cultura profesional de aprendizaje, relación con la comunidad, responsabilidad por los resultados) que evalúa el cuestionario Vanderbilt Assessment of Leadership in Educación (VAL-ED) que logran los participantes del estudio distribuidos en tres grupos (directores/as; jefes/as de UTP y docentes). En segundo lugar, se decide para este artículo mostrar resultados cualitativos de 10 jefes/as UTP por lograr este grupo una tendencia a la baja en la eficacia del liderazgo pedagógico en comparación a otros grupos de participantes. Los resultados cualitativos recogen y analizan la percepción del desempeño del jefe/a de UTP, pero solo se muestran en este estudio la dimensión **calidad de la enseñanza** por haber alcanzado el mayor nivel de eficacia de liderazgo pedagógico en

los resultados cuantitativos.

por dimensión, según rol en la escuela

### 3.1 Resultados cuantitativos sobre el nivel de eficacia del liderazgo pedagógico, según directores/as, jefes(as) UTP, docentes.

**TABLA 1.**

#### Media y desviación estándar

Estadísticos descriptivos	Total		Director		Jefe/a UTP		Docente		Valor p
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	
N=438									
1. Objetivos de aprendizaje elevados	2,99	0,47	3,00	0,41	2,97	0,43	2,99	0,51	0,372
2. Currículo desafiante y riguroso	3,03	0,46	3,04	0,44	2,98	0,43	3,04	0,48	0,459
3. Calidad de la enseñanza	3,11	0,47	3,13	0,46	3,05	0,43	3,13	0,50	0,696
4. Cultura profesional de aprendizaje	2,96	0,47	2,95	0,44	2,94	0,43	2,98	0,51	0,071
5. Relación con la comunidad	2,77	0,54	2,79	0,53	2,75	0,53	2,78	0,54	0,085
6. Responsabilidad por los resultados	2,94	0,50	2,92	0,46	2,88	0,50	2,99	0,52	0,053

Nota: Anova. Contraste significativo con valor  $p < .05$

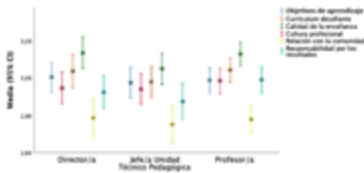
En la Tabla 1, se visualizan las medias de cada dimensión de liderazgo pedagógico que alcanza cada grupo de participantes del estudio con su respectiva desviación estándar y se presenta el valor p que muestra que no existen diferencias significativas entre las dimensiones del liderazgo escolar. Cabe mencionar, que la dimensión “relación con la comunidad”

logra los resultados más descendidos de eficacia de liderazgo pedagógico. Asimismo, la tabla 1 presenta una desviación estándar con una baja dispersión en la distribución de los datos en las 6 dimensiones de los tres grupos. En otras palabras, esta desviación estándar indica que la mayor parte de los datos de la muestra tienden a estar agrupados cerca de su media, entre los niveles de desempeño poco eficaz y eficaz.

A continuación, se presenta la figura 1 de barras de error, con el objetivo de ayudar a comunicar de forma más efectiva el rango de valores obtenidos y transparentar con mayor precisión y confiabilidad los resultados. De igual modo, representa una visualización clara de las diferencias de los resultados observados entre grupos y facilita la comparación entre los mismos. En este caso, el análisis indica un intervalo de confianza del 95%.

**FIGURA 1**

### Resultados diferencias entre grupos y dimensiones del liderazgo pedagógico



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 1, se observa que la dimensión *calidad de la enseñanza* presenta los resultados con mejores niveles de percepción de eficacia del liderazgo pedagógico en los tres grupos estudiados. En cambio, la dimensión “relación con la comunidad” obtiene los resultados de eficacia en liderazgo más bajos entre los grupos participantes.

Por último, la figura 1 verifica que los resultados más descendidos en la mayoría de las dimensiones (5 de 6) sobre eficacia del liderazgo pedagógico fue obtenido por el grupo jefes de UTP, con un nivel de logro “poco eficaz”. En específico, los resultados muestran que este grupo se reconoce como “poco eficiente” al momento de planificar metas elevadas para estudiantes como también para asegurar el tratamiento de contenidos académicos desafiantes. De igual modo,

los resultados del grupo de jefes/as de UTP indican poca eficiencia para promover una cultura centrada en el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, asimismo, muestran un nivel de liderazgo poco eficiente para establecer vínculos de la escuela con las familias, instituciones de la comunidad y otros agentes sociales; además perciben dificultades para responsabilizarse individual y colectivamente por los resultados de aprendizaje. Por otro lado, el grupo UTP señala ser “eficaz” para liderar prácticas docentes efectivas que consigan buenos aprendizajes académicos y sociales en el alumnado.

### 3.2 Resultados del liderazgo pedagógico de jefes/as de Unidad Técnica Pedagógica

A continuación, se presentan los resultados cualitativos solo de la dimensión *calidad de la enseñanza* que mostró un mejor desempeño en liderazgo pedagógico en el grupo UTP, según los resultados cuantitativos obtenidos en la primera fase del estudio. Estos hallazgos cualitativos tienen la finalidad de aportar una mayor comprensión y profundidad de los resultados cuantitativos, que se derivan del análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas realizadas a 10 UTP (5 hombres y 5 mujeres) entre 4 y 12 años de experiencia en el cargo de UTP. Estos hallazgos corresponden a categorías y factores emergentes que se representaron en una red semántica con el apoyo del software Atlas.ti V.23. Posteriormente, se realizó una interpretación detallada y estructurada de estos hallazgos cualitativos con el propósito de ofrecer una comprensión más amplia y profunda del liderazgo pedagógico ejercido por jefes/as de UTP de las escuelas participantes en esta investigación.

#### Dimensión 3: Calidad de la enseñanza

La dimensión *calidad de la enseñanza* se centra en el liderazgo peda-

gógico de líderes escolares para favorecer una enseñanza de calidad del docente con la finalidad de asegurar aprendizaje profundo y desarrollo integral del estudiante, para ello, orienta la creación de oportunidades de mejora de la práctica pedagógica del profesorado.

A continuación, se presenta la Figura 3, con los resultados de la red semántica asociada a la dimensión "calidad de la enseñanza" donde surgen 2 categorías, *asegurar la implementación del currículum y oportunidades de mejora de la enseñanza*.

### FIGURA 3

#### Resultados cualitativos: red semántica de categorías y relaciones, asociadas a dimensión calidad de la enseñanza



Fuente: Elaboración propia en Atlas ti

En relación a los resultados que afloran en la red semántica de la Figura 3 sobre la dimensión *calidad de la enseñanza*, se puede inferir que los(as) jefes(as) de las unidades técnico pedagógicas, creen que asegurar la implementación del currículum por medio del monitoreo de las planificaciones y la revisión de los instrumentos de evaluación que entrega el docente garantiza la calidad de la enseñanza. Desde esta mirada focalizada en aspectos administrativos de la docencia, se realiza supervisión al docente en el aula con la idea de verificar que implementa el cumplimiento de la programación de clases y logra los criterios de la pauta del llamado "acompañamiento al aula". Para pro-

fundizar en este análisis cualitativo, se presenta a continuación las categorías que emergen de esta dimensión.

#### a) Categoría 1: Asegurar la implementación del currículum

Los resultados de la categoría *asegurar la implementación del currículum* deja en evidencia que las unidades técnicas pedagógicas entrevistadas coinciden en prácticas de gestión administrativas centradas en reunir evidencias porque creen que así pueden mejorar la calidad de la enseñanza, por esta razón el equipo directivo, controla la entrega de planificaciones e instrumentos de evaluación de clases para su posterior observación en el aula [6:7] "*Creo que desde mi rol de UTP, lo fundamental para asegurar la implementación del currículum, exigimos que nos entreguen (los docentes) las planificaciones de clases junto con las pruebas que piensa realizar*".

En específico, surge del análisis de la información resultados que más bien *controlan el cumplimiento de las planificaciones* en el aula, por sobre la calidad del diseño de clases, pues se focalizan en revisar la enseñanza del docente, sin atender a principios del aprendizaje y sin orientaciones para planear actividades desafiantes, colaborativas que sean pertinentes al contexto y otorguen protagonismo al estudiante [6:8] "*Es mi trabajo revisar las planificaciones de clases, asegurarme que los profesores planifiquen y hagan sus clases, tal como dice el currículum*". Esta visión prescriptiva del currículum permea el proceso de planificación de la enseñanza, así desempeñan este rol de UTP con un carácter meramente administrativo [3:14] "*Bueno empezando por la parte netamente administrativa, o sea las planificaciones, entregamos un modelo de planificación que se rige por los programas que entrega el Ministerio de Educación*". En general, parece ser muy importante para los y las profesionales entrevistados

la distribución y monitoreo de objetivos y contenidos de cada asignatura en el año escolar, despreocupándose del estado de avance del aprendizaje del estudiante y de la relevancia del contexto para aprender [5:10] *“Me aseguro primero que los docentes tengan su cronograma mensual del currículum, de las unidades que va a trabajar”*. [3:17] *“luego esa planificación se va monitoreando mensualmente”*.

Asimismo, estos directivos de las UTP, explican que dan relevancia a la *revisión de instrumentos de evaluación* para chequear si cumplen con la medición de la cobertura curricular, porque piensan como equipos directivos que podría ser un apoyo, sin hacer referencia al enfoque de evaluación como aprendizaje [2:17] *“También me preocupo de la revisión de los instrumentos de evaluación para ver si cumplen con medir las materias del currículo, poder apoyar, revisar algún aspecto de los instrumentos y darles sugerencias”*.

Igualmente cabe mencionar el *trato verticalista hacia el profesorado*, se establece una relación jerarquizada, que implica una conducta directa orientada a la revisión e identificación de los problemas del docente, lo que conlleva a emitir una serie de juicios, muchas veces intuitivos, sin mayor sustento teórico, que concurren en prescribir lineamientos pedagógicos que deben seguir de forma unidireccional [4:1] *“Nosotros como jefes de UTP tenemos que ver cómo están funcionando los docentes dentro de la sala de clases, luego reunirnos con ellos para señalarles los aspectos que deben mejorar”*.

Por otra parte, ambas categorías dejan entrever, que los procesos formativos del profesorado se resuelven solo con capacitación externa, sin pensar en el desarrollo de la profesionalidad docente al interior de la escuela, se habla de perfeccionarse desde necesidades formativas que

suponen equipos de gestión y los propios docentes, pero sin analizar la relación con los resultados de aprendizaje del estudiante [2.7] *“Todos los años contratamos una asistencia técnica que capacite a los docentes y otros profesionales, según temáticas que ellos mismos escogen y otras las seleccionamos como UTP, así las capacitaciones son pertinentes a lo que necesita la escuela”*. También existe la creencia que por el hecho de solo compartir experiencias sobre la enseñanza durante una capacitación externa, se mejora su calidad; indistintamente de las posibilidades de tensionar las representaciones implícitas, sin considerar en estas acciones formativas, procesos reflexivos orientados con referentes teóricos que produzcan una disonancia cognitiva y provoque un cuestionamiento a la propia práctica [3.12] *“En mi rol de UTP, siempre valoro cuando los profesores participan de las capacitaciones porque tienen la instancia de intercambiar ideas entre ellos y sabemos que conversar les gusta mucho, no siempre tienen el tiempo para hacerlo”*.

### **b) Categoría 2: Oportunidades de mejora de la enseñanza**

La segunda categoría, se refiere a *oportunidades de mejora de la enseñanza*, expone hallazgos que se visualizan como potencial de mejora a un conjunto de procesos que pudieran elevar la calidad de la enseñanza.

Entre las primeras ideas de mejora de la enseñanza surge el *análisis de la práctica pedagógica* que tiene efectos positivos en el desarrollo profesional de los docentes y en la calidad de la enseñanza, en la medida que sea un proceso de revisión de la propia práctica y con foco en el aprendizaje del estudiante [2.9] *“Para nosotros sería muy relevante el contacto con los docentes para poder tener conversaciones más pedagógicas que nos permitan tener estas instancias para reflexionar, observar las clases,*

*desde una pauta construida en conjunto con ellos”.*

Sin embargo, desde el discurso que aflora de los(as) jefes(as) técnico-pedagógico, se reconoce la *escasa y baja calidad de la práctica de reflexión pedagógica*, solo se limitan a momentos reflexivos que se dan de forma espontánea en conversaciones ocasionales, sin referentes que orienten el proceso reflexivo [2:27] *“Contribuye la reflexión pedagógica a los cambios en el aula y eso haría que los colegas puedan determinar cuáles son sus prácticas que están bien y otras que pueden mejorar y nosotros podemos ir apoyando”.* Asimismo, se asume como reflexión de la práctica pedagógica la descripción de eventos ocurridos en la sala de clases, con relatos anecdóticos, sin alcanzar un nivel de reflexión crítica [3:21] *“Me gustaría una reflexión pedagógica sobre metodologías de enseñanza que permita alinear los objetivos de aprendizaje con las actividades y la evaluación”.*

De igual manera, del análisis cualitativo de las entrevistas, emerge la idea de *acompañamiento al aula como una observación de clases*, pero realizada solo por el equipo directivo, sin participación de pares, con énfasis en aspectos administrativos de la docencia del docente, sin foco en el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta observación de la enseñanza docente, previamente calendarizada para dar cumplimiento a la supervisión del docente, con el objetivo de verificar el dominio del contenido de la asignatura, chequear que se implemente la planificación y describir el uso de recursos en el aula [1:32] *“Es necesario acompañar al docente para ver su clase, ahí en la sala, lo que está pasando en el aula, el dominio del contenido que enseña y el uso de recursos que utiliza”.* En esta misma lógica, insisten en observar clases con foco en lo que hace el docente, sin posibilitar procesos de reflexión de la propia práctica con

apoyo de UTP, desatendiendo al propósito de mejorar el aprendizaje del estudiante [4:19] *“La planificación de clases la entregan antes que ocurra la visita al aula, nosotros vemos la coherencia de la planificación con la clase y después les decimos sus fortalezas y hacemos ver las dificultades observadas”.* Del mismo modo, esta observación de clases, otorga excesiva relevancia a la -estructura de la clase- asociadas a creencias pedagógicas arraigadas en las escuelas, orientadas por ciertas políticas educativas que pierden el foco en el aprendizaje del estudiante, dando una desmedida importancia a aspectos de forma de la enseñanza del docente [3:14] *“Lo que ponemos harta atención desde UTP, es que se respeten los momentos de la clase -inicio, desarrollo y cierre- que señala el Ministerio; insistimos a los profesores que al inicio de la clase activen conocimientos previos, escriban el objetivo de la clase en la pizarra, hagan un buen desarrollo de la clase y no menos importante, cerrar la clase con la metacognición”.*

Otra oportunidad de mejora de la calidad de la enseñanza, sería la construcción conjunta de las *pautas de observación de clases*, que permite validar los criterios y darle mayor sentido a la visita al aula [2:21] *“En conjunto con los colegas diseñamos el instrumento de acompañamiento mediante talleres participativos teniendo como referente las rúbricas de la evaluación docente”.*

Por consiguiente, la *reflexión sobre la práctica*, sería una competencia pedagógica que la mayoría de los participantes reconoce como una oportunidad de mejora de calidad de la enseñanza, sin embargo, se realiza de manera superficial y poco sistemática, sin llegar a transformarse en una cultura de aprendizaje profesional, donde el docente realice una autoevaluación reflexiva de su práctica para autorregularse y focalizarse en el aprendizaje de los y las es-

tudiantes[2:29] *“Entonces nosotros desde la UTP, dejamos por escrito la retroalimentación de las cuestiones que creemos se deben mejorar, conversamos con el profesor para ayudarlo, orientarlo y ahí vemos y aclaramos con ellos, qué es lo que podrían mejorar, pero sabemos que debemos precisar más en lo pedagógico y menos en lo administrativo”*. Al parecer está claro que los docentes deben reflexionar en conjunto con sus equipos directivos, no obstante, aún persiste una escasa reflexión entre pares centrada en la enseñanza; por sobre un proceso de discusión que exija pensar en el aprendizaje del estudiantado, más allá de una mera conversación entre el profesorado, que lleve al docente a cuestionarse su clase y también estar atentos a una retroalimentación participativa que sea más oportuna y pertinente [8:21] *“Nosotros como equipo directivo, siempre estamos dando espacios a los docentes para que reflexionen entre ellos y nos preocupamos de dar retroalimentación de las planificaciones y clases observadas para que mejoren su enseñanza”*.

En resumen, los resultados de la interpretación de las categorías y sus relaciones evidencian que los/as profesionales en rol de UTP persisten en una mirada de control del currículum prescrito centrado en la enseñanza del docente. A pesar de identificar como una categoría emergente oportunidades de mejora de la práctica docente, la mayoría de estos desafíos profesionales de los equipos de UTP, son descritos a nivel instrumental y de forma mecánica, sin visualizar un liderazgo pedagógico entre los equipos directivos con expectativas y potencial de mejora de la práctica docente y del aprendizaje de los/as estudiantes.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras el análisis exhaustivo de los resultados de liderazgo pedagógico

que arrojó este estudio en escuelas de La Araucanía, llama la atención la alta valoración de sus prácticas de liderazgo pedagógico que declaran los participantes y la similitud de los resultados entre directores/as, jefes/as de UTP y docentes. En específico, los tres grupos coinciden en valorar mejor su desempeño en las dimensiones de liderazgo pedagógico objetivos *de aprendizaje elevados; currículum desafiante y riguroso* como también *calidad de la enseñanza*; de igual forma, los involucrados coinciden en valorar la dimensión *relación con la comunidad* como aquella que perciben con menor desempeño. Estos hallazgos dejan en evidencia la escasa reflexión y capacidad crítica sobre su práctica de liderazgo pedagógico (Bolívar y otros, 2022; Chaucono y otros, 2020), demostrando autocomplacencia profesional y comprensión superficial del aprendizaje, que restringe la mejora continua del propio desarrollo profesional y entre pares (Rincón-Gallardo, 2020), quienes tienden a considerar como normales las circunstancias actuales de las escuelas, sin responsabilizarse del buen aprendizaje y desarrollo integral del estudiante (Darling-Hammond y otros, 2021; Leithwood y otros, 2020; Harris y Jones, 2020; Hattie y Clarke, 2020).

Asimismo, se logra apreciar entre los participantes que tienen una clara conciencia de la escasa consideración que otorgan a la *relación con la comunidad* en su práctica de liderazgo pedagógico. Al respecto, Fullan (2019) explica que la mera identificación de deficiencias y necesidades resulta insuficiente, por tanto, es imperativo impulsar nuevas prácticas de liderazgo pedagógico que trascienden el aprendizaje escolar y transitan hacia un aprendizaje social que implique a la familia y su entorno. En este sentido, Chaucono y Mellado (2024) argumentan que las prácticas de liderazgo pedagógico, se desarrollan según los desafíos del contexto para dar respuesta con mayor pertinencia a problemas situados en el sistema escolar.

Si bien la *calidad de la enseñanza* resulta ser la dimensión mejor evaluada por los equipos de UTP; no obstante al profundizar en su comprensión emerge la creencia que para asegurar la calidad de la enseñanza se requiere recurrir a prácticas de liderazgo administrativo, verticalista (Bolívar y otros, 2022; Cifuentes y otros, 2020) que aseguren la implementación del currículum prescrito para poder controlar la cobertura curricular, el cumplimiento de las planificaciones mediante una supervisión de clases centrada en el dominio de contenido del docente; experiencias jerárquicas que desfavorecen un liderazgo pedagógico efectivo, sin lograr focalizarse en el aprendizaje profesional y del estudiante.

Por otro lado, si bien existe conocimiento de los/as jefas de UTP sobre las necesidades de mejora en el centro educativo y reconocen el efecto positivo del análisis constante de la práctica pedagógica como un factor determinante para el desarrollo profesional del profesorado y la calidad de la enseñanza (Mellado y otros, 2017). Sin embargo, muestran una escasa reflexión sobre la práctica de liderazgo pedagógico, transformándose en una barrera para construir una cultura de aprendizaje profesional (Chaucono y Mellado, 2024). En esta lógica, se constata que los/as jefas/as de las unidades técnico-pedagógicas poseen una reflexión de baja calidad, a nivel anecdótico y descriptivo, poco sistemática, sin un referente ni sustento teórico, que oriente la discusión y el diálogo profesional, se transforma en una barrera en el proceso de toma de conciencia de su propia práctica y también restringe las oportunidades de construir una visión compartida entre profesionales al interior del centro educativo.

Del mismo modo, emerge una predominancia de aspectos procedimentales que el liderazgo administrativo sobredimensiona como las supuestas fortalezas de las estrategias de ense-

ñanza-aprendizaje por encima de los principios pedagógicos que subyacen a todo acto de aprendizaje profundo (Bolívar y otros, 2022; Cifuentes y otros 2020). Esta postura se manifiesta cuando se asume una perspectiva instrumental de uso de estrategias por la estrategia transformándose el medio en un fin en sí mismo perdiendo los principios y las condiciones propias del aprendizaje (Mellado y Chaucono, 2019). Nos referimos a situaciones como la mera observación de aula que otorga excesiva relevancia a la -estructura de la clase- asociadas a creencias pedagógicas arraigadas en las escuelas, orientadas por ciertas políticas educativas que pierden el foco en el aprendizaje del estudiante, dando una desmedida importancia a aspectos de forma de la enseñanza del docente.

## CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio permiten concluir que los/as jefes/as de las unidades técnico-pedagógicas presentan dificultades para articular una adecuada explicación que describa buenas prácticas de liderazgo pedagógico, más democráticas, simétricas y colaborativas que se sustenten en principios del aprendizaje como relevancia de experiencias previas, implicación del aprendiz, colaboración horizontal y asegurar la calidad de la tarea para la mejora continua del desarrollo profesional y la formación integral de estudiantes. Coincidentemente, Chaucono y otros, (2022) explican que el líder pedagógico tiene la responsabilidad de cultivar las teorías de aprendizaje para que le ayuden a comprender cómo se aprende y atender oportunamente en las aulas a los desafíos de la escuela del siglo XXI.

La sistemática práctica reflexiva y crítica de liderazgo pedagógico construye una cultura colaborativa de aprendizaje profesional entre líderes aprendices que aprenden con otros a comprender en profundidad cómo están aprendiendo en la escuela y cómo

deberían aprender para que tenga sentido en la vida de las personas que conforman la comunidad escolar. Entonces los líderes escolares necesitan comprender que el propósito para mejorar la *calidad de la enseñanza* es desarrollar aprendizajes profundos e integrales en el estudiantado. Esta comprensión del liderazgo pedagógico con foco en el aprendizaje profundo del estudiante evitaría perspectivas de liderazgo administrativo y jerárquico centrado en aspectos burocráticos del proceso de enseñanza del profesorado (Bolívar, 2022; Cifuentes y otros, 2020). Esta estrecha relación entre liderazgo y aprendizaje en los procesos educativos promueve una perspectiva democrática y de bienestar entre líder y aprendiz, de compromiso e implicación con el aprendizaje y desarrolla una cultura de colaboración en el aula (Fullan, 2019; Rincón-Gallardo, 2019; 2020).

Se necesita superar la lógica del control y supervisión de la enseñanza y del docente con constante cuestionamiento de las teorías intuitivas que actúan como filtros para limitar la comprensión del buen liderazgo pedagógico que mejore el desarrollo profesional del profesorado y de los procesos de aprendizaje del estudiantado (Chaucono y Mellado, 2024). Esta comprensión del liderazgo pedagógico relacionada a cargos y decisiones verticalistas deja entrever bajas expectativas de aprendizaje de los equipos directivos sobre el profesorado y estudiantes (Mellado y otros, 2017).

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo se financió y desarrolló en el contexto del proyecto Fondecyt Regular N° 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

## REFERENCIAS

ARAYA-CRISOSTOMO, Sandra y URRUTIA, Mabel (2022). *Uso de metodologías participativas en*

*prácticas pedagógicas del sistema escolar*. Pensamiento educativo, 59(2),1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.9>.

BISQUERRA, Rafael (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla

BOLÍVAR, Antonio y otros (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis*. Universidad de Granada.

BOLÍVAR, Antonio (2020). *Liderazgos que transforman la escuela*. Revista de Innovación Educativa, 290,10-13.

BOLÍVAR, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid. La Muralla.

CIFUENTES, José y otros (2020) *Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje*. Panorama, 14(1), (26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>

CHAUCONO, Juan y otros (2022). *Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar*. Revista Educación, 46(2), 493-510 <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>

CHAUCONO, Juan y otros (2020). *Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje*. Revista Espacio, 41(18), 12-21

<https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411812.html#iden5>

CHAUCONO, Juan y MELLADO, María Elena (2024). *Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas*. Autoc-tonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia, 8(1), 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>

CRESWELL, John (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

CORTEZ, Mónica (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Nota técnica N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile [https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/08/NT4\\_L1\\_M.C.\\_Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes\\_20-08.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf)

CRESWELL, John y PLANO, Vicki (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

CUBO, Sixto y otros (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*. Madrid: Pirámide.

DARLING-HARMOND, Linda y otros (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de COVID*. Learning Policy Institute. Tu clase tu país. <https://www.tuclase.cl/wp-content/uploads/2021/07/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas.pdf>

ELMORE, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

FULLAN, Michael (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.

FULLAN, Michael (2019). *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*. Revista Educación Electrónica, 13 (1), 58-65. DOI:10.14244/198271993074

GRISSOM, Jasom y otros (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research* [Research report]. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

HARRIS, Alma y JONES, Michelle (2020). COVID 19 – *school leadership in disruptive times*. School Leadership & Management, 40:4, 243-247, <https://doi.org/10.1080/13632434.20>

20.1811479

HATTIE, John y CLARKE, Shirley (2020). *Aprendizaje Visible: Feedback*. Ediciones Paraninfo, S.A

LEITHWOOD, Kenneth y otros (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

MARTÍNEZ, Mónica y otros (2016). How deeper learning can create a new vision for teaching. The National Commission on Teaching & America's Future.

MELLADO, María Elena y otros (2017). *Creencias de directivos escolares: implicancia en el liderazgo pedagógico*. *Psicología Escolar e Educativa*, 21 (3) 541-548. doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111102

MELLADO, María Elena y CHAUCONO, Juan (2019). *Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche*. *Sophia Austral*, (24), 63-81doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063

MELLADO, María Elena y otros (2020). *Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje*. *Perfiles educativos*, 42(169), 52-69. doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59363

MELLADO, María Elena y otros (2024). ¿Cómo formar líderes pedagógicos que transformen la cultura de aprendizaje? En Renda y Sánchez (Coords.), *REFLEXIONES SUR-SUR ACERCA DE LA EDUCACIÓN* (pp. 283-299). Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL).

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA (2022). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. CASEN

<https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2023). *Resultados Educativos 2023*. Agencia de Calidad de la Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDyLE). <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar-2/>

PÉREZ-GARCÍA, Purificación y otros (2018). *Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*. Universitas Psychologica, 17(1), 1-13.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>

PORTER, Andrew y otros (2008). VAL-ED: *The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452-469. doi.org/10.1177/2096531120935472

RINCÓN-GALLARDO, Santiago (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. Educationis Momentum, 6(1), 121-125. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/emomentum/article/view/1452>

ROBINSON, Viviane (2019). *Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio*. Revista Electrónica de Educación, 13(1), 123-145. doi.org/10.14244/198271993068

ROBINSON, Viviane (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla?. *Lectio*

YIN, Robert (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE