



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación
Magíster en Dirección y Gestión Escolar

**CARACTERIZAR LOS FACTORES QUE IMPACTAN EN LA GESTIÓN
CURRICULAR Y FAVORECEN LOS APRENDIZAJES**

POR: TANIA MARIELA YAÑEZ BOBADILLA

**Tesis presentada a la Facultad de Educación Universidad del Desarrollo
Para optar al grado de Magíster en Dirección y Gestión Escolar**

PROFESOR GUÍA: SRA. MARÍA SOLEDAD ORTUZAR PEREZ

**JUNIO 2022
SANTIAGO**

Índice

Introducción	3
I Resumen	3
II Antecedentes Del Contexto.....	4
Desarrollo	7
III Problema Identificado	7
IV Descripción del Plan de Innovación y Mejora	10
V Metodología para la revisión bibliográfica	13
Tabla N°1: Resultados de búsqueda y organización información.....	15
Hallazgos y conclusiones.....	17
VI Descripción de hallazgos en la revisión de la literatura.....	17
VII. Marco conceptual esquemático.....	29
Bibliografía	36

Introducción

I Resumen

La presente investigación, se realizó desde un enfoque cualitativo con una perspectiva constructivista, cuyo foco de investigación fue la gestión curricular de un Liceo subvencionado, ya que, al analizar este proceso en el establecimiento, se observaron dificultades a nivel de las prácticas de los líderes del área, que están afectando los resultados del aprendizaje de la asignatura de Lenguaje. Por tanto, el objetivo del estudio es identificar cuáles son los factores que inciden en la gestión curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizaje.

La problemática fue abordada con la implementación de un Plan de Innovación de Mejora Educativa, que consolide una estrategia de gestión curricular, centrada en el liderazgo distribuido que potencie las competencias individuales hacia una eficacia colectiva, que impacte en la mejora sostenida de los resultados de aprendizaje. Para analizar la viabilidad de implementar el plan, se contrastó con estudios en el tema por medio de revisión bibliográfica sistemática de fuentes de diversos medios, con posterior análisis de categorías, determinando los textos claves que permitieron dar sustento a la propuesta del plan de innovación y mejora. La descripción de los hallazgos se organizó en 4 temas: a) gestión curricular y su importancia, b) liderazgo distribuido y su implicancia en el desarrollo de competencias docentes, c) desarrollo profesional docente; comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y mentorías y d) eficacia colectiva y su incidencia en los resultados de aprendizaje.

Palabras claves: gestión curricular, liderazgo distribuido, mentoría, CPA, eficacia colectiva.

II Antecedentes Del Contexto

El Establecimiento es particular subvencionado, cuyo sostenedor es el Obispado de Linares, tiene 110 años de funcionamiento atendiendo niños desde preescolar hasta 4to medio con una matrícula actual de 1.025 estudiantes. El Liceo cuenta con Jornada escolar completa (JEC), además de Programa de Integración Escolar (PIE) cuya cobertura abarca todos los niveles educativos. En cuanto a su trayectoria académica ha tenido un ascenso durante los últimos 10 años, ubicándose en categoría de desempeño alto. Este proceso de mejora permitió que el año 2019 fuese seleccionado como Liceo Bicentenario. A pesar del desarrollo logrado por el Liceo, según el diagnóstico realizado en abril de este año, se evidenciaron algunos aspectos de la gestión escolar positiva y otros que representan una oportunidad de mejora institucional. Es en este último aspecto, en donde se sitúa el problema, relacionado con el área Gestión Pedagógica.

La gestión escolar constituye el eje central de la labor de las escuelas, pues tiene directa relación con el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes. Para esto se requiere de un trabajo coordinado y colaborativo entre profesores, equipo técnico pedagógico y el Director, quien debe asegurar la implementación curricular mediante una serie de acciones que incluyen la programación, apoyo y seguimiento a la práctica docente (*Agencia de la calidad de la educación, 2017*).

Al analizar los aprendizajes de los estudiantes, en las asignaturas base; lenguaje y matemática, se aprecia un estancamiento de los resultados de lenguaje con 275 puntos promedio durante los últimos 5 años.

En cuanto a matemática supera los 300 puntos, aumentando cada año. Se aprecia también diferencias en los sistemas de trabajo de cada área, ya que en matemática existe un foco en la enseñanza-aprendizaje apropiada por quienes dirigen el área y los docentes, generando el impacto en los aprendizajes, no así en lenguaje.

Lo anterior pone en relevancia la competencia pedagógica de los docentes que va estrechamente unida a la actuación eficaz del docente en relación con las situaciones de aprendizaje, diseñadas por él, para promover el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes, como señalan Martínez, Jover, Pérez y Villamor (2009: 174), deben, entre otros saberes escolares: gestionar y modelar el conocimiento, y saber regular situaciones enseñanza y aprendizaje y de convivencia en el aula (en Pérez, 2012). En este sentido el rol del profesor es fundamental como autogestor del currículo y su actuar en el núcleo pedagógico, para que se logren los aprendizajes de los estudiantes (Tobar, 2010).

A parte de las competencias pedagógicas, existen otros factores que afectan los resultados del aprendizaje como lo señalan Brunner y Elacqua (2003) entre estos **Liderazgo y cooperación, profesores reconocidos por su desempeño y gestión autónoma**. En esta misma línea esta J. Weinstein (2002) menciona factores críticos de una gestión escolar de calidad que se podrían asociar a mejores resultados pedagógicos, entre ellos están, **liderazgo del director o equipo directivo; trabajo en equipo entre directivos y docentes**; (en López, 2010) “.Leithwood (2009:20) destaca como elementos centrales de la gestión pedagógica, el **liderazgo escolar** que define como “*la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela*” (Contreras, 2017). Por otro lado, Hargreaves y Fink (2004) han

señalado que la extensión del **liderazgo por todo el centro escolar es una de las claves para conformar una comunidad profesional de aprendizaje** (Fink, 2007). Además, estudios exhaustivos y a gran escala sobre sus efectos en el aprendizaje señalan los beneficios que reporta al rendimiento de los alumnos al menos cierto grado de distribución del liderazgo (Véliz, 2014). Según lo anterior la realidad escolar muestran que variables como baja autonomía, baja competencias curriculares y el liderazgo centralizado afectan la gestión curricular impidiendo una gestión pedagógica colaborativa que surja de aquellos que lideran los procesos de cada asignatura como son las jefaturas de departamento y las coordinaciones de ciclo; explorar estas variables puede permitir develar los factores que afectan la gestión curricular y favorecen la mejora de aprendizaje.

Para asegurar la mejora en los resultados de aprendizaje, sin duda se debe considerar el factor gestión curricular como columna vertebral en el camino hacia la mejora continua. Esto implica mirar con atención aquellos factores o elementos que pueden estar impactando en esta área, que a veces no se asocian directamente con los resultados de aprendizaje, pero, sin embargo, como lo exponen los autores antes mencionados, existen variables claves como el liderazgo escolar, o extensión del liderazgo, la gestión autónoma docente y competencias curriculares o docentes, en las que se profundizará para determinar su impacto en la gestión curricular, y mejora en los resultados de aprendizaje.

Desarrollo

III Problema Identificado

La gestión curricular, constituye uno de los elementos de la dimensión de gestión Pedagógica; que en palabras de la Agencia de la Calidad de la Educación (*Agencia de la calidad de la educación, 2019*) “son prácticas como: planificar la enseñanza, observar clase, revisión de materiales educativos, evaluar, monitorear cobertura curricular y aprendizajes, el trabajo colaborativo entre los docentes,”. Lo que requiere de directrices para el trabajo pedagógico docente, como lo señala (Weinstein, 2009). Y lograr un “alineamiento curricular”, es decir, la coherencia entre el currículo prescrito, el implementado y el aprendido según Volante et al. (2015) (*en Varas, 2015*).

Lograr una gestión curricular según lo expuesto por los autores implica hacer un acercamiento a realidad escolar, comprender como se presenta, qué factores promueven su desarrollo o la limitan, como en el Liceo, con **un liderazgo centralizado** que está generando dificultades, a nivel de mandos medios, poniendo en evidencia bajos niveles de confianza, que se manifiesta con un alto índice de detalle, permanente supervisión y aprobación de los procesos, a pesar de ser rutinarios (revisión de instrumentos de evaluación, registro de calificación) bajo nivel de asignación de responsabilidades a otros actores y sobrecarga laboral, elementos que dan cuenta de un liderazgo que repercute en la cohesión del equipo de UTP y afecta el trabajo colaborativo en el área de gestión curricular.

Como consecuencia de ese tipo de liderazgo, los mandos medios presentan varias dificultades como; baja autonomía, que se puede evidenciar por alta demanda de aprobación para realizar un proceso; limitada habilidad para la toma

decisiones, estímulo por la tarea bien hecha, codependencia por bajas capacidades, inseguridad profesional que incide en asumir nuevos desafíos, predominancia de funciones operativas, y bajo trabajo colaborativo. Elementos que se relacionan, además, con una baja competencia para liderar proceso de alta responsabilidad y autonomía, aspectos fundamentales para garantizar la gestión docente y por ende los aprendizajes de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se aclara que la autonomía y el liderazgo son dos variables que se relacionan directamente con nivel de competencia de los diferentes actores, la que a su vez se vincula con la mejora de las prácticas pedagógicas. Lo que se condice con (Louis, Leithwood et al, 2010) quien señala que el liderazgo distribuido y las comunidades profesionales desempeñan un papel crucial, en los resultados de aprendizaje producto de un trabajo colaborativo que impacte en núcleo pedagógico (*Hopkins, et al., 2017*).

La reflexión en los antecedentes lleva a generar algunas interrogantes como: ¿qué tipo de **liderazgo** se requiere implementar para favorecer la gestión **curricular**? ¿Qué otros factores influyen en la gestión curricular? ¿El proceso de gestión curricular requiere de variables mediadoras o factores para ser efectivo? ¿cuáles serían estos factores? ¿Cómo, dónde y en qué median los factores? Para profundizar más en la problemática, se plantea la pregunta de investigación: **¿Qué factores impactan en la gestión curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizaje?**

De acuerdo a las fuentes analizadas estos factores estarían asociados al aseguramiento de la coherencia curricular, y aquellos elementos claves de los equipos directivos y de las prácticas de liderazgo pedagógico que influyen el aprendizaje de los estudiantes según autores como (Elmore, 2010; Leithwood y

Jantzi, 2008; Robinson, 2007) en (*Bolívar A. , 2010*). Lo que confirma (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991; Marks y Printy, 2003) al plantear que los líderes de escuelas con mayor rendimiento tienen una participación activa en la coordinación de la instrucción, trabajan junto a los docentes en revisar y mejorar la enseñanza, lo que implica un liderazgo compartido (*en Hallinger & Heck, 2014*), que promueve la eficacia colectiva de los docentes, elemento que más influye en el aprendizaje escolar derivado de un clima de confianza que posibilite las conversaciones docentes con foco en identificar las necesidades de aprendizaje y abordaje en sala de clases. (*Hattie, 2018*).

Según lo anterior los equipos pedagógicos deben dar respuesta a los desafíos actuales considerando tres factores claves que, desde una estrategia de desarrollo profesional docente, como un proceso de formación continua que enriquece y actualiza las competencias para desarrollar una práctica pedagógica cuyo énfasis este en un liderazgo distribuido que promueva competencias pedagógicas, mayores niveles de autonomía y una eficacia colectiva que impacte en los resultados de aprendizaje. Factores que pueden ser desarrollados desde estrategias, como las mentorías que son entendidas “como procesos” que implica la participación activa y comprometida tanto del mentor como del mentorado, este último es mediado por el primero para movilizar conocimientos, habilidades y actitudes, en un proceso de desarrollo tanto personal como profesional (*Haas, 2017*). Y las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), que son concebidas como un grupo de docentes que se reúnen periódicamente a trabajar colaborativamente, reflexionar y analizar situaciones del aula, en busca de soluciones y mejorar sus prácticas (*CPEIP, 2019*). Estrategias que promueven la mejora en los aprendizajes.

IV Descripción del Plan de Innovación y Mejora

A partir de la pregunta de investigación ¿Qué factores impactan en la gestión Curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizaje? desde la indagación en la literatura, se puede señalar que cuando en la realidad escolar, específicamente en la gestión curricular, se observa en sus actores claves baja competencia curricular, liderazgo y autonomía en el área, esto conlleva un bajo impacto en la mejora sostenida de los resultados de aprendizaje. Por tanto, es necesario diseñar e implementar un plan de innovación y mejora que busque consolidar una estrategia de gestión curricular, *centrada en el liderazgo distribuido que potencie las competencias individuales hacia una eficacia colectiva*, que impacte en la mejora sostenida de los resultados de aprendizaje.

La estrategia para ser viable en su implementación y sostenida en el tiempo debe considerar la efectividad, eficacia y adaptabilidad al contexto. Es efectiva, ya que, consolida las competencias de todo el equipo, contribuye a mejorar las prácticas docentes, monitorear los procesos de aprendizaje e incrementar los resultados. Su eficacia está en el desarrollo del liderazgo distribuido que potencia las capacidades individuales y la eficacia colectiva en las organizaciones escolares. Por último, se adapta al contexto, porque facilita que el equipo asuma nuevas exigencias del establecimiento en su área y del sistema escolar.

El plan de Innovación de y Mejora, que tiene como estrategia el desarrollo profesional docente, considerando la implementación de las mentorías instruccionales y las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) con el equipo de UTP, tiene tres fases que se desarrollaran durante el segundo semestre del año 2021 todo el año 2022, que son las siguientes:

1.- Fase de exploración y acercamiento: es la instancia previa al diagnóstico, se realiza un acercamiento a las necesidades del equipo de UTP, se valoran las percepciones del equipo a través de 5 actividades con distintos instrumentos para levantar información, y lograr una comprensión más profunda y acabada de sus problemas, retos, áreas que deben mejorar y los desafíos a enfrentar, también se socializa el proceso de diagnóstico.

2.- Fase de diseño del plan de innovación y mejora: esta fase considera, el diagnóstico, validación, aplicación, análisis, sistematización y socialización de resultados de la información cualitativa. El diagnóstico considera la construcción de instrumentos de evaluación de la gestión del equipo de UTP en dos elementos centrales, para levantar la información deseada; uno referido a las competencias curriculares (acompañamiento aula) y otro para nivel de desarrollo de CPA, así como la autonomía, el liderazgo distribuido, toma de decisiones y responsabilidad. Posterior al diagnóstico la información se organiza y luego se socializa con el Equipo.

3.- Fase de ejecución del plan de innovación, en esta fase se desarrollan las jornadas de formación sobre estrategias de desarrollo profesional y delimitación de estrategias que más se ajustan al contexto de la institución, como mentorías y comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). La ejecución se realiza en dos etapas primero se desarrollan las mentorías, con la selección de roles (docentes mentores y docentes mentorados). Luego se realizan jornada de análisis y de reestructuración del equipo de UTP de acuerdo a los nuevos liderazgos identificados (mentores). Posterior a ello, se hacen las Jornadas de formación para mentores que promueva un liderazgo distribuido lo que va asociado a Programación y ejecución del plan de mentoría y del liderazgo distribuido con docentes. Por último, se realiza una jornada de seguimiento y

evaluación de los planes de mentorías y de las prácticas exitosas de liderazgo distribuido. La misma secuencia de ejecución se realiza con la estrategia de desarrollo CPA.

Por último, esta fase se cierra con jornadas semestrales de evaluación de la formación e instalación de las estrategias de desarrollo profesional (mentorías y CPA), liderazgo distribuido y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes, las que permiten hacer los ajustes y adaptaciones necesarias para consolidar la implementación de las estrategias de desarrollo profesional docente.

La ejecución del plan de innovación y mejora basado en la consolidación de dos estrategias de desarrollo profesional docente, mentorías y comunidades profesionales de aprendizaje, tiene diversos impactos a nivel de áreas específicas, pero también a nivel de comunidad escolar como sistema que cambia y aprende. Sin duda, su mayor incidencia es en los resultados académicos, esto debido a que aumentan las competencias del equipo que gestiona el área, mejoran las prácticas docentes que inciden en el núcleo pedagógico, y por ende en los resultados de aprendizajes.

A nivel de resultados de la ejecución y consolidación de las estrategias, el mayor impacto es afianzar y robustecer una gestión curricular basada en el Liderazgo distribuido que promueva las competencias docentes, autonomía e impulse la eficacia colectiva, que según la literatura revisada es el elemento que más influye en el aprendizaje escolar.

V Metodología para la revisión bibliográfica

El proceso de investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con una perspectiva constructivista, cuyo foco de investigación fue identificar cuáles son los factores que inciden en la gestión curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizaje.

Para hacer el proceso de revisión bibliográfica sistemática de fuentes, se consideraron las siguientes etapas dentro de la metodología:

1.- Búsqueda de la información: la que fue delimitada por la pregunta de investigación, que durante el transcurso de la misma fue siendo ajustada, quedando la versión definitiva en el mes de octubre del año 2021, de esta nacieron las categorías de análisis, que inicialmente eran 11, eligiendo 6, con esta información se hace un mapa conceptual, que permite una búsqueda sistemática, durante los meses de junio a noviembre del año 2021 hasta abril de 2022.

La primera búsqueda que se hizo en motor de búsqueda de google, donde se encontraron 123.000.000 resultados (0,29 segundos) para la categoría de gestión curricular, siendo seleccionados solo 30 artículos. Para ajustar la búsqueda y revisión bibliográfica, posteriormente se procedió a usar bases de datos o motores de búsqueda como: Google Académico, las distintas bases de datos que se encuentran en la página de la biblioteca de la Universidad UDD (<https://biblioteca.udd.cl/bases-de-datos/>) como Academic Search Ultimate (EBSCO) y Jstor.

2.- Organización de la información: para esta fase se utilizaron dos sistemas para organizar la información seleccionada en la primera etapa, fue crear una base de datos en Excel considerando primero 11 categorías de análisis que luego de la última versión de la pregunta estas disminuyeron a seis (anexo n°2). En

segunda etapa de organización de la información se utiliza el programa Mendeley donde se categorizaron 71 artículos del total de 1178 revisados, siendo estos mayoritariamente de primera y segunda fuente y en menor medida terciaria. Se entiende por fuentes primarias aquellas que proporcionan información de primera mano, las fuentes secundarias son aquellas que incluyen compilaciones, resúmenes y listados de referencias que han sido publicados y, por último, las fuentes terciarias como aquellos documentos que compendian nombres y títulos de publicaciones periódicas (*Barrantes, 2002*)

Con Mendeley se organizó la información por título, autor, tipo de fuente y año, lo que permite tener acceso rápido a la información, además de generar la bibliografía para el informe final y posteriormente para la tesis. Cabe mencionar que se usaron los siguientes criterios de inclusión, para organizar las fuentes de información como; factores que inciden en la gestión curricular o variables que favorecen la gestión, prácticas pedagógicas que promueven los resultados de aprendizajes, relación entre gestión pedagógica y resultados de resultados de aprendizaje, además de considerar la relevancia y años de antigüedad de las fuentes (textos desde el año 2002).

Establecer los criterios permitió hacer relaciones entre las categorías de análisis, así como los elementos más importantes con los niveles de cercanía que hay entre estos, aclarar la visión y profundización del tema y poder avanzar en la investigación. Una vez organizada la información, a través de criterios de inclusión, se procede a ordenar los textos, según estos.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados de las búsquedas y organización de las fuentes de información con categorías de análisis y su selección de acuerdo a la relevancia y años de antigüedad (textos desde el año 2002) que permitió seleccionar los textos que fueron claves para desarrollar la investigación.

Tabla N°1: Resultados de búsqueda y organización información			
Categoría de Análisis (conceptos relacionados)	Resultados de búsqueda	Relevancia	Años antigüedad
1. Gestión Curricular/ prácticas pedagógicas	231	50	12
2. Gestión Pedagógica/eficacia escolar	265	32	21
3. Aprendizaje escolar y núcleo pedagógico/ resultados de aprendizaje	156	16	10
4. Características de los componentes del núcleo/ aprendizaje efectivo	160	10	10
5. Prácticas de gestión curricular con foco en el núcleo/ mejoramiento escolar	246	11	8
6. Estrategia de Desarrollo profesional docente (Mentorías instruccionales/CAP)	120	12	10
Total revisados	1178	135	71
Total clasificados	71		
Total textos claves	5		

Como se observa en la Tabla 1, se utilizaron en total seis (6) categorías de análisis para la búsqueda de información, que considero textos ministeriales, libros, revistas de educación, publicaciones de journal especializados en educación, tesis de grado, memorias doctorales, informes técnicos, resúmenes de publicaciones, revisión de presentaciones de los módulos y material impreso del MDGE. Como se puede apreciar las categorías de análisis con más documentos son; gestión pedagógica con veinte y uno (21), luego sigue gestión curricular doce (12), con diez documentos (10) las categorías de aprendizaje

escolar y núcleo pedagógico/ resultados de aprendizaje, características de los componentes del núcleo/ aprendizaje efectivo y estrategia de Desarrollo profesional docente (Mentorías instruccionales/CPA).

3.- Análisis de la información: con el desarrollo del proceso de organización de la información y los criterios de inclusión, se retoma la pregunta de investigación, lo que permite el análisis y profundización en cada uno de textos claves. Esta profundización se hizo desde la lectura comprensiva del texto, determinar elementos claves, ir seleccionando estos y comparando con la realidad escolar, y entender como este fenómeno se comporta según lo mencionado por cada autor. Hasta llegar a determinar cuáles son los factores que inciden en la gestión curricular, según el análisis se identifican que son tres los factores que más se repiten que desde distintas aristas estarían incidiendo en la gestión curricular y en los resultados de aprendizaje.

Esto proceso de análisis de los textos claves permitió dar sustento a la propuesta del plan de innovación y mejora, así como poder dar respuesta a la problemática planteada en la investigación.

Hallazgos y conclusiones

VI Descripción de hallazgos en la revisión de la literatura

Se hizo una amplia revisión de la literatura para dar sustento teórico a la investigación, para lograr una mejor comprensión de ella, y a la vez validar el plan de innovación y mejora educativa como una eventual respuesta a la problemática detectada durante la etapa de diagnóstico. Posterior al proceso se levantaron cuatro grandes temas: el primero que aborda la elementos de la pregunta, mientras que los tres van dando respuesta a la problemática, elementos esenciales dentro del plan de innovación; siendo los temas: a) gestión curricular y su importancia, b) liderazgo distribuido y su implicancia en el desarrollo de competencias docentes, c) desarrollo profesional docente; comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) y mentorías y d) eficacia colectiva y su incidencia en los resultados de aprendizaje.

a) Gestión curricular y su importancia; autores como Volante, Bogolasky, Derby, & Gutiérrez, (2015) definen la gestión curricular como “el conjunto de decisiones y prácticas que tienen por objetivo asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (*en Varas, 2015*). Esto implica la necesidad de espacios de discusión sobre el fondo y la forma del currículum prescrito, el intercambio de decisiones de planificación, en base a los resultados de los aprendizajes y de experiencias de enseñanza, como también la supervisión, guía y acompañamiento del trabajo de profesores y estudiantes (Glattorn, Boschee, Whitehead, y Boschee, 2013) (*en Rodríguez,*

2017). En otras palabras se debe asegurar la coherencia del curricular, en este proceso es clave el rol de los equipos directivos y las prácticas de liderazgo pedagógico para influenciar el aprendizaje de los estudiantes (*Elmore, 2010*).

Dada la relevancia de los equipos directivos para avanzar hacia una efectiva gestión Pedagógica- Curricular, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo escolar y los Estándares Indicativos de Desempeño proponen un conjunto de prácticas directivas que orientan la efectiva gestión curricular. Desde estos antecedentes surge la pregunta: qué tipo de liderazgo es el que más favorece las prácticas para una efectiva gestión curricular, entendida también como el desarrollo de competencias docentes (*Agencia de la calidad de la educación, 2017*).

b) Liderazgo distribuido y su implicancia en el desarrollo de competencias docentes. Para comprender este componente o factor se hace necesario definir liderazgo que, según el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015* el liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas de la escuela” (*Leithwood et al., 2006*). El rol del Director es más que gestionar solo los procesos en la escuela.

Está demostrado que el liderazgo directivo es el segundo factor interno, después de la efectividad del docente, que contribuye a explicar la calidad de los aprendizajes en los colegios, y juega también un rol en los procesos de cambio e innovación escolar (*López y Gallegos, 2017*). En la misma línea autores como (*Marfán, Muñoz, y Weinstein, 2012*) señalan que en “escuelas con buenos resultados, los directores trabajaban en función del mejoramiento académico, priorizan aquellas tareas donde inciden en términos estratégicos y *desarrollan*

prácticas dirigidas a incrementar las capacidades pedagógicas de sus profesores”.

Entonces surge la pregunta; ¿qué tipo de liderazgo escolar promueve el desarrollo profesional docente? Al respecto, *(Bolívar, 2014)* menciona que las competencias profesionales se ven un clima de confianza lo que permite establecer el compromiso y la responsabilidad de la comunidad, bajo unas formas *de liderazgo compartidas o distribuidas*, por ello el liderazgo sería una relación, lateral más que vertical, de un grupo que trabaja por metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” *(Bolívar, 2010)*. o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje que tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado” *(Bolívar, 2014)*. De aquí se desprende que el liderazgo, que promueve el desarrollo profesional sería el distribuido.

Los líderes efectivos desarrollan el liderazgo distribuido a través de la construcción de relaciones de confianza, entregando mentoría y coaching a los docentes y oportunidades para que estos sean capaces de liderar *(Denne y Thornton, 2018)*. Por tanto, es clave distribuir el liderazgo para potenciar las capacidades de otros actores y transformándolos en agentes de cambio en la organización, por tanto, los cargos a fortalecer en las escuelas y liceos son: Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Inspectores Generales, Encargados de Convivencia y Jefes de Departamento y/o Ciclo. En la literatura internacional estos líderes escolares forman parte de los denominados liderazgos medios (middle leadership), o mandos medios los cuales presentan un rol estratégico para la mejora escolar *(Cortez y Zoro, 2016)*.

Estos liderazgos medios practican su liderazgo en colaboración con sus colegas, y ejercen liderazgo pedagógico, formativo y de gestión. Las prácticas de estos líderes medios, tienen la potencialidad de contribuir al desarrollo y mejoramiento de prácticas de sus colegas, incidiendo más directamente en las prácticas de los docentes y, por tanto, en el aprendizaje de los alumnos. Además, ocupan una posición estratégica en la red, como defendiera Rincón (2018) para influir hacia abajo (liderar y apoyar), horizontalmente (colaborar, acompañar y conectar) y hacia arriba (como técnico conocedor de la práctica y del propio sistema), desde una orientación procesual y cultural que se fundamenta en la participación, el diálogo, la construcción conjunta de significados y la búsqueda del consenso (*Barrero et al., 2020*).

Sin duda, los líderes medios desarrollan una función estratégica en las organizaciones escolares, por ello, requieren desarrollar sus capacidades, prácticas, y habilidades dentro estas, algunos autores destacan: comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas, potenciar conversaciones enfocadas en formas de innovar y mejorar, observar y modelar buenas prácticas, otorgar retroalimentación oportuna, fomentar reflexiones profundas y críticas respecto a las propias prácticas, coaching y mentoría para asegurar que el aprendizaje profesional se traduzca en prácticas significativas y comprender los requerimientos de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas (*Flückiger et al., 2015*).

Según lo expuesto, el desarrollo y logro de aprendizaje de los alumnos(as) dependen tanto de las prácticas docentes efectivas, y de cómo tan distribuido o compartido sea el liderazgo (Spillane, 2006) (*Labrín, 2014*). Cabe ahora abordar que prácticas de desarrollo profesional docente promueve el liderazgo distribuido.

c) Desarrollo profesional docente; comunidades profesional de aprendizaje (CPA) y mentorías; el desarrollo profesional es entendido como un “proceso formativo, establecido como un derecho, que enriquece las capacidades docentes y directivas, que logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades, conocimientos para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional” (*CPEIP – MINEDUC, 2014*). Este proceso se enmarca dentro de la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), que faculta al Director y su equipo a velar por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento como también promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo para la adquisición de nuevas competencias, mejorar los saberes disciplinares a través de la práctica.

Considerando lo anterior, los directivos, y equipos técnico pedagógicos, tienen la responsabilidad de liderar procesos de desarrollo profesional del profesorado, que según (*Elmore, 2010*) “consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje”. Por tanto, deben crear condiciones que faciliten el intercambio de experiencias efectivas que logran aprendizajes en todos los estudiantes, promover la reflexión crítica de los problemas de práctica orientada hacia la mejora como parte de un compromiso decidido de transformación de aquello que no se ha hecho bien, y determinar las necesidades formativas para ser abordadas colaborativamente.

1.- Una de las estrategias de desarrollo profesional docente son las comunidades profesionales de aprendizaje, que es una metodología para desarrollar el trabajo colaborativo, concebido como un proceso de construcción social en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo,

debido a la interactividad con otros miembros de su grupo (*García et al., 2015*). En el aprendizaje colaborativo es esencial en el desarrollo profesional de los docentes, el cual estaría marcado por experiencias individuales del ejercicio junto a otros (*Molina y López, 2019*). Para fomentar esta práctica se desarrollan las CPA.

Las comunidades profesionales docente (CPA), se pueden definir como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (*Krichesky y Murillo, 2011*). En la misma línea, Dufour et al. (2008) señala que los “profesores se comprometen a trabajar en colaboración y realizan procesos de investigación y acción, para que los alumnos logren mejores resultados (*Bolívar, 2014*).

Aunque las CPA no son exactamente iguales, comparten en mayor o menor medida, ocho características, independe del contexto o la fase en que se encuentren. En primer lugar, es un grupo que comparte una visión y valores, responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno, curiosidad reflexiva por quienes la componen, existe colaboración centrada en el aprendizaje profesional en grupo, así como individual. Asimismo, otras características que son importantes: es que los miembros no son sólo docentes; entre ellos existe confianza, respeto, apoyo mutuo; y receptividad, generan relación entre el establecimiento y un compañerismo fuerte. (*Stoll, 2004*).

Para que las CPA se desarrollen y prosperen, deben existir ciertas condiciones que son; **fomentar una cultura de colaboración**, tal como lo mencionan Fullan y Hargreaves (1997) al explicar que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas es saber valorar a las personas y a los grupos a

los que pertenecen, lo cual permite generar las condiciones que posibiliten luego establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactoria (*Krichesky y Murillo, 2011*). Impulsar **una re-estructuración organizativa**, esto implica que las escuelas deben revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares (*Louis, 2008*).

Favorecer **el liderazgo docente**, ya que, la CPA no es sólo una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes (*Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003*). En esta misma línea autores (*Harris y Lambert, 2003*) reconocen que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. Para fortalecer este liderazgo se requiere un liderazgo compartido o distribuido, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad aprendizaje (*Krichesky y Murillo, 2011*). Además, **generar un clima escolar propicio**, ya que, para promover el trabajo en equipo es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso es que la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar el desarrollo de una CPA (*Louise, 2008*).

El último, **repensar la dirección escolar**, pues, parece necesario que el equipo directivo impulse, desde su posición de liderazgo, una cultura de colaboración en la escuela. En concreto, puede promover debates que permitan llegar a un consenso acerca de lo que significa el aprendizaje y el trabajo colaborativo y, a la vez, ofrecer espacios de intercambio personales y profesionales para que esto suceda (*Huffman y Jacobson, 2003*).

En cuanto al impacto de las CPA, autores como (*Bolam et al., 2006*) señalan que resultan un camino eficaz para potenciar la capacidad interna de los centros y, en consecuencia, generar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. Otro aspecto importante que argumenta (*Molina, 2005*) es que las CPA reducen el tradicional aislamiento del profesorado, incrementan el compromiso con la misión y las metas de la escuela, generan una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes poderosos que ayudan a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula.

2.- Otra estrategia de desarrollo profesional docente son las Mentorías, entendida “como un proceso” que implica la participación comprometida tanto del mentor como del mentorado, en la que éste último mediado por el primero va movilizand o conocimientos, habilidades (análisis, reflexión) y actitudes en un proceso de desarrollo personal y profesional. Tiene a la base la confianza, la colaboración y la reciprocidad, y cuyo objetivo principal es el aprendizaje y desarrollo profesional de los participantes, Se trata de una relación de carácter formativa y no evaluativa, por lo que su objetivo no es calificar o enjuiciar el desempeño del docente novel (*Haas, 2017*).

Las mentorías se enmarcan en el sistema nacional de inducción (o mentorías), que surge al alero de la promulgación de la ley 20.903 en 2016, que crea el SDPD (*MINEDUC, 2016*). El sistema tiene su foco en la instalación de capacidades docentes, colaboración y apoyo entre pares para la profesionalización docente.

Las investigaciones sobre mentorías se han concentrado en tres dominios distintivos: 1) desempeño y comportamiento de los mentores; 2) el razonamiento, las creencias y la formación de la identidad de los mentores y; 3) el lugar de la

cultura, el contexto y el discurso en la tutoría (*Orland-Barak, 2014*). Otro aspecto estudiado es la relevancia de las mentorías en poder facilitar la inducción de profesores que recién ingresan al sistema educativo (*Ávalos, 2009; Marcelo, 2009; Smith y Ingersoll, 2004*), además apoyar en la construcción de identidad profesional (*Beijaard et al., 2004*), así como también en la vida de los estudiantes que se vinculan con profesores que están empoderados de su rol (*Salas et al., 2021*).

La figura del mentor como el profesional que se hará cargo del proceso de inducción a través de una mentoría, es clave para el éxito y plantea el desafío de formar docentes para ejercer esta labor (*Gorichon et al., 2020*). Beca y Cerda (*Boerr, 2010*) señalan respecto de la relación en la mentoría que: “Los profesores y profesoras principiantes tienen un espacio de actualización en el saber hacer a través del acompañamiento de un par experto que facilita una inserción en la que disminuyen las incertidumbres e inseguridades; en tanto el mentor, al tener confianza en sus conocimientos y saberes, está en condiciones de escuchar y aprender del conocimiento actualizado que trae el principiante” (*Camazón, 2017*).

Otro aspecto que destacan los autores como (*Jara et al., 2019*) es el lugar donde se desarrolla la mentoría debe ser de preferencia en la propia escuela donde el/la docente principiante se desempeña. Beca y Cerda (*Boerr, 2010*) sostienen: “la posibilidad que los docentes formados como mentores acompañen en su inserción a los profesores y profesoras principiantes, facilita que éstos tengan oportunidad de poner en acción los aprendizajes teóricos y prácticos de la etapa de formación, adaptándolos al contexto real de los alumnos y de la escuela o liceo donde empiezan a ejercer; les facilita ensayar soluciones con los

principiantes en situaciones similares; y les ayuda a integrarse al trabajo con los pares de su establecimiento con mayor seguridad (*Sánchez et al., 2020*).

Por último, para que las mentorías sean una estrategia efectiva de desarrollo docente, es necesario que el espacio escolar sea acogedor que promueva la colaboración, este liderado por equipos de gestión que valoren y legitimen los procesos de mentoría a través de la designación de tiempos y espacios exclusivos para su realización. Acompañar al docente principiante no solo debe depender de la labor del mentor, sino también de una comunidad educativa que lo acoja y apoye de manera activa (*Gorichon et al., 2020*).

d) Eficacia colectiva y su incidencia en los resultados de aprendizajes: para autores como Bandura (1997), la eficacia colectiva es el conjunto de creencias que tiene un grupo en torno a las capacidades de organizar y ejecutar las líneas de actuación requeridas para alcanzar los logros propuestos, mediante los conocimientos y habilidades de sus miembros y a través de la interacción, coordinación y dinámica de sus transacciones (*Quiñones, 2016*). En el caso docente según (*Gallegos y López, 2019*) se refiere a la percepción de los profesores de que en conjunto pueden realizar las acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos. Las percepciones de eficacia docente colectiva, tienen una influencia decisiva en el profesorado, sus prácticas educativas y en el rendimiento académico de los estudiantes (*Prieto, 2007*).

En la eficacia docente colectiva los profesores (EDC) comparten una percepción acerca del funcionamiento de la escuela o institución educativa asociada a la persistencia, el nivel de esfuerzo, el nivel de estrés, las tareas a realizar, las creencias compartidas y los resultados académicos del grupo

(Quiñones, 2016). También según (Goddard et al., 2004) la EDC afecta directamente la actividad y determinación de los objetivos a lograr, promueve un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo y hace que unas instituciones educativas logren mejores resultados académicos que otras. Según (Bandura, 1997), la EDC, es una de las variables determinantes de la calidad de los centros educativos. Un profesor con una alta percepción de EDC, no duda en iniciar proyectos, implicarse en nuevas actividades y propósitos, y se esforzará más en su trabajo, lo que redundará sin duda en los resultados de sus alumnos (Covarrubias, 2013).

En cuanto a la influencia en los resultados de aprendizajes y logros académicos Leithwood (2009), sostiene que cuando la mayoría de los profesores comparte la creencia de que juntos pueden tener éxito en enseñarles a sus alumnos, se produce un alto nivel de influencia social sobre todos los docentes para persistir en sus esfuerzos tendientes a lograr este objetivo (López et al., 2016). En relación con lo anterior, se encontró un efecto directo significativo entre la eficacia colectiva y las expectativas docentes. Investigadores como (Leithwood, Mascal, Strauss, 2009) hallaron relaciones positivas entre la eficacia colectiva y las expectativas docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes. Para (Goddard, 2001), la presencia de altos índices de eficacia individual y eficacia colectiva se han asociado con varios comportamientos muy positivos, entre ellos el fomento de expectativas docentes de buenos resultados en el aula.

También es importante mencionar que existen estudios que como el de Huh, Reigeluth y Lee (2014), encontraron que los equipos con liderazgo distribuido bien definidos son propensos a tener mayor eficacia colectiva, lo que se traduce

en un trabajo de equipo y compromiso de los docentes que apoyan positivamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes (*Gallegos y López, 2019*).

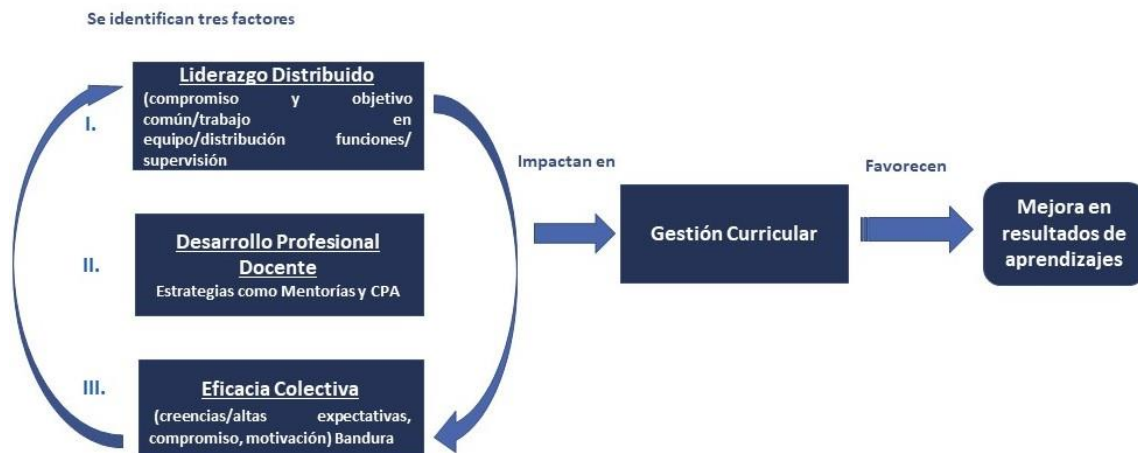
Hattie, analizó los efectos de una serie de factores en el aprendizaje de los estudiantes y consignó la eficacia colectiva de los docentes como el factor que más influye en el aprendizaje escolar (*Donohoo et al., 2018*). Si la eficacia colectiva es tan relevante en los aprendizajes ¿qué pueden hacer los líderes escolares para su desarrollo? Reforzar las buenas prácticas, aquellas que mejoran los resultados, esto fortalece la eficacia colectiva. Al mismo tiempo, se refuerzan las conductas, sentimientos, pensamientos y motivaciones que promueven el esfuerzo, la proactividad y la colaboración (*López et al., 2016*).

De esta manera, la eficacia colectiva va fortaleciéndose en la medida que existan logros. Otro aspecto clave es que los líderes escolares ayuden a sus profesores a visibilizar el vínculo que poseen sus acciones colectivas con los logros de los estudiantes: será importante analizar en forma conjunta qué cambios en las prácticas de enseñanza fueron los que influyeron positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, una estrategia es a través de las comunidades profesionales de aprendizaje (*Anderson, 2010*).

Si bien no existen estudios que demuestren de forma directa el impacto de la eficacia colectiva en los resultados de aprendizaje, se puede señalar que existe un gran número de investigaciones que destacan su importancia, influencia y significancia en ellos.

VII. Marco conceptual esquemático

¿Qué factores impactan en la gestión curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizaje?



Los factores que inciden en la gestión curricular y que favorecen los resultados de aprendizaje, son tres en primera instancia; el liderazgo distribuido pues permite acciones en las cuales los líderes facilitan el trabajo de los demás actores de la organización, genera un ambiente de confianza, apoyo, colaboración, las relaciones de poder son más horizontales que verticales, se promueve una dirección metas, objetivos compartidos, que genera un compromiso y motivación por la labor. Con estas prácticas de liderazgo se crean las condiciones para implementar y desarrollar estrategias para el desarrollo profesional de los docentes (segundo factor), como las comunidades de profesional de aprendizaje (CPA) y las mentorías, lo que en su conjunto permite rediseñar la organización y gestionar programas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. El liderazgo distribuido permite que emerja la eficacia colectiva (tercer factor) mediada por las CPA, lo que a su vez potencia el liderazgo, generando un círculo virtuoso que favorece la mejora en los resultados de aprendizajes.

VIII Conclusiones, reflexión profesional e implicancias para la práctica

La investigación se sitúa en el proceso de gestión curricular de un Liceo Bicentenario, específicamente en que factores impactan en él y como estarían o podrían favorecer la mejora en los resultados de aprendizaje.

Al observar los resultados académicos del establecimiento, están por sobre los de su grupo socioeconómico y de la comuna, aunque se aprecia que, en la asignatura de lenguaje, estos se han mantenido estables durante los últimos cinco años en la prueba SIMCE de 4to básico, promediando 275 puntos. En cambio, en matemática estos superan los 300 puntos y se evidencia un alza sostenida durante el mismo periodo de tiempo. Esto llevo a analizar al equipo de especialistas que están a cargo del proceso de gestión curricular, es decir, a quienes toman decisiones y desarrollan prácticas para implementar el currículo en el aula.

En el análisis se evidenciaron algunas dificultades a nivel de competencias de Liderazgo, el que es centralizado en el Equipo Técnico Pedagógico, con poca delegación de responsabilidades, funciones y poco margen para cumplir roles a de los Jefes de departamento y coordinadores de ciclo. Desde los antecedentes del problema, se plantea identificar qué factores impactan en la gestión curricular y favorecen la mejora en los resultados de aprendizajes. La metodología usada para el desarrollo de la investigación fue una revisión de diversas fuentes bibliográficas que permitió la selección de los textos relevantes y accesibles para responder a la pregunta de investigación y contrastar la evidencia contenida en la literatura especializada con el plan de implementación innovación y mejora educativa presentado como una solución a la problemática.

Como respuesta a la problemática encontrada se propuso un plan de innovación y mejora educativa, que desarrolle y consolide una estrategia de gestión curricular, centrada en el liderazgo distribuido que potencie las competencias individuales hacia una eficacia colectiva, que impacte en la mejora sostenida de los resultados de aprendizaje. El objetivo del plan de innovación es que el proceso de gestión curricular sea efectuado por líderes efectivos que desarrollan el liderazgo distribuido a través de la construcción de relaciones de confianza, entregando mentoría, coaching y otras estrategias de desarrollo profesional como las CPA a los docentes; además, de oportunidades para que estos sean capaces de liderar (Denne y Thornton, 2018).

Dentro de los principales hallazgos encontrados en la revisión de la literatura que aportan sustento teórico para la comprensión más profunda del problema se enfocaron en los conceptos claves como gestión curricular y su importancia en los aprendizajes, el liderazgo distribuido su implicancia en el desarrollo de competencias docentes que tiene directa relación con las estrategias de desarrollo profesional docente como las mentorías y comunidades profesionales de aprendizaje y esta última, se une con eficacia colectiva y su incidencia en los resultados de aprendizaje.

Los estudios revisados ponen de manifiesto que el proceso de gestión curricular, es complejo y clave en los establecimientos. Algunas dificultades en este proceso radican en las competencias del rol directivo, como líder de la gestión del aprendizaje y la construcción de conocimientos en la escuela, pues se necesitan equipos directivos, que no sólo posean un dominio fuerte en el campo del currículum escolar, sino poder realizar funciones de asesoramiento, orientación, apoyo, seguimiento, supervisión, todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, pero

incorporando en el proceso a los profesores para que ellos sean los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza y lograr aprendizajes significativos (Castro, 2005). Por ello, se puede decir, que la función del equipo directivo se convierte en un catalítico en la promoción y gestión de una buena enseñanza (Bolívar, 2010).

Este primer hallazgo ya hace mención a que un elemento o factor clave en una gestión curricular efectiva está asociado al tipo de liderazgo, que según las características coincide con el propuesto en el plan de innovación y mejora, es decir: *distribuido*. Respecto a lo encontrado sobre el liderazgo distribuido su implicancia en el desarrollo de competencias docentes, como hallazgo se puede mencionar que diversos autores los consideran como el liderazgo más efectivo para el desarrollo de *las comunidades de aprendizaje* esto debido a que la distribución del liderazgo se logra mediante la colaboración entre todo el personal de los escuelas, paralelamente al fomento de un clima positivo de participación, comunicación y confianza que motiva una mejora de la organización y de la *gestión a nivel académico*, además de estructuras de procesos que puedan promover y sostener el aprendizaje profesional colectivo, lo que a su vez potencia el sentido de eficacia colectiva, factor de incidencia clave sobre el aprendizaje de los estudiantes (Gallegos y López, 2019).

Otro hallazgo, es que existe evidencia de que el liderazgo distribuido ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante, a pesar de su atractivo, tiene baja presencia en las escuelas. Para el caso chileno, poco se sabe sobre aspectos del liderazgo distribuido, en particular sobre su comportamiento en diversos contextos educativos en la enseñanza primaria (Garay et al., 2019).

Una explicación según diversos autores, a su escasa presencia estaría en que dependen de las capacidades profesionales de los miembros de la escuela, su compromiso y confianza mutua (Harris, 2008), de las características situacionales y del nivel de desarrollo organizacional de esta (Spillane y Ortiz, 2017, p.158), así como del grado de consolidación del equipo directivo y escolar (Heck y Hallinger, 2009, p.662). Señalan que es necesario tener en cuenta que tal como plantean algunos autores alcanzar modalidades sólidas de distribución es un proceso que exige al Director y a los docentes transitar etapas intermedias de reposicionamiento (Maureira, Moforte y González, 2014) y de construcción de confianza (Lusquiños, 2019).

Con los hallazgos ya señalados podemos llegar a las siguientes conclusiones; que el liderazgo distribuido es un factor que incide en la gestión curricular positivamente, que promueve el desarrollo de las competencias profesionales docentes a través de las comunidades profesionales de aprendizaje, y favorece la eficacia colectiva que incide en los resultados de aprendizaje, sin duda, a pesar de todos estos aspectos favorables que tiene la distribución del liderazgo tiene escasa presencia en las escuelas, esto debido a las competencias o capacidades de los actores de la escuela.

El desarrollo de competencias tiene relación con el siguiente hallazgo, pues las mentorías son una estrategia desarrollo profesional docente, es decir, permiten generar mayores competencias, aprendizajes, conocimientos y experticia a los docentes para poder ir avanzado en su carrera y asumir nuevos roles, responsabilidades, y liderazgo. Sin embargo, se encontró que gran parte de las investigaciones están referidas a concebirla como un proceso de inducción para una mejor inserción de docentes principiantes a la vida profesional y dotarlos así de experiencias positivas, por ello, se definen como una estrategia de

acompañamiento entre pares, donde un docente con más trayectoria profesional acompaña y apoya a otro que se encuentra insertándose en el sistema escolar. Este acompañamiento se caracteriza por poner el foco en la reflexión y análisis sistematizado de la praxis del docente novel, a través de una dinámica horizontal, colaborativa, dialógica. (Ortúzar et al., 2011).

Tal como es posible concluir en la revisión de cada hallazgo, a la base del desarrollo profesional docente está el liderazgo distribuido, ya que, permite crear las condiciones necesarias, para promover el desarrollo de las competencias de todos los actores de la comunidad escolar, incluidos los liderazgos medios o mandos medios, además favorece la creación de las comunidades profesionales de aprendizaje que son la palanca para generar mayor capacidad en los docentes, conocimiento y por supuesto aprendizaje, en distintos niveles dentro de la organización o sistema escuela, pues, se da a nivel individual, colectivo; estableciendo una organización que aprende.

Entonces como principal conclusión se puede afirmar que el proceso de gestión curricular para ser efectivo requiere de un liderazgo distribuido, pero además de un patrón de distribución contextualizado, acorde al nivel de desarrollo de la organización, competencias de los actores educativos y de la comunidad educativa, como lo mencionan (*Leithwood, 2009*) y (*Maureira, 2008*) al afirmar que el “liderazgo distribuido” es poco significativo, si no se entra en las formas y patrones de distribución: qué tareas se distribuyen, niveles de distribución y de acuerdo con qué patrones. Entender la distribución de liderazgo en cada escuela precisa explorar qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección) y cómo se ejercen en relación con dimensiones claves en la mejora escolar.

Otra conclusión es que el plan de innovación cuyo objetivo era consolidar una estrategia de gestión curricular, *centrada en el liderazgo distribuido que potencie las competencias individuales hacia una eficacia colectiva*, que impacte en la mejora sostenida de los resultados de aprendizaje, tiene sustento desde la literatura y lo hace posible, sin embargo, quedan cuestiones por resolver como las siguientes; si la gestión curricular es un proceso clave, que requiere un equipo competente no solo en lo curricular, por qué, no se ha generado un proceso de formación profesional para quienes lo implementan, monitorean y evalúan, el que va asociado a liderar a otros profesionales de la educación, especialmente los docentes.

Si las prácticas de distribución del liderazgo resultan potencialmente beneficiosas para concretar procesos de mejora, considerando como tal no sólo el incremento del aprendizaje de los estudiantes, sino la capacidad de la escuela para gestionar el cambio por qué, no existe mucha investigación o conocimiento para responder qué enfoque de liderazgo distribuido es más pertinente al contexto educativo, como también, si existen manifestaciones de éste en las instituciones escolares efectivas y cuáles serían sus principales prácticas de liderazgo distribuido en contexto del país.

Como ya se mencionó a la base de todo el proceso de desarrollo profesional está el liderazgo distribuido, por tanto, falta más información de las prácticas que lo promueven, y en cuanto a estrategias de desarrollo profesional como las mentorías se debe de ampliar su desarrollo a la formación de liderazgos medios los mismo ocurre con las CAP, y por supuesto la eficacia colectiva siendo, estos elementos o factores claves en la gestión curricular que favorecen los resultados de aprendizaje. Son estos temas los que precisan ser abordados en otra investigación.

Bibliografía

- Agencia de la calidad de la educación. (2017). Panorama de la gestión escolar. Santiago: Donnelly Chile Ltda.*
- Agencia de la calidad de la educación. (2019). Se puede, Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral. Santiago: Donnelley Chile Ltda.*
- Alfaro, V. (2017). RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO EDUCATIVO Y APRENDIZAJE: Revisión de la investigación empírica en Chile.*
- Anderson. (2010). LIDERAZGO DIRECTIVO: CLAVES PARA UNA MEJOR ESCUELA. Psicoperspectivas, 34-52.*
- Bandura. (1997). Self-Efficacy. The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.*
- Bandura. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. En Perrig, Control of human behavior, mental processes and consciousness (págs. 17-33). Mahwah: Erlbaum.*
- Barrantes, R. (2002). Investigación: Un camino al conocimiento un enfoque cuantitativo y cualitativo. San Jose: EUNED.*
- Barrero et al. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. Psicoperspectivas, 1-13.*
- Bolam et al. (2006). Creating and sustaining effective professional learning communities. London: DfES and University of Bristol.*
- Bolívar. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Revista Internacional de Investigación en Educación, 79-106.*
- Bolívar. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR, 253-275.*
- Bolívar. (enero de 2014). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. En U. J., Liderazgo escolar y desarrollo profesional Docente Aportes para la Mejora de la escuela (pág. 208). Barcelona: RIL Editores.*

- Bolívar. (2014). LA AUTOEVALUACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES DE MEJORA DE LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE PROFESIONAL. Revista Portuguesa de Investigaçãõ Educacional, 9-40.*
- Bolívar. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En Ulloa, Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela (págs. 61-103). Santiago: RIL editores.*
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. Psicoperspectivas vol.9 no.2 Valparaíso 2010, 9-33. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>*
- Camazón. (2017). Modelo de mentoría Experiencia y aplicación basada en el programa Primera Infancia de Fundación Minera Escondida. Santiago: uah/Ediciones.*
- Carrasco. (2018). Una experiencia de desarrollo profesional en un colegio de la Región Metropolitana. Formación Docente: Profesores principiantes y su proceso de inducción. Santiago: uah Ediciones.*
- Castro. (2005). GESTION CURRICULAR: UNA NUEVA MIRADA SOBRE EL CURRICULUM Y LA INSTITUCION EDUCATIVA. Horizontes Educativos, 12-25.*
- Contreras, D. (2017). Evidencias Liderazgo escolar en Chile: Una mirada a las prácticas. Santiago: CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC.*
- Cortez y Zoro. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.*
- CPEIP – MINEDUC. (2014). Documento Política Nacional Docente. Santiago: CPEIP.*
- CPEIP. (1 de Marzo de 2019). Obtenido de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/trabajo-colaborativo_marzo2019-1.pdf*
- David Hopkins, Antonio Bolívar, Javier Murillo, Penny Bender Sebring, Karen Seashore -Louis, Michael Fullan, Amanda Datnow, Kim Schildkamp, Alma Harris, David Ng, Michelle Jones, Dong Thanh Nguyen, Denise Vaillant, Rick Mintrop, Miguel Órdenes, Stephen An. (2017). Mejoramiento y liderazgo educativo en la escuela. Once miradas. Santiago: CEDLE.*

- Denne y Thornton. (2018). *Distributed leadership in ECE: perceptions and practices*. *Early Years*, 1-16.
- Donohoo et al. (2018). *The power of collective efficacy*. *Educational Leadership*, 40-44.
- Elmore. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- en Bolívar, A. (18 de 8 de 2010). Obtenido de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>:
<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- en Hallinger, P., & Heck, R. H. (2014). *Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 71-88.
- en López, e. P. (2010). *Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad*. *Estudios Pedagógicos*, 147-158.
- en Pérez, C. R. (2012). *Que debo saber hacer para que aprendan*. Editania: Estudios y propuestas Socioeducativas, 39-51.
- en Rodríguez, G. (julio de 2017). <https://www.tdx.cat/bitstream>. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405339/garm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- en Varas, P. G. (1 de Agosto de 2015). Repositorio Universidad Católica de Chile. Obtenido de <http://www.repositorio.uc>
- Fink, D. (2007). *7 principios de un liderazgo sostenible*. *Educational Leadership*.
- Flückiger et al. (2015). *Middle Leaders: Career pathways and professional learning needs*. *Leading & Managing*, 60-74.
- Gallegos y López. (2019). *INFLUENCIA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y DE LA EFICACIA COLECTIVA SOBRE EL COMPROMISO*. *Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 189-210.
- Garay et al. (2019). *EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DE REDES: UNA EXPERIENCIA EN ESCUELAS VULNERABLES Y EFECTIVAS DE CHILE*. *Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 169-188.

- García et al. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. Gaceta Médica Espirituana, 60-67.*
- Goddard. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. Journal of Educational Psychology, 467-476.*
- Goddard et al. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. Educational Research, 3-13.*
- Gorichon et al. (2020). PRÁCTICAS DE MENTORÍA PARA LA INDUCCIÓN DE DOCENTES PRINCIPIANTES: ANÁLISIS DE CUATRO CASOS CHILENOS AL INICIO DEL PROCESO . CALIDAD EN LA EDUCACIÓN, 12-48.*
- Haas, V. (2017). La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente. Madrid: Editorial Académica Española.*
- Harris. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago: Fundación Chile.*
- Hattie, J. (2018). The Power of Collective efficacy. Educational Learship.*
- Hopkins, et al. (2017). Mejoramiento y liderazgo educativo en la escuela. Once miradas. Santiago: CEDLE.*
- Huffman y Jacobson. (2003). Perceptions of professional learning communities. International Journal of Leadership in Education, 239-250.*
- Jara et al. (2019). El papel de la mentoría y el bienestar subjetivo de los docentes principiantes en el marco del nuevo sistema nacional de inducción para docentes principiantes. Saantiago: Ediciones USS.*
- Krichesky y Murillo. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 65-83.*
- Labrín. (2014). PRÁCTICAS QUE CONFIGURAN UN LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN UN LICEO POLITÉCNICO DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL. Santiago: FACSO.*
- Leithwood. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Fundacion Chile.*
- Leithwood et al. (2007). Leadership and Student Learning Outcomes. Londres: DCSF.*

- Lethwood, Mascall, Strauss. (2009). Distributed leadership according to the evidence. Londres: Routledge.*
- López et al. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. Internacional de Investigación en Educación, 67-84.*
- López y Gallegos. (2017). Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile. Perfiles educativos, 112-129.*
- Louis. (2008). Creating and sustaining professional communities. En B. e. al., Sustaining Professional Learning Communities (págs. 41-58). Thousand Oaks- California: Corwin Press.*
- Lusquiños. (2019). PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y MEJORA ESCOLAR. EVALUACIÓN DE UN CICLO DE CAPACITACIÓN DE DIRECTORES. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 131-151.*
- Marfán, Muñoz, y Weinstein. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.*
- Marzano, R. (2003). What works in schools. Translating research into action. Association for Supervision and Curriculum Development.*
- Maureira. (2008). Avances del liderazgo directivo. En Óscar Maureira (ed). Perspectivas de gestión para la innovación, 215-243.*
- MINEDUC. (2016). Ley Nº 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago: Biblioteca Congreso Nacional.*
- Molina. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de Educación, 235-250.*
- Molina y López. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. Psicología escolar e educacional, 1-7.*
- Orland-Barak. (2014). a mediación en la tutoría: una síntesis de los estudios en Magisterio y Formación del Profesorado. . Elsevier, Enseñanza y formación docente: una revista internacional de investigación y estudios, 180-188.*

- Ortúzar et al. (2011). Propuestas para Chile Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Prieto. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.*
- Quiñones. (2016). La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional. Madrid: Ediciones Complutense.*
- Salas et al. (2021). MENTORÍAS EN CHILE De la política diseñada a la puesta en acto. Revista mexicana de investigación educativa, 449-474.*
- Sánchez et al. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. Información Tecnológica, 189-198.*
- Spillane, J. Halverson, R. Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. Educational Researcher.*
- Stoll. (2004). Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas. Londres: England's Department for Education and Skills (DfES).*
- Tobar, A. M. (2010). La gestión curricular y su implicancia en los procesos educativos de calidad. Revista Vinculando.*
- Véliz, J. C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. Revista mexicana de investigación educativa, 939-961.*