

Capítulo 9

Transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro educativo de la Araucanía^{1,2,3}

Transformação da cultura de aprendizagem profissional localizada em um centro educacional na Araucanía

DOI: <https://doi.org/10.67595/transformacion-cultura-aprendizaje-araucania>

Manuel Ricardo Muñoz Villegas
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0009-0000-0261-5795>
tomecino2005@yahoo.es

Omar Andrés Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>
oaravena@uct.cl

Resumen

El objetivo de este estudio es describir el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar de la comuna de Temuco, región de La Araucanía, Chile. Se trata de una investigación-acción participativa de tipo cualitativa. Los participantes fueron 21 docentes y 5 integrantes de un equipo directivo quienes voluntariamente se sumergieron en un proceso de reflexión y mejoramiento de sus prácticas. El estudio se desarrolló en tres fases: la primera consistió en un diagnóstico participativo, donde a través de sesiones reflexivas y de discusión se recogió la percepción del profesorado respecto a aquellos factores que limitan el aprendizaje profesional en el centro educativo. Posteriormente, se desarrolló una fase de mejoramiento de las prácticas de colaboración y desarrollo profesional. Finalmente, en la fase de evaluación, se recogieron resultados de proceso, relativos al cambio de percepción y de prácticas desarrolladas por directivos y profesorado.

1 Derivada de la tesis titulada "Liderazgo del aprendizaje profesional docente para la transformación de las prácticas en el aula" para obtener el grado de Magíster en el programa "Magíster en Gestión Escolar". Sustentada: 21/01/2025.

2 Derivada da dissertação intitulada " Liderança da aprendizagem profissional para professores transformarem as práticas em sala de aula" para obtenção do grau de Mestre no programa "Mestrado em Gestão Escolar". Defendida: 21/01/2025.

3 Investigación financiada por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11240854 "Prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y docentes para construir una cultura de aprendizaje profesional situado en liceos de La Araucanía" de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Los resultados evidencian una transformación en la percepción de los profesionales respecto a las condiciones gestadas en el establecimientos para aprender colaborativamente y acompañar el proceso de innovación educativa en el aula. Se concluye sobre la relevancia del liderazgo pedagógico para propiciar la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje.

Palabras clave: Cultura de aprendizaje; liderazgo pedagógico; colaboración; comunidad de aprendizaje profesional,

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever o processo de transformação da cultura de aprendizagem profissional localizada em uma escola na comuna de Temuco, região de La Araucanía, Chile. Trata-se de uma pesquisa de ação participativa qualitativa. Os participantes foram 21 professores e cinco membros de uma equipe de gestão que se envolveram voluntariamente em um processo de reflexão e aprimoramento de suas práticas. O estudo foi realizado em três fases: a primeira consistiu em uma avaliação participativa, onde foram coletadas as percepções dos professores sobre os fatores que limitam a aprendizagem profissional na escola por meio de sessões reflexivas e de discussão. Posteriormente, foi desenvolvida uma fase de aprimoramento nas práticas de colaboração e desenvolvimento profissional. Por fim, na fase de avaliação, foram coletados os resultados do processo, relativos às mudanças de percepção e práticas desenvolvidas por gestores e professores. Os resultados mostram uma transformação na percepção dos profissionais sobre as condições criadas nas escolas para a aprendizagem colaborativa e o suporte ao processo de inovação educacional em sala de aula. Conclui-se sobre a relevância da liderança pedagógica para fomentar a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional.

Palavras-chave: Cultura de aprendizagem; liderança pedagógica; colaboração; comunidade de aprendizagem profissional.

1. Introducción

En los últimos años, el interés por comprender y fortalecer el aprendizaje profesional situado ha cobrado creciente relevancia en las comunidades escolares, en tanto, se ha reconocido que los procesos de desarrollo profesional que se construyen en colaboración con otros docentes desde una perspectiva situada y contextual, tienen un importante potencial transformador en las prácticas educativas (Aravena-Kenigs et al., 2022; Cortez et al., 2020). En este sentido, la escuela tiene el desafío de proyectarse como una organización que aprende, donde el conocimiento se construye colectivamente y se orienta a mejorar la calidad de los procesos educativos (Kools et al., 2020).

Varios estudios concuerdan que la construcción de sólidas culturas de aprendizaje escolar requieren sostener prácticas de colaboración, reflexión compartida y apertura al cambio (Fullan, 2020; Rincón-Gallardo, 2019). Asimismo, autores como Montecinos y Cortez

(2015) destacan la necesidad de superar las lógicas de aislamiento profesional que persisten en muchas escuelas, y de avanzar hacia formas de trabajo que reconozcan la experticia docente y la experiencia acumulada en las propias instituciones educativas. Esta postura es avalada por múltiples investigaciones que concuerdan sobre la relevancia de construir comunidades profesionales de aprendizaje situadas, como una estrategia que impacta positivamente en el desarrollo docente y el aprendizaje integral de los y las estudiantes (Hattie, 2015; Tichnor-Wagner, Harrison y Cohen-Vogel, 2016).

Sin embargo, construir culturas colaborativas no es un proceso espontáneo, ni mucho menos exento de tensiones, en tanto, requiere generar y consolidar condiciones institucionales, tales como el tiempo para la colaboración, materiales adecuados, pero especialmente la presencia de un claro liderazgo pedagógico (Bolívar, 2020; Mellado et al., 2020). Al respecto, una de las tareas más desafiantes para los equipos directivos es precisamente la de movilizar a sus comunidades hacia una visión compartida del desarrollo profesional, generando las condiciones para que se convierta en una práctica cotidiana y significativa para el profesorado (Simonetti, 2020). Desde esta perspectiva, el rol de los líderes educativos en la transformación de la cultura escolar es un factor decisivo, en tanto, tienen el potencial de influenciar las comprensiones, disposiciones y prácticas del profesorado.

En esta misma línea, Fernández (2025) plantea que los equipos directivos tienen la capacidad para identificar necesidades de formación docente, articular estrategias pertinentes y generar una cultura de aprendizaje continuo que inciden directamente en la mejora sostenida de los procesos educativos. Asimismo, existe consenso que los directivos deben ejercer un liderazgo distribuido y democrático (Maureira et al., 2019), capaz de responder a los desafíos cambiantes de la educación actual, como la diversidad creciente, la inclusión y la integración de nuevas tecnologías en la enseñanza.

En síntesis, los líderes pedagógicos requieren comprender el cambio cultural como un proceso complejo, que implica influir en los valores, creencias y prácticas de sus integrantes, lo que exige implicar al colectivo docente en una visión compartida del aprendizaje (Chávez y Ibarra, 2016). En este sentido, el liderazgo pedagógico no puede reducirse a una función de supervisión, sino que debe asumir un rol inspirador y movilizador, capaz de articular propósitos compartidos y de generar condiciones para que los docentes se comprometan con procesos de mejora continua.

Desde una perspectiva complementaria, Pedraja-Rejas et al. (2020) exploran la relación entre liderazgo, cultura organizacional y calidad educativa en contextos universitarios, identificando que los estilos de liderazgo transformacional y las culturas orientadas a la excelencia inciden positivamente en el desempeño institucional. Aunque su estudio se sitúa en el nivel superior, sus hallazgos resultan pertinentes para el contexto escolar, al evidenciar que la construcción de culturas organizacionales capaces de sostener procesos de aprendizaje y mejora requiere de liderazgos que favorezcan la innovación, la confianza y la articulación entre los y las integrantes de la comunidad educativa.

A pesar de los antecedentes teóricos expuestos, persiste la necesidad de profundizar en la comprensión de las prácticas que los equipos directivos despliegan en los centros escolares para construir culturas de aprendizaje profesional situado. Si bien se ha reconocido su importancia, aún existe escasa evidencia empírica que describa las prácticas de liderazgo pedagógico que mayormente influyen en la cultura de colaboración docente, en

la generación de saber pedagógico compartido y en la construcción de una visión común sobre el desarrollo profesional y el aprendizaje escolar. En este escenario, comprender cómo se transforma una cultura de aprendizaje en un contexto escolar específico, desde la perspectiva de sus protagonistas, resulta clave para orientar futuras iniciativas de mejora y para fortalecer el rol de los equipos directivos como agentes de cambio.

En virtud de estos antecedentes y nudos críticos, el presente estudio tiene como objetivo describir el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar de la comuna de Temuco, en la región de La Araucanía, Chile. A través de una metodología de investigación-acción participativa, se buscó relevar las voces del profesorado y del equipo directivo involucrado, comprendiendo sus percepciones, prácticas y trayectorias en un proceso de mejora que se desarrolló de manera colaborativa. Se espera que esta investigación aporte al conocimiento situado sobre cómo se configura una cultura de aprendizaje profesional desde la acción conjunta, en un contexto caracterizado por la diversidad, el compromiso docente y la voluntad de innovar desde la base.

2. Marco de referencia

2.1. Cultura de colaboración y aprendizaje profesional

Desde la perspectiva de diversos referentes teóricos, existe amplio consenso en cuanto a que el desarrollo profesional docente no puede desvincularse del contexto en el que se ejerce la práctica pedagógica (Sarmiento-Barros, 2024, Vaillant y Cardoso, 2017). En este marco, el aprendizaje profesional situado se ha posicionado como una perspectiva fundamental para comprender y fortalecer los procesos de mejoramiento escolar (Simonetti, 2020). Esta mirada, según Cortez et al., (2020) reconoce que el conocimiento pedagógico se construye en la interacción entre docentes, en el intercambio reflexivo sobre las prácticas, y en la apropiación colectiva de los problemas reales que emergen en las aulas y comunidades escolares.

El aprendizaje profesional situado se sostiene en la existencia de una cultura escolar que valore la colaboración y que promueva relaciones profesionales basadas en la confianza, el apoyo mutuo y la disposición a la mejora continua (Mellado et al., 2020; Tichnor-Wagner et al., 2016). Esta cultura de colaboración no surge espontáneamente; debe ser cultivada desde el liderazgo pedagógico y las condiciones institucionales (Rincón-Gallardo et al., 2019). Tal como lo señalan Deal y Peterson (2009), la cultura escolar actúa como un sistema de significados compartidos que moldea las creencias, normas y comportamientos de los actores educativos. Por ello, es posible afirmar que una cultura de aprendizaje se traduce en las creencias, valores y prácticas cotidianas que se desarrollan en la escuela, y que estas pueden fortalecer o limitar las oportunidades de innovación y desarrollo profesional.

En esta dirección, diversos estudios han demostrado que las escuelas que logran sostener culturas colaborativas potentes comparten ciertas características: una visión compartida centrada en el aprendizaje, espacios sistemáticos de trabajo entre docentes, liderazgos distribuidos, apertura a la crítica constructiva, y una organización que resguarda tiempo y condiciones para el encuentro profesional (Elías, 2015; Hargreaves, 1995). Estas culturas no

niegan los conflictos ni las tensiones, sino que los abordan desde una comprensión dialógica del cambio escolar.

Desde una mirada complementaria, estudios provenientes del ámbito organizacional proponen que las culturas colaborativas son aquellas donde los liderazgos promueven el aprendizaje compartido y generan condiciones para la adaptación institucional (Chávez Martínez & Ibarra, 2016; Kools et al., 2020). En esta misma línea, Pedraja-Rejas et al. (2020) señalan que el liderazgo transformacional contribuye significativamente a la generación de culturas organizacionales orientadas al mejoramiento continuo y a la evaluación formativa de sus prácticas. En otras palabras, los liderazgos eficaces movilizan valores, transmiten una visión clara, y permiten alinear los esfuerzos individuales con los objetivos colectivos de la organización.

Asimismo, Sarmiento-Barros (2024) argumenta que el liderazgo tiene una poderosa influencia en la cultura organizacional, mediante el modelamiento de valores, la coherencia entre el discurso y la acción, y la promoción de espacios de desarrollo profesional. Por consiguiente, la cultura de colaboración en las escuelas también se vincula con la capacidad de gestionar el cambio organizacional (Fullan, 2020). En este mismo sentido, Hernández (2023) plantea que la cultura puede ser una palanca o una barrera para la transformación institucional, dependiendo de cómo se articule con los liderazgos y las estrategias de cambio. Por ello, comprender las lógicas culturales presentes en las escuelas resulta fundamental para diseñar procesos de mejora sostenibles y participativos.

Finalmente, es necesario subrayar que la cultura de colaboración no es una condición dada, sino una construcción social que requiere intencionalidad, compromiso y liderazgo. Su consolidación implica revisar las estructuras escolares, abrir espacios para la voz docente, y promover una visión compartida del desarrollo profesional como proceso colectivo y situado.

2.2. Liderazgo pedagógico para el cambio

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, nos referimos a un área de estudio que se ha posicionado como la brújula de la transformación educativa, especialmente en contextos que requieren superar modelos tradicionales de gestión escolar (Villagra y Aravena, 2025). Este tipo de liderazgo tiene su foco en el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas, la innovación, la reflexión docente y la colaboración profesional para incidir y mejorar el aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2020; Mellado y Chaucono, 2016).

Para Bolívar (2010) el liderazgo pedagógico se entiende como la capacidad de influir en el desarrollo profesional docente, promoviendo una cultura escolar orientada al aprendizaje colectivo y al mejoramiento de la enseñanza. En este sentido, un desafío latente es avanzar desde enfoques que centran el liderazgo en un grupo reducido de personas, hacia enfoques que promuevan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y el ejercicio de un liderazgo distribuido (Spillane et al., 2016). Esta visión es respaldada por Bellei et al. (2020), quienes sostienen que el liderazgo pedagógico resulta decisivo para traducir las políticas educativas en prácticas concretas de mejora escolar, en tanto implica un compromiso explícito con la transformación de las prácticas de aula.

En el mismo sentido, Mellado y Chaucono (2016) afirman que muchos procesos de innovación no logran consolidarse porque los programas de formación ignoran las creencias previas del profesorado, y que la experiencia demuestra que los cambios reales en la enseñanza ocurren cuando los docentes revisan sus propias concepciones pedagógicas mediante procesos sistemáticos de reflexión colaborativa. Es en este contexto, el liderazgo pedagógico cumple un rol clave, al crear las condiciones organizacionales, culturales y emocionales para que dicha reflexión se produzca (Rincón-Gallardo, 2019; Fullan, 2020).

De acuerdo con varios autores, la presencia de un liderazgo pedagógico en las escuelas y liceos, favorecen también los procesos de innovación educativa, principalmente porque impulsan una visión compartida del cambio, basada en el análisis crítico de la práctica y la toma de decisiones conjunta (Fullan, 2020; Quinn et al., 2021). Según Rojas (2022), los líderes pedagógicos que promueven el trabajo colaborativo, el diálogo pedagógico y la confianza profesional logran desarrollar capacidades sostenibles en el tiempo. Por consiguiente, el ejercicio de un liderazgo pedagógico, potencia la capacidad de agencia de los docentes y estimula la construcción de soluciones contextualizadas, consistentes con las necesidades reales de los estudiantes. Además, como destacan Marcelo y Vaillant (2018), los procesos de innovación sostenible en los centros educativos solo son posibles cuando se vinculan con el liderazgo comprometido con la transformación de la cultura escolar.

En esta misma línea, un componente inseparable del liderazgo pedagógico es la mejora de las prácticas en aula, las cuales requieren acompañamiento permanente y la generación de condiciones para que el profesorado reflexione colaborativamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como plantea Bolívar (2010), los líderes escolares deben generar condiciones para que los docentes no solo enseñen mejor, sino también aprendan juntos a enseñar mejor. Esto demanda salir de una lógica individualista y avanzar hacia una cultura organizacional basada en la colaboración y el fortalecimiento del capital social y profesional del profesorado (Hargreaves & Fullan, 2012).

Por consiguiente, la colaboración emerge como un principio que sustenta el cambio y la innovación educativa (Quinn et al., 2021). Precisamente, las investigaciones coinciden en que las escuelas más eficaces son aquellas donde existen estructuras sólidas para el trabajo en equipo, la planificación conjunta y la revisión entre pares (Rincón-Gallardo, 2018; Bellei et al., 2020). Cuando el liderazgo pedagógico promueve estos espacios, los docentes logran articular colectivamente sus prácticas, desarrollar una comprensión compartida del aprendizaje y consolidar una cultura de mejora continua (Villagra y Aravena et al., 2025). Asimismo, Anamirete et al. (2024), dicen que la colaboración profesional no debe ser espontánea ni superficial, sino que requiere condiciones culturales que la sostengan, desde un liderazgo pedagógico con claridad sobre los propósitos del aprendizaje profesional que se desea alcanzar.

Finalmente, la reflexión pedagógica constituye otro de los ejes articuladores del liderazgo pedagógico. Al respecto, Mellado y Chaucono (2016) sostienen que el liderazgo pedagógico efectivo es aquel que propicia espacios sistemáticos de reflexión crítica, como estrategia para reconstruir las creencias y prácticas del profesorado. Esta reconstrucción es necesaria para superar enfoques tradicionales que muchas veces ignoran el contexto socio-cultural del estudiantado y perpetúan formas de enseñanza descontextualizadas (Marcelo & Vaillant, 2018).

En síntesis, el liderazgo pedagógico para el cambio supone una práctica intencionada y comprometida con la mejora de la enseñanza desde una lógica colaborativa, reflexiva y transformadora del quehacer docente. Es un liderazgo que reconoce a los docentes como protagonistas y corresponsables de los procesos de mejoramiento educativo, por consiguiente genera las condiciones para propiciar un aprendizaje profesional colectivo de calidad, que se vincula directamente con el desarrollo de culturas de aprendizajes escolares sostenibles que permean al estudiantado y a la comunidad en general.

3. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso (Yin, 2018), centrado en comprender en profundidad un fenómeno situado: la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico y la cultura de colaboración en una comunidad escolar específica. Desde una perspectiva cualitativa, este diseño permite atender la riqueza del contexto, las voces de los actores y la evolución de sus prácticas y significados.

Los participantes fueron 26 docentes de un centro educativo de dependencia municipal de la comuna de Temuco, región de La Araucanía Chile. Entre ellos 21 docentes de aula (6 hombres y 15 mujeres) con un promedio de edad de 38 años y 11,8 años de experiencia profesional. Asimismo, participaron 5 integrantes del equipo directivo (1 director y 2 jefas de unidad técnico pedagógica y 2 coordinadoras de ciclo) con un promedio de edad de 51 años y 22 años de experiencia profesional. Los participantes fueron seleccionados en forma intencionada y participaron del estudio voluntariamente. Todos firmaron una carta de consentimiento informado que explicaba los protocolos éticos y las implicancias de formar parte del estudio.

Las fases del estudio fueron las siguientes:

- a. Fase diagnóstica: En esta fase inicial de la investigación, se desarrollaron grupos de discusión con el profesorado y equipo directivo del establecimiento, con el propósito de reflexiar sobre aquellos factores que obstaculizaban la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado en el centro educativo. Se utilizó como instrumento de recolección de información un guion de preguntas orientadoras, el cual fue validado por el juicio de expertos. La información recogida en esta fase fue transcrita, segmentada y categorizada para su análisis de contenido.
- b. Fase de diseño e implementación de la mejora: En esta fase se analizaron los resultados de la fase diagnóstica en forma dialógica y participativa. Los docentes y directivos participantes del estudio, diseñaron e implementaron prácticas de liderazgo pedagógico con un fuerte foco en la colaboración docente. Estas prácticas consideraron un año de reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica, el acompañamiento en aula, la implementación de pedagogías activas y la retroalimentación del desempeño docente. Todo esto con el objetivo de favorecer la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado.

- c. Fase de evaluación de la mejora: En esta fase, se evaluó el proceso de mejoramiento de las prácticas implementadas desde la percepción del profesorado y directivos. Para ello, se realizaron nuevamente grupos de discusión sobre el proceso de construcción de una la cultura de colaboración y aprendizaje profesional. Con base en esta evaluación, se iniciará un nuevo ciclo de investigación-acción para continuar con el proceso de mejora continua en el centro escolar.

4. Interpretación de resultados

4.1. Resultados de la fase diagnóstica

En este apartado se describen los resultados de la fase diagnóstica del estudio, los cuales se recogieron a través de grupos de discusión, cuyo principal objetivo fue reflexionar colaborativamente sobre los factores que obstaculizan la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado en el centro educativo. Las categorías emergentes, en función del análisis de contenido de los relatos de docentes y directivos, son las siguientes:

“Incipiente diálogo profesional para la reflexión pedagógica”

En esta categoría se describe la percepción de los docentes y directivos referente a la necesidad de ampliar las oportunidades de diálogo y reflexión pedagógica en la escuela. En tal sentido, se identifica un sentido de autocrítica respecto a las prácticas destinadas a pensar y cuestionar colaborativamente su quehacer, tal como muestran los siguientes extractos:

“En el consejo de profesores no se fomenta una mirada crítica hacia nuestras prácticas pedagógicas. Existe una dificultad para generar espacios donde la crítica constructiva sea un componente habitual” (Directivo n° 4).

“Considero que los espacios de diálogo para analizar lo que funciona y lo que no en nuestras aulas son insuficientes. En el día a día, las múltiples demandas nos llevan a priorizar otros asuntos, dejando relegada la evaluación sistemática de nuestras prácticas” (docente n° 2).

“La reflexión colectiva sobre nuestras clases no es una práctica consolidada en el establecimiento. Aunque hemos discutido su importancia, aún no forma parte de nuestra cultura institucional” (docente n° 5).

Tal como se muestra en los relatos, la ausencia de una cultura de reflexión crítica y colaborativa tiene implicancias profundas para el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa. Sin espacios para analizar las prácticas pedagógicas, los docentes pueden quedar atrapados en rutinas poco efectivas, reduciendo su capacidad de respon-

der a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Además, la falta de reflexión colectiva debilita la cohesión y el aprendizaje entre pares, desaprovechando el potencial de las experiencias compartidas. En síntesis, estos relatos reflejan una oportunidad crucial para avanzar hacia una cultura escolar más reflexiva, crítica y colaborativa, que permita a los docentes mejorar sus prácticas y, en última instancia, beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

“Sobrecarga de trabajo administrativo”

Esta categoría revela una preocupación persistente entre docentes y directivos respecto a la sobrecarga de tareas administrativas, las cuales interfieren directamente con el foco pedagógico y el tiempo para colaborar. Esta situación se manifiesta como una tensión entre las exigencias burocráticas del sistema escolar y el tiempo requerido para la planificación, reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas, tal como se describe en los siguientes relatos:

“Muchas veces terminamos resolviendo temas logísticos de la gestión escolar en el consejo de profesores y eso nos quita tiempo valioso para acompañar pedagógicamente al profesorado. Al final, estas cosas te frustran, puesto que existe la motivación para enfocarse en lo pedagógico, pero los temas administrativos te absorben” (Directivo n° 2)

“La cantidad de informes, planificaciones y reportes que se piden es tan alta, que cuesta mucho centrarse en reflexionar realmente lo que pasa en el aula. Al final, todo se vuelve una carrera contra el tiempo y es muy complejo coincidir en los tiempos con los colegas” (docente n° 14)

“Tenemos reuniones donde se habla más de protocolos y procedimientos que de enseñanza y aprendizaje. Siento que lo pedagógico queda al margen, y eso va desmotivando con el tiempo” (docente n° 18)

Los testimonios reflejan con claridad un factor obstaculizados que afecta directamente las oportunidades de colaboración profesional docente. La sobrecarga de tareas administrativas incide directamente en los tiempos para generar prácticas claves como la reflexión pedagógica, el acompañamiento en aula y la retroalimentación del desempeño docente. Las voces recogidas evidencian una frustración compartida ante la imposibilidad de priorizar lo pedagógico debido a la presión por cumplir con requerimientos burocráticos. Esta lógica, que transforma las reuniones en espacios centrados en procedimientos más que en el aprendizaje, contribuye a la desmotivación del profesorado y limita el desarrollo de una cultura profesional sólida.

4.2. Resultados Fase de Mejoramiento

A partir de los resultados de la fase diagnóstica, se diseñó un plan de acción estructurado en torno a cinco prácticas clave, fundamentadas en la implementación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Esta comunidad permitió a docentes y directivos reflexionar colectivamente, analizar evidencias, proponer mejoras e implementar estrategias innovadoras. El objetivo principal de este plan fue consolidar una cultura de colaboración y mejora continua, con un liderazgo pedagógico distribuido.

a) Reflexión colectiva sobre el currículum y las prácticas pedagógicas: A través de la lógica de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, se organizaron reuniones periódicas para reflexionar sobre el currículum y su implementación en el aula. En estas sesiones, el profesorado analizó la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas y los resultados obtenidos, utilizando evidencias como trabajos estudiantiles, grabaciones de clases y datos de evaluación. La CPA facilitó la revisión del currículum con un enfoque basado en evidencia, donde cada docente aportó ejemplos prácticos y recibió retroalimentación. Asimismo, los docentes y directivos guiaron las discusiones para identificar prácticas exitosas y áreas a mejorar. Como resultado, se fortaleció la comprensión colectiva del currículum, se mejoraron las estrategias de enseñanza y se promovió una alineación más efectiva entre planificación y resultados.

b) Implementación de un sistema de retroalimentación entre pares: Dentro del marco de las CPA, se diseñó un sistema estructurado de observación entre pares. Los docentes planificaron visitas mutuas al aula para observar prácticas pedagógicas específicas, como la gestión del tiempo, la interacción con los estudiantes y la evaluación formativa. Estas observaciones se complementaron con reuniones posteriores de retroalimentación basadas en un protocolo consensuado. El trabajo de la CPA proporcionó el espacio para diseñar los protocolos de observación y retroalimentación, asegurando un ambiente de confianza y aprendizaje mutuo. El equipo directivo participó como facilitador, pero sin imponer sus perspectivas por sobre el profesorado. Se destaca que los docentes innovaron en sus estrategias pedagógicas, mejoraron la calidad de las interacciones en el aula y fortalecieron una cultura de aprendizaje colaborativo.

c) Reflexión colectiva del aprendizaje basado en evidencias: La CPA estableció un sistema de análisis colaborativo de datos sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes. Se implementaron instrumentos como rúbricas, evaluaciones diagnósticas y formatos de seguimiento, cuyos resultados se compartieron y analizaron colectivamente por parte del profesorado. En las reuniones de CPA, se discutieron los datos de aprendizaje para identificar tendencias y diseñar intervenciones pedagógicas personalizadas. Asimismo, el equipo directivo proporcionó recursos tecnológicos para facilitar la recopilación y el análisis de datos. El monitoreo constante permitió identificar brechas de aprendizaje y ajustar las estrategias pedagógicas de manera oportuna.

d) Fortalecimiento del liderazgo pedagógico distribuido: El liderazgo pedagógico distribuido se promovió a través de la CPA, donde se asignaron roles específicos a docentes líderes en áreas como evaluación, planificación curricular e innovación metodológica. Estos líderes coordinaron subgrupos dentro de la comunidad para abordar desafíos específicos. En tal sentido, los docentes y directivos establecieron metas claras y compartidas dentro

de las CPA, asegurando un trabajo cohesionado. El profesorado asumió roles proactivos en la mejora de las prácticas escolares, promoviendo una mayor corresponsabilidad y un liderazgo distribuido efectivo.

e) Estudios de casos pedagógicos como estrategia de reflexión situada: Esta práctica consistió en la revisión colaborativa de casos reales de enseñanza, documentados por los propios docentes del establecimiento. Cada caso recogió una situación compleja o desafiante vivida en el aula (una clase que no logró los objetivos, un conflicto con estudiantes o un intento de innovación pedagógica), y se analizó colectivamente en sesiones de la CPA. Los casos fueron presentados en un formato breve y estructurado, seguido de una discusión guiada con preguntas orientadoras. Este trabajo permitió promover la reflexión situada, fortalecer la discusión profesional y enriquecer la toma de decisiones pedagógicas. Además, fomentó la empatía profesional y el reconocimiento del saber docente construido en la práctica.

En conjunto, las estrategias implementadas en el centro escolar, permitieron transitar paulatinamente desde una lógica de reflexión incipiente y sobrecarga de trabajo administrativo, hacia una cultura de colaboración intencionada y sostenida. La reflexión colectiva sobre el currículum, la retroalimentación entre pares, el análisis de evidencias, el fortalecimiento del liderazgo distribuido y el estudio de casos pedagógicos, configuraron oportunidades donde el aprendizaje docente se logró construir a partir de la experiencia de todos los integrantes de la CPA.

4.3. Resultados fase de evaluación de la mejora

En este apartado se describen los efectos del proceso de mejoramiento implementado en el centro escolar, centrado en la construcción de una cultura de colaboración pedagógica y liderazgo compartido. A través de las voces de docentes y directivos, se identificaron transformaciones significativas en la forma en que se toman decisiones pedagógicas, se fortalecen las relaciones profesionales y se reconfigura el rol del liderazgo.

“Liderazgo pedagógico compartido”

Esta categoría da cuenta del avance del equipo directivo en cuanto a democratizar la toma de decisiones e involucrar al profesorado en la toma de decisiones pedagógicas. Los siguientes relatos, recogen experiencias donde el equipos directivos comparte la responsabilidad por el aprendizaje:

“El equipo directivo ha demostrado mayor disposición a escucharnos y a tomar en consideración nuestras opciones sobre nuestras propias prácticas. Por ejemplo, hemos flexibilizado los criterios de acompañamiento en aula y sobre la evaluación de nuestro desempeño, el cual se está abordando desde una lógica formativa” (docente n°12)

“A nosotros, el acompañamiento en aula ahora nos los realizan nuestros colegas profesores y ya no exclusivamente el equipo directivo. Son nuestros propio colegas

quienes nos retroalimentan y el equipo directivo acompaña este proceso, pero no imponen sus miradas (docente n°5).

El liderazgo pedagógico distribuido fomenta la democratización de las decisiones escolares, involucrando a docentes en procesos clave, lo que fortalece la colaboración y el sentido de pertenencia. Los directivos han adoptado un rol más receptivo y facilitador, promoviendo prácticas como la retroalimentación entre colegas y la evaluación formativa, lo que empodera a los docentes y mejora su motivación. Este enfoque transforma las relaciones jerárquicas en horizontales, consolidando una cultura escolar basada en la confianza y la corresponsabilidad.

“Construcción de confianza”

Esta categoría evidencia cómo las dinámicas de trabajo en equipo y colaboración docente han promovido relaciones interpersonales más sólidas y un entorno de aprendizaje compartido. Estas experiencias, descritas por los docentes, reflejan la importancia de la confianza mutua como base para el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas, tal como se plantea en las textualidades:

“El trabajo pedagógico en equipo ha facilitado mi aprendizaje a partir de las experiencias y capacidades de mis colegas, promoviendo un reconocimiento mutuo. Además, este proceso ha fortalecido nuestras relaciones interpersonales, consolidando la cohesión grupal y evidenciando la importancia de la colaboración en el ámbito profesional” (docente n° 8).

“El aspecto más significativo del trabajo desarrollado ha sido reconocer el esfuerzo de mis colegas por contribuir a mi mejora profesional. Este apoyo se manifiesta en la disposición para compartir recursos, ofrecer sugerencias e ideas, y en general, en la intención de todos por aportar al mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas” (docente n° 4).

Los relatos reflejan que la construcción de confianza dentro del equipo docente es esencial para impulsar un cambio significativo en las prácticas pedagógicas. La disposición para compartir recursos, discutir abiertamente fortalezas y debilidades, y colaborar de manera constructiva fortalece tanto la cohesión grupal como el desarrollo profesional. Por consiguiente, la confianza profesional se consolida como un eje fundamental para el éxito colectivo y sostenibilidad de la CAP.

“Modelamiento del aprendizaje profesional”

En esta categoría se destaca cómo el equipo directivo ha asumido un rol activo como referente en el fortalecimiento de una cultura de colaboración y aprendizaje profesional. En tal sentido, se describe la forma en la cual los líderes escolares comenzaron a modelar con su propia práctica las dinámicas de diálogo, retroalimentación y mejora continua que promueven en el profesorado.

“Lo que más valoro es que el equipo directivo no solo nos pide colaborar, sino que ellos también lo hacen. Participan en las reuniones como uno más y comparten sus propias experiencias. Eso te motiva a involucrarte con otra actitud” (docente n° 15)

“En este proceso, los directivos nos mostraron con el ejemplo lo que significa aprender juntos. Escuchan, hacen preguntas, y también se dejan acompañar. Eso cambia la relación y fortalece la confianza” (docente n° 9)

Esta coherencia entre discurso y acción fortalece la credibilidad y confianza sobre el liderazgo pedagógico, generando un ambiente en que el aprendizaje colectivo deja de ser una consigna para convertirse en una experiencia compartida. La participación del equipo directivo en instancias colaborativas, su disposición a recibir retroalimentación y su involucramiento en procesos reflexivos, fueron percibidos por los docentes como señales concretas de un liderazgo comprometido con la mejora conjunta.

Conclusiones

Este estudio permitió comprender el proceso de transformación de la cultura de aprendizaje profesional situado en un centro escolar del sur de Chile, evidenciando que las prácticas de liderazgo pedagógico, cuando son compartidas y centradas en el aprendizaje, pueden generar condiciones sostenibles para el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional docente. Los resultados empíricos obtenidos a lo largo de las distintas fases del proceso de investigación-acción muestran que es posible avanzar hacia una cultura de colaboración más sólida cuando el liderazgo escolar se compromete activamente con la innovación pedagógica y la reflexión colectiva.

Uno de los hallazgos centrales fue la identificación inicial de obstáculos estructurales que dificultaban el aprendizaje profesional situado. Entre ellos, se destacan la sobrecarga administrativa, la escasez de espacios para el diálogo pedagógico y la fragmentación del trabajo docente. Estas tensiones, ampliamente documentadas por autores como Bolívar (2019) y Fernández (2025), no solo limitan la reflexión pedagógica, sino que refuerzan lógicas individualistas y tecnocráticas en la gestión escolar. Sin embargo, al implementar prácticas propias de una Comunidad Profesional de Aprendizaje, como la retroalimentación entre pares, el análisis conjunto de evidencias de aprendizaje y la planificación compartida, se observó un cambio progresivo hacia una cultura institucional más abierta, horizontal y comprometida con la mejora.

La figura del liderazgo pedagógico fue clave en este tránsito, puesto que el estudio permitió constatar cómo los equipos directivos comenzaron a modelar el aprendizaje profesional desde una lógica de colaboración genuina. En este caso, el modelamiento de prácticas reflexivas, el involucramiento directo en las sesiones de trabajo docente y la disposición a recibir retroalimentación, promovieron una relación más simétrica entre directivos y profesorado. Este liderazgo distribuido no solo fortaleció la cohesión profesional, sino que contribuyó a resignificar el rol del directivo como facilitador del aprendizaje.

En síntesis, el estudio confirma que el desarrollo de una cultura de aprendizaje profesional situado requiere más que cambios metodológicos: exige un cambio profundo en las relaciones, los liderazgos y los sentidos que se atribuyen al trabajo pedagógico (Villagra y Aravena, 2025). La investigación-acción permitió instalar capacidades locales para el mejoramiento continuo, visibilizar saberes profesionales muchas veces invisibilizados, y construir colectivamente nuevas formas de habitar la escuela.

Referencias

- Anamirete, A., Caro, N., & Rodríguez, P. (2024). Condiciones para el desarrollo profesional docente situado: aportes desde comunidades escolares en mejora. *Autores Contemporáneos*, 8(1), 595–614.
- Aravena, O., Villagra, C., Troncoso, C., y Mellado, M. (2023b). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Aravena, O., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2020). *La escuela que aprende: Prácticas innovadoras en escuelas chilenas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol-9-issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Chávez Martínez, J., & Ibarra, J. (2016). Liderazgo y cambio cultural en la organización para la sustentabilidad. *Telos*, 18(1), 138–158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99344833009>
- Cortez, M., Zoro, B., & Núñez, K. (Eds.). (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Fernández, D. H. (2025). Desarrollo profesional en equipos directivos: una revisión de la literatura. *Revista InveCom*, 5(4), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14853832>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A postmodern perspective*. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). *Desarrollo profesional docente: estrategias e innovaciones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mellado, M. E., & Chaucono J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Mellado, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Montecinos, C., & Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: Implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52–61.
- Murillo, F. J. (2020). Liderazgo pedagógico y mejora de la escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 1–8.
- Pedraja-Rejas, L. M., Marchioni-Choque, Í. A., Espinoza-Marchant, C. J., & Muñoz-Fritis, C. P. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: Un análisis conceptual. *Formación Universitaria*, 13(5), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). *Liberar el aprendizaje: el rol del liderazgo pedagógico en la mejora escolar*. Santiago: SUMMA.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M.E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 240–271.
- Rojas, J. A. (2022). Liderazgo directivo, confianza profesional y cultura de colaboración. Una aproximación a partir de prácticas innovadoras en escuelas chilenas. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113–140. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-iss1-art113>
- Sarmiento-Barros, M. L. (2024). Desarrollo de liderazgo y su impacto en la cultura organizacional. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 8(2), 1820–1841. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1820-1841>
- Simonetti, F. (2020). Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos. En M. Cortez, B. Zoro, & K. Núñez (Eds.), *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos* (pp. 10–15). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS.
- Spillane, J., Shirrell, M., & Hopkins, M. (2016). Designing and deploying a professional learning community organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem. *Les Dossiers Des Sciences de l'Education*, 35, 97-122. <https://doi.org/10.4000/dse.1283>
- Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., & Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602–642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16652158>
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Villagra, C. y Aravena, O. (2025). El aprendizaje del profesorado: una brújula para el liderazgo pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39), 289-308. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.102512>