

Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje

School leaders: implicit representations about learning

CHAUCONO CATRINAO, Juan Carlos ¹; MELLADO HERNÁNDEZ, María Elena ²; YUSTE TOSINA, Rocío ³

Recibido: 20/01/2020 • Aprobado: 03/05/2020 • Publicado: 21/05/2020

Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN:

El objetivo del artículo es describir las representaciones implícitas sobre aprendizaje de 105 directivos escolares de educación primaria, región de La Araucanía, Chile. Se asumió una metodología mixta que utiliza cuestionario de dilemas y grupo discusión. Los resultados evidencian que los equipos directivos poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje vinculadas a las teorías de dominio directa, interpretativa con tendencia constructivista. Sin embargo, al profundizar en el análisis de la pluralidad del pensamiento pedagógico sobre aprendizaje predominan las teorías interpretativas y directas.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, representaciones de aprendizaje, líderes escolares

ABSTRACT:

The objective of the article is to describe the implicit representations about learning of 105 school directors of primary education, La Araucanía region, Chile. A mixed methodology that uses dilemma questionnaire and group discussion was assumed. The results show that the management teams have implicit representations about learning linked to direct domain theories, interpretive with a constructivist tendency. However, in deepening the analysis of the plurality of pedagogical thinking about learning, direct and interpretive theories predominate.

Keywords: Pedagogical leadership, learning representations, school leaders

1. Introducción

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

En este contexto, actualmente se reconoce la relevancia de formar pedagógicamente a los equipos directivos como promotores del cambio y mejora educativa, aportando evidencia significativa en la influencia que ejerce su liderazgo en la efectividad escolar, Vaillant y Rodríguez, (2015); Barrientos, et al., (2016); Villagra, Mellado y Cubo (2018). Del mismo modo, distintos estudios documentan la necesidad de profesionalizar la labor del líder como una iniciativa que permite promover la motivación docente, el desarrollo de sus capacidades profesionales y condiciones laborales. Aquello, con el fin de promover una cultura de aprendizaje y práctica profesional que valore la colaboración y el diálogo

reflexivo como una oportunidad para construir un enfoque de aprendizaje compartido que sitúe en el centro al estudiante, Bolívar, Caballero y García, (2017); Fullan, (2017); Flessa, Bramwell, Fernández y Weinstein, (2018); Rincón Gallardo, (2018); Romero y Krichesky, (2018). En otras palabras, conformar comunidades de práctica en los centros escolares a favor del aprendizaje del estudiante, favorece el desarrollo de liderazgos compartidos, mejora el seguimiento permanente de los aprendizajes tanto del estudiante como del propio docente a través de los diálogos reflexivos entre los educadores e instaura al interior de las escuelas una cultura escolar en pro del mejoramiento continuo.

No obstante, los estudios han constatado que las representaciones implícitas que poseen los directivos escolares sobre cómo se enseña, se aprende y se evalúa, se han transformado en una barrera que obstaculiza el desarrollo de buenas prácticas de liderazgo educativo. Este pensamiento que poseen los directivos escolares puede basarse en teorías intuitivas que influyen en la comprensión del liderazgo pedagógico y afectan el desarrollo de las propias capacidades profesionales, García, Mateos y Vilanova, (2014); Cossío y Hernández, (2016); Llano y Yarza, (2017); Montanares y Junod, (2018). En otras palabras, la formación directiva debiese promover diversas instancias de aprendizaje que provoquen el cuestionamiento y la toma de consciencia de las representaciones implícitas, con el propósito de resignificar el conocimiento profesional y las prácticas de liderazgo educativo.

En específico, el propósito de este artículo consiste en describir las representaciones implícitas sobre aprendizaje que poseen líderes escolares de educación primaria de la región de La Araucanía, Chile. Se estructura este artículo en cuatro apartados. El primero presenta un breve marco referencial sobre las representaciones implícitas de aprendizaje asociadas a las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista; el segundo aborda la metodología del estudio; el tercer apartado presenta los resultados y, en el cuarto, muestra las conclusiones de la investigación.

1.1. Representaciones implícitas sobre aprendizaje

Las representaciones implícitas sobre aprendizaje de equipos directivos se han transformado en uno de los desafíos pendientes a investigar por la escasez de evidencia empírica que documente su impacto en el mejoramiento del liderazgo escolar, Bolívar y Murillo, (2017); Mellado, Chaucono y Villagra, (2017); Robinson, (2017). Lo anterior, deja de manifiesto la necesidad de indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje en función de la responsabilidad que presentan los equipos directivos en liderar el aprendizaje y la formación docente. De este modo, para profundizar en las representaciones implícitas que poseen directivos escolares sobre aprendizaje, se abordan las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista (Pozo, 2010).

Diversos autores explican que aquellos educadores que presentan una tendencia hacia la teoría de dominio directa conciben el aprendizaje como un saber acumulativo y estático donde el aprendiz solo responde a estímulos y conductas que solicita el maestro. Estas representaciones del profesorado son barreras que restringen al estudiante las oportunidades de involucrarse en el proceso de aprender, Señorío, Vilanova, García, Natal y Lynch, (2012); Pozo, (2014). Desde la teoría de dominio interpretativa, el docente que presenta esta mirada piensa que el aprendizaje es un proceso que ocurre a través de la ejercitación que realiza el aprendiz, mediados por la motivación, el contexto y las características del estudiante, Pozo, (2010). En cambio, para la teoría de dominio constructivista el aprendizaje se construye a través de la transformación del saber previo, demanda de procesos mentales, contextuales y de la propia actividad que realiza el aprendiz para aprender, Pozo (2010); Martín, García, Basilisa y Vilanova, (2013); Rincón Gallardo, (2018). En este sentido, Medel, et al., (2017) manifiestan que desde la teoría de dominio constructivista es imprescindible considerar los cambios en los procesos representacionales que el aprendiz le atribuye al objeto de aprendizaje. De este modo, el proceso de aprender para la teoría de dominio constructivista implica una toma de consciencia de lo aprendido, de las condiciones cognitivas, personales y contextuales que requiere tener el estudiante para que ocurra la resignificación del aprendizaje.

Desde este contexto, como se ha analizado, existen diferentes formas de concebir el aprendizaje, fundamentadas en principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales arraigados en la trayectoria personal y cultural, los que permiten entender por qué resulta tan difícil su transformación. De tal manera, estudios recientes dan cuenta de la existencia de diferentes representaciones implícitas sobre aprendizaje donde confluyen distintos saberes que explican una aparente pluralidad representacional marcada desde una tendencia más constructivista, interpretativa y directa, en ese orden de preponderancia, Cossío y Hernández, (2016); Bohórquez y D'Amore, (2018). En otras palabras, las representaciones implícitas sobre aprendizaje que poseen los educadores están directamente relacionadas con la experiencia vivida en su trayectoria personal y profesional.

2. Metodología

El estudio se enmarca en una investigación educativa un enfoque mixto de alcance descriptivo. Se busca favorecer un tratamiento cuantitativo y cualitativo del análisis de la información para una comprensión más profunda e integral del objeto en estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La muestra está conformada por 105 directivos escolares en virtud de tres criterios de inclusión que consisten en poseer formación en liderazgo escolar, tener cargo directivo y desempeñarse en centros escolares subvencionados por el Estado de Chile. Las edades de los directivos escolares fluctúan entre 31 y 62 años, de los cuales el 41% (43) corresponden a hombres y el 59% (62) a mujeres. El total de participantes se distribuye en 45 directores/as, que alcanzan un 47%, y 60 Jefes Técnicos Pedagógicos (UTP), que representan el 63%.

Se optó por las técnicas de encuesta y grupo de discusión. En el caso de la encuesta, se utilizó el *Cuestionario de dilemas sobre aprendizaje* para evaluar las representaciones implícitas de las teorías de dominio del aprendizaje de Pozo (2010), adaptado por Vilanova, García y Señorino (2007). Para realizar el análisis cuantitativo se utilizó SPSS, versión 2.4, se procedió a calcular la frecuencia absoluta y la frecuencia porcentual para cada dilema y dimensión según la teoría de dominio del aprendizaje. Necesario incluir el Cuestionario ya que la referencia no es específica. Este cuestionario permite indagar de manera más profunda en las representaciones implícitas del sujeto, puesto que plantea una situación cotidiana que ofrece a la persona que responde el cuestionario tres posibilidades de actuación en relación al dilema planteado, asociada a una teoría de dominio del aprendizaje: directa, interpretativa o constructivista. El instrumento está compuesto por diez dilemas distribuidos en cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa.

Respecto al grupo de discusión, se empleó un guion de preguntas orientadoras para levantar categorías emergentes, organizadas en relación dimensiones del cuestionario. De este modo, mediante el método comparativo constante, se recogen, codifican y analizan los datos de forma simultánea hasta llegar a la saturación de contenidos (Jiménez, García, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2016). Para formar a los grupos de discusión, se extrae de la muestra total aproximadamente el 17% de los participantes del estudio, quedando conformada por 16 sujetos. Se consideran criterios de inclusión como paridad de género y cargo directivo. Se conformaron 2 grupos de discusión (GD) de 8 integrantes cada uno, constituidos por 8 directores y 8 UTP. Para seleccionar cada grupo de discusión, se realiza un muestreo aleatorio simple, asignando números impares a los jefes/as UTP y números pares a los directores/as, teniendo presente el equiparar los grupos en función de los criterios de inclusión.

3. Resultados

En este apartado se presenta el análisis estadístico descriptivo de los datos recogidos. Primeramente, se muestra el análisis a través de frecuencias relativas y absolutas, para luego profundizar con hallazgos cualitativos que emergieron en los grupos de discusión en función de las dimensiones preestablecidas en este estudio.

Representaciones implícitas de equipos directivos sobre aprendizaje, según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

A continuación, la Tabla 1 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión "Qué es aprender", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por los equipos directivos

Tabla 1
Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión "Qué es aprender", según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión "Qué es aprender"		
En una reunión de departamento, los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Frente a cada tema, se exponen los diferentes puntos de vista que aparecen.		
Dilema 1: Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Aprender es obtener la copia fiel del objeto.	Aprender es obtener la copia del objeto distorsionada.	Aprender es recrear el objeto.
1%	13,30%	85,70%
Dilema 2: Con respecto a las ideas previas del alumno, las principales opiniones fueron:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

No es demasiado importante conocerlas porque serán reemplazadas.	Es útil conocerlas, sobre todo para el docente.	Son importantes para el estudiante.
6,70%	10,50%	82,80%

Fuente: Elaboración propia (2019)

A nivel general, la Tabla 1 constata que los directivos escolares poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje en la dimensión "*Qué es aprender*" con una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista, alcanzado una frecuencia porcentual de más del 80% de apego, lo que representa a 88 directivos escolares. Las afirmaciones anteriores fueron testeadas en estudios recientes donde se explican que existen posturas cercanas a una mirada constructivista, pero mimetizadas con otros supuestos, los cuales conviven en el pensamiento sin aparente conflicto, Estévez, Valdés, Arreola y Zavala, (2014); Pozo, (2014). Para profundizar en lo anterior, se presenta a continuación los resultados del análisis de contenido emanados en los grupos de discusión, del cual emergen dos categorías:

Tabla 2
Resultados recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión *¿Qué es aprender?*

Dimensión 1	Categoría emergente	Resultados recurrentes
"Qué es aprender"		
¿Qué entienden ustedes por aprendizajes?	Aprender como proceso de ejercitación	"Yo entiendo el aprendizaje como un proceso lento que requiere de la ejercitación permanente en clases" (GD2, JEFE-UTP1).
		"En mi rol de directora, entiendo el aprendizaje como un proceso activo y dinámico, donde el estudiante asume un rol protagónico de las actividades desarrolladas por el docente" (GD2, DA1).
¿Qué son los conocimientos previos?	Conocimiento escolar	"Los conocimientos previos son los aprendizajes que los niños han aprendido en clases" (GD2, D1).
		"Son los contenidos de las asignaturas que los niños recuerdan" (GD2. DA2).
		"Yo sé que los conocimientos previos son las ideas que los niños han aprendido sobre alguna materia" (GD1. JEFE-UTP2).

Fuente: Elaboración propia (2019)

La Tabla 2, da cuenta que los directivos escolares comprenden que el aprendizaje es un proceso centrado en la ejercitación repetitiva de un conocimiento escolar. Lo anterior, se contradice con más del 80% que manifestó que aprender es recrear el objeto para construir a partir de ellas un nuevo aprendizaje. Esta situación es rastreada en investigaciones recientes, donde se refleja que las representaciones pueden ser moldeadas a un saber decir, pero ancladas tanto hacia la teoría de dominio interpretativa como directa (Medel et al., 2017; Mellado y Chaucono, 2016).

A continuación, la Tabla 3 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión "*Qué se aprende*", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por los equipos directivos.

Tabla 3
Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión "*Qué se aprende*", según teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión " <i>Qué se aprende</i> "		
Dilema 3: Acerca de la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista

Enseñar todos los contenidos disciplinarios.	Enseñar todos los contenidos disciplinarios, sin descuidar el razonamiento que debe hacer el estudiante.	Seleccionar contenidos más adecuados para que los estudiantes razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.
12,40%	27,60%	60%
Dilema 4: En cuanto a los objetivos principales de una asignatura, el docente debe:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Procurar que los estudiantes adquieran todos los conocimientos básicos y con el tiempo logren darle significado.	Procurar que los estudiantes razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre aprendan.	Procurar que los estudiantes desarrollen estrategias que les permita asignarle significado a lo aprendido.
41,90%	32,40%	25,70%

Fuente: Elaboración propia (2019)

A nivel general, la Tabla 3 permite visualizar que los directivos escolares, en la dimensión "Qué se aprende", poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje, alcanzado una frecuencia porcentual similar entre las tres teorías de dominio. Para profundizar en lo anterior, se presenta a continuación el análisis de contenido emanados en los grupos de discusión, del cual emergen la tercera y cuarta categoría.

A continuación, la Tabla 4 presenta los resultados frecuentes que emergieron en los grupos de discusión.

Tabla 4
Resultados recurrentes que surgieron en los grupos de discusión en la dimensión "Qué se aprende"

Dimensión 2	Categoría emergente	Resultados recurrentes
"Qué se aprende"		
¿Qué deberían aprender los estudiantes en el colegio que usted dirige?	Contenidos disciplinarios	"Considero que los estudiantes debiesen aprender todos los contenidos disciplinares que dicta el texto de estudio" (GD1, D2).
		"Pienso que es necesario que el estudiante aprenda todos los contenidos que nos exige el currículum escolar pasar" (GD2, Jefa-UTP1).
¿Qué es para usted un objetivo de aprendizaje?	Habilidades de una asignatura	"Los objetivos de aprendizaje son las habilidades que deben aprender los estudiantes en su curso" (GD1, Jefe- UTP2).
		"Para mí, son los contenidos que nos exige el currículum escolar cumplir (GD2, JEFA-UTP1).

Fuente: Elaboración propia (2019)

La Tabla 4, evidencia que los equipos directivos desconocen los fundamentos y propósitos que persiguen las bases curriculares de educación básica. Del mismo modo, se constata una tendencia hacia la teoría de dominio directa como interpretativa. En este caso, los hallazgos permiten interpretar que, cuando los equipos directivos manifiestan una pluralidad representacional en su pensamiento, estos anulan las representaciones más constructivistas, Medel et al., (2017); Mellado et al., (2017).

La Tabla 5 muestra la distribución de frecuencia porcentual en la dimensión "Cómo se aprende", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por los equipos directivos.

Tabla 5
Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión "Cómo se aprende", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión "Cómo se aprende"

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

Fuente: Elaboración propia (2019)

A nivel general, la Tabla 5 deja entrever que los directivos escolares, en la dimensión "Cómo se aprende", poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje distribuidas de manera porcentual en las tres teorías de dominio, alcanzado tendencias relativamente similares. Para profundizar en lo anterior, la Tabla 6 muestra los resultados recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión analizada.

Tabla 6
Resultados recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión ¿Cómo se aprende?

Dimensión 3	Categoría emergente	Resultados recurrentes
"Cómo se aprende"		

¿Cómo creen ustedes que aprenden los estudiantes?	Aprender ejercitando	"Considero que los estudiantes aprenden a través de la ejercitación constante de lo aprendido en clases" (GD1, D1).
		"Los estudiantes aprenden a través de la manipulación y ejercitación del contenido aprendido en cada asignatura" (GD2, JEFA-UTP1).
		" Para mí, el estudiante aprende a través de la ejercitación de lo aprendido" (GD1, JEFE-UTP2).
¿Cómo es la práctica que realiza el docente en clases?	Rol activo del docente en clases	"El docente debe cumplir todos los acuerdos asumidos en los consejos de profesores" (GD2, JEFE-UTP1).
		"La práctica principal del profesor es explicar claramente el contenido de la asignatura para que el estudiante pueda aprender" (GD2, D2).
¿De qué manera los textos de estudio son abordados en clases por el estudiante?	Texto de estudio como referente guía de ejercitación	"Son abordados todos los días en clases para asegurar que el estudiante ejercite lo aprendido" (GD2, DA1).
		"Los textos son utilizados por los estudiantes para cumplir con todos los contenidos curriculares y exigencias del Ministerio de Educación" (GD1, JEFE-UTP1).

Fuente: Elaboración propia (2019)

La Tabla 6, da cuenta que las representaciones declaradas por los equipos directivos sobre "Cómo se aprende" están configuradas en el pensamiento desde una teoría de dominio interpretativa. La situación anterior es afirmada por el 53,30%, que representa a 53 directivos que se inclinan a esta teoría de dominio. Dicho de otra manera, las representaciones implícitas más arraigadas en el pensamiento afloran de manera nítida a un saber más práctico asociado en su mayoría a argumentos desde una teoría de dominio interpretativa.

La Tabla 7 presenta la distribución porcentual en la dimensión "Qué y cómo se evalúa", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista manifestada por los equipos directivos.

Tabla 7
Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión "Qué y cómo se evalúa", según la teoría de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión "Qué y cómo se evalúa"		
Dilema 8: Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles para evitar que el estudiante se disperse.	Las preguntas deben ser lo más concretas y permitirle al estudiante llegar a las respuestas por distintos caminos.	Las preguntas deben ser significativamente abiertas para que el estudiante organice su propia respuesta.
13%	32,40%	54,30%
Dilema 9: Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que todos tenga el material de estudio delante:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
No es buena idea porque el estudiante no hace el esfuerzo de estudiar.	Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con otra tarea que permita comprobar conoce la información.	Es buena idea, porque permite valorar si el estudiante puede utilizar la información disponible para elaborar sus propias respuestas.

7,60%	41,90%	50,50%
Dilema 10: Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Plantear una situación similar a las trabajadas en clase para comprobar si el estudiante sigue los pasos del procedimiento enseñado.	Plantear una situación nueva y comprobar si es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto.	Plantear una situación nueva e independiente del resultado final para comprobar si puede elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.
11,40%	53,30%	35,30%

Fuente: Elaboración propia (2019)

A nivel general, la Tabla 7 permite apreciar que los directivos escolares en la dimensión "Qué y cómo se evalúa" poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje desde un apego a las tres teorías de dominio. La situación anterior se contradice con los resultados cualitativos que emergieron del análisis de contenido de los grupos de discusión. Del cual, emerguen las siguientes categorías expresadas en el Tabla 8:

Tabla 8
Resultados recurrentes que emergieron en los grupos de discusión en la dimensión "¿Qué y cómo se evalúa?"

Dimensión 4	Categoría emergente	Resultados recurrentes
"Qué y cómo se evalúa"		
¿Qué evalúan en los estudiantes los profesores del colegio que usted dirige?	Contenidos	"La mayoría de los docentes evalúan los contenidos que pasan en las diversas asignaturas que realizan en la sala de clases. A veces me comentan que necesitan más tiempo para terminar la unidad porque los niños no pudieron captar lo aprendido" (GD1, JEFE-UTP1).
		"En la escuela, los docentes deben evaluar los contenidos de la asignatura que dictan en base a la materia que están trabajando, las habilidades que están ejercitando y la unidad que están pasando en clases" (GD2, D1).
¿Cómo evalúan a los estudiantes los profesores del colegio que usted dirige?	Pruebas al final de la unidad	"Los docentes del colegio evalúan con pruebas al final de la unidad, porque es una forma de verificar objetivamente lo aprendido por el estudiante en la sala de clases" (GD1, D1).
		"Los colegas de la escuela evalúan a través de pruebas los contenidos trabajados en la unidad" (GD2, JEFE3)
		"Los colegas de la escuela siempre utilizan pruebas y guías porque permite monitorear los contenidos que han pasado en las asignaturas y corregir de manera más objetiva lo aprendido por el estudiante" (GD1, JEFA- UTP1).
¿Para qué evalúan a los estudiantes los profesores del colegio que usted dirige?	Evaluación centrada en el docente	"Para retroalimentar los contenidos deficientes que no han sido aprendidos al final de una unidad de trabajo" (GD1, DA1).
		"Nosotros evaluamos para identificar los contenidos aprendidos por el estudiante" (GD1, D1).

Fuente: Elaboración propia (2019)

La Tabla 8 muestra que las representaciones declaradas por el equipo directivo sobre "Qué y cómo se evalúa" están argumentadas desde un pensamiento asociado tanto a la teoría de dominio directa e interpretativa y anula el 48% de promedio de los participantes que presentan un apego hacia la teoría de dominio constructivista. En este sentido, se constata la existencia de representaciones implícitas sobre evaluación sustentadas en la calificación y ligadas a una retroalimentación centrada en el docente, quien transmite información a los estudiantes al final de una unidad de trabajo. Por tanto, se espera que los líderes escolares puedan transitar hacia el desarrollo de prácticas evaluativas que permitan orientar el aprendizaje del estudiante desde la calidad de las actividades de clases y de la participación activa de todo proceso pedagógico.

4. Conclusiones

Este estudio en particular permite apreciar que los equipos directivos poseen diferentes representaciones implícitas sobre aprendizaje, las cuales se activan simultáneamente de acuerdo a las demandas del contexto y características que presenta la actividad a realizar. Lo anterior es documentado en otras investigaciones, constatando una pluralidad representacional al decidir frente a diversos escenarios del aprender, Martín et al., (2013). Cabe destacar que, al indagar en las representaciones implícitas sobre aprendizaje que se relacionan específicamente con actividades más prácticas, afloran las representaciones implícitas más tradicionales del equipo directivo.

Aquello permite evidenciar el carácter operativo que sustentan las representaciones implícitas sobre aprendizaje y la posible desvinculación que presentan los equipos directivos sobre lo que está aprendiendo en la sala de clases. Esta situación atenta con el desarrollo de buenas prácticas directivas que permitan influir de manera positiva en el desarrollo profesional docente y aprendizaje del estudiante. En consecuencia, las representaciones implícitas sobre aprendizaje que poseen equipos directivos en las dimensiones "Qué es aprender" y "Qué se aprende" están asociadas a la teoría de dominio constructivista. En cambio, en las dimensiones "Cómo se aprende" y "Qué y cómo se evalúa" se vinculan tanto a la teoría directa como interpretativa. Lo anterior, podría suponer que las representaciones más arraigadas en los equipos directivos en estudio tienden a vincularse con las dimensiones centradas a un conocimiento más procedimental, las cuales se presentan en el pensamiento de manera simultánea (Cossío y Hernández, 2016; Bohórquez y D'Amore, 2018)

En la búsqueda de comprender cómo se pueden resignificar las representaciones implícitas sobre aprendizaje de directivos escolares en formación, actualmente se desarrollan actividades formativas que promueven la transformación de las prácticas de gestión y liderazgo desde el mejoramiento del núcleo pedagógico, estableciendo desde ahí un ciclo de análisis crítico para favorecer la mejora de la práctica directiva.

Referencias bibliográficas

- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. doi: 10.15366/reice2016.14.3.008
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*, 113-149. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bohórquez, L. A. y D'Amore, B. (2018). Factores que apoyan o limitan los cambios de concepciones de los estudiantes para profesor de matemática sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (13), 85-103.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela: Once Miradas*, 71-112. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bolívar, A., Caballero, K. y García, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506.
- Cossío, F. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, A. A., Arreola-Olivarría, C. G. y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6 (13), 49-64.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M. y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Fullan, M. (2017). *Indelible leaderships: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Jossey-Bass.

- García, M., Mateos, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15(1), 103-120.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). La teoría fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *Investigação Qualitativa em Educação*, 1, 356-365.
- Llano, F. y Yarza, V. (2017). Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el Programa de Cultura Informacional del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia. *Revista General de Información y Documentación*, 27(2), 409-432.
- Martín, S., García, S., Basilisa, M. y Vilanova, S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 2(16), 44-45.
- Martínez, I. e Higuera, M. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51.
- Mellado, M. E. y Chaucono, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Educare*, 20(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>
- Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancia en el liderazgo pedagógico. *Revista Electrónica de Psicología y Educación*, 2(43), 445-478.
- Montanares, E. G. y Junod, P. A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes: El desarrollo para los líderes escolares del siglo XXI. *Conversaciones en Línea N°1-2018 de Líderes Educativos*. Valparaíso, Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-las-y-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>
- Robinson, V. (2017). Liderazgo centrado en el aprendizaje: Como afrontar el cambio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas*, 34-91. Santiago: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 339-354. <https://doi.org/10.1177/1741143217720456>
- Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2012). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2).
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, 153-176. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio*, 12(4), 41-70.
- Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2015). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio*, 24(91), 253-274.
- Vilanova, S., García M. B. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-21.
- Villagra, C., Mellado, M. y Cubo, S. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción*, 34 (87), 214-240.

1. Estudiante del Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado, Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y Tic en Educación. Universidad Extremadura, España. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Contacto: juancarloschauconocatrino@gmail.com

2. Doctora en Formación del Profesorado. Directora del Magíster en Gestión Escolar. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Contacto: mmellado@uct.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 18) Año 2020

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License