

## Evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar tras una experiencia de acompañamiento colaborativo interno

### Evaluation of the School Principal's Instructional Leadership Following an Internal Collaborative Coaching Experience

John Fredy Ariza Jiménez<sup>1</sup>  
María Verónica Leiva-Guerrero<sup>2</sup>  
Ronald Andrés González-Reyes<sup>3</sup>

#### Resumen

La literatura coincide en afirmar que el liderazgo pedagógico del director escolar influye de manera significativa en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Evaluar la efectividad del liderazgo pedagógico del director es trascendental para identificar debilidades y mejorar su práctica. Esta investigación evaluó los niveles de efectividad de los componentes básicos de liderazgo pedagógico del director escolar tras la implementación de una experiencia de acompañamiento colaborativo interno utilizado como escenario para la práctica de este tipo de liderazgo por parte de la dirección. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo. Los datos fueron recolectados antes y después del acompañamiento colaborativo. También se realizó un análisis de contenido de documentos de evaluación y planeación institucional, así como la aplicación del cuestionario Vanderbilt de evaluación del liderazgo pedagógico del director escolar. Finalmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a docentes y al director. Los resultados cuantitativos y cualitativos son consistentes y evidencian una influencia significativa del acompañamiento colaborativo interno en el incremento del nivel de efectividad de los componentes de liderazgo pedagógico, a excepción del componente vínculos con el entorno.

**Palabras clave:** evaluación del liderazgo pedagógico; director escolar; componentes del liderazgo pedagógico; acompañamiento colaborativo interno

**Abstract**

The literature consistently affirms that the principal's instructional leadership exerts a significant influence on the quality of teaching and learning processes. Evaluating the effectiveness of the principal's instructional leadership is essential to identify weaknesses and enhance professional practice. This study assessed the effectiveness levels of the key components of instructional leadership after implementing an internal collaborative coaching experience, which served as a context for the principal's practice of this type of leadership. The research followed a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. Data were collected before and after the collaborative coaching process. In addition, a content analysis of institutional planning and evaluation documents was conducted, along with the administration of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED) questionnaire. Finally, semi-structured interviews were carried out with teachers and the principal. Quantitative and qualitative results were consistent and revealed a significant influence of internal collaborative coaching on the improvement of the effectiveness levels of instructional leadership components, except for the component related to community engagement.

**Keywords:** Instructional Leadership Assessment; School Principal; Components of Instructional Leadership; Internal Collaborative Coaching

Fecha de recepción: 16-09-2025  
Fecha de evaluación: 08-10-2025  
Fecha de evaluación: 13-10-2025  
Fecha de aceptación: 26-10-2025

## Introducción

La abundante investigación sobre gestión escolar destaca el liderazgo pedagógico del director como uno de los factores con mayor influencia en la calidad de los procesos educativos y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Day et al., 2020; Hallinger, 2018). Estudios como los de Robinson (2009) y Leithwood et al. (2019) destacan que el liderazgo del director afecta diferentes características de la organización escolar generando un efecto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y definiendo el éxito o el fracaso de los intentos de mejora. El liderazgo pedagógico del director tiene un impacto significativo en el desempeño docente, en el rendimiento académico de los estudiantes y en el fortalecimiento de la cultura escolar (Bush, 2024; Elfira et al., 2024; Castelo-González, 2025; Mincu et al., 2024).

Bolívar (2015) expone que el director tiene la función de instalar capacidad para que los aspectos administrativos y operativos funcionen, una vez resuelto esto, el director debe centrar su atención en la gestión pedagógica y en el trabajo colaborativo con los docentes, actores clave en la mejora del aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2015; Robinson et al., 2009). En este marco, el liderazgo pedagógico se fortalece mediante acciones de acompañamiento desde dentro de la escuela, promoviendo la reciprocidad y el aprendizaje mutuo (Leiva & Vásquez, 2019; Segovia, 2010). Esta perspectiva se alinea con la noción de acompañamiento colaborativo interno, que permite al director ejercer un liderazgo más efectivo y centrado en la enseñanza (Nieto, 2005; Fullan, 2014).

Evaluar dicho liderazgo es fundamental para mejorar la práctica directiva, siempre que su valoración se enfoque en aspectos pedagógicos y no se limite al desempeño estudiantil y a la rendición de cuentas (Bolívar, 2015). Para ser útil, esta evaluación debe ser periódica, sustentada en múltiples evidencias y orientada al desarrollo profesional del director (Bush, 2017).

El presente estudio se desarrolló en el marco de una investigación doctoral que evaluó la efectividad del liderazgo pedagógico de un director de una institución pública de Bogotá, Colombia; tras la implementación de una estrategia de acompañamiento colaborativo interno (Ariza-Jiménez, Leiva-Guerrero y González, 2025). Se realizó una evaluación pre y pos de la efectividad del liderazgo pedagógico del director mediante un análisis de contenido de documentos de evaluación y planeación institucional, esta se complementó con la aplicación del cuestionario Vanderbilt -VAL-ED- (Porter et al., 2008) y con entrevistas a docentes y al director. Se identificaron mejoras en cinco de los seis componentes del liderazgo pedagógico.

Los resultados cuantitativos y cualitativos fueron consistentes y exponen que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar produjo una mejora en los niveles de efectividad en cinco de los seis componentes básicos del liderazgo pedagógico.

En atención a lo expuesto, el presente artículo se estructura conforme a los siguientes apartados: en primer lugar, se aborda una sección dedicada a los fundamentos teóricos, orientada a integrar las perspectivas de diversos autores acerca del liderazgo pedagógico, su evaluación y el acompañamiento colaborativo. Posteriormente se socializa la metodología que incluye los participantes y los procedimientos, instrumentos y técnicas de recolección y análisis de la información. Finalmente, se presentan los resultados, la discusión y las conclusiones.

### **Liderazgo pedagógico y su evaluación**

Durante las últimas cuatro décadas, diversas investigaciones han analizado los comportamientos, prácticas y modelos de liderazgo educativo, destacándose los aportes de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009), Hallinger y Heck (2010), Waters et al. (2003), Leithwood et al. (2008; 2019) y Day et al. (2020). Estos estudios han coincidido en resaltar la efectividad de un liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje, alejándose de enfoques autoritarios o meramente administrativos.

El liderazgo escolar ha evolucionado desde un enfoque meramente organizativo hacia una perspectiva centrada en la enseñanza, dando lugar al liderazgo pedagógico, el cual prioriza el núcleo misional de la escuela: los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este tipo de liderazgo enfatiza la cultura organizativa, la innovación y el acompañamiento pedagógico (Llorent-Bedmar et al., 2017). Diversos estudios han evidenciado su impacto en la mejora del rendimiento académico, especialmente cuando se analizan estilos y responsabilidades específicas de liderazgo (Osborne-Lampkin et al., 2015).

Bolívar (2010a) y Bolívar et al. (2017) sostienen que el liderazgo pedagógico enfoca su influencia en la mejora de los aprendizajes, lo cual debe constituir el eje central de la gestión escolar. De esta manera, todas las acciones directivas deben contribuir a crear un entorno favorable para el trabajo docente y el aseguramiento del aprendizaje estudiantil. Aunque la influencia del director es indirecta, su liderazgo incide en los resultados a través de las prácticas docentes y la cultura institucional (Bolívar, 2010b). En esta línea, Robinson et al. (2009) consolidan un marco de liderazgo pedagógico conformado por cinco dimensiones clave que inciden directamente en la mejora escolar: promover el desarrollo docente, establecer metas claras, planificar y evaluar la enseñanza, asignar estratégicamente los recursos, y asegurar un entorno escolar positivo y ordenado.

No obstante, identificar las dimensiones clave del liderazgo pedagógico no es suficiente. Para lograr su fortalecimiento, resulta imprescindible avanzar hacia su evaluación sistemática. Diversos estudios subrayan que evaluar el liderazgo resulta clave, ya que proporciona información valiosa para retroalimentar y mejorar las

prácticas directivas, con efectos potenciales en su efectividad y, en consecuencia, en el mejoramiento educativo (Ahumada et al., 2019; Aravena et al., 2023; Bolívar, 2010a; Porter et al., 2008; Wallace Foundation, 2009).

La evaluación del liderazgo pedagógico debe centrarse en aspectos críticos que incidan directamente en la mejora de la enseñanza. Diversos estudios han contribuido a identificar dimensiones, prácticas y comportamientos clave para el fortalecimiento de la gestión académica (Aravena et al., 2023; Bolívar et al., 2017; García-Garnica, 2018, 2023; Goldring et al., 2009; Leiva et al., 2016; Moreira y Weinstein, 2024; Murphy et al., 2011; OCDE, 2016; Porter et al., 2008; Universidad de Nottingham, 2015; Universidad de Oslo, 2010; Wallace Foundation, 2009). Para que dicha evaluación sea efectiva, debe identificar fortalezas y debilidades específicas que sirvan de base para la retroalimentación y la reflexión sobre la práctica directiva (Clifford y Ross, 2011; De la Vega y Espinoza, 2022).

Evaluar el liderazgo del director no solo permite orientar mejoras en su capacidad profesional, sino también impactar de manera positiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bolívar, 2015; Porter et al., 2010). Bolívar (2015), Condon y Clifford (2012) y Portin et al (2006), subrayan la necesidad de realizar evaluaciones periódicas y basadas en múltiples fuentes de evidencia. En el mismo sentido, Bush (2017) advierte que, si bien el liderazgo puede generar mejoras inmediatas, solo mediante evaluaciones sistemáticas es posible asegurar su sostenibilidad a largo plazo.

Diversos estudios han desarrollado instrumentos específicos para valorar el liderazgo educativo orientado al aprendizaje. Entre los más relevantes se encuentran el *Principal Instructional Management Rating Scale* (Hallinger, 1982), el cuestionario de prácticas eficaces del liderazgo pedagógico elaborado por García-Garnica (2016), la encuesta TALIS de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2016), el International Successful School Principalship Project -ISSPP- (Universidad de Nottingham, 2015; Universidad de Oslo, 2010) y el cuestionario VAL-ED, desarrollado por las universidades de Vanderbilt y Pensilvania (Wallace Foundation, 2009; Murphy et al., 2011; Porter et al., 2010). Este último ha sido destacado por su solidez para evaluar el liderazgo pedagógico, al centrarse en las conductas del director relacionadas con la mejora del aprendizaje y su capacidad para liderar procesos colaborativos (Wallace Foundation, 2009; Bolívar et al., 2017; Pérez-García et al., 2018).

## **Acompañamiento colaborativo**

Leiva y Vásquez (2019) plantean que el ejercicio del liderazgo pedagógico del director implica acciones de acompañamiento docente y trabajo colaborativo, es necesario desarrollar la capacidad de las escuelas desde adentro y con los actores protagónicos del proceso. En esa medida Bolívar (2018) propone *trabajar con* en

lugar de *intervenir en*, principio que se aproxima a la concepción de acompañamiento colaborativo interno, el cual se presenta como un escenario propicio para que el director ejerza y fortalezca prácticas de liderazgo centrado en los aprendizajes y para que oriente su papel hacia el de un verdadero líder pedagógico (Fullan, 2014; Nieto, 2005; Segovia, 2010; Vezub & Alliaud, 2012).

El modelo de acompañamiento colaborativo se basa en la responsabilidad compartida, la toma de decisiones consensuada y una relación horizontal entre acompañante y docentes. Esta dinámica se explica mediante la metáfora del *colega o amigo crítico*, figura confiable y honesta que favorece la comunicación clara y el aprendizaje mutuo (Nieto, 2005; Segovia, 2010).

El modelo requiere condiciones específicas para su viabilidad, como la reciprocidad, la valoración del saber del otro y la construcción conjunta de metas armonizadas, lo que posibilita una visión compartida y un compromiso genuino hacia la mejora (Nieto, 2005). A diferencia de los enfoques verticales, aquí se enfatiza la distribución del poder y la legitimidad de los conocimientos de ambos actores. Así, el acompañamiento se consolida como un espacio voluntario, espontáneo y flexible, que trasciende la obligatoriedad e impulsa la participación, la colegialidad y la solidaridad (Nieto, 2005). Desde esta perspectiva, se constituye en un proceso de aprendizaje situado y de retroalimentación mutua, que promueve la reflexión colectiva, la elaboración conjunta de estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de comunidades de práctica (Vezub y Alliaud, 2012; Segovia, 2010).

El acompañamiento colaborativo se desarrolla en cuatro fases: definición de problemas, diseño de soluciones, implementación y revisión. Estas etapas se desarrollan en un marco de horizontalidad y corresponsabilidad, sin jerarquías entre el acompañante y los docentes (Nieto, 2005).

La primera fase, centrada en la identificación de los problemas, implica explorar concepciones pedagógicas y diversas perspectivas sobre las situaciones que afectan el proceso educativo. En la segunda fase, las partes trabajan conjuntamente en alternativas de solución, establecen acuerdos y definen planes de acción compartidos. La tercera fase consiste en la implementación colaborativa de las estrategias acordadas, promoviendo la participación activa y el compromiso mutuo. Finalmente, la fase de revisión privilegia el análisis conjunto del proceso y sus avances, bajo una lógica de retroalimentación constructiva, democrática y no sancionadora, orientada al aprendizaje y la mejora continua.

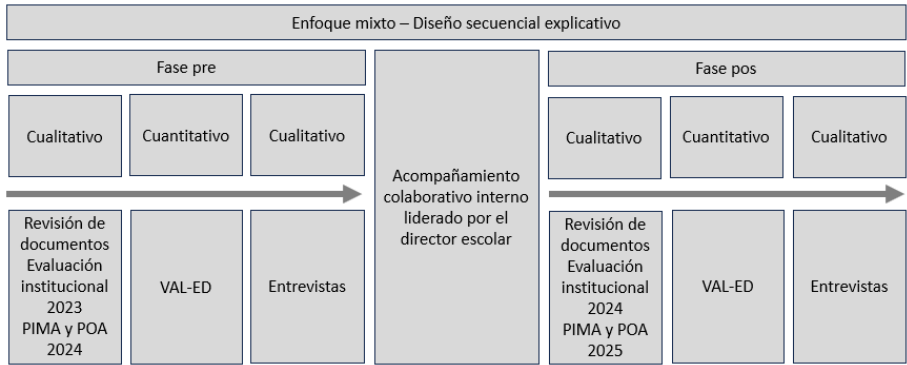
El estudio se desarrolló en una institución educativa de nivel básico perteneciente al sistema público, ubicada en un contexto urbano de diversidad sociocultural. Este entorno se caracteriza por una alta heterogeneidad de estudiantes y por procesos de mejora institucional orientados al fortalecimiento de la enseñanza colaborativa. En este escenario, el liderazgo pedagógico del director adquiere un rol central, al

articular las prácticas docentes, promover el trabajo colegiado y generar condiciones para la reflexión pedagógica conjunta. Comprender cómo se ejerce este liderazgo y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite aportar evidencia empírica relevante para la mejora de la gestión educativa en contextos escolares similares.

Metodología

Atendiendo a los postulados de Creswell (2012) y Creswell y Plano (2018) este estudio utilizó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo, basado en un estudio de caso (Yin, 2018). Se combinaron técnicas cualitativas y cuantitativas en dos momentos diferenciados: antes y después del ejercicio de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar (figura 1).

Figura 1  
Metodología, enfoque y técnicas de recolección de datos



Fuente: elaboración propia

Participantes

El estudio se realizó en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, Colombia. La institución atiende a más de 2.300 estudiantes desde el nivel de educación inicial hasta la educación media. Los participantes fueron 39 docentes de educación básica secundaria y media, 3 coordinadores y 1 rector, para un total de 43. La muestra fue intencional (Creswell, 2014); los docentes participantes se seleccionaron a la luz de tres criterios: su asignación académica en los niveles mencionados, su vinculación directa con los procesos pedagógicos y curriculares y

su involucramiento activo en el acompañamiento colaborativo realizado.

Para la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario sobre el liderazgo pedagógico del director escolar a los mismos participantes: 39 docentes, 3 coordinadores y 1 director escolar, en dos momentos: antes del acompañamiento colaborativo (pretest: enero a marzo de 2024) y después de implementado el mismo (postest: abril a junio de 2025).

Durante la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas al director escolar y a 3 docentes, se trató de los mismos entrevistados antes y después del acompañamiento colaborativo. Estos docentes fueron seleccionados de manera intencional entre los 39 que participaron del cuestionario en la fase cuantitativa, su selección se realizó bajo dos criterios: haber trabajado continuamente en la institución durante los últimos cinco años y haber participado como representante de los docentes en órganos de gobierno escolar en los últimos 2 años, garantizando así su conocimiento de los procesos institucionales. Se cumplieron los principios éticos a través de la firma de los respectivos consentimientos informados y la garantía de anonimato, confidencialidad y resguardo de datos.

### *Instrumentos y procedimiento de recolección de la información*

Desde el enfoque cuantitativo se utilizó como instrumento el cuestionario de liderazgo pedagógico de la dirección escolar: *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* -VAL-ED- (Porter et al., 2008) en su versión traducida, validada y adaptada por los estudios de Bolívar et al. (2017) y Sarasola y Da Costa (2016).

El VAL-ED valora la efectividad del liderazgo centrado en los aprendizajes con vista en 6 componentes básicos definidos así:

1. Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado: el liderazgo efectivo confía en plantearse objetivos de aprendizaje, claros y exigentes, en cuanto a los logros académicos esperables para todos los estudiantes.
2. Currículo exigente: el currículo ofrece oportunidades para que todos los estudiantes estén expuestos a contenidos académicos ambiciosos en todas las asignaturas. Además, el liderazgo efectivo garantiza que todos y cada uno de los estudiantes puedan aprovechar el currículo al máximo.
3. Educación de calidad: un excelente currículo necesita además una excelente práctica docente. La gestión efectiva garantiza el uso de estrategias pedagógicas que tienen como resultado mejores aprendizajes académicos y sociales, demostrando un conocimiento sobre la manera en que aprenden las personas.
4. Cultura de aprendizaje y práctica profesional: una cultura de comunidad profesional que está centrada en los aprendizajes, donde se valora la colaboración, el diálogo reflexivo y una visión compartida. Es decir, un ambiente de trabajo que



prioriza el aprendizaje tanto de los docentes como de los alumnos.

5. Vínculos con el entorno: la gestión busca que el centro tenga una relación sólida y positiva con las familias y con la comunidad externa, estableciendo y manteniendo canales de comunicación y colaboración con ellos.

6. Responsabilidad por el desempeño: el liderazgo efectivo explicita las responsabilidades individuales y colectivas con respecto a los logros académicos de los estudiantes, en un clima de apoyo y colaboración.

Estos componentes se encuentran distribuidos en 72 ítems cuyo nivel de efectividad se valora mediante una escala de cinco niveles: 1. No hay efectividad, 2. Efectividad mínima, 3. Efectividad satisfactoria, 4. Efectividad muy buena, y 5. Efectividad excepcional (Porter et al., 2008; Murphy et al., 2011). El instrumento fue transcrito a un formulario electrónico para su aplicación. Tanto en el pre como en el postest se siguió el protocolo recomendado por Sarasola y Dacosta (2016) presentando en primera instancia el instrumento, resolviendo dudas en torno a su estructura, conceptos y vocabulario y garantizando el tiempo adecuado para responder.

Se emplearon dos técnicas: análisis documental de fuentes institucionales, en particular, documentos de evaluación y planeación escolar, y entrevistas semiestructuradas. La revisión de documentos permitió acceder a información producida por el propio establecimiento, lo que aporta evidencia primaria del contexto y minimiza la intervención del investigador. Como señalan Valles (1999), Flick (2012) y Bowen (2009), el uso de fuentes primarias favorece una comprensión situada y profunda del fenómeno en su entorno natural. En este estudio, los documentos seleccionados reflejan la realidad institucional, las fortalezas y debilidades de la gestión directiva y las expectativas de mejora que el establecimiento se ha propuesto en el corto y mediano plazo.

Los documentos analizados corresponden a los años 2023-2024 para el análisis pre y a los años 2024-2025 para el análisis pos: evaluación de la gestión institucional, autoevaluación institucional, Plan Institucional de Mejoramiento Acordado (PIMA) y Plan Operativo Anual (POA). Estos documentos se seleccionaron a la luz de su importancia y contenido relacionado con la gestión y el liderazgo pedagógico institucional.

En esta fase también se dio la aplicación pre y pos de una entrevista semiestructurada sobre el liderazgo pedagógico del rector. El guión de este instrumento adoptó como categorías los mismos componentes del cuestionario VAL-ED. Para garantizar su validez, la entrevista fue revisada por un especialista en liderazgo educativo y aplicada como piloto en otra institución educativa de contexto similar a la del estudio. La versión final constó de 15 preguntas que están orientadas a indagar sobre las acciones, la participación y la capacidad de influencia del liderazgo pedagógico del director.

El procedimiento de recolección de la información cuantitativa y cualitativa se

describe a continuación:

*Fase Pre (enero a marzo de 2024)*

- 1. Análisis documental. Evaluación de la Gestión Institucional y Autoevaluación Institucional 2023 y los documentos de planeación para el año 2024: PIMA y POA.
- 2. Aplicación del cuestionario VAL-ED
- 3. Realización de entrevistas a docentes y director

*Experiencia de acompañamiento colaborativo interno liderada por el director escolar*

Se desarrolló entre abril de 2024 y abril de 2025. Este acompañamiento colaborativo interno tuvo como objetivo fortalecer los componentes básicos del liderazgo pedagógico del director escolar (Ariza-Jiménez et al., 2025). Sus fases fueron la definición de problemas, el diseño de potenciales soluciones, la puesta en práctica y la revisión (Nieto, 2005). La tabla 1 sintetiza el ejercicio de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director

**Tabla 1**  
*Síntesis del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director.*

Momento y sesiones	Participantes	Tópicos	Acciones y estrategias
1. Definición de problemas y revisión 1 – 2	Director y 39 docentes	Diagnóstico del liderazgo pedagógico del director	Trabajo en equipos de área Rutinas de pensamiento Discusión guiada Debate pedagógico Preguntas orientadoras Lecturas pedagógicas Organizadores gráficos Diseño y retroalimentación de secuencias didácticas Observación de clase
2.Diseño de potenciales soluciones 3 – 9		Dimensiones y componentes clave del liderazgo pedagógico	
3.Puesta en práctica 10		Currículo institucional Enfoque pedagógico Secuenciación didáctica	
4.Revisión 11		Secuenciación didáctica	

*Fuente:* Elaboración propia con base en Ariza-Jiménez, Leiva-guerrero y González (2025).

*Fase Pos (abril a junio de 2025)*

- 1. Análisis documental. Evaluación de la Gestión Institucional y Autoevaluación Institucional 2024 y los documentos de planeación para el año 2025: PIMA y POA.
- 2. Aplicación del cuestionario VAL-ED

### 3. Realización de entrevistas

#### *Procedimiento de análisis*

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el uso de Microsoft Excel, aplicando estadística descriptiva e inferencial. Se calcularon los resultados por ítem y la media de cada componente del instrumento. Asimismo, se efectuó un análisis comparativo por estamento (docentes, coordinadores y director) y entre las mediciones pretest y posttest, con el propósito de identificar variaciones atribuibles al proceso de acompañamiento colaborativo interno liderado por el director. Para determinar la significancia de dichas diferencias, se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon, considerando el tamaño de las muestras relacionadas y el carácter no paramétrico de los datos obtenidos.

Desde el enfoque cualitativo, las transcripciones de las entrevistas y los documentos institucionales, entre ellos los planes de gestión y evaluación Institucional, fueron analizados mediante análisis de contenido dirigido (Hsieh & Shannon, 2005; Humble & Mozelius, 2022; Miles & Huberman, 1994). Siguiendo a Anguera (1993), se adoptó una aproximación deductiva basada en las dimensiones teóricas del liderazgo pedagógico definidas por el cuestionario VAL-ED (Porter et al., 2008). La información fue sometida a codificación axial, identificando patrones, relaciones y vínculos entre las categorías emergentes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Strauss & Corbin, 2016).

El tratamiento de los datos se efectuó utilizando el software Atlas.ti 22, que permitió generar informes de códigos, citas y coocurrencias. A partir de estos resultados, se realizó un análisis comparativo longitudinal (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), orientado a identificar cambios en los componentes del liderazgo pedagógico al comparar sistemáticamente la información obtenida antes y después de la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Para facilitar esta interpretación, se elaboró una matriz de síntesis que integró los hallazgos cualitativos por componente, posibilitando el contraste y la interpretación de las variaciones detectadas.

### **Resultados y discusión**

El enfoque mixto permitió triangular y enriquecer la interpretación de los datos y dio lugar a un análisis comparativo con múltiples fuentes de información y métodos tal y como lo recomiendan Creswell (2012) y Creswell y Plano (2018). En relación con los resultados cuantitativos, se observó una tendencia general positiva en los cinco componentes evaluados del liderazgo pedagógico, especialmente en aquellos vinculados con la gestión del aprendizaje y el acompañamiento docente. Estos resultados se complementan con la información cualitativa obtenida a partir de entrevistas

semiestructuradas aplicadas a los docentes participantes, así como con el análisis documental de los Planes de Gestión y Evaluación Institucional del establecimiento.

Esta triangulación de fuentes instrumental, testimonial y documental, posibilita una comprensión más profunda y contextualizada del liderazgo pedagógico, al vincular los resultados cuantitativos con las percepciones docentes y con las evidencias de gestión escolar.

Se ratifican las tesis Vezub y Alliaud (2012), Nieto (2005) y Segovia (2010) que destacan el acompañamiento colaborativo y pedagógico como una estrategia que promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica, impulsa el cambio y desarrolla las capacidades profesionales.

#### *Fase cuantitativa. Cuestionario de liderazgo pedagógico de la dirección escolar VAL-ED*

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el cuestionario VAL-ED (Vanderbilt Assessment of Leadership in Education), diseñado por Porter et al. (2008) y la Wallace Foundation (2009), que evalúa la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar en seis componentes básicos. El instrumento utiliza una escala de valoración de 1 a 5, donde 1 corresponde a “No hay efectividad”, 2 a “Efectividad mínima”, 3 a “Efectividad satisfactoria”, 4 a “Efectividad muy buena” y 5 a “Efectividad excepcional”.

#### *Estamento docentes*

La Figura 2 muestra la comparación entre las valoraciones de efectividad percibidas por los docentes antes y después de la implementación del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar. Los resultados evidencian un incremento generalizado en las puntuaciones de todos los componentes, lo que refleja una percepción más favorable del liderazgo ejercido por la dirección tras la intervención.

En términos globales, los puntajes promedio pasaron de niveles cercanos a la efectividad mínima a valores correspondientes a efectividad muy buena. Los mayores avances se registraron en los componentes *currículo exigente y enseñanza de calidad*, lo que sugiere que, luego del acompañamiento colaborativo, los docentes perciben un liderazgo más efectivo en la orientación de la institución hacia la construcción de un currículo ambicioso, pertinente y actualizado.

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Beltrán-Véliz et al. (2024), quienes sostienen que el acompañamiento pedagógico de carácter colaborativo incide positivamente en la mejora de las prácticas docentes y en la consolidación de un currículo de alta exigencia y calidad. Asimismo, el director mostró avances

en el dominio de práctica “mejorar el programa de instrucción” (Leithwood et al., 2019), fortaleciendo su capacidad para proporcionar apoyo educativo, monitorear el aprendizaje y promover la mejora institucional continua.

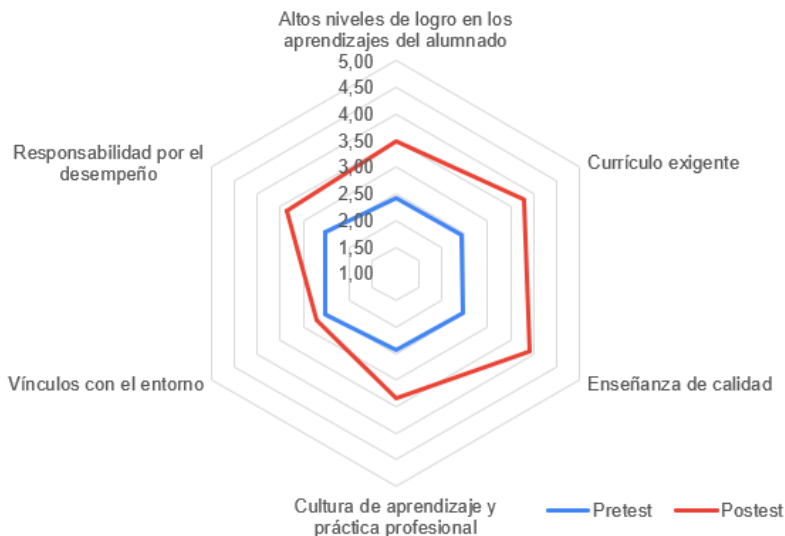
Los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, cultura de aprendizaje y responsabilidad por el desempeño* también presentaron incrementos significativos, con valoraciones que se ubicaron por encima del nivel satisfactorio. Esto evidencia un liderazgo más efectivo en la promoción del desarrollo profesional docente, el establecimiento de altas expectativas de desempeño y la creación de un clima escolar orientado al aprendizaje. Tales hallazgos reflejan el papel del director como guía pedagógico que inspira el compromiso institucional hacia la mejora continua y el logro académico, en coherencia con lo señalado por Hallinger y Heck (2010).

De manera específica, Robinson et al. (2009) destacan que una dimensión clave del liderazgo pedagógico es “establecer metas y expectativas”, lo cual implica garantizar la claridad y relevancia de los objetivos institucionales y fomentar el compromiso del personal. Los resultados del presente estudio muestran que el director incrementó su efectividad en estos aspectos, confirmando los planteamientos de Leiva y Vásquez (2019), Beltrán-Véliz et al. (2024) y Vezub y Alliaud (2012) respecto de la utilidad del acompañamiento colaborativo para promover la reflexión compartida, el intercambio de experiencias y la mejora continua del desarrollo profesional docente.

En cuanto al componente *vínculos con el entorno*, si bien se observó una ligera mejora en las puntuaciones promedio, esta no alcanzó diferencias estadísticamente significativas. Por ello, no es posible afirmar que el acompañamiento colaborativo haya tenido un impacto sustantivo en la capacidad del director para fortalecer la participación de las familias, el sector productivo o la comunidad local. Este resultado se alinea con las dificultades señaladas por Leithwood et al. (2006) en contextos donde la interacción escuela-entorno aún es incipiente.

**Figura 2**

*Pretest vs Posttest estamento Docentes: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico*



**Nota.** Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

**Fuente:** elaboración propia

### *Estamento Coordinadores*

Los resultados del estamento coordinadores evidencian una mejora significativa en la percepción de la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar, mostrando incrementos más pronunciados que los registrados por el estamento docente.

La Figura 3 presenta la comparación pretest y posttest, destacando aumentos sustantivos en los componentes *currículo exigente* y *enseñanza de calidad*, los cuales alcanzaron y superaron el nivel de efectividad muy buena. Asimismo, las dimensiones *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado* y *cultura de aprendizaje y práctica profesional* se aproximaron a ese mismo nivel, evidenciando una valoración positiva del liderazgo en la promoción de la enseñanza efectiva y en la mejora de los aprendizajes. Antes del acompañamiento colaborativo, las valoraciones de estos componentes se situaban entre los niveles mínimo y satisfactorio, lo que confirma el impacto positivo de la intervención.

Desde la perspectiva de los coordinadores, el acompañamiento colaborativo

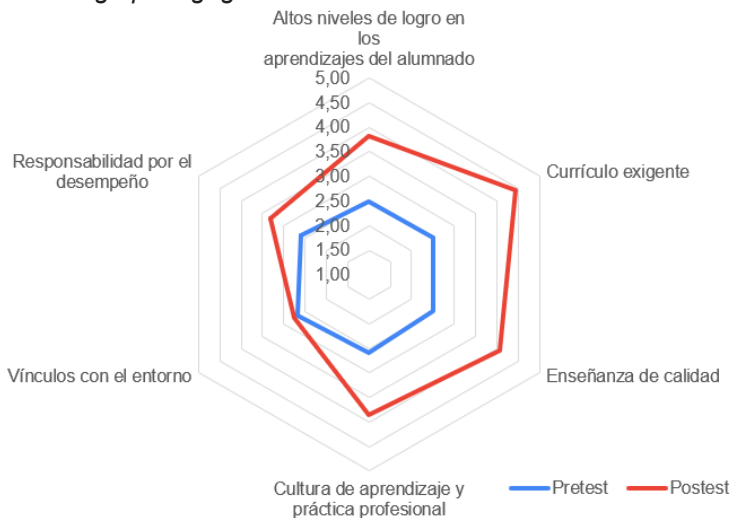
interno tuvo un efecto fortalecedor sobre los componentes del liderazgo pedagógico del director, especialmente en la gestión curricular, la promoción de prácticas de enseñanza efectivas y el impulso a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Estos hallazgos se corresponden con las dimensiones del liderazgo escolar exitoso propuestas por Day et al. (2020), en particular las de “rediseñar y enriquecer el currículo” y “mejorar la enseñanza y el aprendizaje”.

La dimensión *responsabilidad por el desempeño* también mostró avances relevantes, al pasar de un nivel de efectividad mínima en el pretest a un nivel superior al satisfactorio en el postest. Este progreso sugiere que el acompañamiento colaborativo liderado por el director contribuyó al seguimiento más sistemático del rendimiento académico, al uso pedagógico de los resultados de la evaluación y al fortalecimiento de la responsabilidad compartida frente a los logros de los estudiantes.

Por su parte, el componente *vínculos con el entorno* obtuvo las valoraciones más bajas, tanto en el pretest como en el postest, replicando la tendencia observada en el estamento docente. Aunque se aprecia un incremento leve, este no resulta estadísticamente significativo. En concordancia con Leithwood et al. (2006), uno de los desafíos persistentes del liderazgo escolar radica en fortalecer las relaciones productivas con las familias, la comunidad y el entorno local, mientras que Day et al. (2020) destacan la necesidad de construir redes de colaboración dentro y fuera de la escuela como rasgo distintivo del liderazgo efectivo. En consecuencia, potenciar la influencia del liderazgo del director en el vínculo escuela-comunidad continúa siendo una tarea pendiente para consolidar la proyección y sostenibilidad del proyecto educativo institucional.

**Figura 3**

*Pretest vs Posttest estamento Coordinadores: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico*



**Nota.** Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

**Fuente:** elaboración propia

#### *Estamento director escolar (Rector)*

El director escolar registró los niveles más altos de efectividad entre los tres estamentos evaluados. La Figura 4 muestra que todos los componentes del liderazgo pedagógico se ubicaron por encima del nivel de efectividad satisfactorio, con incrementos significativos respecto del pretest.

Los avances más notorios se observaron en los componentes *currículo exigente* y *enseñanza de calidad*, los cuales superaron el nivel de efectividad muy buena. El director considera que, tras el acompañamiento colaborativo interno, fortaleció su capacidad para incidir en el diseño curricular y promover prácticas pedagógicas de calidad, orientadas a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este resultado es coherente con los planteamientos de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009) y Hallinger y Heck (2010), quienes destacan la importancia de la participación del director en la gestión, contextualización y supervisión del currículo, así como en la evaluación de la enseñanza como ejes centrales del liderazgo pedagógico.

Asimismo, los componentes *altos niveles de logro*, *cultura de aprendizaje y prác-*



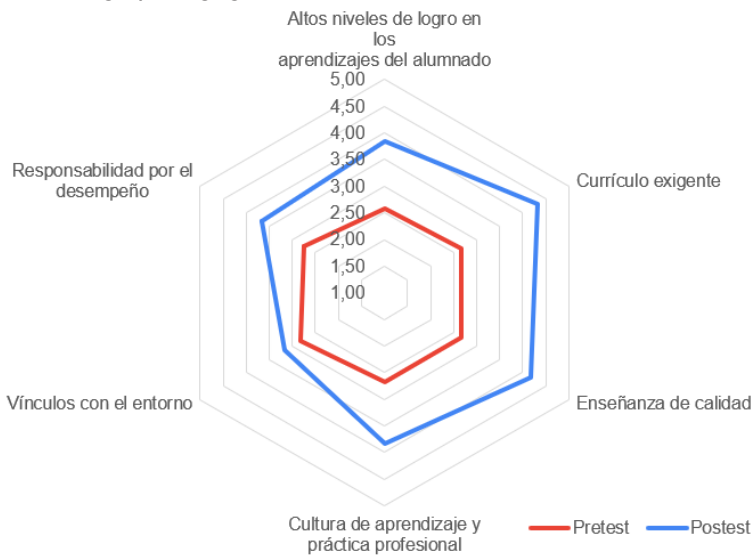
*tica profesional y responsabilidad por el desempeño* superaron ampliamente el nivel de efectividad satisfactoria, mostrando mejoras sustantivas en comparación con el pretest, donde no alcanzaban dicho umbral. Estos avances reflejan un liderazgo más proactivo, enfocado en establecer metas de aprendizaje rigurosas, divulgar expectativas académicas elevadas y conducir procesos orientados al logro educativo, en línea con las propuestas de Hallinger y Murphy (1985), Hallinger (2009) y Hallinger y Heck (2010).

El acompañamiento colaborativo permitió, además, consolidar una cultura profesional colaborativa, reconocida por Leithwood et al. (2006) como un pilar del liderazgo escolar efectivo. El director fortaleció esta dimensión al fomentar el aprendizaje entre docentes, realizar monitoreo pedagógico de los resultados de evaluación y supervisar la eficacia de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo señalan Waters et al. (2006). Estas acciones se desarrollaron bajo un enfoque de responsabilidad colectiva, que promueve la participación activa de toda la comunidad educativa sin desconocer las responsabilidades individuales.

Por último, el componente *vínculos con el entorno* mostró una mejora suficiente para alcanzar el nivel de efectividad satisfactoria, meta que no se había logrado en el pretest. Aunque sigue siendo la dimensión con menor valoración, al igual que en los otros estamentos, desde la perspectiva del director se evidencian avances hacia una gestión institucional y pedagógica más contextualizada, orientada a fortalecer las relaciones entre la escuela y su entorno social. Este resultado abre oportunidades para profundizar la conexión con las familias, el sector productivo y la comunidad local, en consonancia con las propuestas de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2020), quienes subrayan que la construcción de vínculos sólidos dentro y fuera de la escuela constituye una dimensión esencial del liderazgo escolar efectivo.

**Figura 4**

*Pretest vs Posttest estamento Director escolar: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico*



**Nota.** Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria / 4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

**Fuente:** elaboración propia

### *Análisis inter-estamentos*

En coherencia con los hallazgos de Bolívar et al. (2017) y Pérez-García et al. (2018), el director escolar fue quien otorgó las valoraciones más altas a la efectividad de su propio liderazgo pedagógico, mientras que los docentes tendieron a asignar puntuaciones más bajas tanto en el pretest como en el posttest, en comparación con los coordinadores y con el propio director.

Esta diferencia evidencia la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo pedagógico y retroalimentación bidireccional, de modo que las percepciones entre los distintos estamentos converjan hacia una comprensión compartida del liderazgo pedagógico y de su impacto en las prácticas de enseñanza y gestión escolar. En los tres estamentos, y como resultado del acompañamiento colaborativo interno liderado por el director, se observa una tendencia consistente de mejora en la efectividad de los componentes *altos niveles de logro*, *currículo exigente*, *enseñanza de calidad* y *responsabilidad por el desempeño*, los cuales alcanzaron en el posttest niveles de

efectividad satisfactorios y, en varios casos, muy buenos, respecto de los resultados obtenidos en la aplicación inicial del cuestionario VAL-ED.

No obstante, el componente *vínculos con el entorno* se mantiene como el de menor efectividad relativa, mostrando solo una mejora marginal en comparación con las otras dimensiones. Este hallazgo indica que, si bien el acompañamiento colaborativo fortaleció las dimensiones internas del liderazgo pedagógico, aún persiste el desafío de ampliar la proyección institucional hacia el entorno, fortaleciendo los lazos con la comunidad, las familias y otros actores sociales. En este sentido, los resultados se alinean con las propuestas de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2020), quienes destacan la necesidad de vincular la escuela con su contexto local como condición clave para un liderazgo escolar efectivo y sostenible.

### *Análisis comparativo pretest-postest*

Una vez calculadas las medias del nivel de efectividad por componente y por estamento (docentes, coordinadores y rector), se aplicó la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de comparar los resultados obtenidos en el pretest y el postest y determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de medición.

El análisis arrojó un valor de  $z = -2,20$  y un valor asociado de  $p = 0,028$ , lo que confirma que las diferencias entre las dos mediciones son estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ). Este resultado indica que los niveles de efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar aumentaron de forma sistemática y consistente tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, evidenciando un efecto positivo y medible de la experiencia sobre los componentes evaluados.

La Tabla 2 presenta los resultados comparativos de las medias por componente, en los tres estamentos analizados, mostrando un incremento sostenido de los valores postest respecto de los pretest, especialmente en las dimensiones *currículo exigente*, *enseñanza de calidad* y *responsabilidad por el desempeño*.

**Tabla 2**

*Pretest vs Posttest: Nivel de efectividad en componentes básicos de liderazgo pedagógico*

Componente	Docentes		Coordinadores		Rector		W de Wilcoxon
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	
	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	Media (DE)	
Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado	2,42 (0,69)	3,48 (0,73)	2,50 (0,58)	3,81 (0,67)	2,58 (0,51)	3,83 (0,72)	Z= -2,20 p = 0,028  *p <0.05
Currículo exigente	2,44 (0,64)	3,78 (0,76)	2,50 (0,63)	4,44 (0,61)	2,67 (0,78)	4,33 (0,78)	
Enseñanza de calidad	2,47 (0,72)	3,90 (0,79)	2,50 (0,53)	4,08 (0,69)	2,67 (0,49)	4,17 (1,03)	
Cultura de aprendizaje y práctica profesional	2,44 (0,69)	3,35 (0,71)	2,58 (0,58)	3,86 (0,87)	2,67 (0,51)	3,83 (0,72)	
Vínculos con el entorno	2,52 (0,69)	2,72 (0,61)	2,67 (0,48)	2,75 (0,44)	2,83 (0,72)	3,17 (0,58)	
Responsabilidad por el desempeño	2,54 (0,65)	3,36 (0,59)	2,59 (0,56)	3,31 (0,47)	2,75 (0,45)	3,67 (0,65)	

*Nota.* Niveles de efectividad = 1,00: No hay efectividad / 2,00: Efectividad mínima / 3,00: Efectividad satisfactoria /

4,00: Efectividad muy buena / 5,00: Efectividad excepcional

*Fuente:* elaboración propia

#### *Altos niveles de logro en los aprendizajes del alumnado*

En este componente se evidencia una mejora significativa en la efectividad del liderazgo pedagógico, reflejada en la capacidad del director para alinear la gestión institucional con metas de aprendizaje concretas y verificables. Este avance coincide con las tesis de Porter et al. (2008), quienes destacan que un liderazgo pedagógico

efectivo implica establecer, comunicar y monitorear metas académicas claras que orienten tanto la labor docente como los procesos de mejora institucional.

Durante el acompañamiento colaborativo, el director demostró mayor habilidad para fomentar el compromiso docente con los objetivos institucionales, asegurando que fueran comprendidos y compartidos en su relevancia pedagógica. Estas prácticas se relacionan directamente con las dimensiones del liderazgo centrado en los aprendizajes descritas por Robinson et al. (2009) y con las competencias esenciales de los líderes escolares propuestos por Leiva et al. (2024), quienes resaltan la capacidad de orientar, inspirar y movilizar al equipo docente hacia metas comunes de mejora.

De acuerdo con Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), el acompañamiento colaborativo fortalece la comunicación de expectativas y promueve el diálogo reflexivo, lo cual favorece la construcción conjunta de estrategias para alcanzar los objetivos pedagógicos. En este estudio, dicha dinámica permitió al director incrementar su efectividad en la planificación, comunicación y seguimiento de metas académicas rigurosas, alcanzando un nivel de efectividad superior al satisfactorio en los tres estamentos evaluados.

### *Currículo exigente*

Los resultados muestran una mejora sostenida en los comportamientos de liderazgo relacionados con la promoción de propósitos académicos ambiciosos y la coherencia curricular en todas las áreas del plan de estudios.

Esta evolución evidencia un fortalecimiento de las prácticas de planificación, desarrollo y seguimiento curricular, en línea con Porter et al. (2008), Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), quienes subrayan la importancia del diálogo profesional y la reflexión conjunta como estrategias que potencian la coherencia pedagógica y la calidad curricular.

De forma complementaria, Fullan (2020) destaca que el tiempo compartido y el intercambio pedagógico entre directivos y docentes son factores esenciales para impulsar la innovación y la mejora continua. En concordancia, los resultados posttest confirman que el acompañamiento colaborativo fortaleció las prácticas del director en esta dimensión, consolidando su rol como garante de la planificación y evaluación curricular.

Así, el acompañamiento se consolidó como un espacio de aprendizaje profesional que potenció la capacidad del director para liderar un currículo exigente, promover el diseño de secuencias didácticas de alta calidad y asegurar la coherencia con el currículo oficial. En conjunto, estos resultados reflejan una mayor alineación pedagógica institucional y un aumento de la efectividad del liderazgo centrado en los aprendizajes.

### *Enseñanza de calidad*

Este componente obtuvo una de las valoraciones más altas de efectividad en el postest, evidenciando que el acompañamiento colaborativo incidió positivamente en las prácticas de liderazgo pedagógico del director. En consonancia con Nieto (2005) y Vezub y Alliaud (2012), el proceso se caracterizó por la promoción de espacios de formación, intercambio y socialización de buenas prácticas pedagógicas, fortaleciendo el aprendizaje profesional colectivo.

De acuerdo con Porter et al. (2008), los resultados revelan una mejora consistente en acciones dirigidas a la evaluación, perfeccionamiento y coherencia de las prácticas de enseñanza, así como en el fomento del trabajo colaborativo docente. Esta mejora es especialmente relevante, dado que, según Robinson (2007) y Bush (2017), el involucramiento activo del director en el diseño curricular y la planificación didáctica amplía el impacto de su liderazgo pedagógico y aumenta la probabilidad de que la escuela alcance sus metas académicas.

### *Cultura de aprendizaje y práctica profesional*

Los resultados evidencian una incidencia positiva del acompañamiento colaborativo en la creación de ambientes favorables para el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional docente. Este avance se manifestó tanto en el reconocimiento del buen desempeño como en la consolidación del trabajo en equipo orientado al fortalecimiento de la enseñanza (Porter et al., 2008).

El acompañamiento colaborativo se consolidó como un escenario privilegiado para ejercer un liderazgo que promueva y participe del aprendizaje docente, tal como lo plantea Robinson et al. (2009). El espacio propició la reflexión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje, el intercambio de experiencias pedagógicas, la recomendación de lecturas académicas y la divulgación de saberes mediante la sistematización de proyectos educativos (Leiva y Vásquez, 2019; Vezub y Alliaud, 2012).

### *Vínculos con el entorno*

Este componente mostró el menor incremento en los niveles de efectividad, sin alcanzar significación estadística. Aunque se observan leves mejoras, estas sugieren que el acompañamiento se centró prioritariamente en aspectos pedagógicos internos, con escasa incidencia en la articulación externa del establecimiento.

De acuerdo con Porter et al. (2008), este resultado evidencia la necesidad de fortalecer las alianzas estratégicas y redes de colaboración institucional que amplíen la proyección del liderazgo pedagógico más allá del ámbito escolar inmediato y contribuyan al desarrollo integral del proyecto educativo institucional.

### *Responsabilidad por el desempeño*

Finalmente, el componente *responsabilidad por el desempeño* reflejó una mejora significativa en los tres estamentos evaluados. El acompañamiento colaborativo permitió al director consolidar prácticas de seguimiento y monitoreo del aprendizaje, gestión de los tiempos pedagógicos y uso formativo de la evaluación, así como el establecimiento de responsabilidades compartidas en torno a los resultados académicos.

Estos avances reflejan un liderazgo más comprometido con la mejora continua, en consonancia con los postulados de Leithwood et al. (2006), quienes identifican la responsabilidad colectiva por el desempeño estudiantil como uno de los pilares esenciales del liderazgo pedagógico efectivo.

### *Fase cualitativa. Análisis de contenido: Documentos de evaluación y planeación institucional y entrevistas sobre el liderazgo pedagógico del director*

El análisis de contenido de los documentos institucionales de evaluación y planeación y de las entrevistas aplicadas permitió obtener una comprensión profunda y contextualizada del ejercicio del liderazgo pedagógico del director. Los resultados muestran cambios relevantes en los componentes de liderazgo pedagógico del director escolar al comparar las evidencias documentales y de percepción recolectadas en las fases pre y pos tras el acompañamiento colaborativo interno.

El proceso de evaluación institucional correspondiente a la vigencia 2024, año en el que se implementó el acompañamiento colaborativo, evidencia cómo los aspectos relacionados con los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y práctica profesional y responsabilidad por el desempeño*, presentaron un “avance significativo”. El estado de la dimensión *vínculos con el entorno* se interpreta como una “continuidad sin cambio sustantivo”, lo que sugiere que, pese a las transformaciones observadas en la gestión pedagógica interna, las acciones orientadas a fortalecer la articulación con las familias, la comunidad local y otros actores externos mantuvieron una dinámica estable, sin evidencias de impacto o innovación relevante durante el periodo analizado.

El análisis longitudinal evidencia un avance sustantivo en el componente *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado*. Este progreso se refleja en la generación de acuerdos institucionales orientados a la planeación de clases en coherencia con los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que muestra un mayor alineamiento entre las metas institucionales y la planificación didáctica de los docentes. Dicho alineamiento constituye un indicador de mejora en la gestión pedagógica del director, en la medida en que promueve la articulación entre su liderazgo pedagógico y las prácticas de aula.

Estos resultados respaldan lo planteado por Vezub y Alliaud (2012) quienes reconocen el acompañamiento colaborativo como un proceso que impulsa la reflexión colectiva sobre el sentido y propósitos de la práctica docente en relación con las expectativas institucionales. La evidencia testimonial lo confirma: “ha sido importante la presencia del rector en las reuniones de área, su retroalimentación a nuestras planeaciones y la comunicación que ha tenido con nosotros en cuanto a sus expectativas” (Docente 1).

En este contexto, el acompañamiento colaborativo interno favoreció el reconocimiento, la apropiación y la coherencia en torno a las metas de aprendizaje, superando las debilidades detectadas en la fase diagnóstica, donde se recomendaba al director promover la formulación de objetivos pedagógicos claros, exigentes y alcanzables. Los participantes consideran que la institución ha mostrado avances significativos en la apropiación del enfoque pedagógico y en la consolidación de una estructura curricular coherente y en permanente ajuste, de acuerdo con los propósitos definidos en los planes de área y las planeaciones curriculares. Este proceso genera una mayor capacidad institucional para alinear la práctica docente con el modelo pedagógico adoptado: “todo lo trabajamos alrededor del modelo y enfoque pedagógico, nos centramos en plantear propósitos de aprendizaje de acuerdo a lo que exige el enfoque” (Docente 3).

Estos hallazgos cualitativos sugieren que el liderazgo pedagógico del director ha contribuido a fortalecer una cultura institucional centrada en el aprendizaje, lo cual resulta esencial según las tesis de Hallinger y Heck (2010) y Leithwood et al. (2019), quienes destacan que los líderes escolares efectivos orientan sus acciones hacia la creación de entornos que promuevan la mejora continua de la enseñanza y del aprendizaje.

El POA y el PIMA 2025 no priorizan objetivos relacionados con este componente; por tanto, se entiende que el liderazgo pedagógico del director ha mejorado su efectividad alrededor del mismo (ver tabla 3).

**Tabla 3**  
*Análisis comparativo longitudinal: componente altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado*

Compo- nente	Docu- mento(s)	Evidencias do- cumentales Pre	Evidencias docu- mentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Compa- ración interpre- tativa
-----------------	-------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---



Altos niveles de logro en los aprendizajes del alum-nado	Eva-luación Institu-cional	Se plantea la necesidad de generar activi-dades para el conocimiento y la interiorización de los principios, valores y obje-tivos institucio-nales. Además de espacios de actualización y seguimiento del proyecto educa-tivo institucional y de los planes de área anuales	Los principios y valores institucio-nales han logrado empezar a orientar las prácticas cotidianas de toda la comunidad educativa. Se ha avanzado en el diseño y desarro-llo de proyectos pedagó-gicos que articulan diferentes áreas y grados, con el fin de garantizar los aprendizajes y objetivos de for-mación definidos en el PEI.	El plantea-miento de metas se realiza desde las reunio-nes de área y jornadas pedagógicas sin el acom-pañamiento de la rectoría cuya parti-cipación es muy escasa (Rector; Docente 1). Los docentes exponen una desvincula-ción de la di-rección para con ellos y los aspectos pedagógicos. (Docente 2; Docente 3). La rectoría reconoce la necesidad de participar más directa-mente con los docentes y estudiantes para apo-yarlos en la consecución de mejores niveles académicos; pese a ello, manifiesta no poder hacer-lo por falta de tiempo (Rector).	Durante el último año (2024), las reuniones de área contaron con mayor presencia de la rectoría. La rectoría es-tuvo al frente de múltiples encuentros para orien-tando el plan-teamiento de metas insti-tucionales y reconociendo los propósitos de formación de cada área (Docente 1; Docente 2). “Con una reorganiza-ción de la agenda y la priorización del aspecto pedagógico he podido in-teractuar más en el debate pedagógi-co con los docentes, se han revisado los objetivos de cada asignatura por trimestres y en el plan de área en el marco de los objetivos ins-titucionales y de la misión y visión” (Rector).	↑ Avance significa-tivo.  A través del acompa-ñamiento colabo-rativo in-terno, el director logró ha-cer más efectivas sus prácticas y com-portamientos relacio-nados con el estable-cimiento y la divul-gación de las metas acadé-micas y sociales de la ins-titución. Esto implicó compar-tir sus expec-tativas y tener en cuen-ta las de los demás.
	Plan Institu-cional de Mejo-ramiento Acorda-do -PIMA-	Es un objetivo priorizado de direccionamien-to estratégico: Incentivar el co-nocimiento y la comprensión en la comunidad educativa, sobre los principios, los valores y los objetivos académicos.	No aparecen ob-jetivos priorizados en relación con el componente			
	Plan Operati-vo Anual -POA-	Es un objetivo priorizado del colegio: desarro-llar prácticas pe-dagógicas (...) que promueven la innovación, la reflexión y el fortalecimiento de redes de aprendizaje, con el fin de cumplir con los objetivos formativos defi-nidos en el Pro-yecto Educativo Institucional.	No aparecen ob-jetivos priorizados en relación con el componente			

*Nota.* Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

*Fuente:* elaboración propia

En la dimensión *currículo exigente* los resultados iniciales del año 2024 evidenciaban una limitada participación del director escolar en los procesos de planificación y desarrollo curricular, los cuales recaían casi por completo en los docentes. Esta situación generaba una débil articulación entre el currículo institucional y el enfoque pedagógico y evidenciaba la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de la rectoría. El análisis comparativo entre las fases pre y pos intervención muestra avances significativos en la articulación curricular atribuibles al acompañamiento colaborativo interno. Dicho proceso promovió espacios de revisión conjunta del currículo escrito frente al currículo sugerido, lo que se tradujo en una planeación más coherente y contextualizada, sin renunciar a los niveles de exigencia: “la revisión del currículo escrito frente al currículo sugerido ha beneficiado una planeación más armonizada y contextualizada, sin dejar de lado la exigencia” (Docente 2).

La tabla 4 evidencia que, tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, múltiples aspectos relacionados directamente con el *currículo exigente* registraron una precepción de mayor efectividad. En particular, se observan mejoras en la alineación del currículo con el modelo y el enfoque pedagógico, así como en la construcción de una estructura curricular articulada con las necesidades de los estudiantes y sustentada en el currículo sugerido y los referentes de calidad -Lineamientos curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje, etc-. En coherencia con lo planteado por Nieto (2005) y Segovia (2010) estos hallazgos confirman que el acompañamiento colaborativo constituye un escenario idóneo para la construcción colectiva y situada del currículo, en tanto promueve la reflexión profesional y la participación activa del equipo docente en la toma de decisiones curriculares.

La evidencia documental correspondiente a la evaluación institucional de 2024 muestra que la institución ha consolidado un currículo pertinente caracterizado por revisiones continuas a los planes de área, las mallas curriculares y las secuencias didácticas, desarrolladas mediante trabajo en equipo con el acompañamiento de la dirección. Este proceso refleja un cambio sustancial frente a los hallazgos previos a la intervención, cuando la planeación curricular recaía exclusivamente en los docentes y carecía de articulación estratégica con la dirección.

Ante lo descrito, los documentos de planeación para el año 2025 no registran objetivos priorizados en esta dimensión. Esta nueva realidad encuentra consonancia con las tesis de Waters et al. (2003) y Marzano et al. (2005), quienes, a partir de sus metaanálisis sobre el liderazgo pedagógico, subrayan que la participación activa del director en el diseño e implementación del currículo, la instrucción y la evaluación se asocia con una mayor eficacia escolar y mejores resultados de aprendizaje. En este

caso, el acompañamiento colaborativo interno permitió que la dirección asumiera un rol más estratégico en dichos procesos, contribuyendo a la consolidación de una cultura institucional de revisión y mejora continua.

**Tabla 4**

*Análisis comparativo longitudinal: currículo exigente*

Com- po- nente	Docu- mento(s)	Evidencias documen- tales Pre	Eviden- cias docu- menta- les Pos	Evidencias en- trevistas Pre	Evidencias entrevis- tas Pos	Comparación interpretativa
Curri- culo exi- gente	Eva- luación Institu- cional	Se plantea la necesidad de analizar a profundidad la estructura y lineamientos curriculares de la institución, para propiciar escenarios de enseñanza y de aprendizaje, que conlleven al desarrollo de las competencias de los educandos. Esto implica mejorar el seguimiento y la retroalimentación a las prácticas a la luz del enfoque pedagógico de la institución.	El colegio hace explícito en su accionar una estructura curricular pertinente y bien articulada, construida colectivamente, haciendo revisión y ajustes a los planes de área, las mallas y a las secuencias curriculares	No existe un liderazgo pedagógico de la rectoría, la misma realiza un monitoreo a través de recepción de planeaciones y listas de chequeo sin retroalimentación. Existe una brecha entre el currículo escrito y lo que sucede en el aula. (Docente 1; Docente 3). La rectoría manifiesta que lo ideal sería contar con más tiempo para retroalimentar las planeaciones y para observar clases; sin embargo, la realidad es que las tareas administrativas no se lo permiten.	La rectoría se ha acercado a cada docente a través de los equipos de área y ha aportado propuestas para mejorar la planeación, las estrategias didácticas y la evaluación (Docente 1; Docente 2; Docente 3). El trabajo alrededor de la secuenciación didáctica ha sido muy positivo, la rectoría ha participado directamente en el mismo. Se ha dado lugar a revisar el currículo escrito frente al currículo sugerido por los lineamientos y políticas, para detectar las falencias y actualizar hacia un currículo más nivelado, cada equipo de área ha revisado su plan en dialogo con la dirección para ajustar hacia metas exigentes pero alcanzables (Docente 1; Docente2; Rector).	↑ Avance significativo.  Tras el acompañamiento colaborativo interno, el director logró avanzar en la planificación, coordinación y evaluación del currículo. El acompañamiento activo con el equipo docente promovió el trabajo colaborativo y aportó a la armonización del programa de enseñanza y al diseño de secuencias didácticas exigentes y bajo el mismo lenguaje.

	Es un objetivo priorizado de Diseño Pedagógico curricular: fortalecer el enfoque metodológico redefiniendo prácticas que impliquen el desarrollo del aprendizaje	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente				
	Es un objetivo priorizado del Colegio: dinamizar el trabajo colaborativo en los equipos de área y grado con vista en la concreción del Proyecto Educativo y de los objetivos institucionales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente				

*Nota.* Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

*Fuente:* elaboración propia

El componente *enseñanza de calidad* evidenció, en la valoración previa al acompañamiento colaborativo interno, amplias oportunidades de mejora. Se detectaron falencias en el acompañamiento y retroalimentación a las prácticas docentes, una escasa sistematización de experiencias pedagógicas exitosas y limitada efectividad en el trabajo colaborativo liderado por la rectoría en las jornadas pedagógicas y/o reuniones docentes para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, se identificó escasa articulación entre el enfoque pedagógico institucional y las prácticas de aula. Estos hallazgos reflejan una baja efectividad del liderazgo pedagógico del director, en contraste con lo planteado por Hallinger y Murphy (1985) y Leithwood (2006) quienes destacan el acompañamiento directo, la supervisión instruccional y la retroalimentación formativa como ejes esenciales del liderazgo centrado en los aprendizajes.

Tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, la evaluación de lo relacionado con este componente registra una percepción de mayor efectividad. Los documentos de evaluación y autoevaluación institucional 2024 y las entrevistas mencionan que el enfoque pedagógico se ha fortalecido como sustento de las prácticas de aula de los docentes y que existe mayor acompañamiento a las prácticas pedagógicas facilitándose los ajustes a la luz de los objetivos institucionales. El testimonio de un participante ilustra este cambio: “la rectoría ha comenzado a visitar las aulas y a observar las clases, aunque no estábamos habituados a eso el ejercicio ha sido bueno y muchos compañeros se han dado cuenta de que necesitan mejorar” (Docente 2).

La comparación interpretativa de los resultados cualitativos (tabla 5) muestra que, el director fortaleció su capacidad para garantizar a los docentes el acceso a recursos y materiales pedagógicos, tanto físicos, como teóricos y pedagógicos para mejorar la enseñanza. Las secuencias didácticas evidencian avances en su diseño y ejecución, reflejando una planificación más reflexiva y orientada hacia aprendizajes significativos y contextualizados.

Otro cambio relevante se observó en las jornadas pedagógicas, la cuales se han reorientado hacia la reflexión colectiva sobre la práctica docente. Esta transformación se alinea con las propuestas de Leiva y Vásquez (2019) y Vezub y Alliaud (2012) quienes destacan que el acompañamiento colaborativo fomenta un liderazgo pedagógico compartido y contribuye al desarrollo profesional docente.

**Tabla 5***Análisis comparativo longitudinal: componente enseñanza de calidad*

Compo- nente	Docu- men- to(s)	Evidencias documenta- les Pre	Evidencias documenta- les Pos	Evidencias en- trevistas Pre	Evidencias entre- vistas Pos	Compara- ción inter- pretativa
Ense- ñanza de cali- dad	Eva- lua- ción Insti- tucio- nal	La institución necesita verificar la coherencia que se tiene entre el modelo pedagógico y quehacer pedagógico en las aulas escolares y revisar y retroalimentar la planeación de sus secuencias didácticas, verificando continuamente que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias en el marco del PEI.	El enfoque pedagógico es el sustento conceptual y metodológico de las prácticas de aula que se desarrollan en el colegio. Se hace seguimiento a las prácticas pedagógicas de los docentes con el propósito de hacer ajustes que garanticen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en el PEI.	Las reuniones de área y jornadas pedagógicas son destacadas como los espacios para intentar avanzar hacia una enseñanza de calidad. Sin embargo. Estas reuniones se realizan con el acompañamiento de la coordinación mas no de rectoría (Docente 2; Docente 3). No se da una retroalimentación a lo planeado por los docentes y no se conocen los avances y/o alcances de las secuencias didácticas, no hay un idioma común en lo que refiere a la metodología de enseñanza (Docente 1; Docente 2).	Las jornadas pedagógicas han sido más pertinentes se han concentrado en lo pedagógico y en cómo lograr que los estudiantes aprendan más y mejor. (Docente 3). Se han retomado aspectos teóricos del modelo y enfoque pedagógico y se han intentado concretar en las secuencias didácticas se han dado acompañamiento en el aula y observaciones de clase; aunque aún no sea tan cotidiano y cómodo que la rectoría ingrese al aula, los docentes lo han tomado de buena manera, sobre todo gracias a los diálogos académicos previos (Docente 1; Rector)	↑ Avance significativo.  Gracias al ejercicio de acompañamiento colaborativo interno, el director escolar garantizó avances en la apropiación del modelo y enfoque pedagógico de la institución aportando en su concreción en las prácticas de aula. Además, avanzó en el diseño de las secuencias didácticas y en el acompañamiento y retroalimentación pedagógica a las mismas en procura de una enseñanza de calidad.
	Plan Insti- tucio- nal de Me- jora- mien- to Acor- dado -PI MA-	Es un objetivo institucional: fortalecer el enfoque metodológico redefiniendo prácticas que impliquen el desarrollo del aprendizaje.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

	Plan Operativo Anual -POA-	Es un objetivo priorizado del colegio: desarrollar prácticas pedagógicas (...) sustentadas en el enfoque y la propuesta curricular de la institución educativa.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			
--	----------------------------	---	---	--	--	--

*Nota.* Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

*Fuente:* elaboración propia

En relación con la *cultura de aprendizaje y práctica profesional*, la situación actual evidencia avances en la motivación docente y el respaldo institucional a la innovación pedagógica, orientados a optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (tabla 6). Durante el acompañamiento colaborativo interno liderado por la dirección, se generaron espacios para la reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias y el diálogo en torno a iniciativas y proyectos educativos. El director destacó que el proceso le permitió “trabajar con los docentes”, “escuchar sus propuestas didácticas”, “liderar talleres” y “observar clases”, evidenciando una mayor cercanía pedagógica entre la dirección y el profesorado. De igual modo, los participantes reportaron el surgimiento de dinámicas de trabajo colaborativo que constituyen un punto de partida para la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Leiva y Vásquez (2019) y Leithwood et al. (2019), quienes resaltan el rol del director como facilitador del desarrollo profesional colectivo.

El análisis posterior muestra avances significativos tanto en la evaluación institucional como en la definición de prioridades en la planeación escolar, en contraste con el diagnóstico realizado antes de la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Estos progresos reflejan una mayor coherencia entre la gestión directiva, la planeación pedagógica y las prácticas docentes, y se encuentran en consonancia con las tesis de Hallinger y Heck (2010) y Leithwood (2006), quienes destacan la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo, el diálogo profesional, la reflexión colectiva, el reconocimiento a las prácticas pedagógicas innovadoras y del buen desempeño académico. En la evaluación institucional de 2023, los docentes demandaban jornadas pedagógicas más pertinentes, con acciones concretas para el desarrollo profesional y el enriquecimiento del proyecto educativo, con mayor diálogo académico, trabajo en equipo y con la participación directa de la rectoría. El

acompañamiento colaborativo interno ha facilitado la consecución de lo propio coincidiendo con aspectos relevantes destacados por Day et al. (2020) y Leithwood et al. (2019) en sus modelos de liderazgo que hacen énfasis en el rol del director como promotor del desarrollo profesional docente y facilitador del aprendizaje colectivo.

**Tabla 6**

*Análisis comparativo longitudinal: componente cultura de aprendizaje y práctica profesional*

Compo- nente	Do- cu- men- to(s)	Evidencias docu- mentales Pre	Evidencias documen- tales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias en- trevistas Pos	Compara- ción inter- pretativa
Cul- tura de a- pre- n- di- za- je y prác- tica pro- fesio- nal	Eva- lua- ción Insti- tucio- nal	Plantea como necesidad: buscar caminos de participación y diálogo académico, que potencie el trabajo colaborativo, fortalecer el liderazgo, capacidades y habilidades de los actores educativos, permitir y promover la cualificación capacitación del docente teniendo en cuenta su disciplina y temas actuales según las necesidades y transformaciones sociales e incentivar y permitir la participación de los diferentes actores en jornadas pedagógicas para capacitaciones y socialización de experiencias significativas.	En el colegio se propicia el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, con el fin de aportar al desarrollo de sus capacidades. También se incentiva a los docentes a participar en comunidades de aprendizaje en donde reflexionan sobre sus prácticas, comparten experiencias y aportan al desarrollo de iniciativas y proyectos institucionales.	La dirección apoya el desarrollo profesional docente respaldando la formación externa a la que acceden los profesores a través de los incentivos de la entidad nominadora (maestría y doctorado). En muchos de los casos esos estudios no repercuten en mejoras pedagógicas sustanciales para el colegio (Docente 1). Sería importante aprovechar mejor las jornadas pedagógicas sin desviarse del propósito pedagógico y desarrollar	El acompañamiento de la rectoría a los equipos de área ha sido un aspecto clave para mejorar la comunicación y para promover la participación y el trabajo colaborativo. Con la revisión de los aspectos clave de la planeación didáctica se han retomado temas teóricos y prácticos y se han aplicado al diseño y ejecución de las clases. (Docente 1; Docente 3). " He logrado trabajar con los docentes escuchando sus propuestas de secuencias didácticas y	↑ Avance significativo.  El acompañamiento colaborativo interno en cabeza del director potenció el trabajo colaborativo, la participación y el debate pedagógico, promoviendo escenarios de desarrollo profesional y mejora de la práctica pedagógica.



	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PI MA-	En la institución se requiere socializar las experiencias significativas en la práctica de enseñanza para articular el trabajo de los diferentes grados y consolidar procesos más pertinentes.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente	estrategias internas en el marco del trabajo colaborativo para avanzar en la mejora de la práctica profesional (Docente 1; Docente 2; Rector).	dándoles sugerencias, les he recomendado lecturas y libros y he liderado talleres orientados a concretar el enfoque pedagógico en la práctica; la respuesta de ellos ha sido positiva y se evidencia en su planeación y en algunas clases que he podido acompañar" (Rector)	
	Plan Operativo Anual -PO A-	El Colegio precisa buscar caminos de participación y diálogo académico, que potencie el trabajo colaborativo y dinamizar este trabajo en equipos de área y grado con vista en la concreción del PEI	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

**Nota:** Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

**Fuente:** elaboración propia

El componente *vínculos con el entorno* fue identificado, en el diagnóstico previo, como uno de los aspectos más críticos del liderazgo pedagógico del director. Tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno, los cambios observados fueron marginales y no representan una mejora sustancial en la percepción de efectividad de esta dimensión (ver tabla 7).

**Tabla 7***Análisis comparativo longitudinal: componente vínculos con el entorno*

Compo- nente	Do- cu- men- to(s)	Evidencias documentales Pre	Evidencias docu- mentales Pos	Evidencias en- trevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Compara- ción inter- pretativa
Vín- culos con el en- torno	Eva- lua- ción Insti- tucio- nal	El Colegio precisa crear estrategias que permitan la apropiación de la misión y visión institucional en todos los actores educativos, incluido el sector productivo. La Institución debe buscar nuevas alianzas, pertinentes y actuales, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.	Persisten debilidades para implementar estrategias que permitan a los actores de la comunidad educativa vincularse a redes locales de apoyo de carácter social, cultural y académico. Los procesos de interacción con la comunidad local deben fortalecerse.	La relación de la Institución con el entorno se visibiliza a convenios con entidades externas para la extensión de la jornada escolar y la formación técnica de los estudiantes de educación media. Si bien estos convenios son importantes, hace falta articulación y armonización para fortalecer sus aportes al proyecto educativo (Docente 2).	Los convenios con las entidades externas aportan a la formación de los estudiantes en áreas artísticas y deportivas y en la formación para un proyecto profesional y laboral. Persiste la necesidad de armonizar esos esfuerzos con el plan de estudios para enriquecer el proyecto educativo de la institución (Rector). La relación con el entorno cercano no se ha modificado mucho, las acciones de la institución en este sentido siguen reduciéndose a la atención de	→ Continuidad sin cambio sustantivo.  El acompañamiento colaborativo no logró generar mejoras sustanciales en este componente. Las necesidades manifestadas desde antes continúan representando debilidades en el componente. De esta manera, persisten dentro de los objetivos priorizados del colegio acciones relacionadas con la participación de las
	Plan Insti- tucio- nal de Me- jora- mien- to Acor- dado -PI MA-	Es una necesidad Institucional: visibilizar las estrategias existentes en la institución, para que las familias se vinculen a las redes de apoyo ofrecidas por la misma, de carácter social, cultural y académico.	Son objetivos priorizados del Colegio para 2025: Promover la creación y el fortalecimiento de espacios de participación que potencien el liderazgo y el trabajo colaborativo, y que aporten a la creación de alianzas estratégicas para el bienestar de la comunidad; hacer énfasis en el trabajo articulado con los líderes comunitarios, pequeñas y medianas empresas del sector con el fin de vincularlos al PEI.	La relación con la comunidad y el sector productivo se limita a diálogos esporádicos sobre situaciones de seguridad y/o problemas convivenciales a las afueras de la Institución (Docente 1).		

	Plan Operativo Anual -PO A-	Realizar talleres de formación con padres de familia y estudiantes que contribuyan al desarrollo de habilidades socioemocionales y de competencias ciudadanas.	Realizar talleres escuelas de padres promoviendo la participación activa de las familias y sus aportes al proceso de formación académico convivencial de los estudiantes.	Se reconocen entornos vulnerables de las familias pertenecientes a la institución que afectan el proceso escolar (Rector).	contingencias frente a situaciones convivenciales y garantía de derechos de los estudiantes (Docente 2; Docente 3).	familias y la comunidad externa y con el establecimiento de alianzas con líderes y entidades locales para apoyar el proyecto educativo.
--	-----------------------------	--	---	--	---	---

*Nota:* → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

*Fuente:* elaboración propia

La Evaluación de la gestión institucional del año 2024 continúa valorando de manera desfavorable los aspectos relacionados con el componente *vínculos con el entorno*. De acuerdo a lo planteado por Hallinger y Heck (2010) y Leithwood et al. (2019) una tarea del liderazgo pedagógico del director es la construcción de redes de colaboración con el entorno educativo y productivo para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Se demanda establecer nuevas alianzas y participar más colaborativamente con otras instituciones para fortalecer programas y proyectos e implementar estrategias para que diferentes miembros de la comunidad se integren a redes locales que apoyen los aspectos convivenciales y académicos (Evaluación institucional 2024). Este tipo de acciones se presentan como una tarea pendiente para el liderazgo pedagógico de la dirección a tal punto que fueron definidas como un aspecto a priorizar en los documentos de planeación institucional POA y PIMA 2025. Este propósito de la institución coincide con los postulados de Anderson (2010) y Hallinger (2009) quienes defienden la pertinencia de un liderazgo pedagógico del director que se extienda a la comunidad externa y la vincule de manera colaborativa para enriquecer el proyecto educativo.

Finalmente, la evaluación pos de los elementos relacionados con la dimensión *responsabilidad por el desempeño* evidencia una mejora significativa frente a la valoración pre. Se constata que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIE) ha sido actualizado y se encuentra alineado con los acuerdos institucionales. Además, se reconocen esfuerzos por una evaluación continua de los aprendizajes de acuerdo al enfoque pedagógico y a criterios de evaluación preestablecidos en el marco del diseño y socialización de las secuencias didácticas (Evaluación institucional 2024).

Se reconoce un trabajo en torno al uso pedagógico de los resultados de las evaluaciones internas y externas y su aprovechamiento para mejorar la planeación didáctica a la luz de las debilidades y fortalezas identificadas. En palabras del rector: “he podido dialogar con los profes y analizar los resultados académicos y relacionarlos con las evaluaciones externas que estamos aplicando trimestralmente, entonces comparamos con el plan de estudios y vemos si vamos bien o mal motivándonos y buscando alternativas para ponernos al día”. Esta mejora se alinea con las demandas planteadas por Leithwood et al. (2019) y Day et al. (2020) respecto al rol del liderazgo pedagógico del director, quien debe fomentar la responsabilidad compartida y el seguimiento continuo al desempeño estudiantil. En contraste, los diagnósticos realizados antes del acompañamiento colaborativo interno mostraban ausencia de monitoreo a los aprendizajes, junto con amplias debilidades en el uso pedagógico de los resultados de la evaluación interna y externa. La tabla 8 sintetiza estos hallazgos.

**Tabla 8**

*Análisis comparativo longitudinal: componente responsabilidad por el desempeño*

Compo- nente	Do- cu- men- to(s)	Evidencias docu- mentales Pre	Evidencias docu- mentales Pos	Evidencias entrevistas Pre	Evidencias entrevistas Pos	Compara- ción inter- pretativa
Res- pon- sabi- dad por el des- em- peño	Eva- lua- ción Insti- tucio- nal	Realizar rubricas de evaluación claras desde que inicia el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr resultados favorables y con lleven al mejoramiento institucional. Utilizar la información de las pruebas externas e internas para realizar informes que denoten una interpretación con: objetividad, credibilidad contextualización para mejorar las prácticas docentes. Realizar planes de mejoramiento en todas las asignaturas teniendo el resultado de las pruebas externas e internas.	La institución prioriza el análisis y socialización de la evaluación interna y externa en sus semanas de desarrollo institucional y jornadas pedagógicas a lo largo del año. El Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIE- se encuentra actualizado y guarda coherencia con el PEI y el modelo pedagógico. En el colegio el uso pedagógico de resultados es un insumo para la actualización de los planes de área y para la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas.	La responsabilidad descansa en el compromiso individual de cada profesor y se orienta desde las calificaciones de los estudiantes en la evaluación interna y externa y bajo la presión de la evaluación de desempeño docente. Hacen falta acciones de acompañamiento y retroalimentación pedagógica para verificar los procesos más allá de lo estadístico (Docente 1; Docente).	El trabajo colaborativo ha dado lugar a revisar lo que sucede en las áreas de manera más colectiva y desde la articulación de los procesos en todos los grados. El acompañamiento de rectoría, el análisis conjunto de los resultados de la evaluación interna y externa y la retroalimentación entre pares ha facilitado la verificación del cumplimiento del plan de estudios y el seguimiento a lo que sucede en el aula. (Docente 1; Rector)	↑ Avance significativo  En el marco del acompañamiento colaborativo se fortalecieron debilidades presentadas antes del mismo. Se fortaleció el uso pedagógico de la evaluación tanto interna como externa. Proceso que implica el análisis de los resultados y de los factores que inciden en ellos; al igual que el planteamiento y asignación de responsabilidades para la mejora.

	Plan Institucional de Mejoramiento Acordado -PI MA-	Reconocer e incentivar de forma continua a los miembros de la comunidad educativa por su desempeño o sus buenas relaciones interpersonales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			
	Plan Operativo Anual -PO A-	Reconocer e incentivar de forma continua a los miembros de la comunidad educativa por su desempeño o sus buenas relaciones interpersonales. Dinamizar el trabajo colaborativo en los equipos de área y grado con vista en la concreción del Proyecto Educativo y de los objetivos institucionales.	No aparecen objetivos priorizados en relación con el componente			

*Nota.* Símbolos interpretativos: ↑ Avance significativo; ↔ Mejora parcial o moderada; → Continuidad sin cambio sustantivo; ↓ Retroceso

*Fuente:* elaboración propia

### *Análisis integrado de las fases cuantitativa y cualitativa*

El análisis conjunto de los resultados cuantitativos y cualitativos evidencia una coherencia sustantiva entre ambas fases, lo que permite afirmar que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el director escolar generó mejoras significativas en la efectividad del liderazgo pedagógico. Dichas mejoras se observaron de manera consistente en las dimensiones de *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y práctica profesional, y responsabilidad por el desempeño.*

Desde la fase cuantitativa, los resultados del instrumento VAL-ED mostraron incrementos estadísticamente significativos en los niveles de efectividad del liderazgo pedagógico en casi todos los componentes evaluados, especialmente en aquellos vinculados con la orientación del aprendizaje, la planificación curricular y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente. Paralelamente, el análisis cualitativo de los documentos institucionales de evaluación y planeación (2023-2025), junto con las entrevistas semiestructuradas, confirmó la consolidación de prácticas más sistemáticas de acompañamiento, retroalimentación pedagógica y articulación del currículo con el enfoque institucional. Asimismo, la ausencia de objetivos priorizados en torno a estas dimensiones en los documentos de planeación recientes (POA y PIMA 2025) indica que dichas áreas han alcanzado un grado de madurez y sostenibilidad en la gestión pedagógica del establecimiento.

Por su parte, tanto la fase cuantitativa como la cualitativa coinciden en señalar que el componente *vínculos con el entorno* mantiene un desarrollo incipiente. Los resultados del VAL-ED mostraron una mejora marginal y no significativa en esta dimensión, hallazgo que converge con la evidencia documental y testimonial, donde persisten debilidades relacionadas con la articulación del proyecto educativo con actores externos, familias y redes comunitarias. En consecuencia, los planes institucionales recientes priorizan acciones orientadas a fortalecer la vinculación con el entorno, evidenciando una comprensión clara de esta necesidad dentro del proceso de mejora continua.

En síntesis, la integración de ambas fases revela que el acompañamiento colaborativo interno no solo fortaleció las competencias de liderazgo pedagógico del director escolar, sino que también consolidó una cultura institucional más reflexiva, colaborativa y orientada al aprendizaje, en coherencia con los planteamientos de Leithwood et al. (2019), Hallinger y Heck (2010) y Vezub y Alliaud (2012).

## Conclusiones

Los hallazgos de este estudio muestran un incremento en la efectividad del liderazgo pedagógico del director escolar, tras la implementación del acompañamiento colaborativo interno. Se evidencian mejoras en la efectividad en los componentes *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado, currículo exigente, enseñanza de calidad, cultura de aprendizaje y responsabilidad por el desempeño*. El componente *vínculos con el entorno* no presentó un comportamiento que permita confirmar mejoras sustanciales en su nivel de efectividad.

Se dio un incremento en la efectividad de acciones relacionadas con el componente *altos niveles de logro en el aprendizaje del alumnado*. Es claro que el acompañamiento colaborativo interno liderado por el rector facilitó la mejora en los comportamientos orientados a establecer y comunicar las metas del establecimiento educativo. El acompañamiento colaborativo se perfila como un escenario propicio

para que el director oriente desde un relacionamiento más horizontal y menos jerárquico el diseño de metas comunes y para que conozca las expectativas y objetivos de los docentes.

El componente *currículo exigente* fue el que incrementó su nivel de efectividad de manera más significativa; este resultado coincide con su valoración favorable en la evaluación institucional. Lo anterior demuestra un aporte consistente del ejercicio de acompañamiento colaborativo interno del director escolar al generar espacios y condiciones adecuadas para diseñar, revisar y ajustar un currículo riguroso y alineado al proyecto educativo.

El componente de liderazgo pedagógico *enseñanza de calidad* registró una mejora significativa en su efectividad con base en comportamientos del líder como brindar apoyo técnico y pedagógico a los docentes y coordinar, evaluar y acompañar la enseñanza con base en la retroalimentación entre pares y el trabajo colaborativo. El acompañamiento colaborativo se mostró como el escenario propicio para estos comportamientos facilitando la construcción colectiva, el diálogo entre pares sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la comunicación pedagógica y la planificación y análisis de nuevas estrategias como solución a las problemáticas didácticas que se presentan en las aulas; ventajas del acompañamiento colaborativo ratificadas en esta experiencia.

Respecto a la *cultura de aprendizaje y práctica profesional* los análisis pre y post indican una mejora en la efectividad del liderazgo, reflejada en un mayor reconocimiento institucional al buen rendimiento académico de los estudiantes, así como en la consolidación de prácticas orientadas al desarrollo profesional docente. El acompañamiento colaborativo promueve el debate pedagógico y la cualificación docente y aporta a la instalación de capacidades sostenibles que favorecen la mejora continua y la apropiación colectiva del proyecto educativo.

La dimensión *vínculos con el entorno* fue la única de los cinco componentes que no presentó una mejora notable ni atribuible a la experiencia de acompañamiento colaborativo interno. Los resultados cuantitativos se consideran marginales y el análisis cualitativo evidenció debilidades en las prácticas relacionadas y por tanto la necesidad de priorizar este componente en los planes de mejora institucionales a corto y mediano plazo.

Sí bien la mejora de su efectividad no fue tan representativa como la de las otras cuatro dimensiones que vieron un incremento más significativo; se puede afirmar que el acompañamiento colaborativo ejercido influyó positivamente sobre el componente *responsabilidad por el desempeño*. Este tipo de acompañamiento liderado también crea oportunidades para el monitoreo al aprendizaje de los estudiantes y para la mejora continua de las prácticas pedagógicas de los docentes quienes pueden influir directamente en la mejora del desempeño académico.

Se sustenta, el amplio potencial que posee el acompañamiento colaborativo interno



liderado por el propio director, no solo como apoyo a los docentes, sino también como escenario para la práctica y fortalecimiento de los comportamientos y dimensiones del liderazgo centrado en los aprendizajes. La evaluación periódica y contextual del liderazgo articulada con el acompañamiento colaborativo en cabeza del director, se presentan como herramientas situadas de desarrollo profesional y como motores de distribución de liderazgo e impulsores de una cultura basada en la colaboración y el diálogo pedagógico.

Como una limitación del estudio, es necesario reconocer la escasa influencia del acompañamiento colaborativo realizado sobre el componente *vínculos con el entorno*. De acuerdo con esto se hizo evidente la ausencia de relacionamiento y conexión del director y de la institución con la comunidad externa. Se precisa emprender nuevos acompañamientos colaborativos con foco en este componente dada su importancia y en la trascendencia que tiene para la escuela articularse con su entorno y promover relaciones de crecimiento mutuo fuera de la comunidad escolar.

La investigación se desarrolló en una única institución educativa pública, si bien, sus resultados se presentan como un referente para nuevos estudios, los hallazgos no pueden ser generalizados. Se recomienda ampliar la muestra en futuros estudios, de manera que se puedan generalizar sus resultados y aportar al planteamiento de políticas públicas que favorezcan la implementación de evaluaciones contextualizadas y garanticen que el director pueda liderar acompañamientos colaborativos con sus equipos docentes.

Con referencia en el presente estudio, futuras investigaciones pueden complementar ejercicios situados de evaluación y fortalecimiento de los componentes básicos de liderazgo pedagógico con evaluaciones de su impacto sobre el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de estudios permitiría visualizar de manera más directa la relación entre la práctica de liderazgo del director, la práctica pedagógica de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes.

## Notas

<sup>1</sup> Candidato a Doctor en Educación (Universidad Antonio Nariño), Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa, Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación, Licenciado en Educación Física. Directivo Docente (Coordinador) de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, Colombia. Áreas de interés: políticas educativas, currículo, pedagogía, didáctica, evaluación, liderazgo pedagógico y gestión educativa. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3400-9866>. E-mail: [arizajimenezjohnfredy@gmail.com](mailto:arizajimenezjohnfredy@gmail.com).

<sup>2</sup> Profesora de Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile, Postítulo en Procesos Pedagógicos Mención Gestión Curricular por la Universidad de Santiago de Chile, Diplomada en Proyectos Educativos por la Universidad Marítima de Chile, Doctora en Didáctica en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oviedo, España. Ha desarrollado investigaciones y publicaciones en Política y Gestión de Instituciones Educativas en el campo curricular, directivo y docente. Calidad de

la Educación Superior, evaluación para el aprendizaje, evaluación de centros y programas educativos. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087>. E-mail: [veronica.leiva@pucv.cl](mailto:veronica.leiva@pucv.cl).

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Coordinador Licenciatura en Ciencias Sociales (Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño). Líneas de investigación relacionadas con diseño curricular, gobernanza, innovación educativa, gestión política, economía política internacional. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7910-2015>. E-mail: [sigrodan@uan.edu.co](mailto:sigrodan@uan.edu.co).

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Anguera, M. T. (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Routledge & Kegan Paul.
- Aravena Kenigs, O. A., Villagra Bravo, C. P., Troncoso Bustos, C., & Mellado Hernández, M. E. (2023). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: Una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 62(1), 113-139. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Ariza-Jiménez, J. F., & Bedoya-Ríos, N. M. (2023). El director escolar en Iberoamérica: Su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. *Revista Cadena Cerebros*, 7(2), 95-100. <https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03>
- Ariza, J. F. (2025). Liderazgo para el aprendizaje versus el modelo gerencialista en el sistema educativo iberoamericano: El rol del director escolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 16(1), 127-147. <https://doi.org/10.18175/VyS16.1.2025.7>
- Ariza-Jiménez, JF, Leiva-Guerrero, MV y González-Reyes, RA (2025). Fortalecimiento del liderazgo pedagógico del director escolar mediante acompañamiento colaborativo interno: estudio de caso en una escuela pública de Bogotá. *Revista Brasileña de Desarrollo*, 11 (6), e80729. <https://doi.org/10.34117/bjdv11n6-088>
- Beltrán-Véliz, J. C., Mesina-Calderón, N. F., Vera-Gajardo, N., & Müller-Ferrés, P. (2024). Contribuciones del acompañamiento pedagógico para avanzar hacia la calidad de las prácticas docentes en contextos rurales. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 28(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17269>
- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero): 15-20.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A. (2018). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educativos*, 2(1), 7-21. Recuperado a partir de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48644>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: Revisión de enfo-

- ques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8, 15–39.
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <http://hdl.handle.net/10481/45031>
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: Claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. <http://hdl.handle.net/10481/45031>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19–38). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T. (2024). School leadership and student outcomes: What do we know? *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 839–857. <https://doi.org/10.1177/17411432241271559>
- Castelo González, M. (2025). El impacto del liderazgo pedagógico en la mejora de la enseñanza: Un estudio multinivel en Alemania y Vietnam. *Polo del Conocimiento*, 10(38), 356–378. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i38.9587>
- Condon, C., & Clifford, M. (2012). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* American Institutes for Research.
- Clifford, M., & Ross, S. (2011). *Designing principal evaluation: Research to guide decision-making*. Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. University of Nottingham.
- De la Vega, L., & Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: Un estudio de casos. *Meta: Avaliacao*, 43, 262–291. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>
- Elfira, E., Rasdiana, R., Fitrawati, F., Jasman, M. W., Reski, K., Anwar, A., & Enaldi, E. (2024). How does principal's instructional leadership shape teacher performance mediated by teacher self-efficacy in Indonesian education context? *Frontiers in Education*, 9, 1401394. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1401394>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 493–526. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18562>
- García-Garnica, M. (2018). Prácticas eficaces de liderazgo dirigidas a apoyar la calidad docente en los CEIP públicos de Andalucía: La percepción de directivos y maestros. *REICE. Revista*

*Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139–156. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>

García-Garnica, M. (2023). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 493–526. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100022>

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N. & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.

Hallinger, P. (1982). The development of behaviorally anchored rating scales for assessing the instructional management behavior of principals. Unpublished manuscript. Stanford University, Stanford, CA.

Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong Institute of Education.

Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>

Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership: From prescription to theory to practice. En G. W. Noblit (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Educational Administration* (cap. 21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1002/9781118955901.ch21>

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248. <https://doi.org/10.1086/461445>

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (8.ª ed.). McGraw Hill Education.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

Humble, N., & Mozelius, P. (2022). Content analysis or thematic analysis: Similarities, differences and applications in qualitative research. En *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, 21. <https://doi.org/10.34190/ecrm.21.1.316>

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership. <https://dera.ioe.ac.uk/6967/>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225–251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.885>

Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), Article e0222010. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.8656>

Leiva-Guerrero, M. V., Segovia Embry, H. A., & Benavides Meneses, M. (2024). Competen-

- cias en la formación de líderes escolares: El caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE). *Revista Brasileira de Educação*, 29, 1–19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290027>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541–564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *Liderazgo escolar que funciona: De la investigación a los resultados*. Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Mincu, M., Colman, A., Day, C., & Gu, Q. (2024). Lessons from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences*, 14(2), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci14020187>
- Moreira, R., & Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 217–240. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>
- Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S., & Porter, A. (2011). *The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring learning centered leadership*.
- Nieto, J. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Segovia (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147–166). Octaedro.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2016). Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS).
- Osborne-lampkin, L., Folsom, J. S., & Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement*. <http://ies.ed.gov/>
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt assessment of leadership in education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2008). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Technical manual* (Version 1.0). Vanderbilt University.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S. N., Polikoff, M. S., & May, H. (2010). Investigating the validity and reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111(2), 282–313. <https://doi.org/10.1086/656301>
- Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2006). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship*. Center on Reinventing Public Education
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education of New Zealand.
- Sarasola, M., & Da Costa, M. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121–139. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.00>

- Secretaría de Educación del Distrito. (2023). *Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa (SMECE)*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 65–83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Universidad de Nottingham (2015) International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals.
- Universidad de Oslo, (2010). International Successful School Principalship Project (ISSPP) <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IIICE*, (30), 103–124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *Informe final: El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. [http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento\\_pedagogico.pdf](http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf)
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Wallace Perspectives Occasional Series.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* [Working paper]. McRel.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.