

Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas

Resignifying the pedagogical leadership of school leaders to promote the transformation of their directive practices

Chaucono Catrino, Juan Carlos

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Chile

jchaucono@uct.cl

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

María Elena Mellado Hernández

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Chile

mmellado@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-8358-0845>

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en resignificar las comprensiones del liderazgo pedagógico de líderes escolares para la transformación de sus prácticas directivas de un liceo de la región de La Araucanía, Chile. El trabajo se suscribe a un caso que utiliza una metodología cualitativa. Participaron un total de 9 personas, distribuidas en 7 docentes, 1 jefe de la Unidad Técnica Pedagógica y 1 director. Para recoger la información, se realizan grupos de discusión, donde el profesorado asumió un rol de coevaluador de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los directivos escolares. Asimismo, tanto docentes como directivos utilizan un diario reflexivo, donde registran los aprendizajes construidos en los diversos encuentros formativos. Los resultados señalan prácticas de

liderazgo pedagógico de directivos escolares focalizadas en la administración educativa y en monitorear el currículum escolar por medio de la observación de clases. Posterior al diseño e implementación de la propuesta de mejoramiento, se visualiza un cambio en la comprensión de directivos escolares sobre sus prácticas de liderazgo pedagógico. A modo de conclusión, resignificar las comprensiones sobre liderazgo pedagógico de directivos escolares por medio de la coevaluación del profesorado y autoevaluación de directivos escolares favorece las transformaciones de las prácticas.

Palabras clave: liderazgo pedagógico, prácticas, transformación, directivos, docentes.

Abstract

The objective of this article is to give new meaning to the understandings of the pedagogical leadership of school leaders for the transformation of their management practices of a Polytechnic high school in the commune of Angol, region of La Araucanía, Chile. The work subscribes to a case that uses a qualitative methodology. A total of 9 people participated, distributed in 7 teachers, 1 head of the Pedagogical Technical Unit and 1 director. To collect the information, discussion groups are held, where the teachers assume the role of co-evaluator of the pedagogical practices developed by the school principals. Likewise, both teachers and managers use a reflective diary, where they record the learning built in the various formative meetings. The results indicate pedagogical leadership practices of school principals focused on educational administration and on monitoring the school curriculum through class observation. Subsequently, after the design and implementation of the improvement proposal, a change in the understanding of school administrators about their pedagogical leadership practices is visualized. By way of conclusion, giving new meaning to the understandings of pedagogical leadership of school directors through the co-evaluation of teachers and self-evaluation of school directors favors the transformations of practices.

Keywords: Pedagogical leadership, practices, transformation, managers, teachers.

Recibido: 10 de febrero de 2023 - **Aceptado:** 31 de octubre de 2023

1. Introducción

El liderazgo escolar se entiende como la «labor de movilizar e influenciar» a otros para articular metas y objetivos comunes (Leithwood & Riehl, 2009, p.20). Es una función que es ejercida por personas en una organización escolar, la cual se evidencia por prácticas exitosas comunes en un contexto determinado, siendo fundamental la forma en como se desarrollan las prácticas de liderazgo y su adaptación a dicho contexto, lo cual determina su resultado. Al respecto, Leithwood et. al., (2020), sostienen que el liderazgo escolar puede tener una influencia positiva sobre los resultados de aprendizajes, siempre y cuando sea compartido entre los integrantes de la comunidad escolar. Esta mirada compartida del liderazgo surge a partir de las necesidades de la organización y de los aprendizajes que se requieren profundizar, dejando de manifiesto la importancia de ejercer un liderazgo

compartido con foco en el aprendizaje y desarrollo profesional de acuerdo al contexto de cada establecimiento educacional.

Otros estudios sostienen que el liderazgo es el segundo factor interno que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, evidenciando su influencia en alrededor de un 25% de todos los efectos escolares (Anderson, 2010; Leithwood, 2009; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Es así que investigaciones recientes señalan que el objetivo principal de las políticas educacionales en el siglo XXI es asegurar que todos los estudiantes aprendan con un sentido y propósito que les permita lograr la integración y participación activa en la vida ciudadana (Leithwood et. al., 2020; Harris & Jones, 2020; Darling Hammond et. al., 2021). Es por ello que es imperioso comprender los desafíos y objetivos de la educación para poder ejercer un liderazgo pertinente y contextualizado a la realidad local.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015) recoge los avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar para diseñar e implementar un instrumento que oficie de referente de las prácticas de liderazgo efectivo. De este modo, se identifican un conjunto de prácticas comunes asociadas al mejoramiento, de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, lo que evidencia que el liderazgo es contextual y contingente (Day et al., 2009; Marfan et. al., 2012). Por esta razón, los líderes educativos deben contribuir a crear las condiciones para que el proceso de enseñanza se traduzca en aprendizajes de calidad y que estos sean sostenibles en el tiempo.

Desde este marco, los directivos escolares tienen el desafío de comprender profundamente el constructo de aprendizaje para influenciar positivamente en el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual, caracterizada por el cambio y la incertidumbre permanente (Chaucono et. al., 2022; Martínez et. al., 2016; Pellegrino y Hilton, 2012). Asimismo, esta comprensión

le permitiría identificar las características del enfoque que favorece que el cuerpo estudiantil se convierta en líderes de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades metacognitivas para ir monitoreando su propio progreso y concebirse como aprendices para toda la vida (Huberman et. al., 2014). Dado la relevancia que tiene el aprendizaje, es necesario que los líderes escolares impulsen prácticas de liderazgo para el aprendizaje que permitan promover la reflexión crítica de la propia práctica e impulsar escenarios de un buen aprendizaje, donde el aprendiz estimule su pensamiento de forma deliberada, profunda y crítica en su comunidad escolar.

Siguiendo este marco, compartir de formar profunda estas tensiones sobre las prácticas se lograría desde un aprendizaje colaborativo, el cual conduce a la comunidad escolar a debatir nuevas ideas y conocimientos mediante la construcción colectiva del saber común, estimulando el desarrollo de competencias personales, interpersonales y sociales, propiciando una mejora permanente en el desarrollo profesional docente (Bolívar, 2020; Rodríguez y Ossa, 2014; Krichesky y Murillo,

2011). Al respecto, Krichesky y Murillo, (2011) indican que las conversaciones y los diálogos colaborativos docentes se llevan a cabo a través de una serie de etapas: 1. identificar y describir los requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, 2. determinar las áreas a mejorar, 3. seleccionar las estrategias o programas específicos que permitirán mejorar los aprendizajes del alumnado, 4. establecer las necesidades de formación profesional docente, 5. definir la formación profesional, 6. implementar la estrategia escogida y su posterior evaluación, para finalmente establecer nuevas necesidades de mejora. Por lo tanto, favorecer en el establecimiento una cultura de aprendizaje colaborativo permitiría generar espacios, donde los docentes y directivos pueden autoevaluar o coevaluarse para discutir sus prácticas con otros docentes, sustentadas con referentes teóricos que les permita sistematizar dichas prácticas para transformar de forma paulatina los establecimientos en comunidades de aprendizaje.

Desde este marco, surge el objetivo general de este estudio que consiste en favorecer las comprensiones sobre las prácticas de liderazgo

pedagógico para desarrollar aprendizajes profesionales entre directivos y docentes. En tal sentido, se proponen 3 objetivos específicos: a) autoevaluar y coevaluar las prácticas de liderazgo pedagógico que desarrollan directivos escolares sobre aprendizaje; b) Diseñar e implementar entre docentes y directivos una propuesta de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico, que permita resignificar las comprensiones sobre aprendizaje; y c) exponer los testimonios de las comprensiones sobre liderazgo pedagógico de directivos escolares y docentes.

2. Marco referencial

En estudios de la OCDE (2013), estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS), se evidencia que los directores escolares demuestran mayor liderazgo educativo cuando comparten su poder y aprenden de forma colaborativa por medio de diálogos reflexivos entre los docentes, directivos y sus pares. Esto puede indicar que los directores podrían promover un liderazgo compartido para influenciar y afectar la colaboración y compromiso con los resultados de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el liderazgo directivo y en especial el rol que ejercen las directoras y directores en el aprendizaje de los estudiantes han ido adquiriendo preponderancia en la política educativa chilena (Fernandez et. al., 2012). En ese contexto, parte de los estudios buscan comprender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo escolar efectivo, cuya variación en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento (Ahumada et. al., 2015; Day et. al., 2009; Marfan et. al., 2012). Por ello, en el marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, recogen los avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo, sumada a la investigación internacional por conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento y el rol de los líderes escolares. Este marco pretende guiar y orientar a los directivos a conseguir las competencias que les permitirán como objetivo mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes en su establecimiento.

Del mismo modo, el líder educativo tiene la obligación de comprender los principios

pedagógicos que participan en el proceso del aula, para guiar la mejora de sus prácticas y del desempeño profesional docente (Mellado et. al., 2017). Para ello, el Ministerio de Educación elaboró un Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar que profesionaliza y fortalece el rol directivo, otorgando relevancia al liderazgo pedagógico e invita a los directivos a desarrollar capacidades profesionales docentes en los centros escolares que dirigen. Esto requiere de aprendizaje mutuo y colaboración entre docentes y directivos, formando una comunidad profesional donde esté presente el diálogo pedagógico reflexivo que permita el aprendizaje de cada uno de los estudiantes. (Anderson, 2010; Bolivar, 2020; Elmore, 2010; Macbeath y Nempster, 2009). Por lo tanto, los líderes educativos tienen a disposición orientaciones claras que le permiten guiar su trabajo directivo, visualizando el aprendizaje de los estudiantes como foco principal de su labor. Los líderes escolares deben manejar el marco teórico básico del modelo del núcleo pedagógico, para conocer cómo acompañar en el proceso educativo con el fin de mejorar la calidad y el nivel de profundidad de los aprendizajes escolares.

En tal sentido, el núcleo pedagógico está formado por el profesor y el estudiante en presencia de los contenidos. Este modelo proporciona el marco teórico básico de cómo influenciar en el proceso educativo para mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes escolares. De este modo, hay siete principios que orientan el mejoramiento de los aprendizajes, los cuales se detallan a continuación:

1. Los incrementos en los aprendizajes de los alumnos ocurren sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, en el nivel de conocimientos y habilidades de los profesores y en el compromiso de los alumnos.
2. Si se modifica uno de los componentes del núcleo pedagógico, se deben cambiar los dos restantes.
3. Si no se puede ver en el núcleo, no existe.
4. La tarea predice el desempeño.
5. El sistema de rendición de cuentas real reside en las tareas que se les encomiendan a los alumnos.

6. Aprendemos a hacer el trabajo ejecutándolo, no diciéndole a otras personas que lo hagan por nosotros.

7. Descripción antes del análisis, análisis antes de la predicción, predicción antes de la evaluación.

Las prácticas pedagógicas que tienen mayor repercusión en el aprendizaje son las que se enfocan y realizan acciones de mejora en qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, es decir, efectúan acciones de mejora en el núcleo pedagógico (Elmore 2010; Hopkin, 2008; Rincon & Fullan, 2015). Por lo anteriormente expuesto, los establecimientos educacionales pueden desarrollar múltiples cambios, sin cambiar nunca de manera precisa lo que hacen los profesores y los estudiantes cuando interactúan en la sala de clases. Desde aquí la relevancia de liderar desde la sala de clase, transformando en uno de los desafíos a mejorar a nivel de prácticas pedagógicas y de liderazgo que promuevan un aprendizaje significativo y profundo.

En este sentido, Rincón-Gallardo (2018) plantea que el aprendizaje profundo es tanto el proceso como el resultado de dar sentido a las cuestiones que nos interesan, el cual está formado por seis competencias: creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración, carácter y ciudadanía. Por otra parte, Martínez et. al., (2016) sostienen que las escuelas que promueven el aprendizaje profundo desean que los estudiantes logren competencias que facilitan aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas del mundo real, por lo que podemos concretar que el aprendizaje profundo es aquel en el que el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, en el cual construye competencias que le permitirán enfrentar los desafíos del siglo XXI, donde los docentes cumplen un rol importante ya que guían y median en dicho aprendizaje.

Desde este contexto, la colaboración sería un elemento fundamental para construir un enfoque de aprendizaje compartido, puesto que es construido sobre la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo, donde todos los integrantes se enfocan en asumir

responsabilidades para alcanzar objetivos comunes (Griffiths et. al., 2021). De esta manera, los establecimientos educacionales que propician prácticas de colaboración efectiva se transforman en organizaciones escolares que presentan una base de conocimientos sobre qué, cómo y para qué aprende en la escuela. Es por ello que los líderes escolares requieren comprender que el aprendizaje en colaboración permite a los docentes indagar en sus prácticas, analizar sus experiencias de aprendizaje previas e investigar de forma colaborativa sobre la calidad de la tarea educativa que realiza el estudiante en el proceso de aprendizaje.

En tal sentido, en cada establecimiento educacional existe una cultura escolar la cual genera una influencia positiva o negativa en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y directivas. Es por ello que el aprendizaje colaborativo se transforma en un principio clave del mejoramiento escolar (Rodríguez y Ossa, 2014). Por su parte, Montero (2011) plantea que una cultura de colaboración supone relaciones de confianza entre los docentes, apoyo mutuo, autorevisión y aprendizaje profesional

compartido. En este sentido, entender que la actividad profesional de enseñar es una responsabilidad colectiva que se permea por una participación voluntaria y una visión compartida a nivel personal y colectivo. Esta forma de comprender el aprendizaje colaborativo requiere de condiciones organizativas para impulsar el trabajo conjunto y promover actitudes de compromiso personal. Por lo anterior, tanto directivos escolares, docentes y estudiantes debiesen cuestionar los paradigmas tradicionales que impone la cultura escolar con la finalidad de coconstruir una responsabilidad compartida en el aprendizaje, lo que permite generar espacios necesarios para transformarse en verdaderos líderes aprendices de por vida.

Siguiendo este marco, diversas investigaciones han sostenido que promover un desarrollo profesional situado en entornos de un aprender en conjunto, incide indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2020; Fullan, 2017; Leithwood, 2009; Mellado et. al., 2021; Robinson, 2019). Al respecto, Chaucono et. al., (2022) plantean la necesidad de promover prácticas de liderazgo pedagógico que

aseguren buenos ambientes de aprendizaje. Desde este sentido se requiere transformar los centros escolares en comunidades de aprendizaje profesional, donde se cuestionen las creencias pedagógicas que subyacen a la práctica docente. Asimismo, Hargreaves y Fullan (2014) afirman que las comunidades de aprendizaje favorecen la mejora del capital social porque robustece las relaciones entre los docentes, basados en la confianza, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua en pos del aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, los líderes pedagógicos pudiesen incrementar el capital social en las organizaciones educativas para liderar desde las resignificaciones de las prácticas de liderazgo el desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante.

3. Metodología

Este estudio corresponde a un caso de alcance descriptivo (Marín, 2016; Hernández et. al., 2010) que tiene como propósito aportar a la solución de problemas que afectan las prácticas de liderazgo pedagógico en los centros educativos. Esta investigación se basa en un

diseño secuencial explicativo, donde se analizaron las prácticas de liderazgo mediante descripciones y reflexiones holísticas con la finalidad de comprender las tensiones que se generan entre las acciones de gestión que forman parte de la cultura escolar de la escuela y aquellas prácticas resignificadas por directivos escolares. El levantamiento de los datos se realizó con las siguientes técnicas:

a) Grupo de discusión: se utilizó un guion de preguntas orientadoras asociadas a las prácticas de liderazgo pedagógico del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, en la dimensión «liderando los procesos de enseñanza/

aprendizaje». En un primer momento, se diseñaron 19 preguntas. Posteriormente a la valoración del constructo de lo investigado, los jueces expertos consideraron por unanimidad reducir las preguntas para focalizar en la comprensión sobre aprendizaje. De este modo, quedaron 5 interrogantes que ayudaron a identificar las recurrencias semánticas más significativas, lo que permitió levantar de manera ascendente categorías que explican y profundizan en el constructo investigado. A continuación, la tabla 1 muestra las preguntas orientadoras desarrolladas en el grupo de discusión.

Tabla N°1. Preguntas orientadoras del grupo de discusión

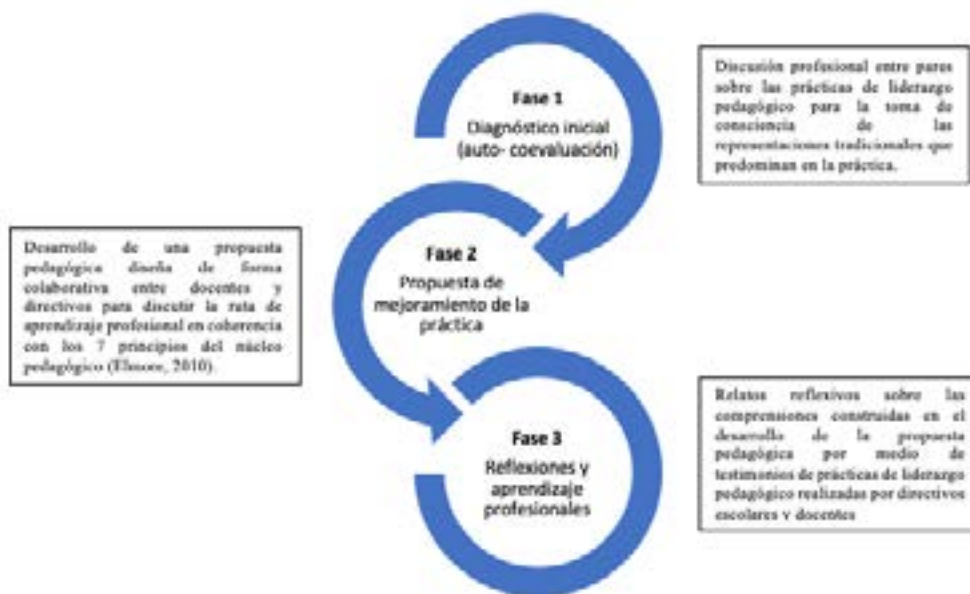
Dimensión	Preguntas orientadoras
Aprendizaje	¿Cuánto tiempo destinan los profesores para colaborar en el co-diseño de experiencias de aprendizaje?
	¿De qué manera el liceo está evaluando el aprendizaje más allá de las notas?
	¿Qué actividades promueven el aprendizaje en el liceo?
	¿Con que frecuencia los estudiantes presentan y argumentan sus ideas de manera oral o escrita?
	¿Cómo se procura que el estudiantado lidere su aprendizaje?

Fuente: Elaboración propia (2023)

b) Diario reflexivo: este instrumento se transformó en una ruta de aprendizaje permanente que permitió a todos los participantes del estudio profundizar en las comprensiones sobre sus prácticas de liderazgo pedagógico, desarrolladas *antes* y *después* de la propuesta de mejoramiento. Estas reflexiones se desarrollaron durante toda la investigación con la finalidad de problematizar las representaciones implícitas sobre liderazgo pedagógico arraigadas en el pensamiento y soterradas en su práctica.

Se asumió como punto de partida la experiencia de resignificación del líder pedagógico sobre sus propias prácticas de liderazgo. Dicho proceso se llevó a cabo en un marco de reflexión intencionada y de procesos de práctica permanente, tal como lo menciona Mellado y Chaucono (2019), quienes plantean que la resignificación de nuevas concepciones permiten la transformación de las propias prácticas. A continuación, se presenta la figura 1, que muestra las fases desarrolladas durante el proceso de investigación:

Figura N° 1. Fases del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia (2023)

3.1 Participantes

Los participantes corresponden a 9 personas, compuestos por 4 docentes del plan general, 2 docentes de integración, 1 docente de especialidad, 1 jefe técnico pedagógico y 1 director. Las edades de los sujetos fluctúa entre los 43 y 67 años; 67% corresponden a mujeres y un 33% son hombres. Poseen una experiencia acumulada de 12 años en el mismo centro educativo.

3.2 Análisis de la información

La información recolectada tanto en los grupos de discusión como en diarios reflexivos fueron reducidas y analizadas por el software Atlas ti 8.4, dado que este agiliza de forma considerada el proceso de análisis. El proceso de codificación de los datos se realizó mediante la codificación abierta, donde se identificaron las recurrencias semánticas más significativas, lo que permitió levantar categorías emergentes que ayudan a explicar los hallazgos encontrados en este estudio. Para finalizar, el proceso de validez se basó en la triangulación con la teoría y procesos de revisión constante, hasta lograr alcanzar la saturación del contenido.

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados en coherencia con los objetivos de este estudio. En primer lugar, se muestran los resultados de la autoevaluación de las prácticas de liderazgo de directivos escolares; posteriormente, la coevaluación que realiza el profesorado hacia esa misma práctica. En segundo lugar, se presenta el diseño e implementación de una propuesta de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico. En tercer lugar, se exponen los testimonios de aprendizaje sobre las comprensiones de liderazgo pedagógico de directivos escolares y docentes.

4.1 Resultados de la autoevaluación y coevaluación de las prácticas directivas

En este apartado se presentan los resultados de la autoevaluación de directivos escolares y coevaluación del profesorado sobre las prácticas de liderazgo pedagógico. Respecto al enunciado: *¿Cuánto tiempo destinan los profesores para colaborar en el codiseño de experiencias de aprendizaje?*, surge la primera categoría.

Categoría 1: Prácticas de codiseño focalizadas en la elaboración de materiales pedagógicos

Como se observa, en esta categoría aparece recurrentemente la racionalidad instrumental de proceso del codiseño asociado solo a la acción del hacer, las cuales se expresan en las siguientes textualidades:

«No se cuenta con los tiempos, pero de igual forma nos reunimos por cuenta nuestra para planificar acciones». (Docente, 5).

«En integración se destina 1 hora para el trabajo de aula y elaboración de material, en cuanto al codiseño se realiza en reuniones técnicas, consejos y horas de planificación». (Docentes de integración, 2).

«Se destinan 2 horas semanales solo para crear materiales pedagógicos». (UTP, 1).

Como se evidencia en los fragmentos existe una comprensión en el equipo docente y directivo que las horas fijadas para el codiseño son utilizadas para ejecutar acciones asociadas a un quehacer sólo procedimental. Por su parte, la unidad técnica pedagógica indica que para

realizar este trabajo se destinan 2 horas a la semana. De este manera, se percibe el codiseño como una acción administrativa asociada a un evento que no influye significativamente en el desarrollo profesional docente e indirectamente en el aprendizaje del estudiante, actuando como barreras para el aprendizaje profesional.

Asimismo, frente a la interrogante: *¿De qué manera el liceo está evaluando el aprendizaje más allá de las notas?*, surge la segunda categoría.

Categoría 2: Prácticas de evaluación asociadas al monitoreo

Como se expresa en esta categoría, frecuentemente se observa que las prácticas de evaluación están vinculadas al monitoreo del desarrollo interpersonal y metacognitivo de las actividades desarrolladas en la sala de clases. Estos hallazgos se evidencian en las siguientes textualidades:

«En los consejos técnicos y a través del reglamento de evaluación se ha profundizado en evaluar el proceso, hacer un proceso de

retroalimentación constante». (Docentes, 2, jefe de UTP).

«Se implementó el decreto 67, incluimos pautas para medir aspectos interpersonales y metacognitivos, además de académicos. Pero no existen pautas para medir lo afectivo». (Docentes, 2).

En los fragmentos se percibe que los docentes y directivos evalúan formativamente al estudiante a través de la retroalimentación comprendida por lo participantes del estudio como la «identificación del error cometido por el estudiante por parte del profesor/a» al final de la tarea de aprendizaje desarrollada por el aprendiz. Esta mirada tradicional del proceso de evaluación separado del aprendizaje trae consigo escasas oportunidades para que el estudiante aprenda a aprender. Al respecto, Sanmartí (2020) afirma que la evaluación y el aprendizaje componen un solo proceso, dado que la evaluación orienta al aprendiz y maestro sobre las dificultades presentadas en la tarea educativa.

En relación al enunciado; *¿Qué actividades promueven el aprendizaje en el liceo?*, aflora la tercera categoría.

Categoría 3: Prácticas socioemocionales como acción aislada del desarrollo integral del estudiante

En esta categoría se deja entrever que las prácticas socioemocionales se desarrollan fuera de la sala de clases, omitiendo de este modo el desarrollo de actitudes que sugiere el currículum escolar. A continuación, se expresan los argumentos manifestados por los participantes:

«Actividades de convivencia escolar, rutinas claras dentro del aula, trabajo en equipo». (Jefe UTP).

«Realizar trabajo en equipos, hemos realizado proyectos colaborativos y convivencia escolar realiza actividades de reflexión y de ayuda emocional para los estudiantes». (Docente, 3).

«Proyectos colaborativos, trabajo en equipo y jornadas de reflexión». (Docente, 7).

Como se evidencia en los fragmentos, tanto docentes como directivos escolares creen que desarrollar jornadas de reflexión entre docentes podría promover actividades de aprendizaje socioemocionales en clases. Esta mirada de liderazgo sin foco en la tarea educativa, no logra evidenciar el desarrollo integral del estudiante, puesto que no se discute sobre qué, cómo y para qué aprenden los jóvenes del liceo. En tal sentido, Bolívar (2019) y Robinson (2019) sostienen que el liderazgo está al servicio de la mejora educativa y en particular del aprendizaje escolar; esto ocurre cuando se reflexiona permanentemente el currículum focalizando en las consecuencias que tiene las decisiones en el aprendizaje del cuerpo estudiantil.

Para profundizar en lo anterior y frente a la pregunta *¿Con qué frecuencia los estudiantes presentan y argumentan sus ideas de manera oral o escrita?*, emerge la cuarta categoría.

Categoría 4: Práctica pedagógica que fomenta aprendizaje colaborativo

En esta categoría se evidencia que existen prácticas de aprendizaje colaborativo, donde

los estudiantes exponen recurrentemente sus aprendizajes construidos en las asignaturas. Lo anterior, es observado en los siguientes extractos:

«En disertaciones, proyectos colaborativos con otras asignaturas, han sido de ayuda para potenciar estas habilidades». (Director).

«Permanentemente a través de diferentes actividades durante y fuera del aula en temas que son relacionados con contenidos y temas de interés personal de los estudiantes». (Docente integración 1).

«Los estudiantes definen sus ideas en clase, luego la desarrollan en actividades que presentan, siendo estos temas contingentes a sus necesidades». (Docente, 4).

Como se constata en los argumentos, la mayoría del profesorado y equipo directivo explican que las actividades que desarrolla el estudiantado favorece buenas oportunidades de aprendizaje. Del mismo modo, se observa que esta práctica fomenta un aprendizaje colaborativo donde los estudiantes pueden

explicar y defender sus ideas entre pares de manera oral y escrita durante el desarrollo de las clases. Cabe destacar que esta práctica pedagógica logra superar superficialmente la mirada tradicional de liderazgo. Al respecto, Fullan (2017) afirma que propender el desarrollo de prácticas de aprendizaje en colaboración favorece la comprensión colectiva que se suscita al momento de aprender con el otro.

En coherencia con el enunciado *¿Cómo se procura que los estudiantes lideren su aprendizaje?*, emerge la quinta categoría.

Categoría 5: prácticas pedagógicas que intencionan la retroalimentación constante

En esta categoría se logra vislumbrar prácticas pedagógicas que favorecen la toma de conciencia sobre lo que está aprendiendo el estudiante en clases. Esta situación se ejemplifica en los siguientes argumentos, que resultaron ser recurrentes entre los participantes del estudio:

«Antes de cada ciclo de aprendizaje se definen junto a los alumnos o se les presenta detalladamente las metas a desarrollar como indicadores/criterios. Esta actividad

logra ser desafiante porque intenciona al joven a discutir y dar sus puntos de vista al profesor/a en clases». (Docentes 7).

«El diálogo reflexivo en el aula es vital, también instancias de autoevaluación y coevaluación ayuda a profundizar en los estudiantes la comprensión de lo que se aprende» (Director).

«A través de las diversas retroalimentaciones que se realizan en clases, donde responden preguntas, realizan consultas y comentan sus dificultades y aprendizajes» (Jefe UTP).

«De manera escrita y oral, otorgando preguntas que ayuden al estudiante aprender en profundidad y con un sentido. Trato de no dar consejos, sino hacerles preguntas a los jóvenes que les permita estimular la reflexión de lo que se está aprendiendo» (Docente 5).

«Se retroalimenta a través de la evaluación, por ejemplo, se les presenta los criterios evaluativos antes y después de una actividad de aprendizaje» (Docentes, 3).

«Es vital la retroalimentación en el proceso y al final de una evaluación. Esta debe ser individualizada y en ella procuramos reconocer y apoyar al estudiante para que pueda liderar su aprendizaje» (Docentes, 2).

Queda de manifiesto en los párrafos expuestos anteriormente, que los docentes definen con los estudiantes la tarea de aprendizaje, desarrollan actividades desafiantes y mantienen permanentemente un diálogo reflexivo sobre lo que se está aprendiendo. Esta práctica pedagógica tensiona el liderazgo de docentes y directivos escolares, debido a que se logra influenciar incipientemente el núcleo pedagógico a través de la relación e interacción entre docente y estudiante, frente a la tarea de aprendizaje (Elmore, 2010).

En los resultados cualitativos se logra apreciar una tendencia asociada a prácticas con predominancia tradicional de liderazgo pedagógico en docentes y directivos escolares, que impacta negativamente en el desarrollo profesional docente e indirectamente en el aprendizaje integral del estudiante. Dichos resultados concuerdan con estudios recientes

que evidencian la necesidad de propender a desarrollar prácticas de liderazgo pedagógico que favorezcan la toma de conciencia sobre la influencia de las decisiones educativas en la transformación de la cultura de aprendizaje desde una concepción democrática de la gestión escolar (Chaucono et. al., 2022; Darling, 2021; Villagra et. al., 2022). Asimismo, al profundizar en las comprensiones emerge una mirada híbrida del aprendizaje, donde se «cree» que se aprende por medio de la transmisión del contenido en actos aislados de instrucción. De este modo, se visualiza cierta incoherencia entre las representaciones implícitas de lo que se «piensa» y «dice» sobre aprendizaje. Es por ello que se detecta la importancia de propiciar procesos de autoevaluación que involucre y responsabilice a las personas desde su rol en la organización escolar, lo que posibilita el diálogo sobre la discrepancia existente en su pensamiento profesional. Por esta razón, se necesita de un liderazgo que tensione las comprensiones sobre aprendizaje a través de la estrategia de acompañamiento al aula, pues garantiza escenarios de aprendizaje, donde la retroalimentación y la colaboración

se transformen en principios de aprendizaje profesional.

4.2 Resultados del diseño e implementación del plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico

En este apartado se presentan los resultados del diseño e implementación del plan de mejora, para favorecer las comprensiones sobre aprendizaje de docentes y directivos por medio de la estrategia de acompañamiento al aula.

A continuación, la tabla 2 muestra la propuesta del plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de docentes y directivos.

Tabla N° 2. Propuesta del plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico

Propósito de la actividad de aprendizaje	Problema de práctica	Prácticas de mejoramiento de liderazgo pedagógico	Principios pedagógicos establecidos para transformar las prácticas de liderazgo
Fomentar una cultura de aprendizaje profesional entre docentes y directivos para resignificar las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo directivo y profesorado con la finalidad de mejorar la calidad de la tarea de aprendizaje del estudiante	Prácticas de liderazgo pedagógico centradas en tareas administrativas que no contribuye a la comprensión de líder significativamente el desarrollo profesional y aprendizaje del estudiante	1. El equipo directivo en conjunto con el profesorado reflexiona sobre los resultados de las autoevaluaciones acerca las prácticas de liderazgo pedagógico que favorecen el aprendizaje integral del estudiante e intencionar de manera deliberada los principios pedagógicos establecidos en la ruta de aprendizaje a desarrollar.	Principios pedagógicos establecidos: a) Rol protagónico de la persona que aprende b) Aprender en colaboración c) Trabajar el error en clases d) Autoevaluación y coevaluación permanente e) Toma de conciencia de lo que se aprende durante el proceso de aprendizaje
		2. Discusión profesional sobre los principios del núcleo pedagógico para establecer principios pedagógicos que orienten el mejoramiento de las prácticas de docentes y directivos	
		3. Reflexión entre docentes y directivos sobre la calidad de la tarea de aprendizaje y los desafíos pedagógicos que surgen del aprendizaje profundo.	
		4. Calendarizar de forma colaborativa los acompañamientos pedagógicos entre pares y directivos para desarrollar coherencia al profesorado en la transformación de sus prácticas.	
		5. Reflexión sobre los acompañamientos desarrollados y los desafíos que emergen de la práctica de coherencia para refinar los principios pedagógicos establecidos en el centro escolar.	
		6. Fortalecer las prácticas que fomenten actividades de aprendizaje donde se promuevan actividades más colaborativas y argumentativas para favorecer el dominio de trabajo colaborativo y la comunicación efectiva a nivel de directivo, docente y estudiante.	
		7. Jornada de reflexión para discutir sobre las experiencias de aprendizaje construidas para los estudiantes en clases en coherencia con los principios pedagógicos establecidos.	
		8. Discusión profesional sobre las comprensiones de las prácticas de liderazgo pedagógico resignificadas en función de los dominios de aprendizaje profundo y la tarea de aprendizaje que desarrolla el estudiante.	

Fuente: Elaboración propia (2023)

Como se observa en la tabla 2, se muestra una propuesta de mejora diseñada de forma colaborativa entre docentes y directivos. En esta instancia de desarrollo profesional se lograron identificar las brechas que emergen del problema de práctica detectado por todos los participantes. Posteriormente, se analizan en las jornadas de reflexión los resultados de las autoevaluaciones de la práctica de liderazgo pedagógico, para luego discutir la ruta de aprendizaje profesional. Estas acciones diseñadas se enfocaron en mejorar los problemas de prácticas detectados por docentes y directivos referidos a mejorar la calidad de la tarea educativa que desarrollan estudiantes del centro educativo, para ir refinando el mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico a través de la reflexión y acción, de modo tal de ir transformando permanentemente los saberes profesionales del profesorado y directivos participantes de este estudio. En tal sentido, diversos autores sostienen que el análisis de las propias prácticas tendrá un efecto positivo en la profesionalidad, siempre y cuando se desarrollen en contexto de colaboración y sobre la base de sus intereses y necesidades (Berríos et al., 2020; Calatayud, 2022; Hargreaves

& O'Connor, 2020). En otras palabras, la práctica de autoevaluación del liderazgo se transforma en aprendizaje cuando permite tomar consciencia de las representaciones que subyacen a la práctica educativa e impulsar la resignificación del quehacer profesional para la transformación de las prácticas de liderazgo educativo.

4.3 Resultados de los testimonios sobre las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico, desde las reflexiones y aprendizajes profesionales de docentes y directivos

En este apartado se presentan los resultados de los testimonios de las prácticas de liderazgo pedagógico desde las reflexiones y aprendizaje profesionales construidos por directivos escolares y docentes del centro educativo.

a) Reflexión y aprendizaje construido por el líder escolar

Como se visualiza en los párrafos anteriores, se han resignificado las prácticas de liderazgo pedagógico durante la propuesta de mejoramiento, desde eludir la responsabilidad de los resultados académicos hacia comprender que el rol del líder escolar está dirigido al logro del

aprendizaje de todos los estudiantes y de manera directa promover el desarrollo profesional del cuerpo docente. Asimismo, comprendía que el acompañamiento al aula era un evento asociado solo a la observación de clases cuyo foco era identificar las debilidades y fortalezas que presentaba el profesorado al momento de desarrollar sus clases. Posteriormente, al análisis crítico del desempeño profesional empecé a tomar consciencia que dicha estrategia de liderazgo pedagógico es un proceso que involucra un «antes» asociado al diseño y planificación de oportunidades de aprendizaje para el desarrollo integral del estudiante, donde los intereses, necesidades y contexto de los niños y niñas son elementos necesarios para favorecer experiencias de aprendizaje pertinentes y contextualizadas. «Durante» vinculada a la puesta en práctica del diseño y planificación de clases, donde el estudiante se implica en la tarea de aprendizaje y un «después» relacionada la reflexión posterior de la implementación de clases cuyo propósito es analizar la experiencia de aprendizaje construida por el estudiante por medio de la reflexión de la práctica docente en virtud de las interacciones que ocurren al momento

de aprender en el aula. Desde este escenario, los avances investigativos han afirmado que cuestionar la práctica de liderazgo pedagógico favorece la forma de repensar el aprendizaje en los centros escolares como una actividad humana que tiende a modificar de manera consciente la comprensión, las creencias y acciones sobre la base de la reflexión crítica del quehacer profesional (Berríos et. al., 2020; Chaucono et. al., 2022; Villagra et. al., 2022).

b) Reflexión y aprendizaje construido por docentes

La reflexión y aprendizaje constatado por docentes involucrados en este estudio, se logra apreciar antes de la propuesta de mejoramiento que el profesorado concebía el aprendizaje como una acción encapsulada solo al currículum escolar, donde los niños y niñas transcribían las actividades desde el texto del estudiante, obviando de este modo, los intereses, necesidades y contexto sociocultural del aprendiz. Posteriormente, a la implementación de la propuesta de mejora de la práctica, se tomó consciencia que estos aprendizajes previos construidos por los profesionales obstaculizaban el proceso

de aprendizaje del estudiante. Del mismo modo, se logró identificar que la cultura de aprendizaje en la escuela promocionaba una mirada de aprender individual transitando hacia una que estimule un aprender colaborativo con sentido y profundidad. Estos resultados concuerdan con los planteamientos de Rincón-Gallardo (2019) quien sostiene que la cultura de aprendizaje que transitan hacia nuevas configuraciones pedagógicas han resignificado el rol del estudiante y docente frente a la tarea educativa.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan los resultados en función de los objetivos del estudio.

En relación a la autoevaluación y coevaluación de las prácticas de aprendizaje, se evidencia una racionalidad instrumental del proceso de aprendizaje, donde prevalecen acciones aisladas que carecen de sentido y profundidad en la tarea de aprendizaje que desarrolla el estudiante. Esta mirada de liderazgo administrativo con foco en la enseñanza por sobre el aprendizaje trae consigo escasas oportunidades de desarrollo

profesional docente y aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes del centro escolar. Estos hallazgos coinciden con los resultados de diversos autores quienes manifiestan que los líderes escolares carecen de una mirada profunda del aprendizaje (Mellado et. al., 2017; Chaucono et. al., 2020; Pozo y Simonetti, 2018; Villagra et. al., 2022).

Respecto al diseño e implementación de la propuesta de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, se puede concluir que codiseñar la transformación de las prácticas en conjunto con el profesorado logró fomentar paulatinamente una cultura de aprendizaje profesional entre docentes y directivos, lo que permitió resignificar dichas prácticas al servicio de un aprendizaje integral del estudiante. Estos resultados son coherentes con los planteamientos de Leithwood et al., (2020), quienes afirman que liderar los centros escolares en comunidades profesionales de aprendizaje potencia culturas educativas más participativas.

Referido a los testimonios sobre las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico

desde las reflexiones y aprendizajes profesionales de docentes y directivos, se puede visualizar que propiciar encuentros formativos permanentes que estimulen el diálogo profesional entre líderes permite tomar consciencia sobre la influencia que tienen las representaciones implícitas sobre lo que significa liderar, aprender y evaluar para la innovación y transformación educativa, y a su vez, favorece la mejora escolar desde adentro hacia afuera, debido a la implicancia que asume cada integrante de la comunidad educativa en la toma de decisiones. En tal sentido, Chaucono et. al., (2022) explican que intencionar de forma colaborativa la reflexión sobre la propia práctica permite transformar las escuelas en comunidades profesionales de aprendizaje. En otras palabras, es necesario romper los paradigmas tradicionales de liderazgo en los centros educativos para ampliar la discusión pedagógica sobre qué es lo que implica aprender y con qué propósito se intenciona en las escuelas.

Finalmente, se sugiere para futuros estudios indagar en las oportunidades de aprendizajes que desarrollan los niños y niñas en las

escuelas al momento de aprender de forma profunda con sentido, pertinencia y calidad. Asimismo, se recomienda profundizar en investigaciones que contemplen la voz de los estudiantes desde la implicancia en la tarea de aprendizaje.

Agradecimientos: Este artículo es resultado del proyecto ANID/FONDECYT/REGULAR N° 1221855 «Liderazgo pedagógico ¿Qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes y docentes en las escuelas del siglo XXI?».

Referencias citadas

Ahumada, L., Galdames, S. & Clarke, S. (2015): “Entendiendo el liderazgo en escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes: un estudio de caso chileno”, *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>

Anderson, S. (2010): “Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela”, *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2) ,34-54.

Berríos, A., Aravena, M., García-Carmona, M., & Martín-Briss, M. (2020): “Liderazgo y autoevaluación institucional”, *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 15(4), 2600-2610. doi:10.21723/riaee.v15iesp4.14508.

Bolívar, A. (2020): “Liderazgos que transforman la escuela”, *Revista Aula de Innovación Educativa*, 290, 10-13.

Brook, L, Sawyer, E, y Rimm-Kaufman, S. (2007): “Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(3), 211-245.

Calatayud, M. (2022): “Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla?”, *Revista Meta: Avaliação*, 14 (42), 1-18. doi:10.22347/2175-2753v14i42.3626

Chaucono, J., Mellado, M. y Yuste, R. (2020): “Líderes escolares: Representaciones implícitas sobre aprendizaje”, *Revista Espacios*, 18, 41.

Chaucono, J., Mellado, M., Bizama, R. y Aravena, O. (2022): “Persona líder intermedia:

influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar”, *Revista Educación*, 46(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>

Darling Hammond, L. (2021): “Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de COVID”. Disponible en web: <https://www.tuclase.cl/wp-content/uploads/2021/07/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas.pdf>

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. y Brown, E. (2009): *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham.*

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

Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012): “Caracterización de los directores escolares en Chile”, en J. Weinstein y G. Muñoz, eds., *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en*

Chile?, Santiago, Salesianos impresores S.A, pp. 42-54.

Fullan, M. (2017): *Indelible leaderships: Always leave them learning*. Thousand Oaks, CA: Jossey-Bass.

Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021): “Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools”, *Canadian Journal of School Psychology*, 36, 1, pp. 59-85. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014): *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*, Madrid, Ediciones Morata.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020): *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*, Madrid, Ediciones Morata.

Harris, A. y Jones, M. (2020): “COVID 19 – school leadership in disruptive times”, *School Leadership & Management*, 40, 4, pp. 243-247.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2010): *Metodología de la Investigación*, México DF, Mc Graw Hill.

Hopkins, D. (2008): *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*, Santiago, Fundación Chile.

Huberman, M., Bitter, C., Anthony, J. y O'Day, J. (2014): *Findings from the study of deeper learning. Strategies, structures, and cultures in deeper learning network high schools*, Washington, American Institutes for Research.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2009): “¿Qué sabemos sobre el liderazgo educativo?”, en K. Leithwood, ed., *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes aportes desde la investigación*, Santiago, Fundación Chile.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020) “Seven strong claims about successful school leadership revisited”, *School leadership*

y *Management*, 40, 1, pp. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, (2008): “Seven Strong Claims about Successful School Leadership”, *School Leadership and Management*, 28, 1, pp. 27-42. DOI: 10.1080/13632430701800060

Leithwood, K. (2009): *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago, Fundación Chile.

Krichesky, G. y Murillo, T. (2011): “Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela”, REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9, 1, pp. 65-83.

Macbeath, J. y Nempster, N. (2009): *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*, London, Routledge.

Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012): “Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno”,

Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 20, 3, pp. 19-24.

Martín, B. (2016): “Técnicas e instrumentos de recogida de información”, en S. Cubo, B. Martín y J. Ramos, coords., *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de salud*, Madrid, Pirámide, pp. 173-233.

Martínez, M., Mcgrath, D., y Foster, E. (2016): *How deeper learning can create a new vision for teaching*, Arlington, The National Commission on Teaching & America's Future.

Mellado, M. y Chaucono, J. (2019): “Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche”, *Sophia Austral*, 24, pp. 63-81. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>.

Mellado, M., Chaucono, J. y Villagra, C. (2017): “Creencias de directivos escolares: implicancia en el liderazgo pedagógico”, *Psicología Escolar e Educativa*, 21, 3, pp. 541-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111102>

Mellado, M., Chaucono, J., Melivili, R., Queulo, D., Hormazabal, C. y Arteaga, A. (2021): “Resignificaciones sobre trabajo colaborativo de estudiante de posgrado”, *Revista Revoluciones*, 3,6, pp. 66-77. DOI: <https://doi.org/10.35622/jr.2021.06.006>

Mellado, M., Chaucono, J., Bizama, R., Aravena, O. (2022): “Persona líder intermedia: influencias en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar”, *Revista Educación*, 46, 2, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2>

Ministerio de Educación, República de Chile. (2015): *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Montero, L. (2011): “El trabajo colaborativo como actividad formativa”, *Revista Participación educativa*, 16, pp. 69-88.

OCDE (2013): *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS): Base de datos completa 2013*. Disponible

en web: http://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

Pellegrino, J., Hilton, M. (Eds.) (2012); *Education for Life and Work: Developing Transferrable Knowledge and Skills in the 21st Century*, Washington, National Research Council.

Pozo, C. y Simonetti, F. (2018): *¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas*, Santiago, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Rincón-Gallardo, S. (2019): *Liberar el aprendizaje*, Ciudad de México, Grano de Sal.

Rincón-Gallardo, S. (2018): *¿Cómo lograr el aprendizaje profundo en las y los estudiantes?: El desafío para los líderes escolares del siglo XXI*, Valparaíso, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en web: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/video-como-lograr-el-aprendizaje-profundo-en-las-y-los-estudiantes-el-desafio-para-los-lideres-escolares-del-siglo-xxi/>

Rincón Gallardo, S. y Fullan, M. (2015): *Física social del cambio educativo*, Red de Escuelas Líderes.

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014): “Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile”, *Estudios pedagógicos*, 40, 2, pp. 303-319.

Robinson, V. (2019): “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio”, *Revista Electrónica de Educación*, 13, 1, pp. 123-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>

Sanmartí, N. (2020): *Evaluar y aprender: un único proceso*, Barcelona, Octaedro.

Villagra, C., Mellado, M., Leiva, M, y Sepúlveda, S. (2022): “Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un self study colaborativo”, *Revista Sophia Austral*, 28, 4. DOI: <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>