

Liderazgo como Aprendizaje: propuesta formativa centrada en el estudiante

Carolina Villagra Bravo^I
María Elena Mellado Hernández^{II}
Sixto Cubo Delgado^{III}

^IUniversidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Santiago – Chile

^{II}Universidad Católica de Temuco (UCT), Temuco – Chile

^{III}Universidad de Extremadura (UEX), Badajoz – España

RESUMEN – Liderazgo como Aprendizaje: propuesta formativa centrada en el estudiante. El estudio tiene como propósito describir el proceso de elaboración de un modelo formativo de liderazgo centrado en el estudiante para orientar las prácticas de gestión escolar que promuevan el aprendizaje del alumnado y del profesorado. Para diseñar el modelo, se llevó a cabo un proceso metodológico de investigación participativa, donde la reflexión de la práctica y el diálogo profesional entre formadores de formadores y líderes escolares, se sitúa desde la indagación y cuestionamiento del quehacer educativo. En definitiva, la formación de líderes escolares debería transformarse en aprender a aprender junto al profesorado sobre los problemas de su propia práctica teniendo presente el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante.

Palabras-clave: **Liderazgo. Aprendizaje Profesional. Proceso de Aprendizaje. Desarrollo de la Educación.**

ABSTRACT – Leadership as Learning: a student-focused training approach. The purpose of this study is to describe the development process of a student-centered leadership training model to guide school management practices that foster both student and teacher learning. To design this model, a methodological participatory research process was undertaken, in which the reflection on practices and professional dialogue among teacher trainers and school leaders was rooted in the analysis and questioning of educational activities. In essence, the training of school leaders should evolve into a process of learning to learn alongside teachers about the challenges within their own practice, all while keeping in mind the comprehensive development and learning of the student.

Keywords: **Leadership. Apprenticeship. Learning Process. Education Development.**

Introducción

En las últimas¹ décadas, los países han hecho diversos esfuerzos por crear y fortalecer una política de liderazgo escolar preocupándose principalmente del rol de quienes asumen la dirección de un centro educativo, del desarrollo de sus capacidades y de la descripción de conocimientos, prácticas y recursos personales. Sin embargo, parece ser que estas políticas son insuficientes para transformar el núcleo pedagógico debido al enfoque exclusivo y centrado en saberes profesionales asociados al cargo directivo, en desmedro de los problemas que afectan el aprendizaje en el aula, lo que produce una desconexión entre el liderazgo y el aprendizaje.

Esta débil vinculación entre las políticas de liderazgo y el sentido educativo de la escuela es el resultado de una decisión enfocada en la solución y no en la comprensión del problema sobre qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes. Tal situación demuestra una escasa preocupación por el propósito de aprendizaje y desarrollo integral del estudiante en la escuela. En este sentido, para influir en el aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adultos, se requiere de políticas basadas en una visión compartida acerca de qué es lo esencial que se debería aprender en la escuela para educar personas que puedan vivir una vida plena y aporten al desarrollo de la sociedad. Lamentablemente, y en el contexto del sistema educativo actual, la mayoría de las instituciones escolares mantienen un enfoque administrativo/burocrático con énfasis en el cumplimiento de tareas y de la normativa, que consume el tiempo habitual de los directivos y docentes de aula. De esta manera, la dirección escolar adopta una lógica jerárquica de supervisión mediada por la inspección externa asociada a mandatos más centrados en el control que en el liderazgo para el aprendizaje. En consecuencia, el liderazgo sigue asociado a una posición formal de autoridad o cargo, sin comprender que son prácticas de influencia individuales y colectivas.

Esta forma de ejercer el liderazgo desde una mirada vertical se manifiesta en decisiones jerárquicas que despersonalizan el sentido de la labor educativa, pudiendo afectar el compromiso y las responsabilidades profesionales. Asimismo, en la búsqueda de soluciones para el verticalismo, surgen prácticas basadas en la delegación de funciones que representan una visión errónea del liderazgo distribuido, sin visualizar la necesidad de romper la naturalidad con la que se asumen las jerarquías y la organización de tareas en las instituciones educativas. Estas prácticas cotidianas en la cultura escolar nos llevan a reexaminar el enfoque de liderazgo pedagógico para comprender cómo se construye el aprendizaje y asumir que es un acto democrático y que ocurre en un contexto de relaciones simétricas entre quienes aprenden.

Por otro lado, la escasa autonomía pedagógica que asumen los líderes escolares devela el débil cuestionamiento de las prácticas y las decisiones que se toman respecto al desarrollo integral del estudiante. Lo anterior, queda en evidencia cuando la gestión se centra en el desarrollo de capacidades docentes y en aspectos técnicos de la enseñan-

za, sin considerar el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje. De igual modo, el aparente desarrollo profesional del profesorado desde perspectivas más instrumentales nos sitúa en una visión restringida de la educación que adopta el discurso pedagógico sin transformar la práctica de aprender.

En este contexto, resulta relevante orientar a las comunidades escolares para que transiten desde una visión fragmentada de las políticas educativas hacia una mirada integradora y compartida sobre qué y cómo aprender. De esta forma, se requiere ir más allá de la intención de responder a procesos y resultados educativos medibles y cuantificables. Por ello, se hace necesario avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento pedagógico que movilice un nuevo liderazgo escolar como proceso de influencia intencionada de y para el aprendizaje y desarrollo integral.

Con el propósito de promover un enfoque de liderazgo centrado en el estudiante, se diseña una propuesta de modelo formativo de liderazgo educativo basado en la persona para orientar las prácticas de aprendizaje en la escuela. Dicho modelo formativo de liderazgo fue construido desde una perspectiva situada y dialógica cuyo proceso propicia la construcción de un aprendizaje profesional colaborativo en el contexto de un liderazgo compartido.

Enfoques de Liderazgo

Con la idea de favorecer el mejoramiento de los sistemas educativos, se han desarrollado políticas con lógicas de arriba-abajo, dando escasa importancia a los procesos de aprendizaje que el profesorado necesita experimentar para transformar la cultura escolar desde las propias escuelas y en consideración de los principios de autonomía y colaboración docente (Blázquez, 2017). Los enfoques más situados del mejoramiento escolar explican los procesos destacando factores contextuales junto a otros como el liderazgo educativo, que resulta vital para responder a los cambios y desafíos internos y externos de la organización (Leithwood; Harris; Hopkins, 2019). En consecuencia, en el estudio del liderazgo educativo se necesita revisar y cuestionar constantemente el enfoque pedagógico que sustenta su influencia.

Los estudios sobre liderazgo y el desarrollo de los procesos educativos ponen en evidencia la necesidad de reconocer la estrecha relación entre liderazgo y aprendizaje, no desde la lógica de relación causa-efecto, sino a partir de una coherencia colectiva (Fullan, 2019; Rincón-Gallardo, 2019). Para Rincón-Gallardo (2020) el liderazgo es como una buena pedagogía, en el sentido que docentes y directivos aprenden colaborativamente para generar una cultura de aprendizaje en la escuela. De esta manera, cobra importancia el hecho de estudiar el enfoque de liderazgo desde la perspectiva y concepción del aprendizaje.

Se considera relevante diferenciar el liderazgo centrado en el estudiante del liderazgo instruccional, considerando que este último está

centrado en mejorar las prácticas de enseñanza y los logros de los resultados de aprendizaje, por lo mismo se mimetiza como un fenómeno global en forma de liderazgo pedagógico, manteniendo en ocasiones enfoques jerárquicos, de control, asociados a la autoridad que han sido percibido como líderes enseñantes más que líderes aprendices (Hallinger, 2009; Rincón-Gallardo, 2020). Diversos autores plantean que el enfoque instruccional limita la comprensión de la complejidad de lo educativo, dado que este concepto clínico se preocupa más de las acciones del profesorado vinculadas a la enseñanza y no a la totalidad del proceso pedagógico y el contexto escolar (Leithwood; Jantzi; Steinbach, 1999² apud Bush, 2016; Macneill; Cavanagh; Silcox, 2005). Asimismo, el liderazgo instruccional se evidencia en prácticas directivas con excesivo racionalismo técnico, que tienden a centrar su gestión en la supervisión docente o la observación de clases desde los aspectos más superficiales de la enseñanza, como por ejemplo, la estructura o los momentos de la clase.

La concepción de liderazgo pedagógico desde un enfoque formativo y constructivo considera el proceso de aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2019). Esta visión de aprendizaje se impulsa desde el liderazgo como influencia pedagógica en la escuela y se evidencia en los roles que asumen los directivos, el profesorado y los estudiantes en función del propósito educativo (Elmore, 2010). Sin embargo, es importante preguntarse cuál es la visión del aprendizaje que tenemos, qué dimensiones considera y cómo se desarrolla en la práctica. En otras palabras, es necesario impulsar el desarrollo de prácticas del liderazgo escolar que transformen el núcleo pedagógico, lo que posibilita la resignificación y concientización sobre cómo, qué y para qué se aprende.

Entonces, más allá del liderazgo pedagógico y la concepción de aprendizaje que este incluye, muchas escuelas son lideradas desde un enfoque burocrático/administrativo que se centra en los procedimientos, los tiempos, los recursos y el abordaje de problemas emergentes sin un claro sentido pedagógico (Bolívar, 2019; Bush, 2016). Además, como en la organización escolar coexisten una serie de creencias sobre la pedagogía, el liderazgo focalizado en el aprendizaje se transforma en un imperativo y en un desafío permanente para los líderes escolares (Mellado; Chaucono; Villagra, 2017; Terosky, 2014). Dicho desafío educativo, conlleva la transformación del pensamiento del profesorado y de las prácticas de liderazgo para influir desde la educación formal en cómo y qué aprenden los estudiantes como personas en plena etapa de desarrollo integral.

Construcción del Modelo Formativo de Liderazgo Centrado en el Estudiante

El modelo se elaboró en el contexto de una investigación participativa (IP) que pasa de la dicotomía objeto (investigado) – sujeto (investigador) a una relación más horizontal de sujeto – sujeto (Francés et al., 2015). Se definió la producción de conocimiento desde una perspectiva

colaborativa y de aprendizaje en la que se debate y reflexiona acerca de los propósitos y prácticas del liderazgo educativo. Esta discusión se realizó sin prescripciones y de manera contextualizada vinculando la experiencia práctica y los saberes en el área de estudio (Buttimer, 2018; Fals-Borda; Rodríguez-Brandao, 1987; Kirchner, 2013³ apud Vélez-Caro, 2017). Guba y Lincoln (2012) posicionan este tipo de estudio en enfoques naturalistas-constructivistas porque toman en cuenta los significados que los sujetos construyen y atribuyen a los procesos cotidianos en los cuales están inmersos.

Conformaron el equipo de investigación de este estudio profesionales del sistema escolar y formadores del programa de liderazgo y gestión escolar de una universidad de la región de La Araucanía, en el sur de Chile. El equipo estuvo compuesto por diez personas, cinco académicos y cinco líderes escolares que se desempeñan en centros educativos de La Araucanía. Como criterios de inclusión se consideraron dos: a) ser estudiante avanzado o graduado del programa de formación de liderazgo y gestión escolar de la universidad y, b) tener experiencia profesional como miembro del equipo de gestión de un centro escolar subvencionado por el Estado chileno. La selección específica fue la siguiente: cinco académicos (tres mujeres y dos hombres), un director, una directora, un jefe y una jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), y un docente de aula con horas de apoyo en un equipo de gestión.

La validez de este estudio participativo se sustenta en el proceso desarrollado por el equipo investigador, cuyos participantes, reunidos en un colectivo, construyen conocimiento fundado en la experiencia compartida y dialogada (Ahumada; Antón; Peccinetti, 2012; Ferrada, 2017).

El proceso de investigación duró siete meses y contó con cinco fases, las cuales fueron definidas por el equipo participante del estudio, teniendo en consideración los planteamientos de diversos autores (Francés et al., 2015; Montenegro, 2004):

1) Discusión de ideas: en la primera etapa se realizaron las conversaciones iniciales, en las que se reflexionó sobre las necesidades de formación profesional y de desarrollo de liderazgo en la escuela. Mediante diálogos reflexivos, se orienta el análisis de los desafíos de la formación y el cuestionamiento de la propia práctica de formadores y del profesorado. En esta fase, se explicitan ideas que orientaron el sentido colectivo del proceso que se llevaría a cabo para diseñar un modelo formativo de desarrollo de liderazgo.

Algunas preguntas que orientaron esta etapa son las siguientes:

- De acuerdo con nuestra experiencia profesional, ¿Qué están aprendiendo los estudiantes en las escuelas? ¿Cómo sabemos qué están aprendiendo?
- En nuestro actual rol educativo, ¿Qué prácticas desarrollamos para propiciar el aprendizaje?
- ¿Tenemos conciencia de la existencia de prácticas que pueden estar obstaculizando el aprendizaje escolar y profesional de los docentes?

2) Problematización y diagnóstico: se identificaron necesidades, problemáticas y desafíos de interés para los miembros del equipo. Como resultado de los diálogos, se acordó abordar el desarrollo del liderazgo escolar centrado en el estudiante desde la propia formación en el área y su práctica en la escuela. Es importante mencionar que, durante el proceso de problematización y diagnóstico, los participantes realizaron lecturas individuales y colectivas de textos afines que vinculan el liderazgo, el aprendizaje y el desarrollo integral de estudiantes. La revisión de la literatura ayudó a orientar el análisis de las prácticas de liderazgo junto a las preguntas inquisitivas que incitan a la reflexión pedagógica de los miembros del equipo de investigación. Asimismo, se abordó de manera explícita que habitualmente se toman decisiones en las escuelas sin tener en el horizonte a los estudiantes.

A continuación, se presentan algunas interrogantes que propiciaron la reflexión de la práctica:

- ¿De qué manera concebimos la relación entre liderazgo y aprendizaje? ¿Qué reporta la literatura sobre esta relación? ¿Qué orientaciones entrega la política educativa al respecto?
- ¿Qué entendemos por aprendizaje?
- ¿Cómo se despliega nuestra concepción de aprendizaje en la práctica cotidiana?
- Si el liderazgo se vincula con el aprendizaje, ¿cómo se relaciona el desarrollo integral del estudiante?
- ¿Cómo podemos evidenciar que las personas están implicadas en su aprendizaje?
- ¿Qué participación tienen los estudiantes en la escuela? ¿Qué decisiones toman respecto de su formación y la de la escuela?

3) Diseño y planificación: se construyó de manera colaborativa un plan de trabajo para orientar la construcción del modelo. Para planificar, se realizaron preguntas que ayudaron a recordar lo que queríamos y las transformaciones que debíamos realizar para desarrollar liderazgos centrados en el estudiante. De esta manera, la experiencia y los saberes de los participantes fueron la base para la definición de un plan que viabilizara la propuesta.

Algunas preguntas que orientaron el diseño fueron las siguientes:

- ¿Cuál es el propósito de la educación formal?
- ¿Qué desafíos educativos visualizamos en la escuela y en la sociedad?
- ¿Cómo conjugaremos la relación entre aprendizaje y desarrollo del estudiante?
- ¿Cómo se puede hacer visible el aprendizaje?

4) Desarrollo y evaluación: el desarrollo de la propuesta del equipo investigador consistió fundamentalmente en buscar la coherencia de los propósitos y entre los diversos actores involucrados en el desarrollo del liderazgo escolar. En cada sesión, se generó un documento en conjunto, en el que se plasmaron las ideas que daban vida a la propuesta

formativa, como producto del intercambio, la reflexión de la práctica y la construcción de conocimiento entre formadores y líderes escolares.

Para la elaboración del modelo, se utilizaron preguntas para orientar el proceso de creación y escritura. Algunos ejemplos:

- ¿Qué sabemos sobre la literatura de liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el estudiante?
- ¿Cuáles son las orientaciones que reportan los estudios sobre las características de un liderazgo pedagógico o centrado en el estudiante?
- ¿Qué evidencias tenemos sobre los procesos de mejoramiento desarrollados por los estudiantes del magíster en su trabajo de grado? ¿Qué hallazgos se han identificado? ¿Cuáles han sido los factores facilitadores y obstaculizadores en los procesos de transformación desarrollados en el contexto de los trabajos de grado?
- ¿Qué elementos serían comunes y claves para gatillar un liderazgo centrado en el estudiante?
- ¿Qué principios pedagógicos orientan el aprendizaje y la transformación de la cultura escolar?
- ¿Cómo sabemos que son dichos principios los que estarían a la base de un liderazgo centrado en el estudiante?

En esta fase se definieron los principios del modelo, los cuales orientan la práctica y no buscan el desarrollo de acciones prescriptivas. En tal sentido, la revisión de la literatura se realizó con foco en las variables o dimensiones que desde el liderazgo influyen en el aprendizaje de los estudiantes, como las variables mediadoras: a) habilidades para la enseñanza, b) motivación docente, y c) condiciones de trabajo.

Por otra parte, la definición de los principios del modelo se realizó sobre la base de la revisión de literatura sobre aprendizaje y formación continua de líderes educativos junto con las experiencias relevantes de liderazgo impulsadas por estudiantes del magíster para orientar transformaciones en la escuela. El análisis de documentos permitió identificar de manera preliminar otros principios que fueron descartados luego de examinar las implicancias de cada uno. Los principios que no fueron considerados para el modelo son los siguientes: visión compartida, núcleo pedagógico, aprendizaje profundo, aprendizaje y desarrollo profesional, uso de datos, decisiones compartidas diversidad e inclusión, resignificación de creencias pedagógicas.

Finalmente, los cinco principios que se definieron para el modelo (reflexión, diálogo, colaboración, indagación y autoevaluación), obedecen de alguna manera al estudio de causalidad entre los principios inicialmente propuestos.

5) Proyecciones de autogestión: como resultado del proceso de construcción y aprendizaje colectivo, en esta última fase se discutió sobre la proyección de lo realizado. Para los participantes, con esta etapa se cierra y abre un proceso, ya que se manifiestan expectativas respecto a cómo se debe seguir desarrollando el proceso investigativo. La decisión más relevante tuvo que ver con la idea de visibilizar el modelo en el

programa formativo y compartirlo en otras instancias educativas. En tal sentido, se revive la idea de orientar la práctica y no prescribir acciones a implementar. Por tal motivo, se piensa sobre cómo se puede propiciar que otros agentes educativos vivencien un proceso de co-construcción que les haga sentido para transformar el liderazgo y su formación desde un enfoque pedagógico.

Modelo Formativo de Liderazgo Centrado en el Estudiante

El modelo formativo de liderazgo centrado en el estudiante se basa en la convicción del equipo que dirige un programa de formación de gestión y liderazgo de una universidad chilena. En ese contexto, se busca construir una visión compartida sobre el desarrollo del liderazgo en la escuela, lo que redefine procesos, estrategias y acciones propias de la formación en servicio para docentes y directivos. Esta definición conjunta se sustenta en los avances investigativos sobre el liderazgo educativo y el análisis crítico de los propósitos y las estrategias utilizadas actualmente en la formación continua de docentes y directivos, así como en las evidencias del desempeño de los estudiantes que cursan o cursaron el programa y su impacto en los procesos de transformación de los centros educativos.

El modelo se basa en la necesidad de centrarse en el estudio y la reflexión de las prácticas educativas al interior de la escuela y su influencia en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019). Se busca orientar la acción educativa y la reflexión de la práctica para que los líderes escolares puedan interpretar las orientaciones de la política educativa, evitando la lógica de instrucciones o mandatos externos. Asimismo, se fomenta una visión crítica del liderazgo gestor al centrarse exclusivamente en las funciones y tareas asociadas a un cargo, pudiendo adoptar un enfoque empresarial por sobre los valores que sustentan los procesos y la toma de decisiones en la organización educativa (Bush, 2016; Chile, 2015).

Si bien se necesita fomentar el liderazgo reflexivo, es importante considerar que la reflexión en sí misma no será suficiente si los profesionales no influyen en el desarrollo de una cultura escolar reflexiva (Huber; Skedsmo; Schwander, 2018). Para Robinson (2016, p. 46) “[...] gran parte del trabajo de un líder centrado en el estudiante consiste en cuestionar y modificar las prácticas escolares ineficaces”. Por este motivo, se espera que un líder asuma un rol de “amigo crítico” y gatille el cuestionamiento de la práctica desde una perspectiva formativa y empática basada en el principio de confianza profesional (Escudero, 2009; Gurr; Huerta, 2013).

Desarrollar la práctica reflexiva como parte esencial del liderazgo es cada vez más necesario. Young, Anderson y Nash (2017) plantean que un líder necesita establecer tres condiciones básicas: la reflexión crítica, la conciencia crítica y la capacidad de adoptar múltiples enfoques. Estos planteamientos más actuales superan la tradicional visión de la forma-

ción centrada en normativas, aspectos teóricos o en el simple manejo de información en el área. Además, dejan en claro que las responsabilidades de los equipos que lideran los procesos en las escuelas no responderían a modelos de liderazgo estándar que pudieran aplicarse de manera arbitraria en diversos contextos (Bush, 2016).

Finalmente, las necesidades de desarrollo de liderazgo en la escuela se traducen en desafíos para la formación profesional. En este sentido, Spillane y Ortiz (2019) invitan a revisar las modalidades tradicionales de formación de líderes escolares, la cuales se centran más en el rol de las personas en la escuela que en la conformación y la práctica de los equipos de gestión. En tal sentido, resulta relevante comprobar si los enfoques y modalidades formativas de liderazgo escolar son coherentes con los propósitos y estrategias educativas de la propia formación. En otras palabras, si queremos que los líderes escolares favorezcan el diálogo, la colaboración, la reflexión, la indagación y la autoevaluación al interior de la escuela, es necesario que se formen bajo estas lógicas (Lambert, 2016; Seashore, 2017).

En síntesis, favorecer el desarrollo del liderazgo centrado en el estudiante (Robinson, 2016), implica transitar desde una mirada tradicional centrada exclusivamente en la enseñanza hacia el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante. Es por ello, que el modelo se centra en el desarrollo del estudiante en sus siete dimensiones: espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física (Chile, 2009). Dicho desarrollo está mediado por la práctica pedagógica y las oportunidades de aprendizaje que se diseñan para el estudiantado. Asimismo, el fortalecimiento de la práctica pedagógica se lleva a cabo en un contexto de aprendizaje y desarrollo profesional donde existe colaboración, reflexión, diálogo, indagación y autoevaluación como principios que orientan los procesos educativos centrados en el estudiante.

Para favorecer el desarrollo del estudiante, se deben considerar las denominadas variables mediadoras del desempeño docente: habilidades para la enseñanza, motivación docente y condiciones de trabajo. Cada una de ellas afecta el aprendizaje escolar y, a su vez, pueden ser influenciadas por quien asuma la dirección escolar (Bolívar, 2012; Cifuentes-Medina, González-Pulido; González-Pulido, 2020). Es importante mencionar que las tres variables deben fomentarse con prácticas que establezcan de manera permanente su influencia en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

De alguna manera, las variables mediadoras evidencian que el desarrollo profesional docente no solo se vincula con los conocimientos profesionales, sino también con la motivación docente. Al respecto, Fink (2016) sostiene que los profesores más motivados se desgastan si no cuentan con apoyo, tanto en las condiciones de trabajo como en su proceso de aprendizaje profesional permanente. Es importante mencionar que las condiciones, además de referirse a lo material, consideran otros elementos, como los tiempos, las formas de funcionamiento y el apoyo con el que cuenta el profesorado en una escuela para cumplir

con los propósitos educativos. En este contexto, existirían diferentes modos de generar condiciones de trabajo. Algunas de ellas más formativas y de acompañamiento y, otras, se centran más en la prescripción y la supervisión.

A continuación, en la figura 1, se muestra una representación del modelo de liderazgo centrado en el estudiante, cuyo despliegue en la escuela requiere de procesos formativos para líderes escolares que sean coherentes con los principios que sustentan la propuesta.

Figura 1 – Modelo de liderazgo centrado en el estudiante



Fuente: Elaboración propia a partir de Villagra (2019).

Principios del Modelo Formativo

El modelo formativo de liderazgo centrado en el estudiante incluye cinco principios, que buscan orientar el desarrollo del liderazgo en la escuela y la formación continua de líderes educativos.

Reflexión de la Práctica

Este principio se concibe como un proceso de diálogo, análisis y cuestionamiento de la práctica directiva y pedagógica en virtud de su alcance en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes; por lo tanto, es un proceso que se reconfigura constantemente. La reflexión

profesional se estructura como una práctica metódica, personal y colectiva que persigue una mejora continua del desempeño profesional y la transformación de los enfoques educativos tradicionales (Mellado; Chaucono; Villagra, 2017). En este sentido, la reflexión crítica tensiona las teorías de acción que sustentan la práctica y permite indagar en nuevas alternativas sobre la base del conocimiento teórico y empírico.

Se necesita fomentar el liderazgo reflexivo porque no es suficiente que quienes dirigen los centros educativos sean profesionales reflexivos si no influyen en el desarrollo de una cultura escolar reflexiva (Huber; Skedsmo; Schwander, 2018; Young; Anderson; Nash, 2017). El liderazgo pedagógico propiciaría el desarrollo de la práctica reflexiva colectiva vinculada al propósito permanente de mejorar el aprendizaje, lo que llevaría a cuestionar el proceso educativo y desarrollar respuestas pertinentes y oportunas. Tal como plantea Domingo (2020), la reflexión a la que se alude se vincula con los profesionales que trabajan y aprenden a partir de la práctica real.

Diálogo Profesional

El diálogo profesional lo entendemos como un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento colectivo basado en conversaciones profesionales intencionadas que orientan la reflexión pedagógica. En este sentido, el diálogo es un principio básico del aprendizaje porque se acepta que aprendemos de manera natural en la interacción con otros, junto a quienes construimos la realidad y le damos sentido, lo que nos lleva a la toma de decisiones y a la acción. El diálogo profesional se vincula con el aprendizaje colaborativo, ya que propicia la construcción de conocimiento nuevo con el aporte de cada persona.

El diálogo fecundo que facilita la reflexión en y sobre la acción se caracteriza por la horizontalidad entre sus participantes, quienes con apertura y empatía pueden analizar la práctica desde posiciones discrepantes, mientras la argumentación se base en evidencias empíricas y fundamentos teóricos (Urdaneta, 2014⁴ apud Mérida-Serrano et al., 2020). Para Seashore (2017) las conversaciones entre docentes sobre sus prácticas podrían ser irrelevantes si el diálogo no está sustentado en información que estimule la discusión y reflexión. Por lo tanto, el diálogo profesional para construir conocimiento a través de la confrontación entre teoría y práctica debe ser intencionado con preguntas o problemáticas desafiantes, que tensionan nuestro saber previo, sin llegar a ser desagradable.

Hargreaves y O'Connor (2020) consideran el diálogo mutuo como uno de los diez principios del profesionalismo colaborativo, dejando claro que no se trata de una conversación cualquiera entre docentes, sino de una interacción que puede ser difícil porque hay retroalimentación sincera y discusiones genuinas sobre ciertas ideas. Ahora bien, el diálogo no es solo un intercambio de información u opiniones, ya que implica una apertura del participante, como aprendiz, ante la incerti-

dumbre, quien también dialoga consigo mismo, puesto que resignifica sus saberes y visiones en el diálogo interpersonal con el cual se le insta a mejorar. Es importante mencionar, que en la medida que se desarrollan diálogos profesionales con un foco claro y pedagógico, se favorece el liderazgo compartido que reside en los procesos y las relaciones entre las personas, y no en personas con cargos formales dentro de una organización o en la sola acción de los individuos (Lambert, 2016; Spillane; Ortiz, 2019).

Colaboración

La colaboración la entendemos como una competencia clave del siglo XXI, por tanto, es también una estrategia que deben desarrollar los líderes escolares y el profesorado junto a los estudiantes en el aula para avanzar hacia una cultura de colaboración. Desde esta perspectiva, resulta necesario que la formación y desarrollo del liderazgo se realice bajo el principio de colaboración, que en la práctica supone el trabajo con otros para alcanzar un propósito común. Lo anterior, implica asumir una postura de líder aprendiz (Rincón-Gallardo; Fullan, 2015) que está dispuesto a aprender colaborativamente con otros, co-construyendo de manera situada diversos saberes desde una visión dinámica del conocimiento, no como algo estático y estanco.

Si bien la colaboración pone en juego las capacidades y las contribuciones de cada uno para llevar a cabo proyectos colectivos, también representa una oportunidad para desarrollar la confianza, el espíritu de colaboración, la reciprocidad y la corresponsabilidad en la tarea asumida. En otras palabras, los valores y las actitudes relativas a la colaboración no son condiciones previas para el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que se propician en el trabajo mismo. En este sentido, la colaboración es una experiencia social de aprendizaje en la cual cada persona aprende más de lo que aprendería por sí sola gracias a la interacción intencionada para la construcción compartida de nuevo conocimiento práctico.

El propósito de formar líderes escolares y fomentar su desarrollo en la escuela es propiciar una cultura colaborativa que, según Blázquez (2017, p. 23), no se produce por “[...] la existencia de reuniones ni disposiciones burocráticas, sino por la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día”. Entonces, el desafío va mucho más allá de definir estructuras de colaboración, puesto que estas pueden transformarse en propuestas jerárquicas y burocráticas que finalmente no impulsan el aprendizaje profundo (Rincón-Gallardo; Fullan, 2015). Se requiere de una intencionalidad para que la colaboración sea una práctica habitual y omnipresente que incluya tanto el diálogo como la acción desde una perspectiva reflexiva (Hargreaves; O’Connor, 2020). Es importante mencionar que, si bien las escuelas están organizadas en redes o agrupaciones de profesionales, esta estructura no es suficiente para sostener procesos auténticos de colaboración.

Indagación Profesional

La indagación profesional la definimos como una actitud inquisitiva para mejorar los procesos educativos de los cuales somos parte. Para Currin (2019), una postura de indagación permite a los educadores transformar la enseñanza por el bien de todos sus estudiantes en un contexto socioeducativo que está en constante cambio. De esta manera, “La indagación es lo opuesto a la trasmisión” (Wolk, 2008, p. 118). Por tanto, no debería entenderse como pasos a seguir ni como procesos exclusivos de intercambio profesional. La base está en el proceso de co-construcción de conocimiento de manera situada que se sustenta en el estudio y la reflexión de la propia práctica.

La indagación es una modalidad de investigación participativa que promueve la reflexión y el aprendizaje profundo de los profesionales para comprender y transformar el aula en un espacio de indagación permanente. Este proceso es colaborativo y se caracteriza por identificar los problemas de la práctica que constituyan desafíos compartidos para llevar a cabo, de manera intencionada y en conjunto, acciones de mejoramiento de las prácticas de aprendizaje en virtud del desarrollo de una forma de pensar con sentido exploratorio.

De acuerdo con Pino, González y Ahumada (2018), la indagación colaborativa es un proceso cíclico y constante conducido por los propios agentes educativos involucrados. En tal sentido, resulta propicio llevar a cabo la indagación en el quehacer cotidiano del profesorado, quienes de manera permanente y cíclica diseñan, implementan, evalúan y reflexionan. De esta manera, es posible vincular la indagación con el desarrollo profesional continuo como proceso situado y colectivo que se transforma en aprendizaje organizacional (Bolívar, 2019; Vailant, 2017).

Autoevaluación como Práctica

La autoevaluación la entendemos como una práctica propia de quien aprende, pues permite la autorregulación (Sanmartí, 2020), en diferentes dimensiones del desarrollo personal. De este modo, la autoevaluación no alude a un momento puntual del proceso educativo, sino que a una disposición para examinar el propio desempeño de forma permanente. Esta acción de observarse es clave para mejorar las prácticas de un líder que asume su responsabilidad sin atribuir las causas de los problemas educativos a factores externos a la escuela.

La autoevaluación tiene un carácter individual, pero generalmente se desarrolla en un plano social porque ocurre en relación con diferentes referentes que generan tensiones en la forma de pensar y actuar, y favorecen la toma de conciencia sobre nuestras necesidades y desafíos de aprendizaje. En otras palabras, el profesorado que sabe aprender a aprender detecta y regula sus dificultades y recurre oportunamente a ayudas significativas para superarlas.

Favorecer en la escuela una cultura de evaluación como aprendizaje requiere fomentar la práctica de autoevaluación porque tiene mayor valor pedagógico, ya que le otorga al aprendiz la oportunidad de reflexionar y tomar consciencia de su propio proceso de desarrollo (Villagra; Fritz, 2017). De esta manera, el líder aprendiz aprende junto al profesorado, el profesorado aprende con sus estudiantes y estos aprenden entre ellos (Rincón-Gallardo, 2019), insertos en una cultura que propicia una autoevaluación integrada en el quehacer de la escuela centrándose en el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante.

En definitiva, la autoevaluación persigue la comprensión de cómo y qué se aprende, implica avanzar desde la visión simplista de la autoevaluación como comparación entre el desempeño real y el ideal o esperado hacia un entendimiento profundo y complejo de lo educativo, donde se buscan respuestas para comprender y tomar las mejores decisiones respecto a la práctica de aprendizaje (Santos Guerra, 2017).

El Enfoque de Aprendizaje y de Evaluación que sustenta el Modelo

El modelo formativo se sustenta en el paradigma socioconstructivista, donde el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción social (Montanero; Guisado, 2017). Por tanto, se reconoce y profundiza explícitamente en las experiencias y conocimientos previos para co-construir y re-construir conocimiento práctico situado. Es importante mencionar que la formación se da en la práctica e intenta ir más allá de la combinación de metodologías teóricas y prácticas.

Así como se espera el despliegue del liderazgo en la escuela, también se propone una propuesta formativa coherente con los principios de reflexión, diálogo, colaboración, indagación y autoevaluación. En este sentido, la formación no se considera como una capacitación acerca de conocimientos específicos, sino que se busca desarrollar una forma de pensar que permita cambiar la naturaleza del quehacer profesional cotidiano y renovar la cultura escolar. Bajo esta premisa, la propuesta formativa busca favorecer las prácticas de gestión escolar de la escuela, de tal forma que cualquier profesional puede formarse como líder escolar, más aún si reconocemos que el liderazgo no es exclusivo de un cargo.

Por su parte, García, Díaz y Ubago (2018) reflexionan sobre los objetivos de la formación continua que está abiertamente diferenciada para el profesorado y los directores escolares, hecho que no coincidiría con las prácticas de aprendizaje de la comunidad escolar. De esta forma, los autores argumentan que los programas centrados en el liderazgo pedagógico y que reúnen a maestros y directores pueden proporcionar orientación para desarrollar prácticas de liderazgo basadas en la colaboración y, a su vez, favorecer una mejora sistémica y sostenible en el tiempo. Desde esta misma perspectiva, Seashore (2017) sostiene que, cuando los líderes tienen oportunidades para desarrollarse en comunidades profesionales de aprendizaje, son mayores las probabilidades

de trabajar como comunidad de aprendizaje en el centro escolar que lideran. En respuesta a dicho desafío, es necesario realizar todos los esfuerzos posibles para lograr una formación y un desarrollo profesional continuo y coherente.

El proceso educativo se concibe según Fullan y Langworthy (2014, p. 4), como nuevas pedagogías donde estudiantes y docentes se asocian para aprender juntos, por lo que “[...] el proceso de aprendizaje se convierte en el punto de encuentro para el descubrimiento, la creación y la utilización de conocimientos en forma conjunta”. Desde esta perspectiva, las nuevas pedagogías no son solo nuevas estrategias o técnicas, implican una concepción diferente del proceso de aprendizaje y de los roles que asumen los estudiantes y los docentes, quienes de forma deliberada desempeñan distintas funciones durante el proceso; a veces de aprendiz y, otras, de maestro (Rincón-Gallardo, 2019). Desde esta mirada, se fomenta el aprendizaje y el desarrollo profesional situado, considerando que formadores y líderes escolares son co-responsables en estos procesos de aprendizaje recíproco. Por este motivo, es necesario expandir la noción de aprendizaje como una forma de desarrollo del pensamiento y de la persona, no como un conocimiento estático que se acumula y sobre el cual muchos toman decisiones prescriptivas o establecidas.

Según Quinn et al. (2021) la idea de aprender en profundidad implica mayor involucramiento por parte del aprendiz para diseñar y evaluar su proceso. Esta responsabilidad se asume con mayor autocontrol cuando se comprende para qué se aprende, dando oportunidad para gatillar procesos metacognitivos que permiten tomar conciencia sobre el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2018), aprender de la práctica y en la práctica requiere de sustento, por lo tanto, al emprender proyectos de aprendizaje para resolver problemas cotidianos, se debe considerar la tensión que se genera con evidencia empírica local y global que impulse la reflexión y la toma de decisiones informadas. A partir de esta noción del proceso de aprendizaje, se espera contribuir a la construcción de una visión compartida entre formadores y líderes escolares para concebir qué, cómo y para qué se aprende. Esta visión también debe ampliarse en las escuelas, puesto que el aprendizaje es una práctica compartida entre todos los agentes educativos.

Finalmente, enunciar que se asume el enfoque de evaluación como aprendizaje, donde la evaluación es una práctica de aprendizaje, que trasciende a los roles de los agentes educativos. Asociada a la indagación reflexiva, se busca favorecer la autoevaluación de las prácticas con el propósito que los líderes escolares autorregulen su desempeño respecto del sentido y propósito de su influencia pedagógica en la escuela. Para ello, los líderes deben reflexionar sobre sus creencias y trabajar de manera colaborativa a fin de transformar aquellas prácticas tradicionales en participativas, co-constructivas y dialógicas (Rojas-Drummond et al., 2016). Asimismo, se espera que quienes tienen la responsabilidad de formar a líderes escolares impulsen programas de aprendizaje y de

sarrollo profesional más situados, auténticos y pertinentes, colocando en permanente discusión y cuestionamiento la propia formación.

Discusión y Conclusiones

Uno de los elementos clave para favorecer el desarrollo del liderazgo centrado en el estudiante es la formación continua del profesorado que se especializa en gestión escolar con el fin de dirigir instituciones educativas. En este sentido, es relevante que la formación se oriente a las necesidades de la práctica y la sostenibilidad de los futuros liderazgos y de su desarrollo. Para ello, las instituciones deberían elaborar diagnósticos participativos que les permitan planificar con pertinencia los procesos formativos (Hallinger, 2016; Huber; Skedsmo; Schwander, 2018).

Para repensar procesos formativos más pertinentes y horizontales es importante validar nuevas formas de generación de conocimiento situado que posibilitan la participación auténtica de los agentes educativos involucrados a través de equipos docentes que investigan su propia práctica pedagógica. Estos estudios colaborativos favorecen el desarrollo de transformaciones reales de la práctica porque en el proceso de desarrollo se debate, reflexiona y aprende (Buttimer, 2018; Francés et al., 2015; Kirchner, 2013 apud Vélez-Caro, 2017).

El modelo formativo de liderazgo centrado en el estudiante explicita el propósito y el enfoque de la gestión escolar para orientar la práctica educativa, evitando dictar acciones específicas de liderazgo que instrumentalizan las transformaciones y que varían de acuerdo al contexto (Hallinger, 2016). Por ello, se reconoce la necesidad de desafiar a los líderes escolares para que se enfoquen en el desarrollo integral del estudiante, lo que requiere analizar con rigurosidad los principios pedagógicos del proceso de aprendizaje y las prácticas pedagógicas que lo afectan (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019; 2020).

Para tomar consciencia sobre la necesidad de centrar la gestión y el liderazgo en el estudiante como persona, se requiere un cuestionamiento permanente de las prácticas arraigadas en la cultura escolar y analizar su coherencia en relación con los propósitos educativos de manera de asegurar el desarrollo integral del estudiante. Este desafío es complejo, ya que las estructuras y prácticas de la cultura escolar convencional son jerárquicas y burocráticas, lo que limita las posibilidades del aprendizaje profundo en la escuela (Bolívar, 2012; Rincón-Gallardo; Fullan, 2015). De esta forma, es imprescindible revisar la concepción de liderazgo pedagógico, pues su comprensión tradicional está limitada a la gestión de la enseñanza y los resultados de orden académico. En este marco, existen escuelas que abordan el fortalecimiento de capacidades docentes, desde una perspectiva tradicional de la enseñanza y con mayor énfasis en algunas asignaturas del currículum escolar, lo cual restringe una transformación educativa profunda.

La gestión que realizan los equipos directivos para el profesorado va más allá de la actualización de un saber disciplinario (Marcelo; Vai-

llant, 2018), ya que implica el desarrollo de una forma de pensar y hacer, en el fondo del aprender a aprender. Finalmente, se concluye que los principios pedagógicos orientan la construcción del aprendizaje y dan sentido a las transformaciones de la práctica de liderazgo centrado en el estudiante. Por tal razón, la propuesta formativa que se presenta contempla los principios de colaboración, diálogo e indagación profesional, reflexión y autoevaluación de la práctica educativa.

La necesidad de fortalecer un liderazgo centrado en el aprendizaje, exige la revisión de las políticas educativas globales y no solo las referidas a quienes asumen roles en la dirección escolar. Al respecto, en Chile existen algunas evidencias que constatan una tensión entre los principios de la política y su despliegue de forma coherente en el sistema, de igual modo, existe “[...] la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares” (dos Santos, 2018, p. 10). Esta situación, no ayudaría a favorecer una comprensión aguda del sentido educativo y de la naturaleza social del aprender. Por consiguiente, los procesos de investigación podrían contribuir a visibilizar y valorar la experiencia de los agentes educativos de las comunidades escolares en contraposición con visiones hegemónicas del sentido de la escuela (Neut et al., 2019).

Por último, es importante reiterar que este modelo no busca prescribir una forma de concebir el liderazgo y su formación, sino que constituye una propuesta de investigación participativa que invita a otros equipos de formadores a desarrollar procesos de reflexión deliberada y compartida sobre la cultura de aprendizaje en las organizaciones escolares y de formación continua del profesorado. Por lo tanto, el uso del modelo por sí mismo es limitado, por lo que se recomienda indagar en las prácticas de liderazgo y formación desde una perspectiva situada que ayude a dar respuestas a los desafíos educativos que enfrentamos en siglo XXI.

Recibido el 30 de marzo de 2023

Aceptado el 28 de agosto de 2023

Notas

- 1 Este artículo se realiza en el contexto del proyecto Fondecyt Regular N° 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
- 2 LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris; STEINBACH, Rosanne. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- 3 KIRCHNER, Alicia. *La investigación acción participativa*. Foro Latinoamérica. 2013.
- 4 URDANETA, María. Diálogo para la reflexión: Compartiendo la experiencia de aula desde el proyecto pedagógico. *Innovaciones Educativas*, San José, v. 16, n. 21, p. 43-49, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.22458/ie.v16i21.902>. Acceso en: 20 ene. 2023.

Referencias

- AHUMADA, Marcelo; ANTÓN, Bibiana Mariela; PECCINETTI, María Verónica. El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. **Enfoques**, Libertador San Martín, v. 24, n. 2, p. 23-52, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acceso en: 3 ene. 2019.
- BLÁZQUEZ, Florentin. La autonomía escolar para la mejora de la escuela. In: VALDEBENITO, Vanessa; MELLADO, María Elena (Ed.). **Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.
- BOLÍVAR, Antonio. **Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo**. Málaga: Aljibe, 2012.
- BOLÍVAR, Antonio. **Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico**. Madrid: La Muralla, 2019.
- BUSH, Tony. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. In: WEINSTEIN, José (Ed.). **Liderazgo educativo en la escuela**. Nueve miradas. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016.
- BUTTNER, Christopher. The challenges and possibilities of youth participatory action research for teachers and students in public school classrooms. **Berkeley Review of Education**, California, v. 8 n. 1, p. 39-81, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5070/B88133830>. Acceso en: 3 ene. 2019.
- CHILE. Ley N° 20.370, 12 de septiembre de 2009. Establece la Ley General de Educación (LGE). **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Chile, 2009. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 5 mar. 2018.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar**. Santiago de Chile: Mineduc, 2015. Disponible en: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf. Acceso en: 5 mar. 2018.
- CIFUENTES-MEDINA, José; GONZÁLEZ-PULIDO, José; GONZÁLEZ-PULIDO, Alexandra. Efectos del Liderazgo Escolar en el Aprendizaje. **Panorama**, Bogotá, v. 14, n. 26, p. 78-93, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>. Acceso en: 20 feb. 2022.
- CURRIN, Elizabeth. From Rigor to Vigor: The Past, Present, and Potential of Inquiry as Stance. **Journal of Practitioner Research**, Florida, v. 4, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5038/2379-9951.4.1.1091>. Acceso en: 20 feb. 2022.
- DOMINGO, Ángels. Rasgos y habilidades del profesor-investigador. In: DOMINGO, Ángels (Ed.). **Profesorado reflexivo e investigador**. Propuestas y experiencias formativas. Madrid: Narcea, 2020.
- DOS SANTOS, Cristina Aziz. **Nota técnica No 2. Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile**. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2018. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf. Acceso en: 15 ene. 2019.
- ELMORE, Richard. **Mejorando la escuela desde la sala de clases**. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile, 2010.

- ESCUADERO, Juan. El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. **Compartim: Revista de Formación del Profesorat**, Valencia, n. 4, p. 1-4, 2009.
- FALS-BORDA, Orlando; RODRÍGUEZ-BRANDAO, Carlos. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.
- FERRADA, Donatila. Investigación participativa dialógica. In: RASCO, José Félix Angulo; PANTOJA, Silvia Redon (Coord.). **Investigación cualitativa en educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.
- FINK, Dean. Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. In: WEINSTEIN, José et al. **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016.
- FRANCÉS, Francisco et al. **La investigación participativa: métodos y técnicas**. Cuenca: PYDLOS, 2015.
- FULLAN, Michael. Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n.1, p. 58-65, 2019.
- FULLAN, Michael; LANGWORTHY, María. **Una rica veta**. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. London: Pearson, 2014. Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>. Acceso en: 18 mar. 2019.
- GARCÍA, Inmaculada; DÍAZ, Miguel; UBAGO, José Luis. Educational Leadership Training, the Construction of Learning Communities. A Systematic Review. **Social Sciences**, Basel, v. 7, n. 267, p. 1-13, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/socsci7120267>. Acceso en: 12 feb. 2019.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Coord.). **Manual de metodología cualitativa v. II: Paradigmas y perspectivas en disputa**. Barcelona: Gedisa, 2012.
- GURR, David; HUERTA, Marcela. The role of the critical friend in leadership and school improvement. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Sakarya, v. 106, p. 3084-3090, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>. Acceso en: 22 dic. 2018.
- HALLINGER, Philip. **Leadership for 21st century schools: from instructional leadership to leadership for learning**. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education, 2009.
- HALLINGER, Philip. Bringing context out of the shadows of leadership. **Educational Management, Administration and Leadership**, v. 46, n. 1, p. 5-24, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>. Acceso en: 18 mar. 2018.
- HARGREAVES, Andy; O'CONNOR, Michael. **Profesionalismo Colaborativo**. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos. Madrid: Morata, 2020.
- HUBER, Stephan; SKEDSMO, Guri; SCHWANDER, Marius. Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. In: WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo (Ed.). **Cómo cultivar el liderazgo educativo**. Trece miradas. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2018.
- KIRCHNER, Alicia. **La investigación acción participativa**. Foro Latinoamérica, 2013.

LAMBERT, Linda. Liderazgo constructivista: Forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. In: WEINSTEIN, José et al. **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, Londres, v. 40, n. 4, p. 1-18, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>. Acceso en: 10 mar. 2021.

MACNEILL, Neil; CAVANAGH, Robert; SILCOX, Steffan. Pedagogic leadership: Refocusing on learning and teaching. **International Electronic Journal for Leadership in Learning**, Edmonton, v. 9, n. 2. 2005. Disponible en: <https://typeset.io/pdf/pedagogic-leadership-refocusing-on-learning-and-teaching-3x7j8hv-j5r.pdf>. Acceso en: 17 jul. 2018.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio**. Madrid: Narcea, 2018.

MELLADO, María Elena; CHAUCONO, Juan Carlos; VILLAGRA, Carolina. Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. **Revista Psicología Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 541-548, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>. Acceso en: 16 jul. 2018.

MÉRIDA-SERRANO, Rosario et al. El Prácticum, un Espacio para la Investigación Transformadora en los Contextos Educativos Infantiles. **REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 17-34, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>. Acceso en: 5 ene. 2022.

MONTANERO, Manuel; GUIADO, Pilar. Comunidades de aprendizaje: La gestión del aula mediante grupos interactivos. In: VALDEBENITO, Vanessa; MELLADO, María Elena (Ed.). **Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.

MONTENEGRO, Marisela. La investigación acción participativa. In: MUSITU, Gonzalo et al. (Ed.). **Introducción a la Psicología Comunitaria**. Barcelona: UOC, 2004.

NEUT, Pablo; RIVERA, Pablo; MINO, Raquel. El sentido de la escuela en Chile. La creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de política pública, el discurso académico y la investigación educativa. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100151>. Acceso en: 11 oct. 2022.

PINO, Mauricio; GONZÁLEZ, Álvaro; AHUMADA, Luis. **Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas (informe técnico n°4)**. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2018. Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf. Acceso en: 12 ene. 2019.

QUINN, Joanne et al. **Sumergirse en el Aprendizaje Profundo**. Herramientas atractivas. Madrid: Morata, 2021.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago. **Liberar el aprendizaje**. Ciudad de México: Grano de Sal, 2019.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago. De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. **ECNU Review of Education**, Shanghái, v. 3, n. 3, p. 452-469, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2096531120935472>. Acceso en: 12 ene. 2021.

- RINCÓN-GALLARDO, Santiago; FULLAN, Michael. Física Social del Cambio Educativo. Características Esenciales de la Colaboración Eficaz. In: SEMINARIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN DE CALIDAD CONTRA LA POBREZA, 8., Santiago de Chile, 2015. Santiago de Chile: Santiago Rincón-Gallardo y Michael Fullan, 2015.
- ROBINSON, Viviane. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. In: WEINSTEIN, José et al. **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2016.
- ROJAS-DRUMMOND, Sylvia; MÁRQUEZ, Ana; PEDRAZA, Haydé. Innovando en el aula a través de un programa de formación docente en la práctica. In: MANZI, Jorge; GARCÍA, María Rosa (Ed.). **Abriendo las puertas del aula**. Transformación de las prácticas docentes. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2016.
- SANMARTÍ, Neus. **Evaluar y aprender: un único proceso**. Barcelona: Octaedro, 2020.
- SANTOS GUERRA, Miguel. **Evaluar con el Corazón: de los ríos de las teorías al mar de la práctica**. Rosario: Homo Sapiens, 2017.
- SEASHORE, Karen. Liderazgo y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. In: WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo (Ed.). **Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela**. Once Miradas. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2017.
- SPILLANE, James; ORTIZ, Melissa. Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 169-181, 2019.
- TEROSKY, Aimee. From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. **Educational Administration Quarterly**, Salt Lake City, v. 50, n. 1, p. 3-33, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0013161X13488597>. Acceso en: 16 ene. 2020.
- VAILLANT, Denise. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. In: WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo (Ed.). **Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela**. Once Miradas. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2017.
- VÉLEZ-CARO, Olga. El quehacer teológico y el método de investigación acción participativa, una reflexión metodológica. **Theologica Xaveriana**, Bogotá, v. 67, n. 183, p. 187-208, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-183.qtmia>. Acceso en: 2 ene. 2021.
- VILLAGRA, Carolina. **Diseño de un modelo formativo de liderazgo centrado en el estudiante desde el análisis de prácticas de gestión escolar y resultados educativos**. 2019. 531 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Doctorado Innovación Innovación en Formación del Profesorado, Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación, Universidad de Extremadura, España, 2019.
- VILLAGRA, Carolina; FRITZ, Rosemarie. La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: Una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. In: VALDEBENITO, Vanessa; MELLADO, María Elena (Ed.). **Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017.
- WOLK, Steven. School as inquiry. **The Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 90, n. 2, p. 115-122, 2008. Disponible en: http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0810wol.pdf. Acceso en: 20 ene. 2021.
- YOUNG, Michelle; ANDERSON, Erin; NASH, Angel. Preparing school leaders: Standards-based curriculum in the United States. **Journal of Leadership Education**, Londres, v. 10, n. 1, p. 3-10, 2017.

Carolina Villagra Bravo es Académica Asociada de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Católica Silva Henríquez y responsable del Núcleo Evaluación como Aprendizaje de la misma casa de estudios. Sus líneas de investigación son la evaluación educativa, liderazgo y gestión del aprendizaje.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>

E-mail: cvillagrab@ucsh.cl

María Elena Mellado Hernández es Académica Asociada del Departamento de Educación e Innovación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Es Directora del Programa de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Sus líneas de investigación son el liderazgo pedagógico; formación del profesorado; evaluación educativa y mejoramiento escolar.

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

E-mail: mmellado@uct.cl

Sixto Cubo Delgado es Profesor Titular en la Universidad de Extremadura, Facultad de Educación y Psicología, Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinador del Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado. Asesoramiento, análisis de la práctica educativa y TIC en Educación. Sus líneas de investigación son Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Educación y Psicología, Tecnología Educativa, Educación y Género, Machine learning, deep learning y big data en Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8802-9980>

E-mail: sixto@unex.es

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora a cargo: Carla Karnoppi Vasques

