



AUTOEVALUACIÓN DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ESCUELA¹

SELF-ASSESSMENT OF PEDAGOGICAL LEADERSHIP: A LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT EXPERIENCE AT SCHOOL

Omar Aravena Kenigs (*)

Universidad Católica de Temuco

Carolina Villagra Bravo

Universidad Católica Silva Henríquez

Carolina Troncoso Bustos

Universidad Católica de Temuco

María Elena Mellado Hernández

Universidad Católica de Temuco

Chile

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir la experiencia de autoevaluación del liderazgo pedagógico desarrollado por un equipo de gestión perteneciente a un centro escolar particular subvencionado chileno de la comuna de Loncoche, como estrategia para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional. La investigación se enmarca en un estudio de caso de metodología mixta con diseño secuencial-explicativo. Los participantes fueron nueve directivos escolares pertenecientes al equipo de gestión de la escuela. Para la recolección de información se aplicó el cuestionario de Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED) además de grupos de discusión y análisis de registros del proceso de mejoramiento. Los resultados del diagnóstico permitieron al equipo de gestión replantear sus prácticas para gestionar el aprendizaje de estudiantes y profesorado. Se concluye sobre la relevancia de incentivar procesos permanentes de autoevaluación del liderazgo que propicien la reflexión crítica y colaborativa de la práctica desde un enfoque formativo y situado.

Palabras clave: Liderazgo; autoevaluación; aprendizaje; escuela; equipo de gestión.

Abstract

The diverse research advances and recent worldwide educational policies have focused their efforts on identifying and promoting the development of educational leadership practices that impact teacher professional development and student learning. In this scene, this article aims to describe the self-assessment experience of pedagogical leadership developed by a management team belonging to a Chilean subsidized private school in the Loncoche commune. The research is part of a mixed methodology case study with a sequential-explanatory design, which uses qualitative findings to explain the quantitative results. The participants were nine school principals belonging to the management team selected under the convenient criterion. The quantitative phase of the study considered the pre- and post-test application of the pedagogical leadership evaluation questionnaire called Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), adapted to the Spanish language by Bolívar et al. (2017), which measures school leaders' effectiveness and it has a greater impact on the teachers' activities and indirectly on student learning. In the qualitative phase, discussion groups were developed to deepen the learning that participants attribute to the self-assessment experience of their management practices. In addition, records of the support process developed by the critical friend were researched with the purpose of analyzing the eventual transformations promoted by the self-assessment process. The quantitative phase, related to the

(*) Autor para correspondencia:

Omar Aravena Kenigs

Facultad de Educación

Universidad Católica de Temuco

Manuel Montt 56, Temuco, Araucanía

Correo de contacto: oaravena@uct.cl

©2010, Perspectiva Educacional

Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 24.06.2022

ACEPTADO: 17.11.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396

¹ Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200738 "Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en las escuelas de educación básica de La Araucanía" financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

pretest application of the questionnaire, allowed the identification of three critical pedagogical leadership dimensions: Challenging learning objectives, teaching quality, Learning culture and professional work. Based on these results, the critical friend guided the management team reflection to understand the practice problems and their implications for learning. Specifically, in this qualitative phase the participants recognized the lack of influence of their work in the students and teachers learning, which is verified by practices focused on administrative aspects from a conception of academic learning. The rigorous practices study guided the redefinition of leadership into an improvement plan to address the critical issues that hindered the development of a student-centered pedagogical approach. After a year of collaborative reflection mediated by the critical friend and the plan implementation, in which the post-test application of the pedagogical leadership questionnaire was carried out, the management team members reached a meaningful improvement ($p \leq .05$) in their appreciation practices of the six dimensions that were evaluated. The conclusions of this study highlight the process of self-assessment of pedagogical leadership practices as an opportunity that allowed school leaders to become aware of their influence on teacher professional development and student learning. Furthermore, the self-assessment process mediated by a critical friend can stimulate reflection on pedagogical beliefs as well as the different leadership approaches used in the school.

Keywords: Leadership; self-assessment; learning; school; educational management team.

1. Introducción

Diversos estudios internacionales describen el liderazgo como el segundo factor intraescuela que mayor incidencia posee en el aprendizaje del estudiante, superado solo por las prácticas docentes en aula (Fullan, 2020; Grissom, Egalite & Lindsay, 2021; Leithwood, 2019; Robinson & Gray, 2019). Entonces, las actuales políticas educativas orientan el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico que influyen transformaciones en la cultura de aprendizaje en los centros educativos (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2015, 2021; Organisation for economic cooperation and development [OECD], 2019, Rincón-Gallardo, 2019). El propósito de estas políticas cobra especial relevancia, dado que prevalecen enfoques de liderazgo centrados en aspectos burocráticos administrativos que descuidan la gestión de un currículo pertinente y desafiante (Bolívar, 2019; Josep & Grandolfi, 2022; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Mellado, Rincón-Gallardo, Aravena & Villagra, 2020).

Estas prácticas de evaluación del liderazgo pedagógico representan una alternativa para que los líderes escolares analicen, desde una perspectiva situada y contextual, aquellos desempeños críticos para mejorar sus escuelas (Bolívar, 2019; Chiguay & Villagra, 2016; Fullan, 2020; Santos-Guerra, 2019). De acuerdo a Villagra y Fritz (2017), la evaluación puede contribuir a la autorregulación de prácticas en la toma de conciencia de creencias que las sustentan. En otras palabras, la evaluación puede ser asumida como una estrategia formativa para el desarrollo profesional de los líderes escolares, si se asume como una oportunidad auténtica de aprendizaje para tomar mejores decisiones sustentadas en la comprensión de los problema de la práctica.

A pesar de las bondades de la evaluación, Bolívar (2019) plantea que es una práctica infravalorada cuando se trata del liderazgo pedagógico, y que se necesita avanzar hacia la evaluación de criterios de desempeños efectivos y *feedback* constante que contribuya de manera formativa al desarrollo profesional directivo. Al respecto, un estudio chileno del Mineduc en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Diego Portales (2018), advierte que cualquier sistema evaluativo del desempeño directivo debe invitar a los líderes escolares a auto-mirar su práctica desde una perspectiva crítica que contribuya a configurar una renovada cultura de aprendizaje en la escuela. Por tanto, la resignificación de los procesos de evaluación es imprescindible para aprender en profundidad, sobre todo si la autoevaluación ayuda a tomar consciencia de las necesidades y desafíos profesionales.

Si aprendizaje y evaluación son un único proceso, sería una práctica ética y política, porque demanda toma de decisiones coherentes desde el liderazgo escolar en virtud de los propósitos

educativos (Ballangrud & Aas, 2022; Santos-Guerra, 2014, 2022). Entonces, la evaluación no debe ser comprendida como una acción que se desarrolla solo en un determinado momento, sino que es una práctica reflexiva y dialógica permanente durante el actuar profesional que permite, más allá de enjuiciar la calidad de la práctica, comprender en profundidad los problemas y cómo abordarlos.

En atención a estos antecedentes, el presente artículo tiene como objetivo describir la experiencia de autoevaluación de las prácticas de liderazgo pedagógico de un equipo de gestión chileno de Loncoche, región de La Araucanía. El estudio busca aportar al campo del conocimiento del liderazgo educativo a través de los procesos de autoevaluación de las prácticas como estrategia de desarrollo profesional situado.

2. Revisión de la literatura

Los diversos desafíos del sistema educativo a nivel mundial impulsan procesos de revisión y reflexión de prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela para revisar la esencia del liderazgo educativo (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2020; Robinson & Gray, 2019). Para Bolívar (2019), el liderazgo pedagógico abarca todas las visiones sobre cómo el liderazgo está al servicio de la mejora educativa, en particular, del aprendizaje escolar. Asimismo, este liderazgo gestiona el currículo focalizando permanentemente en las consecuencias que tienen las prácticas de los líderes escolares en los estudiantes (Robinson, 2019; Robinson & Gray, 2019). En otras palabras, un líder para el aprendizaje es aquel que logra influenciar indirecta, pero intencionadamente, en el “núcleo pedagógico” definido como la unidad básica donde sucede el aprendizaje a través de la relación e interacción entre el docente y los estudiantes en presencia de los contenidos (Elmore, 2010).

El desafío de avanzar hacia un liderazgo pedagógico requiere procesos de reflexión profunda sobre las prácticas de liderazgo y sus implicancias en el aprendizaje, para ello se necesita comprender el sentido formativo de la evaluación para el desarrollo profesional y la mejora escolar (Josep & Grandolfi, 2022; Mineduc et al., 2018; Santos-Guerra, 2019). La autoevaluación de las prácticas educativas representa una estrategia formativa que puede contribuir al desarrollo del aprendizaje individual y colectivo (Calatayud, 2022; Santos-Guerra, 2014; Villagra & Fritz, 2017). Desde esta perspectiva, la autoevaluación permite comprender dónde se está y qué se necesita para mejorar como comunidad educativa.

De acuerdo a Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2018), los procesos de autoevaluación de las prácticas deben propender a desarrollar la autonomía profesional de los equipos en la toma de decisiones. La información proporcionada por la

evaluación compartida debería contribuir a que los equipos de liderazgo tomen distancia de su propia práctica, de modo de favorecer su cuestionamiento y problematización (Bolívar, 2019; Berríos, Aravena, García-Carmona & Martín-Briss, 2020). En tal sentido, la evaluación precisa de referentes sustentados en principios pedagógicos que orienten la reflexión crítica sobre las prácticas del líder y sus consecuencias en el desarrollo integral de cada estudiante. Es importante aclarar que la evaluación no se restringe a una lista de chequeo o comprobación de determinados criterios esperados, sino que contempla la toma de consciencia que suscita dicha comparación.

Para Berríos et al. (2020) los procesos de autoevaluación del liderazgo pueden contribuir a generar diagnósticos participativos y fomentar la colaboración para la toma de decisiones. De esta manera, la evaluación como discusión colegiada aporta a la construcción de comprensiones compartidas sobre los propósitos educativos, fortaleciendo el compromiso y sentido de pertenencia con la comunidad (Sasson, Grinshtain, Ayali & Yehuda, 2022). El análisis de las propias prácticas tendrá un efecto positivo en la profesionalidad y sentido de corresponsabilidad, siempre que se desarrolle en contextos de colaboración y reflexión entre docentes durante sus labores pedagógicas habituales (Bolívar, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2020; Vaillant, 2019). Por consiguiente, la autoevaluación es una práctica constitutiva del desarrollo profesional porque permite al profesorado aprender intencionadamente en su propio contexto de desempeño, sobre la base de sus intereses y necesidades (Calatayud, 2022; Mineduc, 2021).

Precisamente, Duran (2019) plantea que el aprendizaje docente ocurre principalmente donde se ejerce la actividad profesional, lo que implica desarrollar una visión autocrítica del quehacer. En tal sentido, el aprendizaje profesional se construye cotidianamente como parte del trabajo habitual en la escuela y se relaciona directamente con la forma en que hacemos las cosas (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2020), por tanto, si los docentes aprenden durante su actuar pedagógico, la evaluación auténtica como aprendizaje debería desarrollarse en estos mismos escenarios profesionales.

Comprender la escuela como un escenario de desarrollo profesional precisa de un enfoque crítico-reflexivo, sustentado en el aprendizaje colaborativo entre docentes y sus equipos directivos, quienes asumen un permanente rol de "aprendiz" (Elmore, 2010; Kools, Stoll, George, Steijn, Bekkers & Gouédard, 2020; Rincón-Gallardo, 2019; Robinson, 2022). Para propiciar la reflexión entre pares, diversos estudios sugieren el acompañamiento de "amigos críticos", quienes asumen un rol mediador por medio de preguntas cuestionadoras y comentarios honestos sobre las prácticas educativas que desafía las suposiciones y el razonamiento de sus pares (Stoll, 2019; Villagra, Mellado, Leiva & Sepúlveda, 2022), aportando

otras perspectivas que estimulan la resignificación del quehacer profesional (Mellado et al., 2017; Rincón-Gallardo, 2019).

En síntesis, los mejores procesos evaluativos son colectivos, no se centran en el desempeño individual de un profesional y se sustentan en un diálogo de aprendizaje. Así, la retroalimentación es una estrategia de aprendizaje profesional cuando ocurre de manera recíproca y constante (Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2018). Finalmente, la autoevaluación como aprendizaje, desarrollada desde una perspectiva crítica, permite tomar conciencia sobre las representaciones y creencias que sustentan la práctica educativa (Robinson, 2022). En otras palabras, la evaluación del liderazgo contribuye al aprendizaje y desarrollo profesional docente directivo.

3. Metodología

3.1. Diseño

Esta investigación educativa se enmarca en un estudio de caso único (Martín, 2016) que busca aportar a la solución de problemas que afectan la gestión y el liderazgo del aprendizaje en los centros escolares (Bisquerra, 2006). El estudio se basa en un diseño secuencial explicativo que utiliza los hallazgos cualitativos para explicar los resultados cuantitativos (Creswell, 2008) y que permite la integración de datos en la interpretación, cuyo énfasis es explicar las relaciones encontradas (Creswell & Plano, 2017). La fase cuantitativa consistió en la autoevaluación de las prácticas de liderazgo por parte de un equipo de gestión (aplicación pre-post). La fase cualitativa profundizó en la experiencia de autoevaluación vivenciada por los directivos escolares para indagar en cómo este proceso favoreció su aprendizaje profesional y desarrollo profesional situado. Ambas fases fueron mediadas por una “amiga crítica” externa, cuyo rol fue orientar el diálogo y la reflexión durante el proceso de autoevaluación en el marco de una investigación desarrollada por una universidad chilena.

3.2. Participantes

Participaron del estudio nueve integrantes de un equipo de gestión de un colegio particular subvencionado de la comuna de Loncoche, región de La Araucanía, Chile. Conformaron el caso una directora, una jefa de unidad técnico-pedagógica (UTP), una encargada de convivencia escolar, cuatro coordinadoras de ciclo y dos docentes de apoyo a la gestión. El método de selección de los participantes fue no probabilístico utilizando el criterio de conveniencia (Otzen

& Manterola, 2017), referido a la inclusión de cada uno de los integrantes del equipo de gestión que son parte de la orgánica del centro. La edad de los participantes fluctúa entre 26 y 58 años, con una experiencia promedio de 3,4 años desempeñándose en cargos directivos. Además, participó una amiga crítica, formada en este rol en el Centro de Liderazgo Educativo (CEDLE) el año 2019, quien posee un posgrado en gestión y liderazgo y experiencia en dirección escolar. Esta profesional acompañó al equipo de gestión durante el período de un año, reuniéndose de forma semanal y participando de algunas actividades relevantes de liderazgo pedagógico.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información

El estudio consideró el uso de tres técnicas de recolección de información. En la fase cuantitativa se aplicó un cuestionario de autoevaluación del liderazgo pedagógico (aplicación pre y postest). Para la fase cualitativa se desarrolló un grupo de discusión para profundizar en la experiencia de autoevaluación del equipo de gestión junto con la revisión de fuentes primarias, en particular lo referido al proceso de autoevaluación y los planes de mejoramiento desarrollados en el centro escolar. A continuación, se describen los instrumentos de recolección de información vinculados a cada fase:

a) Cuestionario de liderazgo pedagógico: Corresponde a una escala tipo Likert que fue adaptada al idioma y contexto español por Bolívar, López, Pérez y García (2017) a partir del instrumento original Vanderbilt Assessment of Leadership in Education de Porter, Murphy, Goldring y Elliott (2008). El instrumento evalúa las prácticas de los líderes escolares que mayor influencia tienen en el quehacer docente y en el aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a su estructura, el cuestionario cuenta con seis dimensiones que definen un liderazgo centrado en el aprendizaje (Tabla 1). A su vez, cada dimensión contiene 12 ítems presentados como afirmaciones, donde los participantes, como miembros del equipo de gestión, debían posicionarse según el nivel de valoración de sus propias prácticas de liderazgo, en función de la siguiente escala: 1=Ineficaz; 2=Poco eficaz; 3=Eficaz; 4=Bastante eficaz; 5=Muy eficaz. Finalmente, se obtuvo el promedio de las puntuaciones para establecer el análisis y comparación entre las dimensiones de liderazgo pedagógico a través de un pre y postest.

Tabla 1

Dimensiones del cuestionario de liderazgo pedagógico

Dimensiones	Descripción	Ítems
Objetivos de	El líder se asegura y se preocupa de que existan	1 al 12

aprendizajes desafiantes	objetivos individuales, de equipo y de centro para que el alumnado alcance aprendizajes de calidad en el plano académico y en el social.	
Currículo riguroso	Contenidos académicos ambiciosos para todo el alumnado en las distintas áreas o materias.	13 al 24
Calidad de la enseñanza	Es necesaria una enseñanza de calidad que integre prácticas docentes efectivas que consigan buenos aprendizajes académicos y sociales en el alumnado.	25 al 36
Cultura de aprendizaje y trabajo profesional	Ambiente de trabajo colaborativo docente que tiene su foco en mejorar las oportunidades de aprendizaje social y académico del alumnado.	37 al 48
Relación con la comunidad	Existencia de vínculos con las familias y otras instituciones de la comunidad para la mejora del aprendizaje académico y social.	49 al 60
Responsabilidad con los resultados	El liderazgo tiene el compromiso de alcanzar altos niveles de aprendizaje académico y social del alumnado. Supone una responsabilidad individual y colectiva entre profesorado y alumnado.	61 al 72

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar et al. (2017).

La escala (VAL-ED) cuenta con evidencia psicométrica sustancial sobre su validez y fiabilidad, mide aquellas prácticas del liderazgo relacionadas con los aprendizajes (validez) y asegura que la medida sea precisa (fiabilidad $\alpha=0,95$). El uso del cuestionario en el contexto chileno implicó la adaptación sociocultural de algunos ítems, para lo cual se solicitó a tres académicos expertos desarrollar ajustes que aseguren el nivel de equivalencia conceptual y semántica de los ítems (Salinas, Chandía & Rojas, 2017). Los expertos realizaron ajustes menores a algunos ítems, reemplazando sustantivos del contexto español por sinónimos utilizados en el contexto chileno, resguardando que no cambie el sentido del reactivo. Posteriormente, se realizó un estudio piloto con ocho directores de colegios municipales y públicos que permitió evidenciar la adecuada comprensión del instrumento.

b) Análisis de fuentes primarias: se analizaron los registros del proceso de acompañamiento desarrollado por la amiga crítica con el propósito de develar las transformaciones que

promueve el proceso de autoevaluación. De este modo, la recogida y análisis de documentos relacionados con el objeto de estudio favorece el conocimiento del fenómeno (Valles, 1999).

c) Grupo de discusión: se elaboró un guion de preguntas para indagar en los aprendizajes construidos que los participantes atribuyen a la experiencia de autoevaluación de sus prácticas directivas. El conjunto de preguntas se construyó utilizando las seis dimensiones del cuestionario de autoevaluación, las que fueron validadas en su contenido por cinco jueces académicos expertos en el área de liderazgo educativo, de acuerdo a los criterios de claridad, relevancia y pertinencia.

El desarrollo del grupo de discusión se llevó a cabo en la fase final del proceso de acompañamiento y constó de tres sesiones de una hora cada una. Se utilizó la técnica del análisis de contenido para hacer inferencias a partir de los textos provenientes de los grupos de discusión (Valles, 1999). Cada dimensión del cuestionario se constituyó como una categoría preestablecida que orientó el análisis con la intención de profundizar en las subjetividades de los participantes.

3.4. Procedimiento

- Reunión del equipo de investigación con equipo de gestión para explicar el objetivo de la experiencia de autoevaluación de prácticas de liderazgo y modalidad de acompañamiento de la amiga crítica y solicitar consentimientos de los participantes, asegurar garantías y resguardos éticos del estudio y toma de conocimiento mediante firma de consentimientos informados.
- Aplicación del cuestionario de autoevaluación del liderazgo pedagógico a los integrantes del equipo de gestión (pretest).
- Acompañamiento al equipo de gestión por parte de una amiga crítica para profundizar en la reflexión y mejora de las prácticas de liderazgo pedagógico que surgen de nudos críticos o problemas de prácticas identificados en la autoevaluación (pretest). De este modo, en conjunto con la amiga crítica el equipo de gestión define y desarrolla nuevas prácticas de liderazgo pedagógico que surgen del proceso de resignificación y aprendizaje.
- Aplicación del cuestionario de autoevaluación del liderazgo pedagógico a los integrantes del equipo de gestión (postest).
- Levantamiento en el centro escolar de registros escritos referidos al proceso de autoevaluación y desarrollo de las prácticas de mejoramiento de liderazgo pedagógico durante el acompañamiento *in situ* de la amiga crítica.

- Desarrollo de tres grupos de discusión con el equipo de gestión para recoger percepciones sobre aprendizajes profesionales construidos en el proceso de evaluación del liderazgo pedagógico.

4. Resultados

En primer lugar, se presenta una comparación de los promedios obtenidos en la aplicación del cuestionario de evaluación del liderazgo pedagógico (pre y postest). La Figura 1 muestra el cambio en la autoevaluación de las prácticas de liderazgo pedagógico por parte de los integrantes del equipo de gestión, quienes después de un año de acompañamiento mediado por la amiga crítica lograron intencionar mejoras deliberadas en sus prácticas para afectar o influenciar el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes.

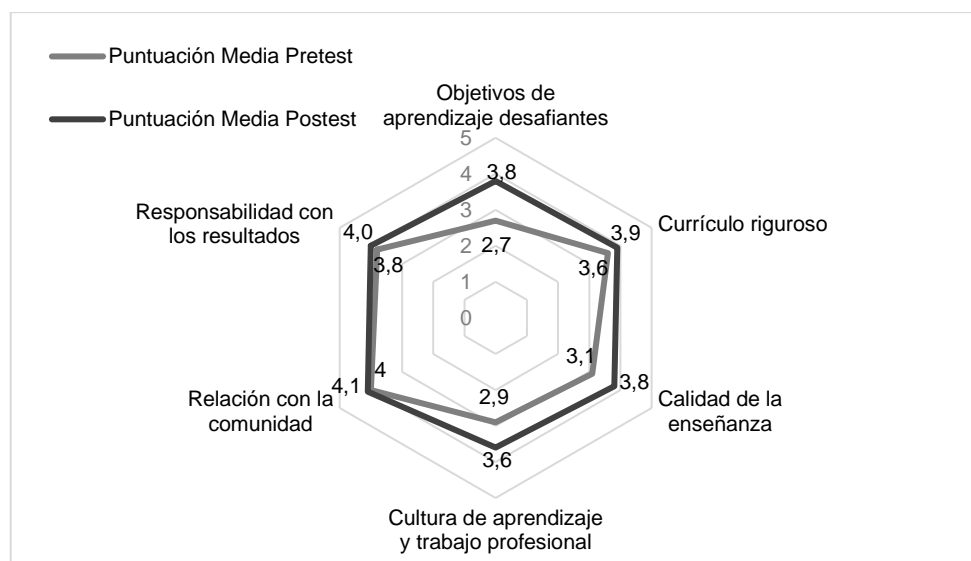


Figura 1: Resultados pre y postest evaluación del liderazgo pedagógico

En la Figura 1 se observa que las dimensiones del liderazgo pedagógico autoevaluadas por el equipo de gestión que alcanzaron un promedio más bajo en los resultados del pretest fueron *Objetivos de aprendizaje desafiantes* (2.7), *Calidad de la enseñanza* (3.1) y *Cultura de aprendizaje y trabajo profesional* (2.9). Cabe mencionar que las 6 dimensiones de liderazgo pedagógico aumentaron sus promedios en el postest después de un año de reflexión sobre las prácticas directivas y al mismo tiempo la implementación de cambios intencionados en los tres componentes de núcleo pedagógico (docente-estudiante-contenidos).

La Tabla 2 muestra los resultados de la prueba no paramétrica W de Wilcoxon que permitió establecer diferencias de medias entre el pre y postest, respecto del proceso de autoevaluación de sus prácticas de liderazgo pedagógico. Los resultados indican diferencias significativas ($p < 0,05$) entre el pre y postest en las tres dimensiones más descendidas.

Tabla 2

Diferencias de medias totales entre pre y postest autoevaluación del liderazgo pedagógico

Dimensiones del cuestionario	Pretest		Postest		W de Wilcoxon	
	M	DT	M	DT	Z	p
Objetivos de aprendizajes desafiantes	2,7	,54	3,7	,89	-2,201	,007*
Currículo riguroso	3,6	,32	3,9	,27	-1,962	,051
Calidad de la enseñanza	3,1	,58	3,7	,43	-2,524	,012*
Cultura de aprendizaje y trabajo profesional	2,9	,73	3,6	,25	-2,073	,038*
Relación con la comunidad	3,9	,29	4,0	,31	-1,841	,066
Responsabilidad con los resultados	3,7	,37	3,9	,29	-1,424	,154

Fuente: Elaboración propia.

* $p < 0,05$

En segundo lugar, se describe el proceso de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico asociado a las dimensiones de *Objetivos de aprendizaje desafiantes*, *Calidad de la enseñanza* y *Cultura de aprendizaje y trabajo profesional*, que presentaron resultados desfavorables en el pretest durante la autoevaluación del equipo de gestión con el propósito de comprender con mayor profundidad los resultados significativos alcanzados después del proceso de acompañamiento de la amiga crítica al equipo de gestión durante un año (Tabla 2). En tal sentido, se presenta una sistematización detallada solo de las dimensiones con el promedio más bajo en el cuestionario de liderazgo pedagógico (Tablas 3, 4 y 5). Para cada práctica se identifican los nudos críticos o problemas de práctica detectados por los integrantes del equipo de gestión y se describen sus correspondientes prácticas de mejoramiento planificadas e implementadas durante el acompañamiento de la amiga crítica. De igual forma, se presenta la interpretación teórica que se realiza del proceso de mejoramiento de las prácticas de liderazgo pedagógico.

A nivel general, el proceso de autoevaluación y acompañamiento de la amiga crítica del proceso de reflexión y colaboración sobre las prácticas de liderazgo pedagógico del equipo de gestión se realiza desde un enfoque formativo de la evaluación. Es decir, la amiga crítica intenciona de manera deliberada el develar colaborativamente las creencias que sustentaban las prácticas de liderazgo del equipo directivo. Para ello, se consultó literatura y experiencias

sobre escuelas efectivas para iniciar un proceso de construcción de comprensiones compartidas sobre su rol como líderes pedagógicos (Bolívar, 2019; Elmore, 2010; Fullan, 2020; Leithwood, 2019; Quinn, McEachen, Fullan, Gardner & Grummy, 2021). En tal sentido, el instrumento de evaluación utilizado en este estudio actuó como un referente orientador que ayudó a visibilizar nudos críticos que afectan el aprendizaje en el centro escolar (Robinson, 2022; Villagra & Fritz, 2017) para abordar los problemas de práctica y acciones de mejora de la escuela.

Tabla 3

Dimensión Objetivos de aprendizaje desafiantes: Prácticas desfavorables según autoevaluación del equipo de gestión

Prácticas disminuidas cuestionario	Problemas de práctica	Prácticas de mejoramiento liderazgo pedagógico	Interpretación teórica
Planifica objetivos que el profesorado realizará para mejorar el aprendizaje del alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de gestión se involucra escasamente en el diseño del aprendizaje. - Los docentes planifican en forma aislada, existe ausencia de principios pedagógicos que orienten el diseño de actividades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de gestión y profesorado con apoyo de amiga crítica definen principios pedagógicos que orientan el diseño del aprendizaje. - El equipo de gestión conforma una Comunidad Profesional de Aprendizaje entre docentes y directivos para diseñar e implementar proyectos de aula integrados y colaborativos según principios pedagógicos. - Al interior de la comunidad de aprendizaje se analizan principios del aprendizaje y evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de gestión toma conciencia de que existe el desafío de repensar los diseños de clases junto al profesorado en base a principios pedagógicos que mejoren la práctica docente; se necesitó construir una visión compartida del aprendizaje y comprender el sentido formativo de la evaluación para el desarrollo profesional y la mejora escolar (Josep & Grandolfi, 2022; Mineduc et al., 2018; Santos-Guerra, 2019; Vaillant, 2019).
Establece acuerdos entre el profesorado para promover un alto nivel de	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de gestión posee distintas comprensiones y enfoques sobre el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El equipo de gestión y docentes reflexionan sobre el constructo de aprendizaje y evaluación respecto de en qué 	<ul style="list-style-type: none"> - La amiga crítica tensionó al equipo directivo y profesorado sobre sus supuestos de

<p>aprendizaje.</p> <p>- Equipo de gestión posee creencias sobre aprendizaje y evaluación asociadas a la memorización y reproducción de contenidos en pruebas escritas de preguntas cerradas.</p>	<p>medida se comparte el sentido sobre qué, cómo y para qué aprenden y evalúan los estudiantes en el centro escolar.</p> <p>- El equipo de gestión y docentes analizan cómo alcanzar un alto nivel de aprendizaje, acuerdan mejorar la calidad de la tarea de aprendizaje que desarrollan los estudiantes y su coherencia con el currículo escolar.</p>	<p>aprendizaje y evaluación, ayudando a resignificar este constructo entre ellos; así planificaron cuidadosamente un análisis exhaustivo de la práctica y profundas conversaciones de aprendizaje y del enfoque de evaluación (Stoll, 2019).</p> <p>- La amiga crítica intencionó reflexiones entre directivos y profesorado sobre el rol del estudiante en las actividades de clases y una revisión de la calidad de las tareas que realizan los estudiantes en relación con los desafíos curriculares (Villagra et al., 2022).</p>	
<p>Estimula al alumnado para alcanzar los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>- Equipo de gestión supervisa el aula con foco en el desempeño docente por sobre la calidad de tarea de aprendizaje y sin atender el rol del estudiante.</p> <p>- Equipo de gestión posee escasa claridad acerca de las condiciones que estimulan el aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida.</p>	<p>- El equipo de gestión acompaña al aula y focaliza la atención en relación pedagógica, calidad de tarea y rol del estudiante.</p> <p>- Se utilizan referentes que orientan la construcción del aprendizaje profundo y la reflexión sobre la práctica pedagógica para el desarrollo de competencias para la vida.</p> <p>- El equipo de gestión y profesorado se involucra en proyectos de</p>	<p>- Resulta clave la decisión del equipo de gestión de crear condiciones para compartir conocimientos y prácticas, tal como plantea Kools et al. (2020) que las escuelas que aprenden son aquellas con las mejores condiciones para promover innovaciones.</p>

	aprendizaje con estudiantes.	
Supervisa el aprendizaje del alumnado para alcanzar altos niveles de logro.	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorea el aprendizaje de resultados pruebas estandarizadas. - Analiza resultados de aprendizaje en forma indirecta por informe de docentes y otros profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se focaliza en visibilizar el aprendizaje del estudiante y acompañar la implementación del currículo en el aula. - Equipo de gestión y profesorado analizan evidencias de aprendizaje del estudiante y toman decisiones pedagógicas.
		- La reflexión constante sobre las prácticas que provocó la amiga crítica permitieron avanzar hacia el aprendizaje y centrarse en la mejora de procesos educativos (Mellado et al., 2020).

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3 muestra los principales nudos críticos detectados por el equipo de gestión para favorecer resultados de aprendizajes desafiantes en el centro escolar, los que radican en una comprensión superficial del aprendizaje, traducido en prácticas orientadas a supervisar el quehacer docente desde el cumplimiento de aspectos administrativos y asegurar que los estudiantes reproduzcan contenidos en pruebas escritas. Asimismo, las causas asociadas a estos problemas de práctica se relacionan con el escaso involucramiento del equipo de gestión en el aprendizaje, especialmente en espacios de desarrollo profesional docente y en actividades de aprendizaje de los estudiantes.

En función de estas tensiones, el equipo de gestión, en colaboración con la amiga crítica, inició un proceso de reflexión y resignificación de sus prácticas. Para ello, implementaron cambios en el liderazgo pedagógico que consistieron en un conjunto de acciones con foco en el aprendizaje para transformar el núcleo pedagógico. Durante las sesiones de trabajo colaborativo, el equipo de gestión junto al profesorado analizaron las evidencias de aprendizaje que habían levantado en las visitas de observación de clases y definieron principios pedagógicos que buscaban orientar el diseño de escenarios de aprendizaje. En síntesis, la nueva práctica es coherente con los actuales planteamientos de cómo aprenden los docentes, por ello, se los acompaña mientras desarrollan las actividades pedagógicas propias de su rol y en su contexto de desempeño (Duran, 2019; Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2020).

En tercer lugar, se presentan los resultados de aprendizajes profesionales construidos en el proceso de autoevaluación declarados por el equipo de gestión en el grupo de discusión.

A continuación, se describen e interpretan las impresiones respecto a la contribución del proceso de autoevaluación como aprendizaje profesional situado de integrantes del equipo de gestión en sus prácticas de liderazgo pedagógico.

Para la dimensión *Objetivos de aprendizaje desafiantes* el equipo de gestión declaró los siguientes aprendizajes:

Directivo 2: El proceso de autoevaluación de nuestras prácticas nos permitió cuestionar críticamente nuestra labor como equipo de gestión. A través del diálogo nos dimos cuenta de que desconocemos cómo aprenden nuestros estudiantes y no estábamos involucrados como líderes en el trabajo con nuestros profesores para ayudarles a mejorar sus prácticas en aula.

Directivo 5: Uno de los aspectos de mejora que incorporamos fue consensuar con los profesores qué íbamos a entender por un objetivo de aprendizaje desafiante en función de las tareas que los alumnos desarrollan en clases. Este proceso nos permitió hacer mucho más visible al estudiante y los apoyos que requiere para aprender.

Como se evidencia en los relatos, la autoevaluación del liderazgo pedagógico impulsó procesos reflexivos (Santos-Guerra, 2014) en torno a oportunidades que poseían estudiantes y docentes para construir aprendizajes profundos. Asimismo, se observa que los líderes escolares han tomado conciencia, mediante la permanente autoevaluación, sobre las implicancias de sus prácticas en la transformación del núcleo pedagógico (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019). Por consiguiente, la evaluación crítica y formativa del quehacer directivo es un proceso que ha permitido repensar el desarrollo profesional en la propia escuela, en función de su coherencia con las necesidades formativas de los estudiantes.

Tabla 4

Dimensión Calidad de la enseñanza: Prácticas desfavorables según autoevaluación del equipo de gestión

Prácticas disminuidas cuestionario	Problemas de práctica	Prácticas de mejoramiento liderazgo pedagógico	Interpretación teórica
------------------------------------	-----------------------	--	------------------------

<p>Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases.</p>	<p>- Priorización del monitoreo de asignaturas evaluadas en el SIMCE.</p> <p>- Se privilegia la enseñanza por asignatura y retroalimenta la práctica docente a veces.</p>	<p>- Equipo directivo gestiona tiempos para la retroalimentación práctica de docentes e intenciona la retroalimentación pedagógica entre pares.</p> <p>- Aprenden a diseñar proyectos de aula interdisciplinarios que favorecen aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes.</p>	<p>- La amiga crítica promueve involucramiento de líderes escolares en el desarrollo profesional docente como una práctica que afecta positivamente el aprendizaje de estudiantes (Leithwood, 2019; Robinson & Gray, 2019). Asimismo, Elmore (2010) afirma que se puede mejorar los resultados educativos si se incrementan las habilidades docentes.</p>
<p>Apoya la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza que incrementa el aprendizaje del alumnado.</p>	<p>- Se priorizan tareas administrativas por sobre prácticas de desarrollo profesional docente, en una cultura de trabajo individual.</p>	<p>- Se indagan necesidades de desarrollo profesional del profesorado según aspectos a mejorar del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>- Se analizan en conjunto resultados de aprendizaje del estudiantado, con foco en indicadores más disminuidos.</p>	<p>- Se observa preocupación por gestionar el currículo focalizando consecuencias que tienen las prácticas de los líderes escolares en el aprendizaje del estudiante (Robinson, 2019; Robinson & Gray, 2019).</p>
<p>Crea oportunidades para que el profesorado mejore su práctica educativa.</p>	<p>- Comprende el desarrollo profesional docente como un proceso externo de capacitación y perfeccionamiento.</p>	<p>- Destaca las buenas prácticas y promueve nuevos liderazgos, condiciones y oportunidades para conformación de equipos que aprenden colaborativamente.</p> <p>- Se gestiona condiciones y tiempos formales de reflexión sobre sus prácticas efectivas en distintas instancias formativas, contribuyendo al</p>	<p>- El aprendizaje profesional se construye cotidianamente como parte del trabajo habitual en la escuela y se relaciona directamente con la forma en que hacemos las cosas (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2020).</p> <p>- Entender la profesionalización basada en cursos o capacitaciones es una "formación en cascada" (Vaillant, 2016).</p>

desarrollo profesional docente.

<p>Aborda el análisis de las prácticas docentes en las reuniones del profesorado.</p>	<p>- La práctica se supervisa y retroalimenta de forma prescriptiva.</p> <p>- Ausencia de diálogos reflexivos sobre práctica docente en las reuniones del profesorado.</p>	<p>- Reflexionan sobre las creencias que sustentan la supervisión de clases centrada en evaluar al docente.</p> <p>- Se construye colectivamente un sistema de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente.</p>	<p>- Este proceso de autoevaluación estimuló el profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020), basado en la confianza y responsabilidad colectiva por el aprendizaje (Quinn et al., 2021).</p>
---	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 describe los problemas de práctica de la dimensión *Calidad de la enseñanza*. El equipo de gestión toma consciencia sobre la relevancia que atribuyen a mejorar los puntajes SIMCE como rendimiento académico. Por otra parte, el acompañamiento y retroalimentación docente es una práctica que carece de sistematicidad, posiblemente se vincula con la concepción de aprendizaje entendida como la enseñanza que realiza un experto y que se gesta fuera de la escuela. Esta idea de la profesionalización basada en cursos o capacitaciones es denominada por Vaillant (2016) como “formación en cascada”.

En cuanto a las reflexiones de los integrantes del equipo de gestión respecto a la contribución del proceso de autoevaluación formativa a sus prácticas, se extrajeron los siguientes relatos de los grupos de discusión:

Directivo 3: Esta experiencia de autoevaluación nos hizo reflexionar sobre las actividades de aprendizaje profesional que estábamos ofreciendo a nuestros profesores. Nos dimos cuenta de que nuestros consejos docentes eran poco desafiantes, estaba ausente la reflexión sobre las prácticas en aula, mucho menos abríamos el diálogo sobre aquellos aspectos prioritarios de abordar.

Directivo 6: Como líder escolar, mi enfoque estaba en la enseñanza, en el docente como transmisor de conocimiento... desde mi rol valoraba mucho el “pasar contenidos”. Gracias

al proceso de autoevaluación me di cuenta de que los integrantes del equipo directivo entendíamos el aprendizaje de forma distinta. Desde esta realidad, comenzamos a discutir, estudiar el currículo y consensuar con los docentes qué aprendizajes deben desarrollar nuestros estudiantes.

Estas textualidades dan cuenta del cambio de enfoque de directivos escolares durante el proceso de evaluación de su liderazgo pedagógico, pues tal como plantean Villagra y Fritz (2017) la autoevaluación como reflexión propicia el desarrollo profesional docente. En definitiva, el equipo de gestión cuestiona sus creencias pedagógicas e identifica problemas de su propia práctica relacionados con escenarios de aprendizaje y colaboración que se gestan en el centro escolar.

Tabla 5

Dimensión Cultura de aprendizaje y trabajo profesional: Prácticas desfavorables según autoevaluación del equipo de gestión

Prácticas disminuidas cuestionario	Problemas de práctica	Prácticas de mejoramiento liderazgo pedagógico	Interpretación teórica
Planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central.	- Existe un enfoque de evaluación centrado en la medición para comprobar resultados y certificar promoción. Se asume un ambiente individual y jerárquico desfavorable para el aprendizaje.	- Participan de formación profesional que pueda resignificar el enfoque de aprendizaje y evaluación para la transformación de las prácticas de directivos y del profesorado. - Se focaliza en construir ambientes de aprendizaje sustentados en principios pedagógicos democráticos, colaborativos y pertinentes al contexto del estudiante.	- El análisis de las propias prácticas en un contexto de reflexión y colaboración entre pares guiado por preguntas provocativas de la amiga crítica al parecer produjo un efecto positivo en la profesionalidad y sentido de corresponsabilidad entre docentes durante sus labores pedagógicas habituales (Bolívar, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2020; Vaillant, 2019).
Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de	- Foco en procesos administrativos y escasa definición de las necesidades de	- Autoevalúan en conjunto el proyecto de mejoramiento educativo en virtud de necesidades y recursos requeridos, y reorientan sus acciones en	- La autoevaluación como aprendizaje ayudó a tomar conciencia de las necesidades profesionales de una organización que aprende; sus resultados

los estudiantes.	recursos profesionales y materiales requeridos en una organización que aprende.	mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	orientan la reflexión crítica sobre las creencias que sustentan la práctica educativa, sus consecuencias en el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante (Robinson, 2022; Villagra et al., 2022).
Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza.	- Existencia de una cultura de trabajo individualista centrada en aspectos administrativos.	- Se gestiona una comunidad de aprendizaje sobre reflexión de práctica pedagógica y acompañamiento que asume la colaboración profesional como clave en el aprendizaje profundo del estudiante y del profesional.	- Se tomó conciencia sobre prácticas aisladas que afectan la cultura de aprendizaje colaborativo entre el profesorado. Precisamente, Duran (2019) plantea que el aprendizaje docente requiere un análisis situado y una visión autocrítica para mejorar la práctica.
Apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado.	- Existen creencias que se aprenden de la misma manera, sin atender a la diversidad social y cultural y particularidades de los estudiantes.	- El equipo de gestión y el profesorado diseñan conjuntamente experiencias de aprendizaje diversificadas en función de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	- Se reflexionó sobre el liderazgo pedagógico con sentido ético, se enfrentan desafíos para construir una cultura de aprendizaje integral que atienda la diversidad del alumnado para la mejora educativa (Ballangrud & Aas, 2022).

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5, referida a la dimensión *Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo*, muestra la sistematización de las reflexiones de los líderes escolares referidas a las tensiones sobre sus prácticas. Se evidencia que las principales dificultades se refieren a la cultura de trabajo individual y burocrático que prevalece en el equipo de gestión, lo que provoca desarticulación y una mirada restringida del aprendizaje en la organización escolar. En función de estos desafíos, el equipo de gestión intenciona cambios referidos a liderar el aprendizaje del profesorado, en coherencia con lo planteado por Vaillant (2019), quien expone la necesidad de involucrar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación de prácticas orientadas a mejorar los procesos educativos al interior del aula.

Durante los grupos de discusión, los integrantes del equipo de gestión reconocen la oportunidad de autoevaluar su liderazgo para ampliar su comprensión acerca de lo que significa aprender colaborativamente y los principios que sustentan una cultura de aprendizaje profesional, tal como se ejemplifica en los siguientes relatos:

Directivo 1: El principal cambio es que dejamos de entender el desarrollo profesional docente como una responsabilidad exclusiva del equipo de gestión e involucramos a los profesores para que asuman un rol protagónico en su propio aprendizaje. Como líderes escolares fuimos aprendiendo a trabajar en base a objetivos comunes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Si bien muchas veces colaboramos, principalmente lo hacíamos para cumplir tareas administrativas, pero frecuentemente no reflexionábamos sobre las prácticas en aula, la evaluación de los aprendizajes y de qué hacer para mejorarlas.

Directivo 4: En cuanto a la colaboración, como equipo de gestión comenzamos a trabajar en función de objetivos compartidos, lo que favoreció el desarrollo de confianza y diálogos horizontales. Uno de los focos fue la diversificación de la evaluación porque en el diagnóstico identificamos que no estábamos atendiendo la diversidad en el aula, específicamente no contábamos con espacios de análisis para discutir, o para observar directamente, de qué forma la práctica pedagógica respondía a las particularidades de los estudiantes.

En los relatos seleccionados se puede interpretar que, a partir del diagnóstico de las prácticas directivas, los líderes escolares valoraron la colaboración con el profesorado como una estrategia que les permitió pensar colectivamente sobre el aprendizaje de sus estudiantes a través de diálogos simétricos. En tal sentido, el proceso de autoevaluación estimuló el profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020), basado en la confianza y responsabilidad colectiva por el aprendizaje (Quinn et al., 2021).

5. Conclusiones

Este estudio de autoevaluación de las prácticas de liderazgo pedagógico de un equipo de gestión permitió a los participantes tomar conciencia sobre su influencia en el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes del centro escolar. En este sentido, se destaca la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje que ayudó a los integrantes del equipo de gestión a explicitar sus creencias pedagógicas a través de diálogos honestos, mediados por una amiga crítica, que propiciaron la revisión de los distintos enfoques de liderazgo presentes en la escuela. Desde esta perspectiva, la autoevaluación es un proceso

permanente de reflexión, retroalimentación y aprendizaje de la práctica que contribuye a la construcción de una visión compartida de la educación; en otras palabras, la evaluación no debe entenderse como un proceso fragmentado ni burocrático.

Por tanto, un aspecto clave del proceso de autoevaluación del liderazgo radica en la posibilidad de contar con instrumentos cuyas dimensiones y criterios orientan el diálogo y la reflexión sobre aquellos desempeños claves, resguardando la importancia de que durante el proceso de evaluación se profundice en las comprensiones individuales y colectivas acerca de los desempeños esperados. Dicho de otro modo, la autoevaluación es una práctica más de liderazgo pedagógico que favorece la toma de conciencia sobre la influencia de las prácticas educativas en la transformación de la cultura de aprendizaje desde una concepción democrática de la gestión que implica la participación auténtica de cada integrante de la comunidad escolar en la toma de decisiones. Así se proyecta el desafío de desplegar procesos de autoevaluación institucional que involucre y responsabilice a las personas desde su rol en la organización.

Un componente central de la autoevaluación es la mediación que puede ejercer un agente externo a través del acompañamiento *in situ* que orienta la reflexión “en” y “sobre” la práctica. El rol de la amiga crítica facilita el cuestionamiento y la acción consciente en tiempo real, permitiéndole tensionar discurso y práctica, visibilizando las creencias, supuestos y contradicciones de la práctica. Se recomienda la incorporación de amigos críticos durante los procesos de autoevaluación como estrategia de desarrollo profesional situado, al mismo tiempo que los propios participantes asumen paulatinamente este rol como parte de su quehacer profesional.

Respecto al liderazgo pedagógico como objeto de evaluación, posibilita el diálogo acerca de su significado e implicancias en la práctica. Esto cobra especial relevancia, considerando que el enfoque de liderazgo como aprendizaje se encuentra aún en desarrollo, tal como lo constatan recientes estudios (Bolívar, 2019; Fullan, 2020; Robinson & Gray, 2019). En consecuencia, se necesita ampliar la discusión de la dirección escolar en términos pedagógicos, particularmente sobre qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes y docentes en la escuela.

Finalmente, se sugiere para futuros estudios el desarrollo de experiencias de evaluación del liderazgo pedagógico con la participación de docentes, estudiantes y apoderados, desde un enfoque participativo y dialógico. Asimismo, se recomienda profundizar en investigaciones que contemplen la documentación de acompañamientos formativos a equipos de gestión que muestren movilización de creencias pedagógicas sobre aprendizaje y evaluación de los líderes

escolares, como una oportunidad para que los centros escolares gestionen sus propias trayectorias de mejoramiento y desarrollo profesional.

6. Referencias

- Ballangrud, B., & Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities, *Educational Research*, 64(2), 176-190. doi:10.1080/00131881.2022.2044879
- 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
- Bisquerra, R. (2006). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., López, M. Pérez, P., & García, M. (2017). *Medir el liderazgo pedagógico: Validación y adaptación al contexto español del VAL-ED*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Calatayud, M. (2022). Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla? *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), 1-18. doi:10.22347/2175-2753v14i42.3626
- Chiguay, M., & Villagra, C. (2016). Evaluación interna ascendente del desempeño directivo: una experiencia de gestión y liderazgo escolar. *Revista Gestión de La Educación*, 6(2), 103-117. doi:10.15517/rge.v1i2.25491
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. Michigan: University of Michigan.
- Creswell, J., & Plano, V. C. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Michigan: Sage.
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). Building a developmental culture of feedback. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 62-78. doi:10.1108/JPC-06-2017-0016

- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62. doi:[10.32093/ambits.v0i50.1219](https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219)
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Área de Educación, Fundación Chile.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid: Morata.
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. Recuperado desde <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Josep, J., & Grandolfi, F. (2022). The servant leader as a critical pedagogue: drawing lessons from critical pedagogy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 88-105.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. doi:[10.1111/ejed.12383](https://doi.org/10.1111/ejed.12383)
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership and Management*, 29, 1-23. doi:[10.1080/13632434.2018.1470503](https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503)
- Martín, B. (2016). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo, B. Martín, & J. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Madrid: Pirámide.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-30. doi:[10.6018/red/56/10](https://doi.org/10.6018/red/56/10)

- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., & Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. doi:10.1590/2175-353920170213111102
- Mellado, M. E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O., & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. doi:10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Diego Portales. (2018). *Recomendaciones para el diseño e implementación de un modelo de evaluación de directivos escolares, con foco en directores del sistema escolar público chileno*. Santiago: Autor.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *Talis 2018 Results Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Volume I*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Porter, A. C., Murphy, J., Goldring, E. B., & Elliott, S. N. (2008). *VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Grummy, M. (2021). *Sumergirse en el Aprendizaje Profundo. Herramientas atractivas*. Madrid: Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452-469. doi:10.1177/2096531120935472

- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
doi:10.14244/198271993068
- Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* México: Lectio.
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 4, 1-17.
doi:10.1080/03036758.2019.1582075
- Salinas, Á., Chandía, E., & Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 289-309. doi:10.4067/S0718-07052017000100017
- Santos-Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Santos-Guerra, M. A. (2019). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Rosario: HomoSapiens.
- Santos-Guerra, M. A. (2022). *La negociación piedra angular*. Madrid: Narcea.
- Sasson, I., Grinshtain, Y., Ayali, T., & Yehuda, I. (2022). Leading the school change: the relationships between distributed leadership, resistance to change, and pedagogical practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
doi:10.1080/13603124.2022.2068187
- Stoll, L. (2019). *Liderazgo para el aprendizaje*. Sao Paulo: EduCaixa.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
doi:10.14244/198271993073
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Villagra, C., & Fritz, R. (2017). La autoevaluación orientada al mejoramiento educativo: una experiencia basada en la reflexión de la práctica docente. En M. Mellado, & V. Valdebenito (Eds.), *Liderazgo Escolar y Gestión Pedagógica* (pp. 38-48). Temuco: Ediciones UCT.

Villagra, C., Mellado, M., Leiva, M., & Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28(3), 1-23. doi:10.22352/SAUSTRAL20222803