

El aprendizaje del profesorado: una brújula para el liderazgo pedagógico

Carolina VILLAGRA BRAVO
Omar ARAVENA KENIGS

Datos de contacto:

Carolina Villagra Bravo
Universidad Católica Silva
Henríquez
cvillagrab@ucsh.cl

Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco
oaravena@uct.cl

Recibido: 25/10/2023
Aceptado: 27/02/2024

RESUMEN

El objetivo del estudio es explicar cómo las prácticas de liderazgo pedagógico fomentan el aprendizaje docente desde una perspectiva de formación situada en la escuela. Es un estudio de caso de metodología cualitativa y alcance descriptivo que se aborda desde el enfoque de la teoría fundamentada construccionista. Participaron diez docentes de aula y dos directivos de un centro escolar del sur de Chile. Se aplicaron entrevistas y grupos de discusión para definir colectivamente las prácticas de liderazgo que se relacionan con el aprendizaje profesional e indagar en la opinión docente respecto a estas prácticas. En primer lugar, los resultados caracterizan cinco prácticas de liderazgo pedagógico reconocidas en el centro escolar por su influencia en el fortalecimiento del aprendizaje profesional. En segundo lugar, se explica desde la opinión del profesorado las implicancias de estas prácticas en el proceso de diseño y planificación de clases, su contribución a la indagación profesional colaborativa y la creación de una cultura profesional de aprendizaje. Se concluye sobre la relevancia de dar respuesta situada y contextual a las necesidades formativas del profesorado como la brújula que da sentido al liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: liderazgo pedagógico; aprendizaje profesional; evaluación del docente; práctica pedagógica; estudio de caso.

Teacher learning: a compass for pedagogical leadership

ABSTRACT

The aim of the study is to explain how pedagogical leadership practices promote teacher learning from a school-based training approach. This is a case study with a qualitative methodology and a descriptive scope carried out with a constructionist grounded theory approach. The participants were ten classroom teachers and two school directors in Chile. We applied interviews and discussion groups to collectively define leadership practices related to professional learning and inquire into teachers' opinions on these practices. The results first depict five pedagogical leadership practices that are recognized in the school because of their influence in strengthening professional learning. Secondly, we can explain, based on the teachers' opinions, the implications of these practices in the class design and planification process, their contribution to collaborative and professional investigation, and the creation of a professional learning culture. We conclude on the relevance of meeting teachers' training needs in a contextual fashion, as they are the compass that guides pedagogical leadership in 21st Century schools.

KEYWORDS: pedagogical leadership; professional learning; teacher assessment; pedagogical practice; case study.

Introducción

La literatura sobre mejoramiento y cambio educativo es contundente al reconocer la influencia de la práctica docente en aula y del liderazgo escolar en el aprendizaje del estudiante (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2006; Robinson y Gray, 2019). Consecuentemente, el desarrollo profesional docente emerge como una línea de investigación clave para proyectar, desde el liderazgo, condiciones que favorezcan trayectorias sostenibles de mejoramiento escolar (Darling-Hammond et al., 2017; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2019; Robinson, 2019). En tal sentido, el liderazgo pedagógico se asienta como un enfoque que orienta la construcción de una visión compartida sobre el aprendizaje por parte de los diferentes agentes educativos (Aravena-Kenigs et al., 2023b; Elmore, 2010; Moral, 2017; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, 2022).

A pesar de estos consensos, recientes investigaciones nacionales e internacionales han reportado un escaso involucramiento por parte de líderes escolares en el desarrollo de prácticas que propicien sólidas culturas de aprendizaje escolar y profesional (Aravena et al., 2022; Bolívar, 2019; Fullan, 2020). Uno de los factores que explica este problema es la presencia de liderazgos centrados en tareas de tipo burocráticas y administrativas (Beltrán-Véliz, 2016; García-Garnica y Caballero, 2019),

sumado a creencias pedagógicas y concepciones tradicionales de aprendizaje y la evaluación (Mellado et al., 2017), que se traducen en prácticas que privilegian la supervisión y control del quehacer docente (Fullan, 2019a; Villagra y Riquelme, 2023).

Otro nudo crítico reportado por los estudios, hacen referencia al enfoque de desarrollo profesional que prevalece en las escuelas, el cual se ha privilegiado la capacitación externa (Vaillant y Cardoso, 2017), cuestión que obstaculiza una respuesta pertinente y oportuna frente a los desafíos del aprendizaje profesional en relación con las necesidades educativas del estudiantado. Estas problemáticas hacen latente la necesidad de transformar las relaciones entre equipos directivos y docentes para liderar los procesos de aprendizaje al interior de la escuela desde una perspectiva colaborativa y democrática.

Precisamente, el desafío de la colaboración profesional supone hacer frente al individualismo docente en pos de generar una cultura de aprendizaje escolar sustentada en un pensamiento pedagógico robusto con un enfoque de enseñanza explícito y observable en el aula (Flores-Fahara et al., 2021; Romanowski et al., 2022), que a su vez estimulan la reflexión profesional (Ahumada et al., 2019). Por tanto, la colaboración es una práctica intencionada y mediada por el liderazgo pedagógico para incidir en el aprendizaje de cada estudiante. En este escenario, el propósito de este estudio es explicar cómo las prácticas de liderazgo pedagógico fomentan el aprendizaje docente desde una perspectiva de formación situada en la escuela. De esta manera, se busca ofrecer algunas luces sobre cómo se despliega el liderazgo pedagógico y bajo qué condiciones puede influenciar el aprendizaje del profesorado.

Liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje

Diversos autores plantean que la presencia de un sólido liderazgo pedagógico favorece la transformación de la cultura escolar convencional, a través del cuestionamiento constante de las formas de enseñar y aprender en la escuela (Bolívar, 2019; Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019). En esta perspectiva, Ballangrud y Aas (2022) exponen la necesidad de colocar en primer plano el aprendizaje del estudiantado como un imperativo ético que implica tomar conciencia de la influencia que ejerce el liderazgo sobre el profesorado para lograr los propósitos educativos. En otras palabras, el liderazgo centrado en el aprendizaje pone en tela de juicio la calidad de las prácticas y de las relaciones educativas que se desarrollan en la escuela.

El liderazgo centrado en el aprendizaje es un enfoque que orienta la toma de decisiones a nivel escolar considerando como principal propósito el desarrollo del aprendizaje y bienestar del estudiantado (Rincón-Gallardo, 2020; Robinson, 2019). Dicho propósito es un imperativo moral que debería encaminar las prácticas de liderazgo para el aprendizaje profundo (Quinn et al., 2021). En consecuencia, las escuelas están desafiadas a superar la concepción tradicional de aprendizaje que ha posicionado al estudiante en un rol pasivo que restringe su formación como agente de cambio.

Liderar una escuela desde un enfoque de aprendizaje profundo reconfigura la cultura de aprendizaje mediante el cuestionamiento sobre qué, cómo y para qué

aprenden los niños, niñas y jóvenes (Aravena-Kenigs et al., 2023b; Hidalgo y Villagra, 2023). De esta manera, es primordial avanzar en la construcción de una visión compartida del aprendizaje y del tipo de pedagogía que se requiere para lograrlo (Fullan, 2020). En consecuencia, el enfoque de aprendizaje profundo implica repensar el rol del equipo docente que habitualmente se ha posicionado como protagonista en el aula.

Al respecto, un estudio de Aravena et al. (2019) concluyen que los procesos de mejoramiento educativo se han visto obstaculizados, dado que el liderazgo pedagógico se ha focalizado en monitorear el quehacer docente por sobre la calidad del aprendizaje. Por consiguiente, liderar pedagógicamente la escuela implica sustentar las actividades de aprendizaje del profesorado en coherencia con las necesidades formativas del estudiantado (Villagra et al., 2023). En definitiva, las prácticas de liderazgo fomentan el aprendizaje escolar mediante un desarrollo profesional situado y pertinente al contexto socioeducativo.

En específico, se ha reportado que la influencia del liderazgo en los resultados de aprendizaje, dependen principalmente de tres variables mediadoras: las condiciones de trabajo, la motivación y compromiso y las capacidades docentes (Day et al., 2009 citado en Bolívar, 2010). Desde esta mirada, las capacidades docentes se reconocen como la variable de mayor influencia en el aprendizaje del estudiantado, por lo tanto, la escuela tiene la responsabilidad de estimular su desarrollo en forma permanente y situada. Por su parte, la motivación docente se explica como una variable que tiene una influencia media en el aprendizaje y las condiciones de trabajo, como la variable de menor influencia. En síntesis, los equipos directivos deben ser sensibles a trabajar con personas que tienen sus propios intereses, necesidades y expectativas que permean las dinámicas relacionales y de aprendizaje al interior de la escuela.

Por otra parte, es importante destacar que los equipos directivos que promueven una nueva cultura de aprendizaje asumen un rol de aprendiz, en tanto, sustentan la dirección desde una escucha activa, la colaboración y el involucramiento en los procesos pedagógicos (Fullan, 2020). Cada persona como líder aprendiz participa en los procesos de aprendizaje con adultos y estudiantes, por tanto, modela a través de su práctica el valor de la colaboración y la corresponsabilidad por los propósitos educativos (Fullan, 2019b; Rincón-Gallardo, 2019). Esta concepción de líder aprendiz pone en juego los principios y actitudes de los equipos directivos, más allá de los conocimientos, con el fin de propiciar transformaciones profundas en el núcleo pedagógico, entendido como la interrelación entre docentes, estudiantes y el contenido (Elmore, 2010).

Para que ocurra el aprendizaje recíproco entre estudiante y docente, Trujillo et al. (2021) plantean la necesidad de consolidar el principio de confianza mutua entre estos agentes y erradicar la vigilancia y el control jerárquico, a través de una comunicación asertiva que pueda sobrellevar las resistencias naturales que emergen en los procesos de cambio y mejora (Aguirre, 2022). Asimismo, Villagra y Torres (2023) destacan que para democratizar la cultura de aprendizaje en la escuela, la gestión y el liderazgo del currículum deberían transitar hacia procesos más colaborativos y dialógicos. En particular, la participación de cada estudiante tiene el potencial de fortalecer el

aprendizaje profesional y la consecuente transformación de la práctica educativa desde una perspectiva intergeneracional (Mayes et al., 2020). En resumen, el aprendizaje profesional en la escuela depende de un liderazgo compartido que movilice permanentemente la mejora, desde una interpretación con sentido pedagógico de las políticas educativas.

Aprendizaje profesional en la escuela

La escuela se ha consolidado como un escenario de aprendizaje y desarrollo profesional que precisa un liderazgo con la capacidad de reflexionar críticamente sobre el impacto de sus prácticas en el quehacer docente (Aravena-Kenigs et al., 2023b). La sostenibilidad de estos escenarios necesita de la implicación de los equipos directivos y docentes en el diseño, implementación y evaluación de su propio aprendizaje en ambientes de confianza y colaboración (Grissom et al., 2021; Hargreaves y O'Connor, 2020; Peña et al., 2018). En este contexto, el trabajo colaborativo docente es una estrategia de aprendizaje profesional que facilita la innovación pedagógica compartida por los agentes educativos reflejada en la cotidianidad de la escuela (Palacios et al., 2022). Es decir, el profesorado aprende cuando analiza críticamente su propia práctica con relación a los resultados de aprendizaje del estudiantado.

La evaluación formativa del desempeño docente en la escuela es una oportunidad que propicia la autoevaluación de la propia práctica pedagógica y la indagación crítica-colectiva para la resignificación de los saberes pedagógicos y el cuestionamiento sobre las teorías de acción que están a la base del quehacer educativo (Calvo, 2021; Calatayud, 2022; Mellado et al., 2017; Robinson, 2022; Vezub, 2021). Según Özdemir (2020) cuando el profesorado recibe una retroalimentación pertinente toma conciencia sobre el efecto de su práctica en el estudiantado y es más probable que emprenda actividades de aprendizaje profesional cada vez más desafiantes. Por ende, los procesos de evaluación formativa del desempeño docente también estimulan el fortalecimiento del aprendizaje y la colaboración profesional que acontece en espacios formales e informales (Romanowski et al., 2022).

Para Calatayud (2022) aún son escasos los procesos de autoevaluación del profesorado en la escuela, pese a que es una práctica tanto de investigación como de formación, por tanto, constituye una importante dimensión del aprendizaje profesional. De esta forma, la autoevaluación debería concebirse como una práctica inherente a la acción educativa de quién aprende, permitiéndole identificar y comprender los aspectos a mejorar de su desempeño (Santos-Guerra, 2014). Es decir, la autoevaluación es el motor que moviliza la formación permanente del profesorado, al mismo tiempo que es una práctica que debe ser impulsada desde un liderazgo pedagógico compartido.

En síntesis, el aprendizaje profesional situado en la escuela requiere avanzar hacia una profesionalización de la dirección escolar cuyo foco es influenciar la transformación, acompañando al profesorado como un guía que promueve el cambio desde una lógica distribuida (Moral, 2017). En este sentido, las oportunidades de colaboración entre docentes que gestiona la dirección favorece tanto la construcción

de significados compartidos sobre los procesos educativos, como también el desarrollo de la identidad profesional del profesorado (Hargreaves y O'Connor, 2020). Por tanto, es relevante tener en consideración que los principios que orientan el aprendizaje del estudiantado también guían el aprendizaje profesional docente (Montecinos, 2003).

Políticas de liderazgo y desarrollo profesional docente en Chile

En la última década se han desarrollado en Chile una serie de políticas e iniciativas conducentes a fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y ampliar las oportunidades de aprendizaje profesional situado en la escuela. Una de estas iniciativas es la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la que mandata el aumento de las horas no lectivas del profesorado, entendidas como el tiempo destinado al desarrollo de actividades fuera de la sala de clases, con el propósito de desplegar prácticas de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes focalizadas en la preparación de la enseñanza y la evaluación de aprendizajes.

La Ley 20.903 establece que los centros educativos implementen un Plan Local para el Desarrollo Profesional Docente para que la escuela defina acciones y prácticas específicas de fortalecimiento del aprendizaje continuo de sus docentes por medio de la colaboración y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2019).

Por otra parte, la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (MINEDUC, 2021) propone un conjunto de iniciativas que buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, fortaleciendo las capacidades de liderazgo de los equipos que conducen los procesos educativos en el sistema escolar. En este contexto, destaca la elaboración de un Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) que establece cinco dimensiones. Una de estas dimensiones se titula "Desarrollando las capacidades profesionales" y describe seis prácticas relacionadas con el rol del equipo directivo para potenciar y mejorar la motivación, las habilidades personales y profesionales del profesorado. Por consiguiente, la política educativa en Chile es clara en reconocer el rol pedagógico de los directivos escolares para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la influencia que ejerce en el equipo docente.

En este escenario, una de las prácticas que se ha posicionado en las escuelas chilenas, y con distintos niveles de desarrollo, es el acompañamiento pedagógico al profesorado (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Esta práctica tuvo su origen en la observación de clases vinculada al aseguramiento de la calidad de la enseñanza, lo que se tradujo en una modalidad de evaluación del desempeño docente al interior de las escuelas (Aravena-Kenigs et al., 2023a). A casi una década de su implementación, los equipos directivos han ido transformando la práctica, contemplando el acompañamiento desde la planificación de la clase hasta desarrollar ciclos complejos de aprendizaje profesional (Aravena-Kenigs et al., 2022). En definitiva, el acompañamiento pedagógico se ha convertido en una oportunidad de aprendizaje profesional que se vincula con desempeños claves de la actuación docente y que, consecuentemente, ha propiciado la gestación de prácticas de liderazgo pedagógico interrelacionadas.

Método

Esta investigación asume un diseño de estudio de caso que examina las prácticas de liderazgo que fomentan el aprendizaje del estudiantado y el desarrollo profesional docente (Yin, 2017). En esta línea, el estudio de caso como herramienta de investigación de las ciencias sociales permite explorar en el cómo y por qué se implementan ciertas prácticas en escenarios específicos, por tanto, no busca generalizar los resultados, sino más bien, desarrollar explicaciones sobre determinados fenómenos (Yacuzzi, 2005).

La metodología es cualitativa de alcance descriptivo al indagar en las subjetividades desde el discurso de los y las participantes dándole sentido en el contexto de interacción (Guber, 2015). El estudio se aborda desde el enfoque de la teoría fundamentada constructorista, que reconoce el proceso investigativo como una construcción dinámica y sostenida al levantar categorías desde el contexto particular del caso de estudio (Páramo, 2015; Charmaz, 2006; Strauss y Corbin, 2002).

Contexto y participantes

La investigación se enmarca en un estudio más amplio sobre liderazgo pedagógico y prácticas de evaluación en 12 escuelas de Educación Básica de la Región de La Araucanía, Chile. De acuerdo con el avance de esta investigación se seleccionó una escuela como caso de estudio debido a que sus prácticas de liderazgo pedagógico eran reconocidas por el profesorado y el equipo directivo por su contribución, tanto al aprendizaje de los estudiantes como a su propio desarrollo profesional. El caso corresponde a una escuela municipal de la Provincia de Malleco, la cual está categorizada en el nivel Medio de desempeño de acuerdo con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Es decir, los resultados educativos del centro escolar son similares a los de otras escuelas del mismo nivel socioeconómico, sin embargo, ha tenido variaciones positivas en las mediciones de Lectura.

La escuela está emplazada en un sector rural Mapuche con un alto índice de vulnerabilidad social y económica. Cuenta con una matrícula de 150 estudiantes con edades entre los 06 y 14 años, organizados en cursos de primero a octavo básico. Participaron de este estudio un total de 12 personas: el director, el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y 10 docentes de aula seleccionados aleatoriamente (06 mujeres y 04 hombres), cuyas edades fluctuaban entre los 32 y 60 años.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el propósito de sistematizar las prácticas de liderazgo pedagógico desarrolladas en el centro escolar, se aplicaron por separado entrevistas semiestructuradas al director y jefe de UTP, las cuales tuvieron una duración de aproximadamente una hora. Para ello, se construyó un guion de preguntas (Tabla 1), en el contexto de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Este guion fue elaborado por el equipo de

investigadores con el propósito de develar las prácticas de evaluación y de liderazgo pedagógico implementadas en la escuela.

Tabla 1

Guiones de preguntas para integrantes del equipo directivo

Guion de preguntas para Director y Jefe de UTP
1. ¿De qué manera el equipo de gestión y liderazgo de la escuela evalúa la implementación del currículum y el logro de objetivos de aprendizaje?
2. ¿Cuál es el propósito de cada práctica mencionada?
3. ¿Quiénes participan en la implementación de estas prácticas?
4. ¿Qué instrumentos utilizan para evaluar las prácticas mencionadas?
5. ¿Cómo articulan las prácticas con algunos de los instrumentos de gestión del establecimiento, por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo?
6. ¿En qué medida es una práctica efectiva y sostenible a largo plazo?
7. ¿De qué forma las prácticas mencionadas orientan el desarrollo del estudiantado y el mejoramiento institucional?
8. ¿De qué manera perciben que estas prácticas impactan en el aprendizaje estudiantil?

Una vez finalizado el proceso de levantamiento y sistematización de las prácticas de liderazgo pedagógico con el equipo directivo, se desarrollaron dos grupos de discusión de 90 minutos cada uno que contempló la participación de 10 docentes. El primer grupo de discusión tuvo como propósito validar colectivamente las prácticas de liderazgo pedagógico que emergieron en las entrevistas al director y jefe de UTP. La segunda instancia de reunión con estos 10 docentes buscó indagar en su opinión sobre su experiencia particular con relación a dichas prácticas. A continuación, en la tabla 2 se presenta el guion de preguntas utilizado en los grupos de discusión.

Tabla 2

Guion de preguntas para docentes de aula

Guion de preguntas para docentes de aula
1. De las prácticas sistematizadas ¿Cuál representa el sello de la escuela? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a las prácticas de evaluación que se desarrollan en su centro escolar? (A nivel institucional, del profesorado y del aprendizaje escolar) <ul style="list-style-type: none">- ¿De qué manera evalúan su efectividad?- ¿Cuál es su valoración sobre el tiempo destinado a estas prácticas?- ¿Cuál es su apreciación en relación a las condiciones y recursos de apoyo para la sostenibilidad de las prácticas?
3. ¿Qué opiniones han escuchado por parte de la comunidad educativa sobre las prácticas de liderazgo pedagógico? ¿Qué efectos han tenido estas prácticas dentro de la comunidad?
4. ¿De qué manera han incidido las prácticas de evaluación en su desempeño profesional?

Guion de preguntas para docentes de aula

5. ¿Cómo valoran el acompañamiento docente en términos evaluativos? ¿De qué manera impacta en el aprendizaje del estudiantado?
 6. ¿Cuáles de estas prácticas de evaluación contribuyen mayormente al aprendizaje de los estudiantes?
 7. ¿Qué prácticas modificaría y por qué?
-

Los guiones de preguntas utilizados en las entrevistas a directivos y grupos de discusión con el profesorado fueron validados en su contenido por el juicio de tres expertos, quienes valoraron la adecuación de las preguntas en virtud de los criterios de claridad, pertinencia e importancia (Pedrosa et al., 2013). Para este proceso, se diseñó una planilla con los criterios de evaluación que los jueces puntuaron con una escala de 1 a 5.

Tipo de análisis

Para efectos de esta investigación, se transcribieron los datos recogidos en las entrevistas y grupos de discusión con el propósito de desarrollar el proceso de codificación abierta y axial con apoyo del software ATLAS.ti 8.0. En un primer momento se realizó la codificación abierta, donde se segmentan y conceptualizan las ideas y sentidos en códigos para la construcción de subcategorías (Strauss y Corbin, 2022). Posteriormente, se desarrolló la codificación axial para relacionar los códigos y subcategorías que emergieron de manera inductiva en relación a las prácticas de liderazgo pedagógico y las opiniones del profesorado. Es importante destacar que este método busca teorizar sobre problemas específicos que aporten a la construcción de conocimiento en el área y demostrar que dichas ideas son plausibles (Taylor y Bogdan, 1990). Desde el enfoque de la teoría fundamentada, se asumió el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967), en el cual los procesos de recolección de los datos, su análisis e interpretación se desarrollaron de manera inductiva y entrelazada, permitiendo identificar similitudes y diferencias basadas en la revisión sucesiva de los datos. En este contexto, los grupos de discusión con el profesorado evidenció la saturación de los datos.

Por otra parte, destacar que el estudio ha seguido todos los protocolos para resguardar y garantizar el cumplimiento de los aspectos éticos del proceso investigativo según lo establecido por el Comité de Ética de la institución de educación superior patrocinante.

Resultados

Los resultados se organizan en dos apartados. El primero presenta la caracterización de cinco prácticas de liderazgo pedagógico, reconocidas por los directivos y docentes de aula, por su influencia en el fortalecimiento del aprendizaje profesional (Tabla 3). Estas prácticas se sistematizaron a partir del autorrelato y posterior validación de los y las participantes del estudio. En segundo lugar, se describe

la opinión del profesorado sobre estas prácticas y sus implicancias en la colaboración docente y el aprendizaje del estudiantado.

Tabla 3

Prácticas de liderazgo pedagógico que fomentan la formación profesional situada en la escuela

Práctica	Descripción de la práctica de liderazgo pedagógico
Profundización de saberes profesionales	Durante los consejos técnicos pedagógicos el equipo docente en conjunto con los líderes escolares estudia el currículum escolar y revisa literatura que les permite orientar la reflexión sobre la práctica pedagógica. En estos espacios se discute sobre las lecturas y se vincula el quehacer cotidiano con el conocimiento teórico y los avances investigativos. El foco de estudio ha sido la revisión de principios y prácticas de la evaluación formativa junto con el enfoque del diseño de aprendizaje universal desde la planificación inversa.
Diseño y planificación colaborativa entre profesionales	Al inicio del año escolar, el profesorado y equipo directivo analizan los programas de estudio. Semanalmente, discuten el proceso de planificación para reconocer los objetivos de aprendizaje y sus tareas de evaluación. El diseño se orienta por dominios y principios del aprendizaje profundo, acordados por los propios docentes y concretados en una rúbrica de acompañamiento en el aula.
Retroalimentación de los diseños y planificaciones de clase	La retroalimentación de los diseños y planificaciones de clase, por parte del equipo directivo al profesorado, se basa en la revisión de la coherencia entre las actividades, criterios evaluativos y objetivos de aprendizaje. La retroalimentación se desarrolla principalmente a través de preguntas que el jefe de UTP realiza a los docentes, lo que les permite tomar conciencia sobre los posibles ajustes a la planificación para asegurar la calidad de la tarea de aprendizaje antes de implementar la clase.
Acompañamiento pedagógico en el aula	El acompañamiento pedagógico se basa en observar la tarea de aprendizaje desarrollada por el estudiantado. Los líderes escolares realizan preguntas a niños, niñas y jóvenes para verificar su comprensión de la actividad de aprendizaje, su propósito y la importancia que estos le atribuyen. El rol del directivo es activo en la sala de clases, puesto que colabora y se implica en el proceso de aprendizaje del estudiantado.
Reflexión de la práctica pedagógica	Los líderes escolares y el profesorado evalúan conjuntamente el logro de aprendizaje de los estudiantes. Sobre la base de los niveles de logro, se reflexiona sobre la práctica pedagógica y se

Práctica	Descripción de la práctica de liderazgo pedagógico
	acuerta la consideración de nuevas estrategias para las próximas clases, además de los conocimientos necesarios de profundizar en los consejos técnicos del profesorado. En este proceso de reflexión se identifican factores que afectan el aprendizaje.

El análisis de las prácticas descritas en la tabla 3, permite situarlas en una lógica sistémica de desarrollo profesional debido a su estrecha interrelación en la forma en que se despliegan. En consideración a las prácticas sistematizadas, se describe la opinión del profesorado como agente vinculante entre el liderazgo de la dirección escolar y el aprendizaje del estudiantado. El análisis de estas valoraciones se presentan organizadas en tres sub-categorías emergentes que explican la categoría central del estudio “liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente basado en el aprendizaje del estudiante”.

a) Liderazgo centrado en el diseño y planificación de clases

Esta subcategoría da cuenta del estilo de liderazgo pedagógico de la dirección escolar para gestionar el currículum desde el diseño y planificación de clases como una práctica docente habitual (Figura 1). En tal sentido, es importante destacar que en esta escuela la gestión de los programas de enseñanza y aprendizaje se inicia con la preparación de la clase, a diferencia de prácticas centradas en la medición e instrumentalización de procedimientos de gestión curricular. Esta práctica de liderazgo desencadena en el profesorado una mayor toma de conciencia sobre su aprendizaje profesional y la calidad de la tarea educativa que desarrolla el estudiantado.

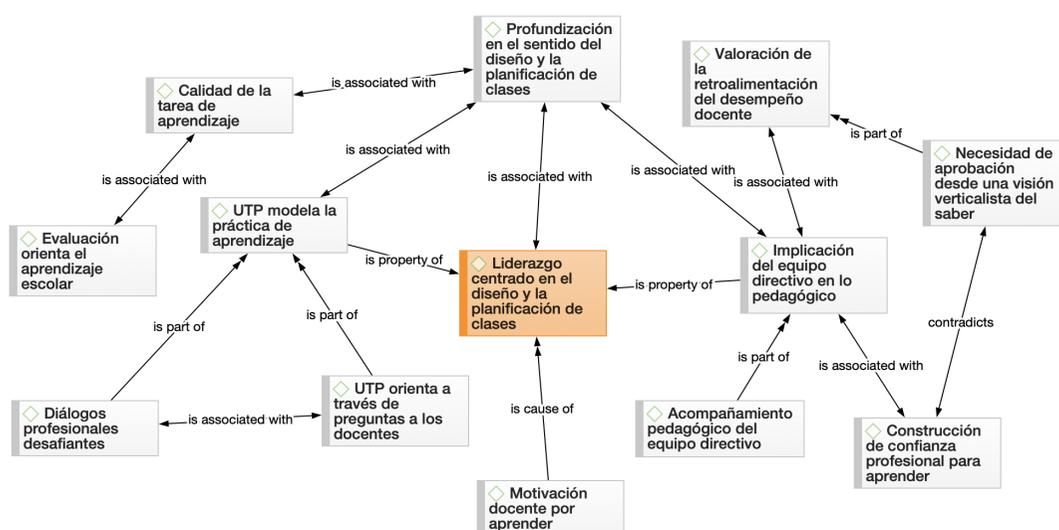
En cuanto al aporte de las prácticas de liderazgo centradas en el diseño de la enseñanza, se reconoce el acompañamiento pedagógico del equipo directivo al profesorado como parte de su implicación en temas pedagógicos. Este acompañamiento orienta a cada docente mediante diálogos desafiantes que estimulan la reflexión acerca de la pertinencia y calidad de tarea educativa que se planifica, implementa y evalúa mediante el modelamiento de la práctica de aprendizaje que desarrolla la UTP, que a su vez es una propiedad del liderazgo pedagógico. Estos diálogos están asociados a la valoración del profesorado respecto a la retroalimentación oportuna que entrega el equipo directivo sobre aquellos elementos factibles de mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Se retroalimenta la planificación para que los docentes ajusten la meta de aprendizaje de la clase por sobre los materiales para enseñar, o sea, que los docentes puedan comprender que la preparación de la clase se basa en hacer visible ese aprendizaje a partir del objetivo de aprendizaje y los indicadores de evaluación del currículum escolar” (Jefe de UTP)

Por otra parte, la motivación del profesorado para aprender juntos es causa de las prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el diseño de clases que ha promovido el equipo directivo. Si bien, la implicación del equipo directivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una propiedad del liderazgo pedagógico que los docentes valoran positivamente, se evidencia en los relatos del profesorado cierta necesidad de aprobación de su trabajo por parte de la dirección del centro educativo, cuestión que hace latente la existencia de relaciones jerárquicas arraigadas en la cultura escolar, probablemente sustentada en la figura de los directivos como expertos. En esta línea, se plantea como contradictorio la construcción de escenarios de confianza para aprender por parte del profesorado en la escuela.

Figura 1

Liderazgo centrado en el diseño y en la planificación de clases



b) Indagación profesional colaborativa y permanente

La sub-categoría “indagación profesional colaborativa y permanente” refiere al proceso intencionado por parte del equipo directivo para liderar el aprendizaje de docentes y estudiantes mediante ciclos iterativos de reflexión, diseño, implementación y evaluación de situaciones didácticas en el aula (Figura 2). Este proceso de indagación permitió, como consecuencia, que el profesorado tome conciencia de la influencia de su labor en el aprendizaje del estudiantado. Asimismo, se constata que el foco del liderazgo pedagógico en el aprendizaje del estudiantado, la colaboración profesional y la búsqueda permanente de respuestas pedagógicas son propiedades del permanente ejercicio de indagación profesional que promueve la dirección escolar. Estas propiedades posibilitan el estudio de literatura especializada y la construcción de conocimiento situado que se asocia con el reconocimiento del error como parte del

aprendizaje. A su vez, estos procesos estimulan la autorregulación del desempeño docente.

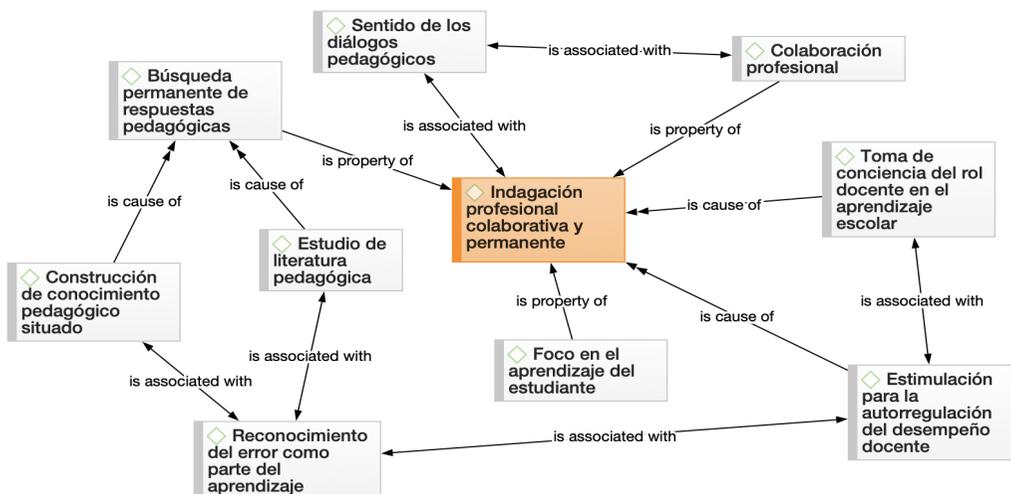
La indagación desarrollada por el profesorado ha favorecido la construcción de una cultura de aprendizaje que naturaliza el error como un elemento constitutivo del aprender. De esta forma, la indagación colaborativa y permanente ayuda tanto a la resignificación de la concepción de aprendizaje como a la reconfiguración del rol docente. En tal sentido, revitaliza el quehacer del profesorado impulsándolo a explorar nuevas formas para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes.

En las innovaciones pedagógicas implementadas, hemos tomado conciencia que del error se aprende y hemos perdido el miedo a equivocarnos, ya no escondemos el error porque entendemos que es parte de los procesos de cambio (Docente 10).

En coherencia con los relatos expuestos, la indagación profesional colaborativa y permanente es una práctica que ha desafiado a los equipos directivos y docentes a asumirse como aprendices permanentes. La búsqueda permanente de soluciones pedagógicas a problemáticas comunes de la práctica educativa les ha permitido construir conocimiento situado para propiciar el aprendizaje del estudiante. Consecuentemente, este proceso de indagación ha favorecido la toma de conciencia sobre la relevancia de su rol en el aprendizaje escolar.

Figura 2

Indagación profesional colaborativa y permanente



c) Creación de una cultura profesional de aprendizaje

Esta sub-categoría refiere a cómo el equipo directivo ha generado en forma deliberada condiciones y estructura para el desarrollo profesional sustentado en las necesidades de aprendizaje del estudiantado como su horizonte y punto de partida

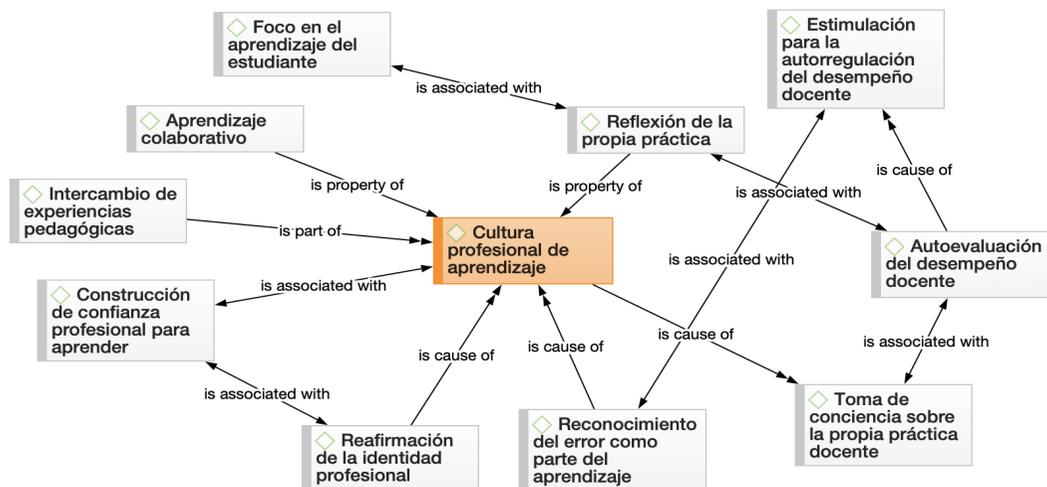
(Figura 3). Estas condiciones gestadas por el liderazgo pedagógico han impulsado el aprendizaje colaborativo y la reflexión de la propia práctica como propiedades constitutivas de una nueva cultura profesional de aprendizaje.

Como causa de la nueva cultura de aprendizaje profesional, se devela una redefinición de las relaciones docentes que aportan a la reafirmación de la identidad profesional. Por lo tanto, el liderazgo pedagógico no solo influiría en el desarrollo de habilidades docentes, la motivación y las condiciones de trabajo, sino que también se relacionaría con la configuración de la identidad profesional. En consecuencia, las decisiones que toma el equipo directivo para liderar y gestionar el aprendizaje condicionan la manera en la que el profesorado concibe su labor.

“El equipo directivo nos ayudó a tomar conciencia del para qué enseñamos y nos motivó a seguir aprendiendo y sentirnos parte de un proyecto de escuela” (Docente 6)

Figura 3

Creación de una cultura profesional de aprendizaje



Por otra parte, la cultura de aprendizaje desarrollada en la escuela ha propiciado procesos de autoevaluación y reflexión docente frente a los desafíos del aprendizaje escolar que se abordan desde cambios concretos en los roles de estudiantes y docentes en el aula.

En síntesis, el profesorado destaca que el proceso de indagación liderado por el equipo directivo les ha permitido tomar conciencia de los desafíos profesionales desde una mirada centrada en el aprendizaje del estudiantado. El profesorado declara el desarrollo de nuevas prácticas en el aula, las que han sido modeladas por el equipo directivo. Finalmente, se devela una necesidad permanente de reconocimiento por parte del equipo docente, quien espera la aprobación de los integrantes del equipo directivo sobre su quehacer, lo cual podría resultar contraproducente para el fortalecimiento de la autonomía profesional.

Discusión y conclusiones

El estudio identificó cinco prácticas de liderazgo pedagógico que fomentan sinérgicamente el aprendizaje profesional docente desde una perspectiva de formación situada en la escuela. Estas prácticas colaborativas se desarrollan vinculadas al quehacer docente cotidiano y están ancladas en los procesos de planificación, enseñanza, evaluación y reflexión de la práctica. Estas prácticas consideran el acompañamiento del equipo directivo como estrategia para la construcción recíproca de saber profesional a través de la retroalimentación del desempeño docente y el modelamiento de la práctica de aprendizaje.

La configuración de estas prácticas se ha visto influenciadas por un liderazgo que ha orientado la construcción de una visión compartida del aprendizaje en el centro escolar y ha dado coherencia al quehacer educativo. Estas nuevas comprensiones han ayudado al equipo directivo y profesorado a tener claridad sobre las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje escolar. Al mismo tiempo, se revaloriza el sentido pedagógico del diseño de la enseñanza como una práctica que condiciona la calidad y pertinencia de los desafíos educativos de la escuela. Este hallazgo es consistente con los resultados de estudios que concluyen que el acompañamiento por parte del equipo directivo es un factor clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Aguirre, 2022; Hidalgo y Villagra, 2023).

Los resultados evidencian una resignificación del acompañamiento en aula, dado que el profesorado comprende su función formativa cuando los integrantes del equipo directivo se involucran y asumen un rol más cercano que difumina la jerarquía entre quien enseña y quien aprende. Desde esta perspectiva, la implicación del equipo directivo en los procesos pedagógicos propició el modelamiento de las prácticas de aprendizaje para la construcción de una cultura que persigue consolidar la confianza y colaboración profesional. Al respecto, un estudio realizado por Oon-Seng Tan (2018) concluye que los liderazgos que fomentan la toma de decisiones relativas al currículum por parte del profesorado impactan de manera positiva en su confianza profesional y en las relaciones colaborativas en la escuela. De igual forma, Maureira y Garay (2019) confirman que el involucramiento del profesorado en los procesos curriculares contribuye a fortalecer su liderazgo y, consecuentemente, su aprendizaje profesional.

Por otra parte, el acompañamiento formativo a la labor docente se ha transformado en un escenario propicio para la autoevaluación del desempeño profesional, en la medida que la retroalimentación se vivencia como aprendizaje y no como una evaluación punitiva por parte de la dirección escolar. Por consiguiente, los resultados de este estudio se vinculan con otras experiencias de liderazgo educativo que han superado las lógicas evaluativas de control (Villagra y Torres, 2023), posicionando la reflexión sobre la acción a través del análisis colectivo de la práctica pedagógica para poder mejorarla (Romanowski et al., 2022). Este cambio de enfoque, se podría relacionar con la reafirmación de la identidad profesional declarada por el profesorado, quienes han resignificado las comprensiones de su quehacer docente.

En cuanto a la opinión del profesorado sobre el liderazgo pedagógico, valoran la influencia del equipo directo para ayudarles a mejorar su práctica desde una

perspectiva indagatoria y colaborativa que contempla el estudio de lo que hace el estudiante en el aula para aprender. Desde esta mirada, se advierte la necesidad de estructurar las prácticas de colaboración profesional en el contexto educativo chileno, a través de la conformación de grupos de investigación docente como agentes de cambio capaces de impulsar mejores soluciones pedagógicas (MINEDUC, 2019; Palacios et al., 2022).

Otro hallazgo relevante es la identificación de representaciones jerárquicas del profesorado respecto del aprendizaje, que se manifiestan en la permanente búsqueda de aprobación por parte de los integrantes del equipo directivo. En otras palabras, el profesorado se hace dependiente de la valoración que los líderes escolares hacen de su desempeño. Este hallazgo es importante, porque permite comprender las dinámicas relacionales arraigadas en la cultura escolar sobre las cuales se construye y se proyecta el liderazgo pedagógico, al mismo tiempo que hace latente el desafío de transitar hacia relaciones más democráticas y horizontales como un principio clave del aprendizaje (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019; Villagra y Riquelme, 2023). Por esta razón, una interesante línea para futuros estudios son las relaciones de poder que, en forma natural, se originan entre quienes ejercen cargos directivos y los docentes de aula.

Finalmente, es posible concluir que esta investigación ofrece, desde un caso particular de estudio, una visión de cómo y bajo qué condiciones se puede desplegar el liderazgo pedagógico para promover el aprendizaje profesional situado en la escuela. En este sentido, las necesidades de aprendizaje del profesorado son la brújula que da sentido al liderazgo pedagógico, puesto que permiten responder a los desafíos de las escuelas del siglo XXI. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se debe entender como un proceso que se resignifica constantemente en la medida que todos los actores se sientan implicados y comprometidos con el mejoramiento educativo.

Agradecimientos

Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200738 "Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en Escuelas de Educación Básica de La Araucanía", financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Carolina Villagra y Omar Aravena; metodología, Carolina Villagra y Omar Aravena; análisis formal, Carolina Villagra y Omar Aravena investigación, Carolina Villagra; análisis de datos, Carolina Villagra y Omar Aravena; redacción del borrador original, Carolina Villagra y Omar Aravena; redacción, revisión y edición, Carolina Villagra y Omar Aravena; adquisición de financiación, Carolina Villagra. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Aguirre, M. (2022). Percepción del personal directivo en la creación de una comunidad de aprendizaje. *Revista EDUCA UMCH*, 20, 34-62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.230>
- Ahumada, L., Maureira, O., y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Aravena-Kenigs, O., Mellado, M., y Montanero, M. (2023a). Influencia de la rúbrica en la calidad de la retroalimentación del desempeño docente en aula. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e04, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e04.4326>
- Aravena-Kenigs, O., Montanero, M., y Mellado, M. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Aravena-Kenigs, O., Villagra, C., Troncoso, C., y Mellado, M. (2023b). Autoevaluación del liderazgo pedagógico: una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 113-139. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.1-Art.1396>
- Aravena, F., Cádiz, M., Peña, C., González, M., y Núñez, C. (2019). Liderazgo escolar: una mirada a los criterios de éxito pedagógico de los jefes de Unidad Técnica Pedagógica en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 252-280. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.647>
- Ballangrud, B., y Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research*, 64(2), 176-190. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2044879>
- Beltrán-Véliz, J. (2016). Las prácticas de gestión curricular en las coordinaciones pedagógicas en las escuelas de la Araucanía: Develando la racionalidad técnico-instrumental, los mecanismos de control y el poder subyacente. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Calvo, G. (2021). Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada. En R. Limón (Coord.) *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 74-83). OEI y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

- <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., y Mortera-Cavazos, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- Fullan, M. (2019a). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. <https://doi.org/10.14244/198271993074>
- Fullan, M. (2019b). *El Matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- Grissom, J., Egalite, A., y Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hidalgo, O., y Villagra, C. (2023). Hacia la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje en contexto de pandemia: la experiencia de liderazgo de un centro escolar. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 169-184. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4127>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership, What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
- Leiva-Guerrero, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Ley 20.903 de 2016. *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Publicada en el Diario Oficial el 01 de abril de 2016.
- Maureira, O., y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. A. Díaz y A. Veloso (Coords.) *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 147-156). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Mayes, E., Black, R., y Finneran, R. (2020). The possibilities and problematics of student voice for teacher professional learning: lessons from an evaluation study. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1806988>

- Mellado, M., Chaucono, J., y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Revista Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>
- MINEDUC (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Autor.
- MINEDUC (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Autor.
- MINEDUC (2021). *Política de Fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar*. Autor.
- Moral, C. (2017). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(1), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OEI (2022). *LIDEI 2022, Liderazgo Directivo en Iberoamérica*. OEI.
- Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: the role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0189>
- Palacios, M., Deroncele, A., Isasi, M., y Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, 39, 7-13.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimulación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Peña, J., Weinstein, J., y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). De-schooling Well-being: Toward a Learning-Oriented Definition. *ECNU Review of Education*, 3(3), 452-469. <https://doi.org/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. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Lectio.
- Robinson, V., y Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187 <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>

- Romanowski, J., Cartaxo, S., Hoça, L., Martins, P., y Mendes, A. (2022). Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. *Ciencia y Educación*, 6(1), 27-42. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp27-42>
- Santos-Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Espinoza, R., y Larsen, E. (2021). Images of Educational Leadership: How Principals Make Sense of Democracy and Social Justice in Two Distinct Policy Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177/0013161X20981148>
- Vaillant, D., y Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En R. Limón (Coord.) *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* (pp. 84-94). OEI y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Villagra, C., y Riquelme, A. (2023). Liderar la transformación de la escuela desde el enfoque de evaluación como aprendizaje. *Revista Meta: Avaliação*, 15(47), 351-373. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.3922>
- Villagra, C., y Torres, M. (2023). Liderazgo y democratización evaluativa de la escuela. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (Coords.) *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 514-525). Octaedro.
- Villagra, C., Aravena, O., y Mellado, M. (2023). Prácticas de liderazgo pedagógico que fomentan la colaboración y el aprendizaje profesional docente. En M. Sánchez-Moreno y J. López-Yáñez (Eds.). *Construir comunidad en la escuela* (pp. 559-567). Narcea.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo 296 Universidad del CEMA.
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications*. SAGE.