

[DOI:](#)

EL LIDERAZGO ESCOLAR PARA LA PROMOCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE MUTUO¹

Lili Yazmín Iregui Hernández²

Resumen

El presente artículo tiene por finalidad dar a conocer cómo el liderazgo escolar es fundamental para promover la enseñanza y el aprendizaje mutuo en la escuela, sobre la base de prácticas pedagógicas eficaces y equitativas. En este sentido, es importante aportar estos elementos teóricos, ya que contribuyen a redefinir y valorar el papel del docente y los estudiantes como líderes escolares que aprenden y se enseñan mutuamente. Para la elaboración del documento se llevó a cabo un análisis documental sobre el tema, para lo cual se abordaron referencias bibliográficas en bases de datos como: Scopus, Redalyc, Scielo, Pontificia Universidad Javeriana y Google Scholar, que sirvieron para estructurar la información y el posterior análisis de los documentos. El trabajo concluye que el aprendizaje mutuo en los estudiantes generará que sus habilidades se potencien en la medida en que logren desarrollar un aprendizaje interactivo, dialógico y cooperativo entre ellos junto con las indicaciones proporcionadas por el docente. Por consiguiente, este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes reconocer y desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y comunicativas en aras de consolidar un liderazgo escolar que les permita desarrollar procesos democráticos conscientes en el contexto educativo y, al mismo tiempo, un liderazgo que genere un impacto social en su comunidad o en otro contexto social, ya sea en la familia o en otros contextos sociales.

1 Este documento de reflexión es el resultado del proyecto de investigación *titulado El impacto del programa de enseñanza mutua en la eficiencia y la equidad en el aprendizaje integrado de los estudiantes de quinto grado en la localidad de Usme, Bogotá*.

2 Instituto Universitario de las Américas y el Caribe nimsay0549@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-1947>

Palabras clave:
liderazgo escolar;
aprendizaje mutuo;
enseñanza; evaluación;
contexto escolar.

Abstract

The purpose of this article is to make known how school leadership is essential to promote teaching and mutual learning at school, from efficient and equitable pedagogical practices. In this sense, it is important to provide these theoretical elements since they contribute to redefining and valuing the role of teachers and students as school Leaders who learn and teach mutually. For the elaboration of the document, a documentary analysis was carried out on the subject, for which bibliographical references were approached that were found in databases such as: Scopus, Redylac, Scielo, Pontificia Universidad Javeriana and academic Google, which served to structure the research. Information and subsequent analysis of the documents The document concludes that, a mutual learning in the students will generate that Their skills ar enhanced as soon as they manage to develop an interactive, dialogic and cooperative learning Among them together with the indications provided by the teacher, therefore, this type of learning allows the student to recognize and develop Their social, cognitive and Communicative skills in order to consolidate a school leadership that will allow them to develop conscious democratic processes in the Educational context, and at the same time a leadership that generates a social impact in Their community or in another social environment, be it the family context other social Settings.

Keywords: *school leadership; mutual learning; learnig; evaluation; school context.*

Introducción

Este artículo forma parte de la investigación que se adelanta en el doctorado en educación sobre el impacto del programa de enseñanza mutua en la eficiencia y la equidad en el aprendizaje integrado de los estudiantes de quinto grado en la localidad rural 5ª de Usme, Bogotá. En este sentido, esta investigación contribuye a la optimización de los procesos pedagógicos y curriculares a partir de los aportes del aprendizaje mutuo que se da entre docentes y estudiantes, fortaleciendo así las prácticas educativas en la escuela. También es importante destacar que esta investigación tiene implicaciones prácticas en la medida en que busca responder a la necesidad de implementar programas educativos eficientes y equitativos que mejoren las prácticas educativas y también aborden el papel del aprendizaje en las escuelas rurales.

Al respecto, cabe destacar que el aprendizaje en las instituciones rurales del país se ha visto afectado por la vulnerabilidad causada por el bajo desarrollo de las comunidades, es decir, la falta de infraestructura adecuada y también la falta de conectividad y acceso a la educación rural. Esto lleva a la búsqueda de estrategias educativas que puedan solucionar algunas de las necesidades de aprendizaje, para que los contenidos puedan ser apropiados de manera integral y vinculados a sus presaberes cotidianos y, lo más importante, donde se formen ciudadanos críticos competentes y capaces de asumir los nuevos retos que se les presentan en la vida.

Para ello, se requiere que los docentes transformen su práctica en el aula en las zonas rurales, a partir de su capacidad de innovación y creatividad, lo que demuestra su capacidad de liderazgo escolar para resignificar lo que se enseña y aprende en el aula. En este orden de ideas, se deben diseñar estrategias con

módulos flexibles y didácticos que permitan el desarrollo con énfasis en el fortalecimiento de las características de cada población, logrando el interés de los estudiantes y el deseo de permanencia y asistencia continua en el sistema educativo, para lo cual se requiere un programa educativo en las instituciones rurales del país donde sea pertinente estructurar una educación en términos de equidad y eficiencia que permita precisamente el aprendizaje mutuo en la ruralidad.

Metodología

Para la elaboración del documento se realizó un análisis documental del tema, utilizando referencias bibliográficas encontradas en bases de datos como: Scopus, Redalyc, Scielo, Pontificia Universidad Javeriana y Google Scholar, las cuales fueron utilizadas para la estructuración de la información y posterior análisis de los documentos.

Reflexión

La reflexión de este artículo se fundamenta en tres aspectos: la eficiencia y la equidad para la enseñanza y el aprendizaje mutuo; el liderazgo escolar en los contextos educativos; y el aprendizaje mutuo en los procesos de evaluación en el aula, como aparece a continuación:

Eficiencia y equidad para la enseñanza y el aprendizaje mutuo

En cuanto a la eficiencia y la equidad, se ha demostrado que para el año 2020, el 60 % de las personas en situación de pobreza pertenecen a las zonas rurales, y es notorio en el estudio del sector educativo, en el que se expone que en los países en desarrollo la “tasa de analfabetismo es del 32 % en las áreas urbanas, en las áreas rurales llega a un 66 %. Igualmente, mientras la tasa de cobertura neta en primaria en las zonas urbanas es del 84 % en las zonas rurales llega tan solo al 78 %” (UNESCO, 2018, p. 10), lo que se supone que se debe al difícil acceso a las escuelas rurales, a la infraestructura y a la calidad o al material educativo en comparación con las escuelas urbanas.

Esta dinámica ha generado una falta de eficiencia y equidad en los territorios, donde la falta de recursos en la inversión educativa y en investigación es cada vez más precaria, “justificando que, solo aumentando la inversión en educación, se mostrará la correlación entre la proporción del gasto y el nivel de renta per cápita de los países” (Rojas, 2018, p. 2). Por lo tanto, si el nivel de educación, tanto económico como social, profundiza la productividad y desafía las políticas públicas que incrementen índices de innovación en el conocimiento, esto conduce a una disminución de la pobreza y a una mayor igualdad, minimizando los problemas de eficiencia y equidad.

En el sistema educativo rural de Colombia, existe una relación entre la inequidad y la realidad social en el contexto educativo y rural. Esto significa que “las brechas sociales cada día estén más lejos de disminuirse, por el contrario, los niños y las niñas cuyos hogares se caracterizan por el flagelo de la pobreza son los que tienen menos oportunidades de

acceder al sistema educativo” (Rojas, 2018, p. 139). Así, los niños “en situación de pobreza multidimensional carecen de las capacidades básicas que les permitirían tener acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad” (p. 142).

Esta desigualdad —relacionada con la situación socioeconómica de los hogares de los niños en edad escolar— conduce a un campo de exclusión social que soslaya sus oportunidades de vida, dificultando su participación en el mundo laboral en el futuro. Esta situación de injusticia social hace que a los niños “colombianos en situación de pobreza multidimensional no se les están garantizando las libertades básicas ni la justa igualdad de oportunidades, lo que desmejora de manera dramática sus expectativas de un futuro promisorio” (Rojas, 2018, p. 130).

De hecho, los estudios del DANE muestran en la actualidad que las “zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo” (MinEducación, 2018, p. 12). Así mismo, el analfabetismo en la población de las zonas rurales dispersas mayor de 15 años es del 12,5 %, una cifra elevada en comparación con la media nacional del 3,3 %. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es “del 82 % en las zonas urbanas, en las rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas” (MinEducación, 2018, p. 19).

Por lo anterior, es necesario explicar por qué se requiere la eficiencia y la equidad como dos categorías esenciales en el fomento de la enseñanza mutua y también en la formación del liderazgo escolar en las instituciones educativas rurales, específicamente en la práctica educativa de los docentes. Pues bien, cuando nos referimos a la eficiencia, es

importante subrayar que esta se entiende como la minimización de la cantidad de recursos utilizados para alcanzar los objetivos o fines de la organización, es decir, hacer correctamente las cosas.

En la teoría económica se identifican tradicionalmente dos tipos de eficiencia: la técnica y la asignación de recursos. La primera, en la que se centra este estudio, se define como la habilidad de obtener la máxima producción dado un vector de insumos y una tecnología o, en otras palabras, la habilidad de minimizar el uso de insumos para obtener un nivel de producción determinado. A su vez, “la eficiencia de asignación se define como la habilidad de combinar insumos y productos en proporciones óptimas a la luz de los precios prevalecientes, para minimizar los costos de producción” (Barrera y Gaviria, 2003, p. 98). Es decir, si llevamos esto a los contextos de la enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales, la eficiencia estaría relacionada con la habilidad de los directivos y docentes de utilizar los recursos disponibles en la escuela de manera prudente para el servicio común de la institución, y esto, a su vez, se dirige a los procesos de enseñanza en el aula en la medida en que el docente actúa de manera eficiente para lograr sus objetivos en la clase y así desarrollar sus prácticas de aula de la mejor manera posible.

Por otra parte, el concepto de equidad se define como una cualidad que consiste en dar a cada uno lo que merece, según sus méritos o condiciones. Este concepto se ha utilizado habitualmente como sinónimo de justicia social con un enfoque moral. Actualmente, debido a los cambios y retos producidos por fenómenos como la globalización, el concepto ha cobrado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción estatal que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las crecientes brechas sociales. Sin embargo, hablar de equidad suele complicar

su comprensión, ya que a menudo se relaciona con la igualdad, la justicia o el concepto de inclusión (Marchesi, *et al.* 2021).

El concepto de equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no se distribuya por igual, sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. Sin embargo, la equidad también requiere que ciertos bienes se distribuyan inicialmente en proporciones iguales. En este sentido, la “equidad se relaciona con la justicia, ya que se argumenta que la distribución de los bienes debe realizarse de acuerdo con lo que cada quien merece” (Gonzales y Fernández, 2010, p. 19). La justicia se sustenta en el derecho, de modo que, dado que todos los sujetos son iguales ante la ley, nadie debe ser privado de lo que por derecho le corresponde. Así, la justicia utiliza la igualdad como único criterio práctico para regular la relación entre los particulares y la distribución de los bienes. Por último, la exclusión social es la expresión más dramática de la inequidad; se traduce en una alta concentración de la riqueza, los ingresos y la escolaridad en unos pocos sectores, mientras que en otros prevalece la indigencia, el desempleo y la falta de acceso a servicios públicos como la educación.

El enfoque de equidad considera que, para establecer la justicia social, no es suficiente ni adecuado otorgar igualdad de bienes a la diversidad humana, ya que las circunstancias particulares de los individuos harán que no puedan “aprovechar” los bienes proporcionados de la misma manera. Los estudios sobre el comportamiento escolar, “así como de decisiones escolares muestran que el origen social y al capital cultural de los estudiantes es el principal factor explicativo del desempeño y el logro escolar” (Gonzales y Fernández, 2010). Otros demuestran que existe una fuerte relación entre las características de las escuelas y el clima sociofamiliar en el que se desenvuelven los estudiantes, en la motivación de estos para

continuar sus estudios. Así, el contexto en el que viven las personas incide y define sus preferencias (necesidades básicas e instrumentales), marca sus capacidades sociales y cognitivas, así como su capacidad para ejercer derechos y libertades.

La equidad también tiene que ver con la diferencia, de modo que las desigualdades sociales y económicas mínimas son justas cuando benefician a los menos favorecidos de la estructura social y se producen en la competencia libre y no discriminatoria de las posiciones sociales. En este sentido, “un programa educativo con carácter compensatorio y focalizado se justifica en la medida que identifique a los grupos, escuelas o individuos, que se encuentran marginados con respecto al universo, discriminando al resto” (Gonzales y Fernández, 2010, p. 14).

Por otro lado, la tarea de la justicia en la equidad consiste en garantizar que las características del *estatus* socioeconómico de los estudiantes y las características diferenciadas de las escuelas no impidan a los niños recibir una educación que les proporcione mejores oportunidades en la vida. La equidad como inclusión, implica la necesidad de generar todas las capacidades mínimas necesarias para funcionar en la sociedad. La universalidad de la educación obligatoria es clave (OCDE, 2007), pero también que los servicios educativos sean de calidad y que “sean para todos según sus necesidades”, para hacer frente a las desigualdades entre individuos y grupos sociales. Así, “la equidad en primera instancia se relaciona con la garantía que debe existir para que los educandos tengan acceso a la educación (sustentado en el derecho social o atribución jurídica de que el derecho a la educación es igual para todos)” (Gonzales y Fernández, 2010, p. 23). Con base en los derechos humanos, el derecho social a la educación es una obligación del Gobierno, por lo que los gobiernos están obligados

a garantizarlo para su población, de tal manera, el derecho a la educación no puede entenderse sin la obligación de los gobiernos de defenderlo.

La equidad en la educación implica “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento al aprendizaje” (Gonzales y Fernández, 2010, p. 29). Así, la equidad educativa se refiere a tener en cuenta la situación desigual de los estudiantes y de sus familias, comunidades y escuelas, ofreciendo un apoyo especial a los que lo necesitan, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (UNESCO, 2002). La equidad educativa apela a un trato diferenciado para eliminar la injusticia que se aplica a los individuos con el fin de lograr la justicia distributiva. Por ejemplo, no es equitativo subvencionar el transporte escolar a los más ricos porque tienen capacidad económica para pagarlo; lo que sí es equitativo es dar a los estudiantes más pobres acceso al transporte escolar gratuito porque no tienen recursos suficientes o porque la distancia entre las escuelas a las que asisten y sus hogares es generalmente mayor.

Por ello, para que haya equidad en la educación, debe haber igualdad de oportunidades y capacidades, entendido como la eliminación de los obstáculos sociales que impiden “la libre competencia entre los individuos, pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos” (Gonzales y Fernández, 2010, p. 32). De esta manera, la equidad educativa busca legitimar condiciones dignas para que los niños se formen integralmente en la escuela, y más aún en las zonas rurales, donde las situaciones de desigualdad social suelen aumentar en comparación con la educación urbana.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de promover programas educativos rurales enfocados precisamente en la legitimación de la equidad y la eficiencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que esto servirá como referente para consolidar el liderazgo escolar en la escuela rural y así fortalecer la enseñanza y el aprendizaje mutuo en los contextos rurales, de ahí la importancia del liderazgo escolar, entendido como la “capacidad de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Desde esta perspectiva de “práctica”, el liderazgo no es un atributo o característica personal del líder, sino un conjunto de acciones que también se construyen de forma situada. Es decir, para fomentar la enseñanza y el aprendizaje mutuo entre docente y estudiante, es necesario construir un liderazgo cimentado en la práctica en la escuela, para que desde la cotidianidad de los sujetos, se haga visible un liderazgo que contribuya al bien común de toda la comunidad educativa y, por tanto, a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, desde un trabajo cooperativo entre docente y docente, que no es otra cosa que lo que se denomina aprendizaje mutuo.

El liderazgo escolar en el fomento del aprendizaje y la enseñanza mutua

Es importante subrayar que el liderazgo escolar es un conocimiento profesional relevante en el ejercicio de la dirección y el liderazgo, y al respecto se afirma que:

El conocer las concepciones contemporáneas de liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las

prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando contexto, nivel de desarrollo de la escuela y contingencia (MinEducación, 2015, p. 34).

Esta comprensión del liderazgo a partir de la articulación de un programa educativo de eficiencia y equidad permitirá tomar mejores decisiones en la escuela y, por lo tanto, esto incidirá positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje mutuo, posibilitando así la formación de líderes escolares en zonas rurales que visualicen la importancia del liderazgo en su contexto escolar y, a su vez, en otros escenarios sociales (Boada, 2018; Centro de Liderazgo y Excelencia Docente, 2020; Martín, 2016).

Entonces, el liderazgo educativo ejerce una importante influencia en la mejora y el cambio escolar, ya que permite concretar la capacidad potencial de las escuelas, influyendo en ámbitos como la motivación, las habilidades, las prácticas, las condiciones de trabajo e influyendo indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque “el liderazgo educativo es ejercido formalmente por los equipos directivos, también puede ser distribuido a otros miembros de la comunidad educativa” (Valenzuela, 2012, p. 49). Como se ha señalado anteriormente, existe suficiente evidencia que muestra el liderazgo escolar como un factor crítico para el mejoramiento de los establecimientos escolares y, en definitiva, de los logros de aprendizaje de los estudiantes, siendo especialmente significativo en los establecimientos más vulnerables (Abós y Boix, 2017). De ahí la necesidad de promover prácticas pedagógicas, como el fomento en los estudiantes del trabajo en equipo, la importancia de la oratoria en los procesos de

aprendizaje y también técnicas comunicativas, como el debate, el Phillip 6.6 o el panel de discusión, que permiten a los estudiantes potenciar sus habilidades comunicativas en el aula.

Sin embargo, “si bien el liderazgo puede tener un fuerte efecto positivo en dicho aprendizaje, este sería indirecto, pues se ejerce a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes” (Leithwood, 2006; Valenzuela, 2012). Por ello, es fundamental que el líder escolar se mantenga informado no solo sobre las prácticas de mayor impacto, sino que aborden nuevas concepciones de liderazgo que les permitan conocer estrategias actualizadas y con las que puedan generar procesos de mejora, considerando siempre el contexto y el momento histórico en el que están liderando el establecimiento educativo.

Por ello, contextualizar el liderazgo escolar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula implica que las prácticas del docente y, por supuesto, los aportes de los directivos de la institución educativa se orienten a la promoción de una educación inclusiva y donde se resignifique el ser del estudiante rural, esto, a su vez, presupone que se promuevan escenarios inclusivos (Leithwood, 2009), participativos y democráticos en los que los estudiantes puedan comprender la importancia de la justicia, la equidad, el respeto, la dignidad y otros valores civiles que son necesarios para el bien común de todos. Esto va de la mano con la perspectiva de Tintore (2018), quien explica que el liderazgo escolar debe asegurar la justicia social en el desarrollo de las prácticas educativas para que se puedan eliminar las condiciones de marginación, ya sea por raza, clase, género, orientación sexual, discapacidad u otras (Hargreaves y Fink, 2008; Stoll y Temperley, 2009).

En esta línea, Bolívar (2010) menciona que la escuela es el lugar donde se establece una red de relaciones necesarias para el fomento de la ciudadanía, y es por ello por lo que en el liderazgo se evidencia cómo los aprendizajes de los estudiantes pueden mejorar a partir de la influencia positiva de directivos y docentes para mejorar la red de relaciones que se construyen en la vida cotidiana de los estudiantes (Álvarez, 2013). Así, a partir de la influencia del liderazgo de directivos, coordinadores y docentes, es posible visualizar una enseñanza y aprendizaje mutuo donde los niños y niñas de la zona rural comprenden y asimilan cognitivamente cómo ser líderes, el propósito del liderazgo y cómo el liderazgo da herramientas pedagógicas para enseñar y aprender junto con el docente en un ejercicio cooperativo que revaloriza el rol de la enseñanza y, por lo tanto, le da un nuevo sentido a por qué enseñamos, cómo enseñamos, por qué evaluamos y para qué evaluamos en las prácticas de aula. A su vez, esto lleva a los estudiantes a preguntarse para qué aprendemos, por qué aprendemos y cómo aprender y enseñar mutuamente ayuda a legitimar las prácticas educativas de los docentes en las zonas rurales, ya que en muchos casos la educación rural carece de herramientas pedagógicas y dificultades de acceso que generalmente desmotivan a los estudiantes y de hecho los inhiben de un aprendizaje significativo, crítico y cooperativo.

Leithwood (2011) conceptualiza la influencia del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes, argumentando que dicho aprendizaje se produce a través de cuatro sendas:

Racional (calidad de la enseñanza, retención de los docentes, eficacia propia y colectiva de los docentes, currículo, presión académica, entre otros); emocional (eficacia docente, compromiso, estrés,

confianza, ánimo); organizacional (tiempo pedagógico, complejidad de la carga de trabajo docente, redes profesionales, estructuras que apoyen la colaboración), y familiar (expectativas de los padres, modelos parentales, conexiones con los adultos, espacio y tiempo en el hogar para trabajo relacionado con la escuela) (p. 49).

En otras palabras, el liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes les ayuda a canalizar sus emociones; a mejorar la gestión organizativa de su rutina de estudio; también pueden tomar mejores decisiones en su proceso de aprendizaje, por ejemplo, en el manejo del tiempo para preparar las evaluaciones; y por último, el aspecto familiar, ya que esto permitirá a los estudiantes tener espacios de esparcimiento con sus familias y al mismo tiempo aprovechar ciertos espacios en casa para estudiar. Así, el liderazgo brinda herramientas sobre cómo los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje no solo en la clase, sino también en otros entornos sociales, de ahí la importancia de consolidar y promover el liderazgo en los entornos educativos, para que los docentes logren estimular el liderazgo en sus procesos de aula a través de didácticas de enseñanza.

El aprendizaje mutuo en los procesos evaluativos del aula

Dentro de los procesos de las instituciones de educación rural, se debe implementar un cambio en el proceso de autoevaluación, que presente un contexto organizacional donde la autoevaluación sea parte fundamental del proceso y no un evento aislado, de autoformación de los estudiantes, integrado

con el aprendizaje mutuo. Estos procesos de autoevaluación se integran junto con los ideales de presaberes como parte del autodomínio y la crítica constructiva de los propios estudiantes, que permitan cambiar los roles de los personajes bajo conceptos predominantes de mutuo acuerdo, donde la escuela transforma las prácticas de liderazgo, que se profundizan en la estructura y contextos que promueven nuevas prácticas para lograr lo que se desea, en beneficio de la comunidad.

Es imprescindible ser consciente de que la autoevaluación es un requerimiento para detectar problemas y acordar iniciativas de mejora que afecten a la eficacia de los procesos llevados a cabo hasta el momento, y esto solo ocurrirá si “cada escuela —constituido en una comunidad profesional— aprenda a hacerlo mejor, lo que precisa una cultura basada en datos y unos procesos de autorrevisión, propios de una autoevaluación. Institucionalizar procesos y equipos internos de autoevaluación” (Bolívar y Camacho, 2014, p. ¿?). Por eso, en esta dinámica, los docentes, a través de su liderazgo, deben generar prácticas de autoevaluación en el aula que permitan comprender mejor por qué y para qué se les evalúa y cómo este proceso de autoevaluación ayuda a los propios estudiantes a tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizaje, sobre lo que necesitan mejorar.

Así, para Camacho, la autoevaluación es una herramienta de enseñanza-aprendizaje donde la autoevaluación está dirigida al autodomínio del propio estudiante, que según los parámetros de uso y aplicación puede ser adecuada y apropiada para medirlos y evaluarlos. Desde la parte subjetiva del docente, o preguntas abiertas o cerradas o ponderaciones de razonamiento, vinculadas a partes memorísticas, todos estos criterios deben estar relacionados con aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales,

comprendiendo la conexión entre los actores principales: estudiantes, docentes y la institución. Se prioriza la mejora continua del docente en su parte pedagógica y del estudiante en su análisis previo y aprendizaje mutuo, desde la cooperación y corrección de errores, obteniendo el autocontrol de su propia calidad de aprendizaje y dominando sus falencias para superarlas. Y este proceso proporciona al docente:

Informaciones y pistas importantes sobre la utilidad y la eficacia de las estrategias y “reactivos pedagógicos” propuestos en las clases, lo cual le ayudará a tomar una serie de decisiones sobre continuar con la misma didáctica, o por el contrario cambiar, mejorar, innovar, etc., dirigidos a un aprendizaje altamente significativo (Vallejo y Molina, 2014, p. 13).

La evaluación auténtica se realiza a partir de nuevas perspectivas para lograr el aprendizaje de los estudiantes, y debe ser reconocida a través del análisis de sus procesos teóricos y principios fundamentales. Se basa en un enfoque alternativo como evidencia del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza del docente, diseñando algunas formas de evaluar los alcances y logros de los estudiantes, donde la postura es el aprendizaje basado en competencias. En este sentido, “la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación hacia la planificación y su evolución en la efectividad para la consecución de los objetivos” (Vallejo y Molina, 2014, p. 15).

Según Molina (2014), la evaluación auténtica es una relación recíproca entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, donde cada uno interviene en el otro, se definen los objetivos

y se opone a la evaluación tradicional donde el estudiante simplemente atiende, repite, reproduce y graba; evidentemente para el momento, partiendo de que aquello aprendido sea utilizado como desempeños alternativos y formativos para su proceso, demostrando las habilidades adquiridas. La evaluación es auténtica en la medida en que la experiencia educativa aprendida se vincula con asuntos relevantes de la vida del estudiante, con su entorno social, académico y personal, lo que garantiza la adquisición de un proceso comunicativo, así como un léxico adecuado para exponer sus puntos de vista, de acuerdo con el perfil ciudadano, que le permita involucrarse de manera activa, comprometida y segura frente a las problemáticas que deba asumir. De esta manera, se puede reflejar de manera integral, la práctica con el aprendizaje significativo, y que todo es un proceso dentro del aula tanto en forma escrita como oral, permitiendo examinar el nivel de producción para analizarlo, es decir, que todo es un proceso dentro del aula tanto en forma escrita como oral:

No basta con cambiar el sistema curricular sin modificar las prácticas evaluativas de los profesores que lo van a implementar. Es el caso actual en que una gran cantidad de instituciones ha modificado sus planes curriculares a un sistema “centrado en Competencias”, sin embargo, el profesorado que es el mismo y que no siempre ha sido capacitado para realizar una evaluación del desempeño, propia de un modelo centrado en competencias, sigue evaluando en función de un enfoque centrado en objetivos (Ahumada, 2016, p. 20).

Las evaluaciones de “coevaluación” actúan como un factor del propio proceso del

estudiante donde busca corregir sus falencias a partir de los errores analizados, frente a una actividad de seguimiento determinada en la que se proyectan como anecdóticos, convirtiéndose en un proceso habitual de integración y profundización del aprendizaje mutuo. Se aprende del error y se aclaran los conceptos, teniendo en cuenta el valor pedagógico y didáctico utilizado para la implementación y las pruebas de refuerzo gradual, de acuerdo con las características del grupo, y a partir de “diferentes agentes que permiten la sistematización de los aprendizajes por delante de la fiscalización de los mismos. Evaluación en la que el intercambio entre iguales permite dar valor a las preguntas y no solo a las respuestas” (Ahumada, 2016, p. 42).

En este sentido, la coevaluación permitirá a los estudiantes fomentar el liderazgo escolar entre ellos, ya que tomarán decisiones sobre si sus compañeros realmente han aprendido y sobre qué criterios se puede evaluar a su compañero, por lo tanto, la coevaluación requiere un esfuerzo mutuo entre el docente y los estudiantes para poder revisar las diversas visiones de cómo aprenden los niños y si realmente sienten que tienen un buen desempeño académico, o qué hay que mejorar en la enseñanza y el aprendizaje.

La coevaluación, como expone Borjas (2007), permite contrastar criterios donde estudiantes y docente entablan una dinámica mutua, desde el aprendizaje de la dimensión socioafectiva, permitiendo la aceptación de la diversidad de perspectivas, brindando posibilidades de negociación y sentido de referentes, para determinar el valor del aprendizaje del otro desde presaberes y proponiendo ideas y conceptos que puedan ser abordados y optimizados con conclusiones contundentes (Borjas, 2006). Deben ser tomados en cuenta dentro de los principios existentes que se desarrollan en la coevaluación la transparencia, la

transformación, la autonomía y los criterios de participación y objetividad, los cuales serán analizados para ser retomados en los procesos de coevaluación dentro de los procesos educativos con los estudiantes.

Desde el momento en que se inicia un proceso evaluativo, se deben tener en cuenta las tres fases: la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación, que se relacionan con el proceso de obtención de información de acuerdo con las competencias que otro individuo ha adquirido. Según los procesos de aprendizaje y enseñanza establecidos a partir de la retroalimentación constante para fortalecer algunas dudas que persisten en las preguntas, se impide la consecución de algunos logros establecidos, pero se determina la pertinencia y la formación para la toma de decisiones asertivas en los esfuerzos de gestión, tanto del docente como del aprendizaje mutuo dentro del aula, en entornos cotidianos relacionados con los aprendizajes adquiridos (Hernández, 2014; Fontana y Expósito, 2020), es decir, se establece un buen clima escolar para potenciar el nuevo conocimiento compartido. Y esta herramienta permite no solo obtener información del estudiante, sino que también permite al docente “interrogarse sobre el alcance de los objetivos propuestos y sobre todo le permite interrogarse sobre sus acciones docentes” (Hernández, 2014, p. 30).

Por lo tanto, implementar un programa educativo en la ruralidad que busque legitimar la equidad y la eficiencia en las escuelas, implica que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean mutuos, es decir, que docentes y estudiantes sean responsables del quehacer en el aula, para ello, la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación aparecen como herramientas de evaluación que permitirán a estudiantes y docentes, con criterios de transparencia, autonomía, objetividad e imparcialidad, resignificar el valor de la evaluación en el aula, no como

un sistema de medición, sino repensar la evaluación como un proceso conjunto que requiere comprender los diferentes puntos de vista sobre lo que se enseña y lo que se aprende. Aquí vemos que el aprendizaje será más objetivo y ajustado a la realidad del aula y, por ende, la enseñanza estará sujeta a que los estudiantes puedan dar su punto de vista sobre los contenidos, la pedagogía y la didáctica que el docente emplea en sus clases. Por ello, enseñar y aprender mutuamente implica que el docente y el estudiante visibilicen el porqué de su formación en la escuela, y también donde puedan entender que es necesario el apoyo mutuo en las prácticas de aula para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y sobre todo su formación integral en la escuela (Viñao, 2005; Volante, 2008).

Conclusiones

El liderazgo escolar es fundamental para el fomento de la enseñanza y el aprendizaje mutuo en los contextos educativos, de esta manera, se encontró que los docentes, en la medida que promueven la enseñanza mutua, fortalecen su liderazgo en sus procesos educativos en el aula. A su vez, el aprendizaje mutuo en los contextos rurales y urbanos debe basarse en un proceso de evaluación auténtico en el que el docente tome las decisiones correctas en el aula para mejorar las habilidades de los estudiantes, y esto se refleja en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Por lo tanto, es indispensable desarrollar prácticas educativas de aprendizaje mutuo en la escuela, a partir de las cuales docentes y estudiantes fortalezcan sus procesos de enseñanza con miras a una educación integral, cooperativa y dinámica que contribuya a consolidar el aprendizaje en la escuela.

Finalmente, un aprendizaje mutuo en los estudiantes generará que sus habilidades se potencien al lograr desarrollar un aprendizaje interactivo, dialógico y cooperativo entre ellos junto con las indicaciones que brinda el docente, por consiguiente, este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes reconocer y desarrollar sus habilidades sociales, cognitivas y comunicativas para consolidar un liderazgo escolar que les permita desarrollar procesos democráticos conscientes en el contexto educativo y, a la vez, un liderazgo que genere un impacto social en su comunidad o en otro entorno social, ya sea en la familia o en otros entornos sociales.

Para lograr un verdadero aprendizaje mutuo en el que prevalezca el liderazgo escolar, es necesario que los docentes estimulen y fomenten metodologías didácticas, creativas e innovadoras en su proceso de enseñanza, en el que se priorice el liderazgo de los estudiantes, para lo cual es vital utilizar la didáctica a partir de la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten el liderazgo en los estudiantes. Por ejemplo, para que el estudiante logre seguridad y confianza en su proceso formativo, se recomienda implementar en el aula técnicas de

comunicación que favorezcan precisamente la capacidad de persuadir a cualquier tipo de interlocutor, ya sea de forma oral o escrita, de ahí que se utilicen técnicas escritas como el ensayo argumentativo, y en la casa de la oralidad el debate, Phillips 66, el panel de discusión y el Pitch, permiten a los estudiantes mejorar su proceso argumentativo y, con ello, su capacidad de liderazgo en el aula a través de la persuasión de un público determinado. En la medida en que estas técnicas se fortalezcan en el proceso de aprendizaje mutuo entre el docente y el estudiante, se logrará un liderazgo escolar que resignifique la enseñanza.

Referencias

- Abós, P. y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en las escuelas rurales Multigrado. *Aula abierta*, 45(1), 41-48.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un Sistema para la obtención de Evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24.
- Álvarez, M. (2013). *Liderazgo Compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Boada, J. (2018). La evaluación de la equidad en educación: Propuesta de instrumentos a partir de la colaboración europea. *Revista Avances en supervisión educativa*, 30, 63-93.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la Construcción de Capacidades de mejora en la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de investigación educacional*, 14, (s.p.)
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* 15, 94-107.
- Camacho, C. (2014). La autoevaluación en el aula: Un método innovador para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de maestras y maestros. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 159-172.
- Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (2020). *Notas de Política Educativa*. *Revista Notas de Política Educativa*, 12 (19): 12-25- Recuperado: <https://doi.org/10.19052/npe.2021.1>
- Fontana, M. y Expósito, C. (2020). El aprendizaje cooperativo y su valor social, antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX. *Entramados* 7(7), 207-224.
- Goleman, D. (2014). *Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B DE BOOKS.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hernández, B. (2014). *Guías didácticas de Heteroevaluación como Estrategia que Favorece el Desarrollo de las Competencias en el Pensamiento Aleatorio en los Estudiantes del Grado Séptimo de la Institución Educativa Villa Flor [trabajo de Tesis Magister en enseñanza de las ciencias exactas y Naturales]*. Universidad Nacional de Colombia: Facultad de Ciencias. Maestría en Enseñanza de las Ciencias exactas y naturales. Medellín, Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75015>

- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile
- Leithwood, K., (20011). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Fundación Chile.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2004). *Teachers leadership*. Jossey-Bass.
- Martin, A. (2016). El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto. Universidad Internacional de la Rioja.
- Marchesi, A; Tedesco, J. y Coll, C. (2021). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. *Metas Educativas, Organización de Estados Iberoamericanos*. Paidós.
- MinEducación (2018). (Ed.). El Gobierno impulsó la educación como factor para generar progreso, bienestar y paz a los colombianos: presidente Juan Manuel Santos. Actualizado 8 de agosto 2018 <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-371361.html?noredirect=1>
- Rojas, C. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Revista Científica General José María Córdova*, 16(23), 125- 143. Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2012). Manual para la ejecución de planes para la educación rural Gobierno Nacional de Colombia.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo. <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva educacional*. vol.57-iss.2-art.736. http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/n57_2/736.pdf
- UNESCO (2020). Equidad y justicia social. Recuperado de, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156
- Usuga, C., y Cortés, J. (2020). La educación de calidad y las estrategias pedagógico-didácticas aplicables al fenómeno de confinamiento por el covid-19 en la educación rural colombiana. *Revista Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD*, Colombia.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de estudiantes. En J. Weinsteiny G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile? (pp.325-348). Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/ Directores_de_Chile_INTRODUCCION.pdf

- Vallejo, N. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* 64, 11-2. Artículo- Monografía. Universidad de Educación de la Universidad de Murcia, España.
- Viñao, A. (2005). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (Orgs.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* 835-81). Madrid: Akal.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, 117, (3), 123-148