LIDERAZGO Y DEMOCRATIZACIÓN EVALUATIVA DE LA ESCUELA

Carolina Villagra Bravo

Universidad Católica Silva Henríquez

María Pía Torres Zamora

Universidad Católica de Temuco

cvillagrab@ucsh.cl

PALABRAS CLAVE

Evaluación educativa, democratización, colaboración, aprendizaje, autoevaluación.

RESUMEN

Este escrito busca ilustrar prácticas evaluativas democratizadoras en el marco de los procesos de liderazgo y gestión del currículum en escuelas de Educación Básica. Estas experiencias emergen de un estudio más amplio sobre la racionalidad de la evaluación que subyace en las prácticas de quienes lideran escuelas en la Región de La Araucanía, Chile. En consideración del impacto que tiene el liderazgo escolar y la relevancia de la escuela para aportar a la construcción de una sociedad más justa y democrática, se estima que la evaluación es un proceso clave para fortalecer u obstaculizar los propósitos educativos. Durante el proceso investigativo se halló la existencia de prácticas de liderazgo y gestión del currículum, que han ampliado los márgenes de participación tradicionales y han apostado por un desarrollo más colaborativo y dialógico. No obstante, se constata la necesidad de involucrar al estudiantado en los procesos evaluativos de la escuela, desafiando las lógicas jerárquicas para la toma de decisiones. Finalmente, desde una perspectiva inclusiva, se establece la importancia de la evaluación como aprendizaje donde las y los integrantes de la comunidad educativa aprenden de manera recíproca democratizando la escuela.

1. INTRODUCCIÓN

Los desafíos educativos del siglo XXI han visibilizado una creciente preocupación sobre cómo la escuela -potente fuerza cultural intergeneracional-, promueve de manera intencionada-y no como contenidos-, la democracia y la justicia social (García-Carpintero y Schugurensky, 2017; Larsen & Hesby, 2022; Levinson y Solomon, 2021). En este contexto, Rincón-Gallardo (2019) plantea que “nuestras aulas y escuelas deberían ser ejemplos vivos de las sociedades a las que aspiramos” (p. 33). Lamentablemente, la mayoría de los centros escolares se caracterizan por

ser instituciones sumamente jerárquicas, por lo que es relevante desarrollar nuevas formas de organización democrática para avanzar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria cuyo cimiento está en la participación auténtica de las personas (Apple y Beane, 1999; García-Carpintero y Schugurensky, 2017; Moliner et al., 2016).

Desde esta perspectiva, parece relevante destacar cómo el liderazgo co-construido promueve un escenario de democracia para todas las personas que integran una comunidad educativa, donde hay un compromiso común para desarrollar relaciones de colaboración, tomar decisiones conjuntas y producir conocimiento situado en un marco de confianza y apoyo (Larsen & Hesby, 2022; Liggett, 2022; Sisson et al., 2021). De acuerdo con Sisson et al. (2021) quien lidera como docente y aprendiz se involucra desde una perspectiva pedagógica a través de la escucha y el diálogo, lo cual le permite ampliar su perspectiva inicial para liderar transformaciones fundadas en la justicia social de manera compartida. En tal sentido, es relevante examinar cómo se despliega el liderazgo escolar a través de las prácticas evaluativas de gestión del currículum, pues como plantea Gordon et al. (2021), la evaluación en sí misma puede contribuir u obstaculizar los propósitos de equidad y justicia social, por lo que sugieren posibilitar la participación para desarrollar la comprensión y el aprendizaje.

El enfoque de evaluación como aprendizaje considera que todas las personas participantes aprenden a través del proceso de evaluación que se concibe como diálogo, comprensión y mejora (Gordon, et al., 2021; Santos-Guerra, 2014). De esta manera, podemos aseverar que el enfoque de evaluación como aprendizaje es democrático porque implica a quien aprende en el proceso evaluativo (Sanmartí, 2020), permitiendo que tome control de su aprendizaje y, con ello no solo nos referimos al estudiante, sino también a las y los docentes aprendices quienes se autoevalúan y coevalúan con sus pares. En esta línea, Calatayud (2022), profundiza en la relación entre autoevaluación y desarrollo profesional, explicando con claridad que sin la práctica de autoevaluación no es posible arribar a un proceso de aprendizaje fructífero, por lo tanto, esta práctica -de investigación y de formación-, entre las y los profesionales docentes, debiera desplegarse de la manera más auténtica posible.

Desafortunadamente, las formas participativas de evaluación del aprendizaje son incipientes (Moreno-Olivos, 2021), así como también habitualmente tienen un carácter clasificador o fiscalizador oculto en los propósitos a los cuales sirve la evaluación (Giulano, 2020; Santos Guerra, 2014). Desde esta perspectiva, es crucial la voz y el derecho de las y los estudiantes a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje mediante la evaluación como proceso dialógico en el aula que promueve la autonomía y el desarrollo de valores sociales para desenvolverse en

democracia (Pascual-Arias, García-Herranz y López-Pastor, 2019; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021; Sisson et al., 2021). Según García-Carpintero y Schugurensky (2017) la participación debe considerarse no sólo como una situación instrumental sino también como un derecho para democratizar la institución escolar. Dicho de otra manera, la participación en las prácticas evaluativas no se restringe a momentos en los cuales las personas contestan cuestionarios o asisten a grupos de conversación, sino que se refiere a la implicación que tendrían las personas en el proceso evaluativo en su totalidad y consecuentemente, en la toma de decisiones.

En esta dirección, es importante el desarrollo de estructuras que promuevan la colaboración vinculando dicho sistema con el desarrollo profesional (Liggett, 2022). De esta manera, la evaluación se naturaliza como un acto propio del aprender. En esta línea, Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021) exponen que una evaluación democrática y transformadora “incide en la criticidad y justicia evaluativa y tensiona las lógicas individuales en la construcción de aprendizajes y las sitúa en lógicas de cooperación evaluativa” (p. 11). Considerando estos antecedentes, repensar las escuelas para el siglo XXI, nos invita a reconocer y valorar prácticas evaluativas que han iniciado procesos de transformación de la cultura de aprendizaje siguiendo principios que orientan la vida en democracia (Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Se busca destacar prácticas evaluativas que han priorizado el aprendizaje auténtico más allá de la vigilancia del quehacer superficial por parte de los directivos escolares (Trujillo et al., 2021), vinculada a una jerarquía (Santos-Guerra, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio, que se enmarca en una investigación más amplia sobre las prácticas de evaluación en las organizaciones escolares, es describir prácticas evaluativas que democratizan la cultura de aprendizaje en las escuelas mediante procesos de gestión y liderazgo del currículum colaborativos y dialógicos.

3. METODOLOGÍA/MÉTODO

La investigación se sitúa desde un enfoque metodológico cualitativo interpretativo, cuya elección se justifica en la medida que busca conocer, describir y analizar valoraciones y representaciones en torno a las prácticas de evaluación desarrolladas por los equipos de gestión y liderazgo escolar en 12 escuelas de educación básica de la región La Araucanía, Chile, desde una aproximación discursiva, entendiendo que las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no solo informan sobre ella, la construyen (Guber, 2015). Así, el estudio se presenta

desde el enfoque epistemológico de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada Construccionalista (Charmaz, 2017; Strauss y Corbin, 2002), que reconoce el proceso investigativo como una construcción permanente y dinámica, lo que permite levantar categorías desde la realidad contextual del estudio (Páramo, 2015).

El diseño consiste en un estudio de casos múltiples de tipo instrumental y el tipo de muestra corresponde a un muestreo subjetivo o selectivo (Mallimaci y Giménez, 2006), en el cual las organizaciones educativas se han escogido según ciertos rasgos considerados relevantes en términos conceptuales, que en este caso son, dependencia administrativa (Público, Municipal o Particular Subvencionado) y las categorías de desempeño definidas por el Ministerio de Educación en Chile (Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente).

La producción empírica de la información discursiva se realizó a partir de tres instancias conversacionales: 1) entrevistas semi-estructuradas a las direcciones y jefaturas de UTP de las escuelas, que permitió la identificación de prácticas evaluativas para liderar y gestionar el currículum, 2) grupo focal con los equipos de gestión de los establecimientos para validar las prácticas y realizar ajustes al relato de las mismas y, 3) grupo de conversación con docentes de aula para conocer sus valoraciones sobre las prácticas definidas. Así, de manera transversal, el levantamiento de la información y la definición de las prácticas se sustenta en el punto de vista de los sujetos y en la puesta en valor del significado de las experiencias para las personas, ambas herramientas de investigación de gran riqueza y versatilidad (Kvale, 2011).

Asimismo, se ha trabajado con fuentes primarias, dentro de los cuales se contemplan: a) Planes de Mejoramiento de las escuelas, b) Protocolos de evaluación diseñados e implementados desde la Unidad Técnico-Pedagógica, c) instrumentos de evaluación y seguimiento curricular, d) Reglamentos de la escuela, e) Normativa que regula la Política Educativa y de Liderazgo Escolar que emana del Ministerio de Educación, entre otros de relevancia para el estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las prácticas de evaluación que se describen derivan de procesos permanentes de reflexión, transición pedagógica y cambio, así como también, de las necesidades emergentes y comprensiones que desarrollan quienes lideran la gestión del currículum. Asimismo, se despliegan desde una visión más democrática del aprendizaje y de la evaluación, integrando la colaboración y la autoevaluación en la tarea cotidiana propiciando la implicación del aprendiz, ya sea estudiante o docente. En este sentido, cabe señalar que de acuerdo con Trujillo et al.

(2021) se busca destacar prácticas evaluativas que han priorizado el aprendizaje auténtico más allá de la vigilancia del quehacer superficial por parte de directivos escolares (tabla 1).

Tabla 1

Prácticas de liderazgo escolar que transitan hacia una evaluación democratizadora

Práctica	Características
Acompañamiento pedagógico	El acompañamiento pedagógico es un proceso de colaboración profesional y evaluación compartida de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Involucra una etapa de diagnóstico, diseño colaborativo, acompañamiento al aula y retroalimentación entre pares docentes y/o con personas que integran el equipo directivo. El acompañamiento hace énfasis en observar el desempeño del estudiantado en sus procesos de construcción de aprendizajes, junto a la retroalimentación y reflexión sobre la práctica docente para contribuir a mejorarla. Cabe señalar que quien acompaña, se implica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus pares docentes de forma horizontal y dialógica, es decir, no busca situarse como un/a observador/a pasivo/a de las actividades que ocurren en el aula.
Diálogos pedagógicos entre profesionales	Refiere a espacios de discusión y diálogos pedagógicos institucionalizados, en los cuales el equipo docente hace una evaluación de las evidencias de aprendizaje del estudiantado, información que utilizan para desarrollar procesos de reflexión sobre su propio trabajo en el aula. En este ejercicio, profesoras y profesores comparten y retroalimentan las prácticas de sus pares y definen en conjunto sus necesidades profesionales de aprendizaje, las cuales abordan en pequeños grupos o a nivel institucional con charlas y talleres preparados y liderados por las y los mismos docentes.
Acompañamiento a comunidades de aprendizaje	Esta práctica se refiere a la formación de comunidades de aprendizaje entre las y los profesionales docentes de diversas disciplinas, en donde se diseñan situaciones de aprendizaje y procesos de evaluación compartida. Quienes integran los equipos de liderazgo se organizan y participan activamente en cada una de las comunidades y acompañan los procesos de planificación, implementación y evaluación de las estrategias y su impacto en el aprendizaje de las y los estudiantes. Estos espacios permiten la construcción compartida de diseños colaborativos o diseños de aprendizaje integral basados en los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos o retos.
Retroalimentación colaborativa	Generación de escenarios de retroalimentación entre pares profesionales sobre los diseños de aprendizaje y las propuestas pedagógicas que realizan las y los docentes de aula. Esta práctica tiene dos expresiones: 1) se realiza entre pares que trabajan en la enseñanza de una misma disciplina y 2) entre pares docentes de diversas disciplinas en pro del diseño de propuestas de aprendizaje integrado y evaluaciones colectivas (ABP, entre otras). La evaluación que se desarrolla en estos espacios se lleva a cabo como parte del trabajo pedagógico cotidiano.
Cuestionario de evaluación que recoge la voz del estudiante	La práctica refiere a la aplicación de un instrumento que busca conocer la percepción y valoración que el estudiantado tiene sobre las estrategias pedagógicas diseñadas por sus profesoras y profesores junto a su propio proceso de aprendizaje, lo que permite al equipo docente tomar decisiones compartidas.

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la síntesis de prácticas en la tabla 1, la característica más relevante de una evaluación democrática es la implicación de las y los aprendices en el proceso evaluativo, es

decir: en la recogida de información, la emisión del juicio y toma de decisiones. Por ejemplo, en la práctica de acompañamiento pedagógico, que contempla la evaluación del desempeño del profesorado, se ha abierto la modalidad hacia el desarrollo de conversaciones que propicien la reflexión de la práctica pedagógica más allá de la emisión de juicios de valor que realiza un observador externo de una clase aislada. Estas conversaciones se desarrollan antes y después de la clase, en este sentido, el acompañamiento pedagógico trasciende el momento de la observación en el aula. Es decir, se ha distanciado de la tradicional comprobación de lo que hace cada docente durante la clase, y la actividad de observación al aula es sólo una parte del proceso, ya que lo que se pretende analizar es cómo y qué están aprendiendo las y los estudiantes. Como resultado de la implementación de esta práctica, algunas de las escuelas han consensuado nuevos criterios de evaluación para orientar qué se espera de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo esta perspectiva, el desarrollo de diálogos entre profesionales, se considera como otro escenario valioso y reconocido por el profesorado, pues tienen la posibilidad de compartir sus juicios profesionales con líderes escolares y tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo. Esta práctica, si bien puede parecer habitual en las escuelas, posee un sentido diferente, ya que se evalúa el proceso pedagógico y se toman decisiones que se traducen en acciones específicas que afectan tanto al profesorado en su labor como al equipo de liderazgo. En consideración de los principios generales de la evaluación planteados por Santos Guerra (2014), dicha participación en los procesos evaluativos es formativa y ayuda a poner en práctica los acuerdos, por este motivo, no es fruto de una decisión jerárquica que fácilmente convierte a la evaluación en un acto burocrático y sin sentido.

Por otra parte, en las prácticas de acompañamiento a comunidades de aprendizaje en el diseño y retroalimentación colaborativa, la evaluación se concibe como un proceso inmerso en el quehacer cotidiano de la escuela. En este sentido, la evaluación de la implementación del currículum se lleva a cabo de manera compartida con profesoras y profesores y se asume también como una oportunidad de aprendizaje. La Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) de la escuela o coordinación pedagógica, se suma a las actividades de diseño y evaluación de las propuestas de aprendizaje que desarrolla el cuerpo docente en el aula, dejando atrás el rol de control y revisión de planificaciones e instrumentos de evaluación previa a su uso en las diferentes clases con estudiantes. Estas nuevas rutinas transfiguran la cultura escolar, pues se constituyen como instancias de diálogo virtuosas que permiten potenciar el liderazgo de cada

docente y son coherentes con los actuales planteamientos y desafíos de liderazgo escolar que buscan propiciar la colaboración vinculada al desarrollo profesional (Liggett, 2022).

Se ha podido constatar que estas prácticas de evaluación avanzan hacia procesos dialógicos de retroalimentación y mejora, más inmediatas que la evaluación convencional conocida como heteroevaluación, donde una persona desde una relación jerárquica emite juicios de valor sobre el desempeño de otra, quien puede o no comprender dicha visión para corregir y mejorar su desempeño. De esta manera, algunas de las UTP en las escuelas, han propiciado que estos procesos de valoración se den entre pares, situación de colaboración que motiva la autoevaluación. Entonces, se puede afirmar, que posiblemente estos equipos profesionales han iniciado un tránsito hacia el enfoque de evaluación como aprendizaje, lo que implica necesariamente la redefinición de estructuras y procesos que propicien una cultura de autoevaluación, ya que como plantea Calatayud (2022), no sería una práctica completamente instaurada en los centros educativos.

Es importante mencionar que estas lógicas, no han dejado que quienes lideran las organizaciones escolares conozcan y estén conscientes de las necesidades de mejoramiento educativo, sino que lo hacen desde el acompañamiento y la implicación de profesoras y profesores en el proceso evaluativo. Asimismo, como expone Trujillo et al. (2021), las y los docentes se sienten apoyadas/os y empoderadas/os cuando se les reconoce su experiencia y existe respeto por el profesionalismo, lo cual se evidencia en el rol que asumen para evaluar y gestionar el currículum, ya que dicha práctica no se reduce a tareas de producción y sistematización de datos para que la dirección escolar tome decisiones de mejora, sino, que el cuerpo docente asume los compromisos y transformaciones necesarias para la mejora desde su propio quehacer en el aula.

Finalmente, es necesario destacar que la última práctica es desarrollada solo por una de las 12 escuelas participantes del estudio. Esta práctica considera la voz de las y los estudiantes al momento de tomar decisiones pedagógicas referidas al diseño, implementación y evaluación de propuestas de aprendizaje. Es relevante explicitar que la decisión de conocer la mirada del estudiantado surgió en el período de pandemia, lo que llevó a muchas escuelas y docentes a repensar sus prácticas pedagógicas en búsqueda de priorizar los aprendizajes significativos en un contexto marcado por la incertidumbre, las cuarentenas, distanciamiento físico y ausencia de presencialidad en las escuelas.

Gran parte de los esfuerzos referidos por las escuelas participantes, se sitúan en facilitar materiales de aprendizaje impresos ya que la mayoría de su estudiantado pertenece a los sectores más vulnerables de la sociedad, por tanto, no pudieron implementar clases online o sincrónicas. En este sentido, para la escuela que diseñó el instrumento, recoger la mirada del estudiantado respecto a cómo era su experiencia educativa desde el hogar, fue clave para planificar los periodos formativos desarrollados posteriormente. Asimismo, es interesante reflexionar sobre el sentido y uso de la información recogida, pues usualmente puede ser utilizada para mejorar desde una misma perspectiva el aprendizaje esperado sin poner en cuestionamiento dichos marcos interpretativos para replantear la práctica pedagógica (Mayes, Black y Finneran, 2020). Por lo tanto, cobra relevancia profundizar en el alcance de esta práctica y su vínculo con el aprendizaje y la democracia. Tal como plantean Nelson y Charteris (2020), es fácil que los hallazgos de la voz de los estudiantes se traduzcan en una lista de chequeo para vigilar a los maestros desde abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio ha dado cuenta de las prácticas evaluativas que democratizan la cultura de aprendizaje de la escuela mediante procesos de gestión y liderazgo del currículum colaborativos y dialógicos, hallazgos que son resultado de una investigación más amplia sobre las prácticas de evaluación en las organizaciones escolares. En este sentido, los procesos evaluativos descritos, son consistentes con las políticas de desarrollo profesional docente que apuestan por el aprendizaje situado. Por consiguiente, tienen un auténtico sentido pedagógico que busca el aprendizaje y la mejora escolar desde la reflexión, compromiso y acción de las y los docentes, en tanto agentes promotores del aprendizaje, por sobre el control como sustento de la racionalidad evaluativa.

Cabe señalar que las cinco prácticas descritas se destacan dentro de 34 tipos de prácticas identificadas en la primera etapa del proceso investigativo, lo que representa sólo el 15% de las prácticas de evaluación declaradas por los equipos participantes de la investigación. Este hallazgo es sumamente significativo, en la medida que reconocemos que si bien, las otras 29 prácticas refieren a estrategias, procedimientos y acciones dirigidas a evaluar el desarrollo del currículum escolar de diversas maneras, no se caracterizan por ser prácticas democráticas o democratizantes, es decir, responden a lógicas y estructuras altamente jerarquizadas, en un escenario social contemporáneo que demanda la democratización de las estructuras e instituciones sociales esenciales, como parte de los cuestionamientos a la vigencia de las lógicas y herencias de la dictadura cívico-militar (1973-1990) vivida en Chile.

Las prácticas evaluativas identificadas, se desarrollan fundamentalmente entre profesionales de la educación sin vinculación con las comunidades, ciudadanas y ciudadanos como co-responsables de la institución educativa, así como plantea Knight (2019), existe una concepción de liderazgo más hacia dentro, que una que mire hacia el exterior, lo que aún se posiciona como un desafío. Ahora bien, es importante reiterar que estas prácticas se reconfiguran de manera permanente, alcanzando diferentes niveles de participación, las que en los casos que conforman este estudio, buscan fortalecer la implicación principalmente del profesorado.

En esta línea, se constató la presencia de la auto y coevaluación de la práctica educativa, acción que se desarrolla mientras las y los docentes llevan a cabo las actividades pedagógicas cotidianas propias de su quehacer profesional, es decir, como una práctica institucionalizada. Lo anterior, es coherente con lo expuesto por Ríos-Muñoz y Herrera-Araya (2021), quienes destacan la auto y coevaluación como estrategias transformadoras dentro del sistema escolar. En este sentido, se corrobora que las escuelas están tomando conciencia sobre la necesidad de implicar al profesorado en las evaluaciones de su propio desempeño, lo cual propicia una cultura profesional de aprendizaje y colaboración. Sobre la base de estos hallazgos, se proyecta la necesidad de ahondar en la calidad de la práctica de autoevaluación y asegurar mecanismos de permanencia, tal como ha señalado Calatayud (2022), de modo de establecer relaciones con los procesos de democratización en la escuela.

Para Apple y Beane (1999) la democratización de la escuela se podría alcanzar a través de una cultura democrática que configure todos los procesos de la escuela, lo cual incluye experiencias democráticas de aprendizaje para cada estudiante. Por ende, la reflexión que suscita la indagación sobre prácticas evaluativas democráticas nos lleva a cuestionar el rol que se le otorga y asume al estudiantado para aprender y, tal como sugiere Trujillo et al. (2021) revisar si prima el principio de confianza mutua entre personas adultas, niños, niñas y jóvenes, en lugar de la vigilancia y el control. En tal sentido, los procesos participativos de evaluación están estrechamente relacionados con el aprendizaje de las personas desde una perspectiva inclusiva, dado que la experiencia evaluativa es un proceso democratizador y dialógico del aprendizaje, que invita de acuerdo con Mayes et al. (2020) al aprendizaje intergeneracional recíproco en la escuela.

En síntesis, la democratización evaluativa de la escuela es una descripción de un proceso que está ocurriendo y que representa parte de las demandas y necesidades sociales urgentes. Se espera, que tanto los equipos directivos como las y los docentes, puedan avanzar hacia la transformación más profunda en los propósitos y formas de configurar la evaluación, de modo

que aspiremos a una democratización evaluativa de la escuela como organización de aprendizaje y que se proyecte desde la práctica, la configuración de nuevas formas de diálogo y aprendizaje humano en nuestra sociedad. En este sentido, se espera que todos los procesos evaluativos de gestión y liderazgo escolar sean cada vez más coherentes con la promoción de una cultura de aprendizaje democrática y que nos permita avanzar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde los espacios en que nos desenvolvemos y somos socializados desde la primera infancia.

6. AGRADECIMIENTOS

Este texto forma parte de una Investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Fondecyt de Iniciación N°11200738 “Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en Escuelas de Educación Básica de La Araucanía”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas Democráticas*. Morata.

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

Charmaz, K. (2017). The Power of Constructivist Grounded Theory for Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry, 23*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>

García-Carpintero, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação, 25*(2), 46-83. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884>

Giulano, F. (2020). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica). *Revista Humanidades, 10*(1), 1-21. <https://doi.org/10.15517/h.v10i1.39678>

Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Gordon, R., Lumb, M., Bunn, M. & Burke, P. (2021). Evaluation for equity: reclaiming evaluation by striving towards counter-hegemonic democratic practices. *Journal of Educational Administration and History, (3)*, 277-290. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1931059>

- Knight, K. (2019). The school principal as democratic leader: a critique of the Wallace Foundation's vision of the principalship. *International Journal of Leadership in Education*, 25(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1637545>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larsen, E. & Hesby, N. (2022). Teachers' Perceptions of Their Schools' Democratic Character. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Levinson, M. & Solomon, M. (2021). Can Our Schools Help Us Preserve Democracy? Special Challenges at a Time of Shifting Norms, *Hastings Center Report* 51(1), 15-22. <https://doi.org/10.1002/hast.1224>
- Liggett, R. (2022). Democratic leadership in a study of school based professional leadership culture: policy implications. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2009036>
- Mallimaci, F. y Giménez, B. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Mayes, E., Black, R. & 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>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Nelson, E. & Charteris, J. (2020). Student voice research as a technology of reform in neoliberal times. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1713867>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>

- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista Pensamiento y Gestión*, (39), 7-13. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762015000200001
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. & López-Pastor, V. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4), 865-880, DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el Aprendizaje: el cambio educativo como cambio social*. Grano de Sal.
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y Aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos-Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Santos-Guerra, M. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la Educación*. Catarata.
- Sisson, J., Lash, M., Shin, A. & Whittington, V. (2021). Co-constructed leadership in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1914350>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Espinoza, R. & 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>