

Metacognición Institucional: Herramienta de Gestión Participativa para el Liderazgo Inclusivo en Educación

Institutional Metacognition: Collaborative Management Tool for Inclusive Leadership in Education

Carlos Javier Ossa-Cornejo *, Roxana Balbontín-Alvarado y Juana Irene Castro-Rubilar

Universidad del Bío-Bío, Chile

RESUMEN:

La educación inclusiva es un objetivo importante a lograr en las instituciones educativas, por cuanto permite el logro de una educación para todos y todas, acorde a sus características idiosincráticas y con énfasis en el aprendizaje significativo. A pesar de ello, han sido muchas las dificultades para su implementación en los centros escolares. Se propone una herramienta de gestión participativa, denominada metacognición institucional, para que los líderes escolares puedan impulsar y mantener en el tiempo, estrategias de educación inclusiva, monitoreando los obstáculos que puedan surgir en el proceso. La metacognición institucional se compone de acciones participativas enfocadas en el diagnóstico, toma de decisiones y evaluación de los resultados de dichas acciones, que permiten determinar, por ejemplo, la implementación de modelos de educación inclusiva, así como su valoración. Se concluye que, para el logro de una escuela inclusiva, la metacognición institucional es una herramienta de gestión útil, permitiendo que los líderes escolares puedan implementar propuestas inclusivas, como también evaluar su desarrollo, identificando participativamente tanto los aciertos como los obstáculos.

DESCRIPTORES:

Gestión escolar, Liderazgo, Inclusión, Participación, Transformación educativa

ABSTRACT:

Inclusive education is an important objective to be achieved in educational institutions, since it allows the achievement of an education for all, according to their idiosyncratic characteristics and with an emphasis on meaningful learning. Despite this, there have been many difficulties for its implementation in schools. A participatory management tool, called institutional metacognition, is proposed so that school leaders can promote and maintain inclusive education strategies over time, monitoring the obstacles that may arise in the process. Institutional metacognition is made up of participatory actions focused on diagnosis, decision-making, and evaluation of the results of said actions, which make it possible to determine, for example, the implementation of inclusive education models, as well as their assessment. It is concluded that, for the achievement of an inclusive school, institutional metacognition is a useful management tool, allowing school leaders to implement inclusive proposals, as well as evaluate their development, participatively identifying both successes and obstacles that arise and can interrupt them.

KEYWORDS:

School management, Leadership, Inclusion, Participation, Education transformation

CÓMO CITAR:

Ossa-Cornejo, C. J., Balbontín-Alvarado, R. y Castro-Rubilar, J. I. (2023). Metacognición institucional: Herramienta de gestión participativa para el liderazgo inclusivo en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 103-117.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200103>

1. Introducción

La educación inclusiva es uno de los grandes desafíos de nuestra sociedad actual, y se ha convertido en uno de los ejes de la justicia social en el campo educativo, dado que continuamente debe enfrentar situaciones de exclusión y pérdida de derechos de niños, niñas y jóvenes (Sapon-Shevin, 2013).

En la actualidad, el avance de la conciencia democrática ha ido de la mano con la sensibilidad a la participación y a la valoración de los derechos de las personas, por lo que una educación que promueva la democracia y la justicia debiera ser una educación que propicie la inclusión, la equidad y la convivencia positiva entre los miembros de la comunidad educativa (Morcillo, 2018).

Sin embargo, se puede constatar diariamente que no ocurre lo anteriormente señalado puesto que las experiencias y vivencias educativas, especialmente las del sistema escolar, tienden muchas veces a reproducir antiguas formas de interacción y ciudadanía como la exclusión, el etnocentrismo y el machismo. Esto ha llevado a la reflexión de que el liderazgo de los directivos escolares para la promoción de un centro educativo que desee promover la participación, la justicia y la inclusión debe ser colaborativo y transformador de las prácticas escolares (Ahumada et al., 2017; Concha et al., 2022).

Se han planteado perfiles de los directivos escolares en relación con diferentes tipos de liderazgo, a fin de lograr dirección efectiva y significativa para la comunidad escolar; encontrándose enfoques como el liderazgo transformacional, el distribuido, el inclusivo, el socioemocional (Ahumada et al., 2019; Ministerio de Educación-Chile, 2019a; Murillo, 2006; Valdés, 2018). Aunque se puede entender que estos son diferentes conjuntos de competencias y prácticas que pueden utilizarse estratégicamente (Ministerio de Educación-Chile, 2019a), otros autores han señalado que la educación inclusiva y de justicia deben priorizar los enfoques denominados distribuido e inclusivo, pues son los que potenciarían mayormente la participación y el diálogo (Murillo, 2006; Valdés, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Yendo incluso algo más lejos, es posible reconocer que el liderazgo inclusivo sería el epítome del liderazgo distribuido en la educación inclusiva.

Lo anterior puede contextualizarse desde el marco tradicional de la Teoría del Liderazgo Situacional (TLS) de Hersey y Blanchard, que establece que liderazgo y dirección no son lo mismo, pues toda decisión de liderazgo es consustancial a la madurez del grupo de personas que constituyen la institución (Santa-Bárbara y Rodríguez, 2010). A pesar de los más de 50 años de historia de esta teoría, así como de las limitaciones y aportes que ha recibido, se ha de estar en acuerdo que el liderazgo sigue siendo un proceso que no siempre es detentado por los directivos escolares, y que la complejidad de las relaciones humanas en los centros educativos ha seguido creciendo e influyendo en sus comunidades.

De este modo se propone que el liderazgo es un proceso dinámico, que debe ser fortalecido en los equipos directivos, por cuanto la estructura del sistema educativo sigue siendo jerárquica en general, y muchas veces unidireccional (Queupil y Montecinos, 2020); además, los equipos directivos y de apoyos a la gestión pueden aportar mucho más al logro de la inclusión y la justicia social en educación, a través de prácticas que permitan la acción colaborativa para la mejora escolar, que solo el actuar del Director/a o encargado del centro escolar (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

En específico, se propone una práctica que permite y promueve la colaboración y el diálogo para la mejora escolar llamada Metacognición Institucional (Ossa et al., 2016;

Ossa et al., 2018). Esta estrategia es un proceso de reflexión colaborativo y dialógico que puede utilizarse en la gestión escolar como herramienta de monitoreo y cambio de las prácticas y creencias, lo que permitiría el desarrollo de prácticas de liderazgo inclusivo.

2. La inclusión y la participación como desafíos para la gestión escolar

La vuelta a la democracia en Chile, después de casi dos décadas sustraída de la vida comunitaria, donde los y las docentes vieron reducida su participación en las decisiones técnico pedagógicas, y las y los directivas/os, se abocaron principalmente a la administración de los establecimientos (Castro & Castro, en Orellana et al., 2020); permite iniciar un proceso paulatino de democratización de la escuela que converge en la implementación de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación-Chile, 2009), que consagra el derecho a la educación de calidad de niños, niñas y jóvenes, otorgando mayor autonomía a los establecimientos educacionales. Así mismo, demanda una mayor inclusión con una noción, aunque no explícita, de respeto a la diversidad como muestra Rojas (2022). Al mismo tiempo, genera un itinerario de participación de todos quienes integran las comunidades escolares como son: padres, madres, tutores, profesorado, directivos, estudiantado y asistentes de la educación, cuya participación se expresa, particularmente en la constitución y actualización de los Consejos Escolares, también generados mediante un normativo legal (Ley 19.979/2005). Esta participación es comprendida como la información y consulta respecto del contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI) concebido este, como instrumento de planificación estratégica, en que su característica principal, es la autogeneración, la participación y la integralidad, entre otras.

En este contexto, la gestión educativa se concibe como la construcción de saberes teóricos y prácticos que ayudarán y facilitarán el proceso de enseñanza aprendizaje que se quiere impartir en las escuelas; también la gestión es concebida con la organización educativa y administrativa, didáctica, financiera y generadora de la relación con los actores de la comunidad, en las diferentes dimensiones del proceso educativo, incluyendo también la calidad, eficacia, innovación investigación y autonomía de las instituciones escolares, como se señala en el Marco para la Buena Enseñanza y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación-Chile, 2015a), surgido como un imperativo de gestión inclusiva participativa.

En efecto, la gestión escolar como uno de los componentes abordados por las reformas educacionales sitúa a la escuela en el contexto de los cambios curriculares decretados y los diversos proyectos de intervención propiciados por el Ministerio de Educación y, en contraposición, se observa a esta misma institución que no presenta cambios significativos en sus prácticas y que tampoco alcanza resultados satisfactorios en relación con las expectativas que sobre ella se han puesto a nivel de familias y de país. En este sentido, La escuela ha sido asumida como una organización compleja, dicha complejidad ha sido reconocida entre quienes lideran el pensamiento sobre una concepción global de la noción de calidad de la educación; Weinstein y Muñoz (2019), señalan que:

reflexionar en torno el liderazgo en escuela de alta complejidad sociocultural es un tema relevante para Chile y América Latina, con sistemas escolares que, reproduciendo la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. (p. 5)

No obstante se haya intentado transferir mecánicamente las reglas del mercado a la escuela, sin considerar por ejemplo la cultura escolar como filtro de cualquier transferencia, o como una difusión de un campo de actividad a otro, cabe señalar que la diferencia fundamental radica en que el establecimiento escolar es una institución social, que cumple un rol, una función central y exclusiva para la sociedad, la de formar ciudadanos, es decir, personas con capacidad de construir una vida de calidad, para sí y para otros; desempeñarse económica, social, cultural y políticamente y contribuir a los procesos de desarrollo social (Montero, 2020), transformándose con el devenir de los cambios sociales y culturales que experimenta la sociedad de manera acelerada, en la única institución social encargada de promover sistemáticamente esos aprendizajes.

En el año 2014 en Chile se crea un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación-Chile, 2015a), el cual otorga especial relevancia a la promoción de la participación y al establecimiento de relaciones de confianza entre miembros de una comunidad educativa (Garay et al., 2019; Peña et al., 2018). Dicho documento establece “implementar una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades” (Ministerio de Educación-Chile, 2015a, p. 26). Esta normativa genera una positiva presión en la gestión escolar para cambiar los hábitos unidireccionales y autoritarios de la dirección escolar, para fomentar una gestión más abierta y colaborativa.

Así mismo, la política de inclusión educativa promovida en Chile el año (Ley N°20.845, Ministerio de Educación-Chile, 2015b) se sustenta en dos ejes principales, por un lado la eliminación de la discriminación y, por otro, el abordaje de la diversidad; esto permitiría fomentar la inclusión y la diversidad en los establecimientos (identidad, género, etnia), al mismo tiempo que establece parámetros normativos para regular la educación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes (NEET y NEEP) (Castillo, 2022). Así, los establecimientos escolares deben respetar la idiosincrasia y los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa, lo que plantea un reto importante a la gestión escolar.

3. Liderazgo y participación

El concepto de liderazgo escolar es un tema de interés recurrente dentro del campo de la educación que ha sido ampliamente investigado por décadas. Para Leithwood (2009, p.20) el liderazgo escolar puede ser definido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas de la escuela”. Robinson y colaboradores concluyen que “el liderazgo educativo es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson et al., 2009, p.70). Ambas visiones de liderazgo coinciden en que el líder escolar es alguien que logra influenciar a otras personas de su organización para alcanzar ciertas metas de que frecuentemente se relacionan con la mejora de los resultados del estudiantado, como dan cuenta numerosas investigaciones (Anderson, 2011; Bolívar, 2009; Day et al., 2002; Elmore, 2010; Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2009; Marzano et al., 2005; OCDE, 2009; Robinson, 2007; Seashore et al., 2010; Southworth, 2002).

Los resultados de la investigación de Leithwood y otros (2006) permitieron concluir que el liderazgo escolar es la segunda variable que más influye en los resultados estudiantiles, después del efecto de los profesores. Aunque la influencia del líder no se configura dentro de una relación directa, sino que tiene lugar de manera indirecta y mediada por otras variables, como concluyera Robinson (2007), al demostrar que

variables como el apoyo al desarrollo profesional y aprendizaje docente y la relevancia otorgada a la gestión de la enseñanza y el currículo por parte del líder escolar, tenían una correlación positiva con los resultados de los estudiantes en el plano académico y social.

La investigación sobre los líderes escolares efectivos también ha tenido un lugar destacado dentro de los campos de la eficacia, el mejoramiento escolar y el estudio de las escuelas y sus contextos. En relación a este punto, diversas investigaciones han concluido que los líderes escolares exitosos se distinguen por algunas de las siguientes características: involucrarse en temas curriculares y metodológicos; trazar altas expectativas para los docentes y estudiantes; determinar objetivos, metas y visión compartida centrada en el mejoramiento de los resultados de los alumnos; promover el desarrollo profesional docente; tomar de decisiones concernientes a mejorar resultados; propiciar un clima de convivencia escolar positivo; involucrarse en aspectos morales, sociales y éticos de los alumnos; manejar con eficacia la implementación de políticas educativas; reconocer el valor del liderazgo distribuido a través de otros directivos con quienes trabajan y con quienes comparten tareas y toma de decisiones (Anderson, 2011; Balbontín y Rivas, 2022; Bolívar, 2009; Day et al., 2002; Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 1999; MacBeath, 1998; Southworth, 2002).

En relación a los tipos de liderazgo escolar, es posible encontrar numerosas clasificaciones, entre las que podemos destacar el liderazgo instruccional o pedagógico, transformacional, sostenible, facilitador, persuasivo, para la justicia social y distribuido. En las siguientes líneas, intentaremos esbozar un marco de antecedentes sobre el liderazgo escolar distribuido que nos permitan situar nuestra propuesta de gestión participativa en contextos escolares.

Hace casi os décadas que el liderazgo distribuido forma parte del interés común de muchos investigadores, creadores de políticas educacionales y actores educacionales, aunque los antecedentes sobre la caracterización de este tipo de liderazgo se remontan a la década de los sesenta y provienen del campo de la teoría organizacional desarrollada por Chester Barnard (Harris, 2009). Cabe destacar que el término fue acuñado por el psicólogo australiano A. Gibb en 1954 para referirse a la dinámica de los procesos de influencia dentro de grupos formales e informales (Harris et al., 2007).

En el campo de educación escolar, este tipo de liderazgo emerge como respuesta a la búsqueda de una gestión más efectiva por parte de líderes escolares que apunte al cambio o transformación de la cultura escolar (Murillo, 2006), a través de una gobernanza más democrática y participativa, que favorezca la construcción de comunidades con misiones y propósitos compartidos (Bolívar, 2012). De acuerdo a Maureira et al. (2014), las dinámicas organizacionales en los centros escolares han pasado a ser más horizontales y menos burocráticas, por lo que la investigación sobre liderazgo escolar se ha orientado al liderazgo distribuido, dado que se ha reconocido y evidenciado, por ejemplo, que en el liderazgo eficaz para el aprendizaje concurren otros actores clave de la comunidad escolar (Bolívar, 2012). La figura individual, heroica, jerárquica, frecuentemente masculina y carismática de un líder que influye en otros (Maureira et al., 2014), ha sido reemplazada por la idea de que dicha “influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales” (López y Lavié, 2010, p. 4). El mito del líder completo con conocimiento, destrezas y habilidades que le permiten controlar y resolver todo ya no se sostiene, en cambio el líder incompleto “sabe que el liderazgo existe a lo largo de toda la jerarquía

de la organización, donde sea que puedan encontrarse experticia, visión, nuevas ideas y compromiso” (Ancona et al., 2007, citado en Maureira et al., 2014, p.4).

Algunos estudios consideraban que el enfoque más tradicional de liderazgo centrado en la figura y características del líder escolar debía reconfigurarse (Maureira et al., 2016), así como también, admitir nuevas formas de gestión de las organizaciones escolares que consideraran otros actores como piezas clave en el engranaje del funcionamiento de los centros escolares. Investigadores como Gronn (2003), Harris (2009, 2012), Spillane (2006) y Timperley (2005), entre otros, se abocan a la tarea de lograr comprensión cabal del fenómeno de liderazgo distribuido, buscando conceptualizarlo y aportar evidencia empírica que permita dar cuenta del efecto de este tipo de liderazgo en la mejora de la organización escolar y los resultados del estudiantado.

En cuanto a definiciones del concepto de liderazgo distribuido, Spillane y otros (2001) sugieren que en este tipo de liderazgo la unidad de análisis no son los líderes y su quehacer, sino la práctica de liderazgo que se construye en la interacción entre líderes, seguidores y sus circunstancias e incorpora las actividades de múltiples grupos de individuos. Esto implica que el contexto social y las interrelaciones son una parte integral de la práctica de liderazgo.

Yukl (2002), enfatiza que este tipo de liderazgo ofrece una nueva alternativa que se contrapone a la perspectiva del líder heroico y se puede definir como un proceso compartido que propende a la mejora de la capacidad individual y colectiva de los individuos para cumplir con su trabajo de manera efectiva, dejando de lado la idea del líder que puede cumplir con todas las tareas esenciales de liderazgo, para transitar a la idea que estas tareas pueden ser distribuidas entre los diferentes miembros de la organización. De acuerdo a Murillo (2006, p. 19)

el liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación.

Este último punto es muy relevante, puesto que lo que se espera es precisamente aprovechar capacidades, lo que se contrapone al hecho de delegar o asignar tareas (Murillo, 2006).

Por su parte Gronn (2000) define el liderazgo distribuido como una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan entre sí. Harris et al. (2007), tomando las ideas de Gronn (2002) y Spillane y Camburn (2006), enfatiza que se trata de un tipo de liderazgo lateral donde la práctica de éste es compartida entre los miembros de la organización y donde la toma de decisiones está determinada por la interacción de los individuos.

Maureira et al. (2016), basándose en los hallazgos de investigación de varios estudios sugieren que en el enfoque de liderazgo distribuido en la organización escolar supone el trabajo de múltiples líderes que pueden influir en la dinámica de enseñanza. A saber, directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores tutores y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003).

La investigación sobre liderazgo eficaz ha dado cuenta que dentro de los aspectos que caracterizan a los líderes exitosos se encuentran prácticas que promueven el liderazgo distribuido (Anderson, 2012; Balbontin y Rivas, 2022; Crawford, 2012; Maureira y Garay, 2019; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003). Específicamente algunas de las prácticas que frecuentemente se identifican en estudios sobre este tipo de liderazgo son: búsqueda de la convergencia de metas compartidas, trabajo concertado y

mancomunado entre miembros de la organización, construcción de relaciones caracterizadas por la confianza y fomento de oportunidades de desarrollo profesional como coaching y mentorías, para que otros miembros de la organización puedan ejercer roles de liderazgo (Denece y Thornton, 2018; Garay et al., 2019; Imoni, 2018).

Cabe señalar que la corriente de liderazgo distribuido no ha estado exenta de críticas, algunas de las cuales apuntan a la falta de sustento empírico y metodológico que pueda avalar lo planteado (López, 2013). Con frecuencia han aparecido nuevas denominaciones y explicaciones teóricas sin evidencia comprobable, las que pasan de ser novedades celebradas a ideas descartadas (Harris et al., 2007). Por lo anterior, muchos investigadores del área han hecho esfuerzos por proveer marcos teóricos, metodológicos y empíricos que permita sustentar sus estudios. Entre las bases teóricas de este tipo de liderazgo se encuentran la teoría de la actividad de Engeström y la teoría de la cognición distribuida de Hutchins. Spillane y otros (2001) y Gronn (2002) desarrollaron elaboraciones teóricas a partir de estas teorías, los primeros han basado su trabajo mayormente en la cognición distribuida y el segundo en la teoría de la actividad (López, 2013). De acuerdo a Harris y otros (2007), Jim Spillane ha aportado con el modelo teórico más desarrollado que deriva de ambas teorías antes mencionadas.

Como se indicó anteriormente, el liderazgo distribuido no centra su atención en la figura unipersonal de un líder, sino que releva la participación, agencia y toma de decisiones de distintos actores en el liderazgo de la organización (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). En lo que concierne al concepto de participación en el ámbito educativo, ésta se considera una dimensión del liderazgo que tiene directa relación con prácticas de liderazgo democrático y distribuido (Leiva et al., 2022; Queupil y Montecinos, 2020). La gestión participativa de un líder implica la redistribución del poder, responsabilidades, prácticas y la democratización de la toma de decisiones (Harris, 2004; Lambert, 2007). Una organización escolar en la que se promueven espacios participativos y colaborativos responde a un proyecto educativo compartido que compromete e involucra a los miembros de la organización escolar (Lavín y del Solar, 2000; Ministerio de Educación-Chile, 2019b)

De acuerdo a Leiva et al. (2022) las escuelas se ven beneficiadas con el ejercicio de un liderazgo distribuido e inclusivo por parte de los equipos directivos, ya que se genera un compromiso y una visión de comunidad en la que todos tienen espacio de participación. Esto asegura la configuración de una cultura organizacional más inclusiva (Barrientos, et al., 2016; Calvo et al., 2016; Concha et al., 2022; Ryan, 2016).

4. Estrategias de metacognición institucional para el liderazgo inclusivo

La Metacognición Institucional (MI en adelante) es una herramienta de gestión participativa que permite el análisis de procesos y situaciones que ocurren en la institución educativa, promoviendo el diálogo participativo para la toma de decisiones en un marco de colaboración (Ossa et al., 2016). Es un concepto que surge en la discusión acerca de la necesidad de conocer y regular, de manera participativa y consciente, las situaciones que influyen en la convivencia escolar (Aristegui et al., 2005), estableciendo un marco de comprensión compleja de las relaciones humanas en la institución escolar.

En esa línea, se vuelve una herramienta para el monitoreo de las acciones que llevan a cabo los integrantes de la comunidad escolar, permitiendo una reflexión acerca de estas

acciones, con lo que la toma de decisiones se vuelve un proceso colaborativo (Ossa et al., 2016). De esta manera es una herramienta que puede apoyar la gestión escolar en un proceso de mejora continua (Ossa et al., 2018).

Esto es relevante dado que, como se señaló anteriormente, los establecimientos educativos no siempre buscan la inclusión y la justicia, por lo que deben aprender a ser centros inclusivos; ello demanda una lógica de aprendizaje organizacional que necesita ser orientado por líderes y lideresas escolares para su adecuado logro. El aprendizaje de la organización escolar es un proceso de transformación continua de la institución, sobre la base del trabajo colectivo y significativo, generando conocimiento para el cambio consciente y efectivo (Román, 2003). Cuando un centro escolar aprende, introduce cambios pertinentes, adapta las ideas que se producen y el conocimiento previo a dichos cambios, permitiendo nuevas conductas y procesos.

Para que este aprendizaje de la institución escolar sea verdaderamente colaborativo y contextualizado a las necesidades de la comunidad escolar, debe sustentarse en un proceso de reflexión y toma de decisiones participativa y abierta, lo que justamente otorga la MI.

Lo anterior es posible por cuanto la MI se sustenta en tres ejes:

- Analizar la realidad escolar en forma participativa.
- Decidir con equidad y sensibilidad comunitaria.
- Promover cambios significativos y reflexivos.

Es así que la MI se convierte en una estrategia que permite el diagnóstico participativo de lo que ocurre en la institución escolar, promueve el diálogo y la valoración de la diversidad en las decisiones que deben tomarse para la comunidad escolar, y plantea los cambios necesarios que deben implementarse para la mejora escolar.

Un centro escolar que aplica MI sabe cuáles son sus finalidades, tanto principales como secundarias (e incluso terciarias) en orden a la búsqueda de consonancia de las necesidades de las diversas necesidades de los grupos de personas que conforman la comunidad escolar. Además, sabe qué le ayuda a avanzar hacia esas finalidades, cómo poner en práctica las acciones y recursos que permitirán el logro de sus objetivos, así como el enfrentamiento de las dificultades que no permitirán avanzar hacia dichas finalidades. Todo ello de manera dialogada y participativa, buscando el compromiso de los integrantes de la institución.

Es por lo anterior que la MI puede funcionar eficazmente solo en contextos participativos, donde la comunidad escolar presente las características básicas y necesarias para funcionar con un liderazgo distribuido, ya que se basa en las mismas herramientas que dan vida a los equipos efectivos. Sin embargo, si la comunidad escolar no ha alcanzado aun la madurez social para colaborar en forma eficiente e interdependiente, puede ser trabajada con prácticas de liderazgo transformacional, buscando a aquellos actores claves que pueden generar el cambio de las personas de la comunidad escolar, y a través de sus acciones, promover el diálogo y la participación para el diagnóstico y la toma de decisiones.

Como herramienta para el liderazgo inclusivo, usar la MI permite, en primer lugar, analizar participativamente la realidad del centro escolar, determinando por un lado, las barreras que obstaculizan la inclusión, como también, evaluando el nivel de cohesión de la comunidad, en consonancia con las prácticas de liderazgo inclusivo (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Además, permite promover decisiones y acciones

que disminuyan estas barreras y generen mayor valoración de la diversidad, a través de instancias dialógicas y participativas, sirviendo finalmente de mecanismo evaluativo de la efectividad y equidad de estas acciones para el logro de la inclusión.

Los líderes y las lideresas inclusivas que utilizan MI generan diálogo en sus decisiones, dan cuenta de sus acciones y confían en el trabajo de la comunidad escolar, ya que se va evaluando continuamente el avance hacia el logro de los objetivos que se han propuesto, ya que son objetivos compartidos por todos los integrantes de la institución.

Una de las dificultades de aplicar la MI tiene relación con la complejidad de lograr que los equipos de trabajo (profesionales y no profesionales) se vuelvan equipos, dejando el funcionamiento individualista o de grupos no sinérgicos. En relación con lo anterior, una segunda dificultad que aparece es el cuidado y la eficiencia de la comunicación para el diálogo participativo, en especial dado que, muchas veces, en el ámbito educativo, la comunicación carece de las herramientas de efectividad como la asertividad, lo que incide en dificultades en el aula, en los equipos docentes, entre directivos y funcionarios docentes y no docentes, y en la relación con madres, padres y apoderados (Asanza, 2020; García et al., 2017), obstaculizando la valoración y uso del diálogo como herramienta de participación.

Una tercera dificultad es la mantención de la sistematicidad, dado que la MI es una estrategia cíclica, que va generando evaluaciones que permiten sustentar nuevos diagnósticos, y por ello, requiere ser trabajada en forma habitual no solo por los directivos sino por todos los miembros de la comunidad escolar. Finalmente, como cuarta dificultad, aparece la sensibilidad a la equidad, por cuanto, muchas veces el diálogo se centra en consensos que aparentemente dan cuenta de la mayoría de los integrantes de las instituciones, pero no siempre dicho consenso es equitativo, pudiendo generar exclusiones en la participación y las decisiones; mantener equidad en ello implica cuestionar los consensos para ver que efectivamente responden a necesidades que toda la comunidad valora, directa o indirectamente, con mayor o menor cercanía tal vez, pero con la significancia de saber que se está pensando en todos y todas.

Si se logra enfrentar y manejar estas dificultades, el uso de la MI permitirá tener una herramienta que permita, promueva y defienda la colaboración, el diálogo y la reflexión, de modo que las acciones y decisiones del centro escolar permitan el aprendizaje de la institución, es decir, el aprendizaje consciente para toda la comunidad escolar. De este modo, para los líderes y lideresas inclusivos/as es una estrategia útil en el largo y complejo camino para transformar y mantener a la institución escolar en el camino de la inclusión.

5. Conclusiones

La educación inclusiva es un ideal de justicia educativa, ya que busca atender a las necesidades diversas de los integrantes de la comunidad escolar, por lo que se debería promover como factor de calidad educativa (Morcillo, 2018; Sapon-Shevin, 2013). Sin embargo, y a pesar de la importancia que tiene la creación de escuelas inclusivas y justas, es un gran desafío y, en algunos casos, un lejano horizonte para muchos establecimientos escolares.

La dificultad que muchos centros escolares presentan para lograr una educación inclusiva es la falta de espacios de transformación de sus creencias y prácticas educativas, muchas de ellas arraigadas en enfoques educativos tradicionales y

obsoletos, que valorizan la educación como un proceso competitivo y excluyente (Weinstein y Muñoz, 2019).

La gestión escolar enfrenta un desafío complejo con la inclusión, ya que muchas veces, se ve presionada tanto por políticas públicas como por demandas sociales, para generar espacios educativos donde se promueva el elitismo y la segregación, aún presentes en la mentalidad de muchas personas como sinónimo de calidad. Por otra parte, debe responder a criterios de descentralización y participación de los integrantes de la comunidad escolar, en especial de madres, padres y apoderados, así como de estudiantes, en otras épocas, alejados de las decisiones y finalidades educativas, pero hoy, con mayor conciencia y empoderamiento de participación (Garay et al., 2019; Ministerio de Educación-Chile-2015b).

Lo anterior implica entonces que los centros escolares deben transformarse, y en ese sentido, debe promover prácticas que lleven a un cambio colaborativo y significativo. Por esto es altamente relevante la figura de los líderes y las lideresas educativos/as, que permitan apoyar a la gestión escolar en este proceso de cambio. Si bien el liderazgo y la dirección no son lo mismo, y a veces estas categorías las detentan personas diferentes en la institución (Leithwood, 2009; Murillo, 2006), es esperable que los equipos que dirigen y poseen la autoridad en el centro escolar, promuevan el cambio en las escuelas para la búsqueda de la mejora en los aprendizajes y en el bienestar de la comunidad escolar.

Los/as directivos/as que son líderes y lideresas, pueden generar prácticas que promuevan la transformación de la escuela hacia un espacio de aceptación de la diversidad, el diálogo y la participación, factores acordes a lo que se ha llamado liderazgo distribuido (Murillo, 2006; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003), que privilegia la participación y el compromiso de los actores educativos en las decisiones y acciones para la mejora escolar (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Estos mismos elementos son los que deberían promoverse en una escuela inclusiva, por lo cual, se plantea que el liderazgo distribuido debería ser, igualmente, inclusivo, es decir, sumar a lo anteriormente dicho, la preocupación activa por identificar y disminuir las barreras a la participación y el aprendizaje (Concha et al., 2022; Ryan, 2016).

Para lograr esto, se propone que los líderes inclusivos utilicen la estrategia de Metacognición institucional (MI), que implica un proceso continuo de reflexión dialógica y participativa, que promueve la participación y el aprendizaje institucional, volviéndose una herramienta para la mejora continua, pero de modo colaborativo y sistemático (Ossa et al., 2016; Ossa et al., 2018). La MI permitiría que líderes y lideresas promuevan reflexiones compartidas y diálogos para conocer lo que ocurre en el centro escolar, lo que se desea lograr, tomar decisiones para llevar a cabo esas finalidades, monitorear la equidad de estas acciones y cambios, y evaluar los aspectos que potencian y que obstaculizan el proceso de mejora y logro de las finalidades planteadas.

En ese sentido, apoya la labor de líderes y lideresas para conocer, promover y valorar lo que la comunidad escolar se propone en torno a las labores del centro escolar, y si estas labores responden equitativamente a la comunidad en su heterogeneidad. Si bien, la MI presenta algunas áreas que pueden volverse obstáculos para su implementación y desarrollo, en relación a la participación, la calidad de los diálogos y la equidad; se plantea que los beneficios de su uso son fundamentales para la educación inclusiva y la justicia educativa, ya que promueve prácticas de aceptación, de reflexión colaborativa, de mejora constante, de equidad, y por ello, aporta tanto a la inclusión como a la justicia social.

Referencias

- 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 de Profesorado*, 23(2), 212-230. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ancona, D., Malone, T., Orlikowski, W. y Senge, P. (2007), Elogio del líder incompleto. *Harvard Business Review*, 85(2), 92-100.
- Anderson, S. (2011, 18 de mayo). Desarrollo de las habilidades docentes: Implicaciones para el director [Comunicación]. *Seminario Internacional Gabriela Mistral*. Chile.
- Anderson, M. (2012). The struggle for collective leadership: thinking and practice in a multi-campus school setting. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(3), 328-342.
- Aristegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psyke (Santiago)*, 14(1), 137-150. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100011>
- Asanza Capa, N. B. (2020). La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa. *Ciencia y Educación*, 1(3), 20-31. <http://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015>
- Balbontín Alvarado, R. y Rivas Morales, C. (2021). Liderazgo educacional en ruralidad: Estudio de un caso chileno en el contexto Del proyecto internacional ISSPP. *Paideia Revista De Educación*, 68, 45-75. <https://doi.org/10.29393/PA68-2LERE20002>
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica. El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Calvo, M., Verdugo, M. Y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Concha, R., Mujica, F. y Inostroza, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(5), 32-47. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3247>
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(5), 610-620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Day, C., Parsons, C., Welsh, P. y Harris, A. (2002). Improving leadership: Room for improvement? *Improving Schools*, 5(1), 36-51.
- Denee, R. y Thornton, K. (2018). Distributed leadership in ECE: Perceptions and practices. *Early Years*, 41, 128-143.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. OCDE.
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

- Gómez-Domínguez, M., Angulo, E. J. y González-Roa, L. (2017). Comunicación asertiva en el clima laboral de escuelas bolivarianas. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 3(4), 8-35
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267-290.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. En K. Leithwood (Eds.), *International Handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. Routledge.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. y Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Imoni, R. (2018). *Distribución de liderazgo en las escuelas secundarias del gobierno en Nigeria: ¿realidad o ficción?* [Tesis doctoral]. Universidad de Nottingham.
- Lambert, G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8(4), 311-322.
- Lavín, S. y Del Solar, S. (2000). *El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. PIIE.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. what it is and how it influences pupil learning*. Research Report.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999) *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leiva-Guerrero, M. V., Loyola Bustos, C. y Halim Donoso, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 149-167. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>
- López, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, 14(1), 71-92.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebius*, 47, 83-94.
- MacBeath, J. (1998) *Effective school leadership: Responding to change*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maureira Cabrera, O. y Garay Oñate, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: Una revisión internacional* (147-156). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Maureira Cabrera, O., Garay Oñate, S. y López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista complutense de Educación*, 27(2), 689-706
- Maureira Cabrera, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.
- Ministerio de Educación- Chile. (2009). *Ley 20370 General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015a). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2015b). *Ley de inclusión escolar 20.845*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2019a). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación-Chile. (2019b). *Política nacional de convivencia escolar (PNCE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen, Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24
- Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (2022). *Formación ciudadana en la escuela: Conceptualización, herramientas de intervención socioeducativa y propuestas didácticas*. RIL Eds.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. T. y Castro, J. (2016). Metacognición institucional para un aprendizaje organizacional participativo: Herramienta innovadora de gestión escolar. *Rev. Gestión de la Educación*, 6(1), 11-21. <https://doi.org/10.15517/rge.v1i1.22718>
- Ossa, C., Figueroa, I. y Rodríguez, F. (2018). Institutional metacognition as an improvement tool for educational management. En F. Altinay (Ed.), *Open and equal access for learning in school management* (pp. 3-19). InTechopen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.70992>
- Peña, M., 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>
- Queupil, J. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa. análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Robinson, V. (2007). School Leadership and student outcomes: identifying what works and why. *ACEL Monograph Series*, 41, art 5.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education.
- Rojas, M. T. (2022). *Políticas educativas de género e inclusión de la diversidad sexual en Chile: agenda de una incipiente justicia de reconocimiento en el sistema escolar*. GEDIS.
- Román, M. (2003). Un nuevo currículum para la sociedad del conocimiento. De la escuela que enseña a la escuela que aprende. *Temas Pedagógicos*, 8, 12-27
- Ruiz, A. P. (2017). Acompañamiento y saber docente: desafíos de la nueva gestión escolar. *Temas de Educación*, 23(1), 59-68.

- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Diego Portales.
- Santa-Bárbara, E. y Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Walsthorpe, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: final report of research findings*. The Wallace Foundation.
- Southworth, G. (2003). Learning-centred leadership in schools. Australian Principal Centre.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., Diamond, J. y Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
<https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. y Camburn, E. (2006). *The practice of leading and managing: The distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse*. Paper presented at the American Educational Research Association.
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. y Sánchez, M. (2022). *La complejidad de la gestión escolar: Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 9(16), 51-66.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). School leadership competencies and practices for inclusion and social justice. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.

Breve CV de los/as autoras

Carlos Javier Ossa Cornejo

Académico del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío. Psicólogo por la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Educación por la Universidad de Humanismo Cristiano y Doctor en Psicología por la Universidad de Concepción. Sus áreas de investigación y docencia son Factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje y la Calidad de vida laboral en educación. Sus últimas publicaciones son: Saúde mental e carga de trabalho mental em trabalhadores de estabelecimentos de ensino chilenos no contexto da COVID-19. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1), e23001. 2023. Auto-adscrición inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar. *Praxis educativa*, 26(2), 317-337. 2022. Email: cossa@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-2558>

Roxana Balbontín Alvarado

Académica del Departamento de Artes y Letras de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de inglés por la Universidad de Concepción. Magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Doctora en Educación por la Universidad Nottingham. Su área de investigación incluye estudios sobre la profesión docente, efectividad escolar y liderazgo escolar. Sus últimas publicaciones son: Higher education students' achievement emotions and their antecedents in e-learning amid COVID-19 pandemic: A multi-country survey. *Learning and Instruction*, 80, 2022. Percepciones sobre la identidad del profesor rural en la Región del Ñuble, Chile. *Revista Educación las Américas*, 10, 1-14. 2020. Email: rbalbontin@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3432-193X>

Juana Irene Castro Rubilar

Académica del departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad del Bío-Bío. Profesora de Educación General Básica por la Pontificia Universidad Católica, Magíster en Educación mención Curriculum, y Doctora en Educación por la Universidad de Alicante. Su área de investigación y docencia son Formación Inicial Docente y Gestión Escolar. Sus últimas publicaciones son: Diagnóstico Sistema de Prácticas Pedagógicas: el caso de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Praxis educativa*, 26(1), 158-158. 2022. Autoadscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar. *Praxis educativa*, 26(2), 317-337. 2022. Email: jcastro@ubiobio.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0860-0866>