

**Liderazgo educativo
en Iberoamérica:
un mapeo de la
investigación
hispanohablante**

Miguel Angel Díaz Delgado
COORDINADOR


INFINITA

Liderazgo educativo en Iberoamérica: un mapeo de la investigación hispanohablante

Miguel Angel Díaz Delgado
coordinador



Miguel Ángel Díaz Delgado, coordinador.

Liderazgo educativo en Iberoamérica: un mapeo de la investigación hispano-hablante. -- Primera edición páginas. 446

ISBN 978-607-99432-3-3

1. Investigación en liderazgo educativo en Iberoamérica. Hacia el estado de la cuestión de la literatura de habla hispana. 2. Brasil y Chile, estudios de rango amplio en. 3. Cuba, investigaciones para la acción social. 4. España (Andalucía), liderazgo e identidad directiva. 5. México, estudios sobre formación y dirección escolar.

-- Educación. I. Miguel Ángel Díaz Delgado, editor. II. Daniel Zetina, editor. III. Universidad Hebreaica, editor. IV. Infinita.

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo AC Interleader, además de los criterios editoriales de la Universidad Hebreaica de México.

COORDINACIÓN EDITORIAL
Miguel Ángel Díaz Delgado

EDICIÓN
Daniel Zetina
Mimebro de la Caniem # 4023

IMAGEN DE PORTADA
Marco Antonio Ayala

Primera edición: octubre de 2022
DR © Miguel Ángel Díaz Delgado

ISBN: 978-607-99432-3-3

Se prohíbe la reproducción, el registro o la trasmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio impreso, mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético u otro existente o por existir, sin el permiso previo del titular de los derechos correspondientes.
Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

Sobre los autores	7
Agradecimientos	17
Introducción	
Eitan Chikli	21
Prólogo	
Óscar Julio Maureira Cabrera	23
INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO EDUCATIVO EN IBEROAMÉRICA. HACIA EL ESTADO DE LA CUESTIÓN DE LA LITERATURA DE HABLA HISPANA	37
Diez años de investigación en liderazgo educativo en países hispanohablantes Miguel Ángel Díaz Delgado y Omar Escárcega Barrios	39
Liderazgo educativo en España, revisión sistemática de la literatura Mireia Tintoré Spuny y Joaquín Gairín Sallán	59
BRASIL Y CHILE, ESTUDIOS DE RANGO AMPLIO	85
Liderazgo resiliente en escuelas de Brasil: es posible caminar en las adversidades Marta Olmo Extremera, Isabel Maria Sabino De Farías y Andrew Townsend	87
Equipos directivos y políticas de liderazgo escolar en escuelas básicas municipales de Chile Carolina Cuéllar Becerra y Juan Pablo Queupil Quilamán	111
Orientación y formación de líderes escolares en liderazgo inclusivo y para la justicia social en Chile Andrea Carrasco Sáez y Pablo González Martínez	135
Fortalecer el liderazgo distribuido mediante indagación colaborativa, estudio de caso en Chile Luis Ahumada Figueroa y Soledad Castro Castro	161
Evaluación del liderazgo en las Redes de Mejoramiento Escolar en Chile Sergio Garay Oñate y Constanza Garay Ite	187
CUBA, INVESTIGACIONES PARA LA ACCIÓN SOCIAL	215

La extensión universitaria en la UCLV de Cuba, alcances y desafíos hacia el desarrollo del liderazgo transformacional Frank Alejandro Montelongo García, Danny Echerri Garcés y Sonia Andrea García Sánchez	217
Liderazgo distribuido: alternativa ante el <i>burnout</i> y el acoso entre profesores de secundaria básica Annia Esther Vizcaíno Escobar	241
ESPAÑA (ANDALUCÍA), LIDERAZGO E IDENTIDAD DIRECTIVA	267
Identidad profesional directiva y liderazgo pedagógico, un estudio de casos en la provincia de Cádiz Miguel Ángel Gómez Ruiz, Maximiliano Ritacco Real y Francisco Javier Amores Fernández	269
Identidades de liderazgo exitoso en contextos desafiantes en Andalucía, estudio de caso Jesús Domingo Segovia, Beatriz Barrero Fernández, Cristina Cruz González y Carmen Lucena Rodríguez	293
MÉXICO, ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN EN LIDERAZGO Y DIRECCIÓN ESCOLAR	319
Liderazgo educativo y dirección escolar, estudio de casos en escuelas privadas de México César Lorenzo Rodríguez Uribe y Celina Torres Arcadia	321
El liderazgo del director de educación básica, tensiones frente a la mecánica operativa del Consejo Técnico Escolar Ma. Guadalupe Valdés Dávila y Juan Carlos Silas Casillas	349
Formación en liderazgo educativo para directores de primaria jaliscienses, análisis en el contexto de la reforma educativa 2013 Miguel Ángel Díaz Delgado y Juan Carlos Dávila Gutiérrez	377
Liderazgo transformacional ante el estrés laboral y los factores de riesgo psicosocial en la educación básica en México Danny Echerri Garcés y Felipe Santoyo Télles	405
Liderazgo educativo en Iberoamérica, un área en proceso de consolidación (colofón de la obra) Miguel Ángel Díaz Delgado	433

SOBRE LOS AUTORES

Coordinador

Miguel Ángel Díaz Delgado | Investigador del Sistema Nacional de Investigadores de México. Preside la Red Internacional para el Liderazgo Educativo Interleader; fue investigador en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y profesor de Administración Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cursó una estancia de investigación en la Universidad Católica Silva Henríquez y una posdoctoral en el Colegio de Educación de la Universidad de Saskatchewan. Ha impartido conferencias en Canadá, Chile, Australia, Costa Rica, Estados Unidos de América (EUA), Guatemala y en distintas universidades de México; ha estado a cargo de la coordinación académica de las cinco ediciones del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILEd). Coordinó el libro *Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*. Publicó como autor la obra *Formación de Directores escolares, comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión*. Ha publicado artículos científicos en revistas indexadas, entre los que destacan “Educational Leadership Training, the Construction of Learning Communities. A Systematic Review”, “Estándares para la Dirección Escolar en España y México: un estudio comparativo” y “La formación de directores de primaria. Diseño de investigación relacional desde el liderazgo educativo”. En sus inicios como profesional de la educación se desempeñó como profesor de escuelas rurales y urbanas públicas, encargado de dirección y asesor técnico pedagógico en el nivel básico.

Autores

Óscar Julio Maureira Cabrera | Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su obra es considerada de referencia en la investigación en liderazgo educativo en Latinoamérica; cuenta con diversas publicaciones indexadas, libros de autor y coautorías. Ha participado en diversas modalidades de investigación sobre liderazgo educativo y su línea se enmarca actualmente en el liderazgo distributivo. Ha desempeñado cargos de docencia y gestión académica en diversas uni-

versidades. Es profesor, magíster en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y doctor por el Programa de Investigación, Diagnóstico y Evaluación en la Intervención Educativa de la Universidad Complutense de Madrid.

Omar Escárcega Barrios | Especialista en Psicología Organizacional y Licenciado en Psicología por la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México. Ha impartido clases a nivel licenciatura y preparatoria, inauguró la Clínica de Atención Psicopedagógica en Centro Escolar Acuautila, ha participado en seminarios de Liderazgo Educativo y Educación Básica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, donde actualmente colabora como auxiliar de investigación. Fue ponente en el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE (2019), así como organizador y ponente en el Coloquio de Investigación del Simposio Internacional de Liderazgo Educativo. En 2020 fundó Pairs México, organización dedicada a brindar alternativas educativas para estudiantes de nivel básico y en la cual es actualmente el director general. A partir de 2019 es asesor académico de la Universidad Panamericana.

Mireia Tintoré Espuny | Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad Internacional de Catalunya. Tiene experiencia directiva, ha sido jefa de estudios, asesora de diferentes escuelas europeas y latinoamericanas y formadora en programas sobre dirección escolar. Ha sido vicedecana de la Facultad de Educación de la UIC, y coordinadora de la mención en dirección y gestión de centros educativos. Actualmente, es miembro del Equipo de Desarrollo Organizativo, subgrupo EDO-UIC. Editora fundadora de la revista *International Journal of Educational Leadership and Management* (IJELM). Está implicada en diversos proyectos de mejora de la educación y liderazgo educativo.

Joaquín Gairín Sallán | Doctor en Educación. Catedrático en el Área de Didáctica y Organización escolar de la Universitat Autònoma de Barcelona. Dirige el Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO) y la Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Su actividad docente y de investigación se desarrolla en los ámbitos de la evaluación y la organización/dirección de instituciones educativas, la gestión del conocimiento colectivo, la atención de grupos vulnerables y la promoción y desarrollo de instituciones seguras y saludables.

Marta Olmo Extremera | Investigadora grupo FORCE-HUM-386 Universidad de Granada. En los últimos cinco años ha trabajado como profesora y Coordinadora del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Isabel I en Burgos, España. Profesora invitada en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade Federal del Estado de Río de Janeiro (UniRio) y Profesora en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade Estadual de Ceará (UECE) (Fortaleza-Brasil). Miembro activo de la Red School Leadership (UNESCO) y Red Internacional de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE).

Isabel Maria Sabino De Farías | Profesor Asociado de la Universidad del Estado de Ceará – UECE, vinculado al Centro de Educación y al Programa de Posgrado en Educación. Líder del grupo de investigación Educación, Cultura Escolar y Sociedad – EDUCAS/CNPq. Beca CNPq Productividad en Investigación – Nivel 2. Coordina el Observatorio de Desarrollo Profesional e Innovación Pedagógica.

Andrew Townsend | Profesor Asociado de la Universidad de Nottingham, Reino Unido. Miembro activo de Red de Colaboración y Acción en Investigación (CARN), siendo el director académico de la conferencia anual. Director de la Sociedad Británica de Administración de Liderazgo Educativo (BELMAS). Editor de la revista *Educational Action Research*. Consultor educativo y coordinador de más de una decena de proyectos de investigación sobre liderazgo y la formación de los directores escolares.

Carolina Cuéllar Becerra | Psicóloga educacional con Maestría en Liderazgo Educativo y Doctorado en Educación. Académica e investigadora del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Docente del magister en educación en esta misma casa de estudios. Sus intereses de investigación incluyen: liderazgo y mejoramiento escolar, desarrollo profesional docente y directivo, y política educativa. Investigadora en diversos proyectos financiados por la Oficina Regional de Educación para Latinoamérica y El Caribe (Unesco-OREALC), la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), el Ministerio de Educación de Chile, entre otros. Representante de Chile en la APEC Education Research Network.

Juan Pablo Queupil Quilamán | Doctor en Liderazgo Educativo y Educación Internacional Comparada por la Universidad Estatal de Pennsylvania, EUA. Académico e investigador del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Ha sido Director de CITSE, profesor del Magíster en Educación de UCSH, y coordinador de diversos proyectos con financiamiento público y privado nacional e internacional. Sus intereses de investigación incluyen: gestión y liderazgo educacional, colaboración e internacionalización de la investigación en educación, perspectiva de género, inclusión y justicia educacional, trayectorias y transiciones estudiantiles, educación superior, y política educacional.

Andrea Carrasco Sáez | Directora y Académica del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Universidad de Valparaíso, Magíster en Educación, por la Universidad de Chile y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Sus ámbitos de interés se encuentran en el desarrollo profesional docente-directivo, liderazgo escolar y trayectorias de directoras escolares. Se ha especializado en temáticas de gestión escolar, evaluación educativa y educación con perspectiva de género.

Pablo González Martínez | Subdirector del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Obtuvo su Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa en la Universidad Diego Portales. Doctorante en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Sus ámbitos de interés se encuentran en la formación de líderes escolares y desarrollo profesional docente. Por ello, ha prestado especial atención a la emergencia de nuevas tareas profesionales y nuevos roles, además de atender procesos de mentoría y formación de mentores para directores y docentes noveles.

Luis Ahumada Figueroa | Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investiga sobre gestión y liderazgo educativo, con énfasis en el trabajo de equipos directivos. Lidera proyectos del desarrollo de capacidades de liderazgo sistémico y distribuido, y acompaña el funcionamiento de redes de mejoramiento escolar. Actual-

mente investiga sobre el liderazgo distribuido y la cultura de colaboración en centros secundarios de formación técnico profesional. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y los libros *Teoría y cambio organizacional: un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional*; *Equipos de trabajo y trabajo en equipo: la organización como una red de relaciones y conversaciones*; además de *Aprendizaje en red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*.

Soledad Castro Castro | Doctora en Políticas y Gestión Educativa. Profesora de postgrado de la Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha, Chile y directora de investigación de la Fundación Mujeres por Educación, Valparaíso, Chile. Sus últimas investigaciones y publicaciones se han focalizado en el liderazgo distribuido, en conocer oportunidades educativas generadas por la COVID-19 desde la perspectiva de mujeres profesionales docentes y en el liderazgo para la promoción de la salud mental y el bienestar en las escuelas. Una de sus publicaciones recientes es “Promoción de la salud mental en una escuela municipal chilena: los hallazgos del Proyecto AME (Aprendizajes Mentales Emocionales)”.

Sergio Garay Oñate | Profesor de Religión y Moral, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Con estadía una de investigación posdoctoral en la Universidad Ramón Llull de Barcelona, España (2020) (Premio Banco Santander - UCSH). Trabajó como docente y directivo en Saint George's College, en Santiago de Chile entre 1999 y 2003. Fue Subdirector del Programa de Gestión y Liderazgo Escolar de la Fundación Chile y secretario técnico de Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de la misma Fundación entre 2003 y 2015. Ha trabajado como docente e investigador en los Programas de Gestión y Liderazgo de la Universidad del Desarrollo, Universidad Silva Henríquez y Universidad Andrés Bello. Es integrante del Directorio de Fundación Alda de Paraguay, dedicada a temas de innovación y apoyo al sistema educativo de ese país. Su trabajo académico e investigativo se centra en temas de gestión y liderazgo escolar, sistemas de aseguramiento de la calidad en educación, redes socioeducativas y gestión del cambio e innovación en educación. Actualmente trabaja como académico e Investigador de la Universidad Andrés Bello, en Santiago de Chile y como Representante del Consejo de Alta Dirección Pública para procesos de selección de directores de escuelas públicas.

Constanza Garay Ité | Investigadora y Académica del Magíster de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Obtuvo su Doctorado en el Programa de Investigación, Diagnóstico y Evaluación en la Intervención Educativa de la Universidad Complutense de Madrid, su grado de Maestría en Educación en la misma universidad y es Socióloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son el liderazgo distribuido, redes de mejoramiento escolar y gestión educativa.

Frank Alejandro Montelongo García | Especialista en gestión de los Recursos Humanos de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas de Cuba, en donde obtuvo su Licenciatura en Estudios Socioculturales. Concluyó la Maestría en Estudios Culturales de la Universidad de Aguascalientes, México, sus líneas de investigación son liderazgo transformacional, gestión y extensión universitaria.

Danny Echerri Garcés | Doctor en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud, Universidad de Guadalajara, México. Profesor e Investigador con 10 años de experiencia en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba. Su línea de investigación actual es el liderazgo transformacional en educación y su incidencia en variables organizacionales, sobre todo la salud laboral docente y la calidad de vida en el trabajo docente. Vicepresidente de la Red Internacional en Liderazgo Educativo Interleader.

Sonia Andrea García Sánchez | Doctora en Ciencias Pedagógicas, Vicedecana docente de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Miembro del Grupo Nacional de Investigaciones para el Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano. Premio Nacional de la Academia de Ciencias de Cuba 2019. Sus líneas de investigación son validación del currículum de la primera infancia para ambas modalidades curriculares desde la dimensión de educación y desarrollo de la relación con el entorno.

Annia Esther Vizcaíno Escobar | Doctora en Ciencias de la Psicología y Máster en Psicopedagogía con 18 años de experiencia como profesora universitaria. Miembro de la Comisión Nacional de Pedagogía y Psicología de la Sociedad Cubana. Desarrolla investigación en competencias docentes y asesoría a maestros y directivos para el liderazgo, autoeficacia y expectativas de logro y rendimiento académico. Vicedecana de Investigación e

Internacionalización del Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Central Marta Abreu de las Villas en Cuba.

Miguel Ángel Gómez Ruiz | Doctor en Psicología, Educación y Desarrollo. Profesor titular del Departamento de Didáctica en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz, España. Sus líneas de investigación son la evaluación orientada al aprendizaje y la participación en procesos de evaluación dialógica y democrática, nuevas tecnologías en educación, aplicaciones innovadoras y desarrollo de material multimedia; medios de comunicación, ficción y educación. Una de sus publicaciones recientes es “La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado”.

Maximiliano Ritacco Real | Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, España. Sus líneas de investigación son el fracaso escolar y el liderazgo pedagógico. Entre sus publicaciones destaca “Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España)”.

Francisco Javier Amores Fernández | Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Didáctica en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Cádiz, España. Sus líneas de investigación son fracaso escolar, atención a la diversidad y liderazgo pedagógico. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria”.

Jesús Domingo Segovia | Miembro del Grupo de Investigación FORCE, de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (ADEME) y del Proyecto Atlántida sobre Educación y Cultura Democrática. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Experto en asesoramiento curricular, profesional e institucional, dedica su línea de investigación actual hacia la promoción y el apoyo a los procesos de mejora en/de la escuela. Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

Beatriz Barrero Fernández | Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Graduada en Educación Infantil, Educación Primaria con especialidad en Atención a la Diversidad y en Pedagogía con especialidad en Didáctica General.

Cristina Cruz González | Doctora en Ciencias de la Educación y profesora en la Universidad de Valladolid, España. Sus líneas de investigación son el liderazgo educativo, género y gestión educativa. Destacan entre sus publicaciones el texto “Formación del director como líder escolar: una revisión sistemática de la literatura en la última década”.

Carmen Lucena Rodríguez | Docente e Investigadora de la Universidad Internacional de la Rioja, docente en el Máster de Psicopedagogía. Pertenece al Grupo de Investigación FORCE y a la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RIL-ME). Su línea de trabajo versa sobre liderazgo y mejora educativa.

César Lorenzo Rodríguez Uribe | Doctor en Pedagogía con especialidad en Innovación Educativa, Universidad de Deusto en Bilbao, España. Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad de Monterrey y Licenciado en Ciencias Sociales por la Normal Superior Nueva Galicia. Coordinador de la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Marista de Guadalajara. Realiza investigación sobre liderazgo y gestión educativa, y sobre culturas juveniles en espacios escolares. Miembro de la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Celina Torres Arcadia | Doctora en Innovación Educativa y una Maestría en Administración de Tecnologías de Información en el Tecnológico de Monterrey. Fue directora del Departamento de Sistemas de Información y directora de la Maestría en Administración de Tecnologías de Información en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Monterrey. Tiene amplia experiencia docente y en el diseño de programas de estudio en el formato presencial y virtual. Es coordinadora de la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE) y socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Realiza investigación sobre gestión y liderazgo educativo. Profesora en el Departamento de Gestión y Liderazgo del Tecnológico de Monterrey.

Juan Carlos Silas Casillas | Profesor-investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Licenciatura en Psicología Educativa, Maestría en Educación, Doctorado en Políticas Educativas y Liderazgo por la Universidad de Kansas, EUA. Ha publicado varios libros y artículos académicos, entre los cuales destaca *El Estado de la educación Superior en América Latina*.

Ma. Guadalupe Valdés Dávila | Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), especialista en Educación Cognoscitiva y maestra en Educación Especial. Ha sido directora de Creare Instituto Educativo, jefa del departamento de Educación y Valores, miembro de la Comisión del Consejo Académico del posgrado y del Comité Interinstitucional de Arte, Educación y Humanidades (CIEES) y directora de la revista Sinéctica. Desde 1993 fue maestra titular y desde 2004 maestra numeraria en el ITESO. Ha sido docente por más de 40 años en diversos niveles educativos, ha dirigido más de 40 tesis de grado y posgrado, y publicado artículos en revistas científicas y de divulgación, así como capítulos de libros sobre el aprendizaje desde el enfoque sociocultural. También ha diseñado planes de estudio en el área de Educación, en licenciatura, maestría y doctorado, así como dictaminadora de artículos en revistas, capítulos de libros y propuestas de investigación.

Juan Carlos Dávila Gutiérrez | Miembro de la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo Interleader y profesor de educación primaria en la Ciudad de México. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), campus Ajusco, actualmente estudia la Maestría en Pedagogía en la UNAM. Desarrolla investigación sobre la dirección escolar de primarias, formación de directores y el liderazgo educativo.

Felipe Santoyo Télles | Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, Doctor en Ciencia y Tecnología con orientación en Procesos Agroindustriales por el Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco (CIATEJ). Sus líneas de investigación son el modelado matemático, la estadística multivariante y la aplicación de técnicas estadísticas a la solución de problemas.

NOTAS

1. Se utilizan de manera inclusiva términos como *docente, estudiante, profesor, director, líder* y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas suponen una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

2. Los decimales en México, donde se publica esta obra, se componen con punto (a diferencia de España donde llevan coma), por ello se conservan así. Por no ser una obra propiamente estadística, su uso es marginal y dicho criterio no cambia el sentido del discurso. Los textos son, siempre, comprendidos en su contexto.

AGRADECIMIENTOS

En 2018 surgió la idea de crear un libro que recopilara textos sobre modelos de investigación sobre liderazgo educativo a nivel global. Fueron dos los motivos que impulsaron dicha intención: el primero, la necesidad de mapear el área a través de las investigaciones emergentes, actualizando el estado del arte; el segundo, generar sinergias entre investigadores y redes internacionales dedicadas al estudio del tema.

El proyecto cobró vida gracias a la planeación, desarrollo y constitución de la obra por parte de la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo AC (Interleader, por su nombre comercial), la difusión de la Red de Investigación en Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), además de la participación activa de académicos de universidades internacionales que acudieron al llamado de manera generosa. Así, se concretó el libro *Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*, publicado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El éxito editorial fue inusitado, en cinco meses se agotó la primera edición. Se distribuyó en bibliotecas de distintos países y en manos de lectores expertos y noveles a nivel global. Al momento, el libro se reconoció como una idea inédita en México y un proyecto vanguardista en Latinoamérica, al grado que muchos lectores de la región acudieron a los coordinadores con la propuesta desarrollar una obra subsecuente, enfocada en la investigación hispanohablante.

En mayo de 2019, en una estancia de investigación en Chile, con la hospitalidad distinguida del Dr. Óscar Julio Maureira Cabrera, coincidíamos ya en atender las sugerencias de los lectores descrita arriba, mismas que tuvieron eco en diferentes foros, como el Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora Educativa (CILME) y el Simposio Internacional de Liderazgo Educativo (SILEd). A partir de ahí, Interleader y otras redes — como Líderes Educativos —, universidades chilenas y colegas de la RILME se sumaron a difundir la convocatoria para recibir colaboraciones hacia la constitución del libro que usted tiene en sus manos. Se recibieron

26 trabajos. Formamos un equipo editorial liderado por colegas expertos de Interleader y la Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza (ENAZ), además de solicitar el apoyo de connotados investigadores a nivel internacional para evaluar en dinámica de pares ciegos. Quince trabajos sobrevivieron esta intensa revisión de dos dinámicas de doble par ciego.

A casi tres años de iniciar este esfuerzo, no puedo sino agradecer muy sentidamente a las y los autores que aportaron sus letras, desvelo y paciencia en la publicación de esta obra, que seguro será de gran utilidad en el ámbito investigativo y de la práctica del liderazgo educativo. su palabra en constituir con sus textos el libro, así como a la Universidad Hebrea de México, por revisar, evaluar y apoyar la publicación de la misma. En suma, las evaluaciones de los textos para esta publicación habrían pasado por la revisión de cuatro equipos editoriales y seis pares ciegos, lo cual, en algún punto la ha perfeccionado.

Estoy humildemente orgulloso con este producto construido colectivamente y tengo la esperanza de que genere incluso mayor interés y entusiasmo que la obra que se mencionó en los primeros párrafos, pero sobre todo espero que aporte materia para la discusión y para la crítica, además de que coopere para la construcción de nuevas propuestas investigativas. La intención genuina es ofrecer al lector una recopilación de investigaciones del área de liderazgo educativo concluidas recientemente en contextos de Iberoamérica, que actualice los intereses que movilizan al área de investigación en contextos de habla hispana. Para ello, están a disposición este conjunto de textos académicos, para el público experto y también para un sector en proceso propedéutico, aceptados por colegios académicos, grupos de expertos y generada desde el trabajo con comunidades de práctica en sistemas educativos, instituciones de todos los niveles y agentes específicos, diseminados geográficamente, pero unidos por el idioma, la cultura y la idiosincrasia.

Gracias también a los profesionales que perseverantemente se involucraron desde el comienzo en este proyecto. Empezando por las redes y colegas que mencioné párrafos atrás, también a la Dra. Gabriela Carreño Murillo y su equipo en la ENAZ. De Interleader agradezco el apoyo invaluable de la Profra. Pilar Carrillo Marin, el Dr. Danny Echerri Garcés, el Profr. Juan Carlos Dávila, la Mtra. Alicia González Gómez, el Dr.

Jorge Alberto Morales Ávalos, Frank Alejandro Montelongo García y el Dr. René Crocker Sagástume, que suele poner su empeño en los proyectos editoriales de la Red y que en esta ocasión no lo incluyó por razones de lógica académica, a la Dra. Victoria Yael López Madrueño, a la Dra. Andrea Elizabeth Carrasco Sáez y al Mtro. Juan Carlos Miranda Arroyo, quienes al tiempo que construíamos este libro apoyaban con otros proyectos editoriales. Estoy en deuda también con todos los investigadores que contribuyeron con la evaluación de los trabajos. Principalmente, me siento honrado de contar con la confianza los colegas de universidades en Brasil, España, Inglaterra, Cuba, Chile y México que aportaron la pluma, el esfuerzo y trabajo de años para constituir juntos esta compilación.

Me gustaría hacer mención de los esfuerzos que se hacen en el Simposio Internacional de Liderazgo Educativo para mantener en pie la divulgación de las actividades investigativas y de la práctica en liderazgo educativo en México. Reconozco el arduo empeño que imprimen las universidades, redes, expertos, profesores y estudiantes internacionales que lo sostienen. Las discusiones que se generan en el Coloquio y en la Reunión Internacional de Orientación (RIO) del Simposio son fundamentales para impulsar proyectos editoriales como éste. Por favor, sigan adelante.

A todos los mencionados y a los lectores que hoy tienen en sus manos esta obra, fruto de un inconmensurable esfuerzo colectivo, muchas gracias.

Miguel Ángel Díaz Delgado

INTRODUCCIÓN

Este año la Universidad Hebrea (UH) cumple 30 años. Treinta años de crecer y convertirse en una institución académica dedicada a transmitir y crear conocimiento y valores conectados con la herencia intelectual, cultural y espiritual del pueblo judío.

Treinta años de contribuir a desarrollar y empoderar el liderazgo educativo y comunitario de la comunidad judía de México y del mundo de habla hispana, en diálogo con la sociedad mexicana, el Estado de Israel y el mundo.

Nuestro ADN se refleja en los tres ejes que componen nuestro lema: **comprender, actuar y trascender**. Éstos han sido los tres conceptos que nos han acompañado y guiado a lo largo de estos 30 años de existencia, conformando finalmente nuestra filosofía institucional.

Brindar un espacio de reflexión para **comprender (Lilmod)** es nuestra principal función como institución académica. Comprender por un lado y desde una perspectiva académica, el judaísmo, nuestra lengua milenaria (hebreo), la historia del pueblo de Israel y la herencia judía. Y, por el otro, descubrir el sentido profundo de la educación innovadora, la ayuda humanitaria, el estudio de las adicciones y el bienestar integral. De esta manera, nos conectamos con las áreas del conocimiento que contribuyen a la mejora del mundo (**Tikun Olam**), uno de nuestros principios rectores.

Actuar (Laasot) es la mejor manera de llevar a cabo lo comprendido. En la UH nos enorgullece desarrollar y empoderar el liderazgo educativo y comunitario. Nos honra formar profesionales que sean capaces de transformar vidas dentro de sus propios entornos y comunidades y que vivencien los valores judaicos como valores universales.

Trascender (Ulekaiem) a través de la educación es nuestro fin último. Nuestra visión es proyectarnos hacia el futuro, convirtiéndonos en una plataforma de vinculación para compartir con México e Hispanoamérica los conocimientos y la sabiduría del pueblo judío, y de Israel.

Aspiramos a que nuestros valores y nuestra formación transformen la vida de todas y todos quienes formamos parte de la comunidad UH.

Agradecemos y apreciamos la contribución única del Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado en la producción del libro la **Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo** y de los investigadores y evaluadores que aportaron su inteligencia y sabiduría para constituir esta fascinante colección de artículos, que también forma parte de la modesta contribución de la Universidad Hebreaica, al avance de la educación y al fortalecimiento del liderazgo educativo en México e Iberoamérica. Asimismo, consideramos que es una colaboración sumamente adecuada para celebrar, solemnemente, los 30 años de existencia de la Universidad Hebreaica de México.

Dr. Eitan Chikli
Rector de la UH

PRÓLOGO

Óscar Julio Maureira Cabrera

Existen variados factores del contexto sociocultural que encuentran en la experiencia educativa un sustantivo aporte de formación para las nuevas generaciones, de ahí que las organizaciones educativas sean un eje para la sustentabilidad de las comunidades formativas, sus proyectos de desarrollo y mejora. La literatura científica insiste con mayor fuerza y consistencia en distinguir al liderazgo —en cualquier nivel de la organización en un sistema educativo— como uno de los principales factores para el desarrollo de oportunidades de aprendizajes efectivas. Cuando, además, dicho liderazgo es focalizado en lo pedagógico y distribuido, puede llegar a constituirse en el lugar común en donde se anidan procesos y logros notables en la formación.

La presente obra se sitúa en el contexto educativo iberoamericano, proyectándose como un eslabón clave para la urgente necesidad de incrementar y fortalecer conocimientos y experiencias sobre liderazgo educativo (LE), pues tal proceso de influencia es mediado por factores contextuales y culturales. El conjunto de trabajos aporta, desde la idiosincrasia hispanohablante, decididamente a la comprensión del liderazgo en base a tal identidad.

El conocimiento descrito en esta obra resulta esclarecedor, tanto para los responsables del diseño de políticas, como para investigadores y profesionales de la educación, ya que otorga asertivas señales sobre componentes de políticas que pudiesen desarrollarse sistematizando programas y experiencias de referencia obligada en Iberoamérica. El libro evidencia las brechas de conocimiento en el área y prioridades de los sistemas educativos en la región, de cara a favorecer propuestas alternativas atingentes a los desafíos locales.

Este compilado de aportaciones se agrupa en cinco apartados y contiene 15 artículos, cada uno de ellos ofrece un panorama diverso, rico y sustantivo, que permite inferir sobre qué, cómo y cuánto se ha progresado en el desarrollo del conocimiento científico, experiencias y relatos de

uno de los factores más consistentes de mejora, cambio y transformación de las instituciones educativas iberoamericanas.

En la obra, el LE es concebido a través de la riqueza de sus diversas acepciones. Es descrito, argumentado, discutido y contrastado en cada una de las aportaciones de manera creativa y plausible, constituyéndose cada estudio en una muestra significativa del avance en el conocimiento del contexto educativo situado. Muchos de sus antecedentes, justificaciones, metodologías, resultados, discusiones y conclusiones resultan replicables, comprensibles y comparables con las realidades organizativas educativas de la región.

El primer apartado, “Investigación en liderazgo educativo en Iberoamérica. Hacia el estado de la cuestión de la literatura de habla hispana” se estructura a través de dos revisiones sistemáticas sobre modelos de liderazgo. La primera da cuenta de una aproximación de tipo topográfica, describiéndose posibles puentes al momento de reconocer la importancia de ubicar el estado actual de la investigación, mediante una metodología científica que pone de relieve la extensión del estudio del LE, desde modelos teóricos y metodológicos.

Miguel Ángel Díaz Delgado y Omar Escárcega Barrios aportan una pertinente revisión teórica, minuciosa y crítica sobre la literatura en liderazgo escrita en español en los últimos 10 años. Los autores analizan muestras específicas de estudios sobre LE, siguiendo la metodología PRISMA, a través de lo cual logran destacar modelos de investigación, sus marcos teóricos, ejercicio que deriva en una investigación detallada y asertiva sobre el estado actual del campo de estudio en la región.

Díaz y Escárcega revisan la producción por países e instituciones de donde provienen la mayor parte de la generación de conocimiento sobre LE. Se destaca, en primer lugar, como hallazgo, que el LE es un área en vías de desarrollo y consolidación en los países hispanohablantes, arribando a la tendencia que se dio el fenómeno en entidades anglosajonas. Se releva que la pedagogía y psicología son las disciplinas en que se contribuye con mayor atención el estudio del LE en ámbitos hispanos, manifestándose la predominancia de los modelos de liderazgo pedagógico, distribuido, moral y ético, siendo el modelo de liderazgo transformacional el que sigue trascendiendo como referente del área.

Según Díaz y Escárcega, en la literatura de habla hispana sobre liderazgo educativo emergen modelos de investigación variados y plurales. En relación con las metodologías, existe un equilibrio entre diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos, develándose una clara diversidad y sincretismo metodológico. Respecto de focos de atención, el poder posicional de directores en escuelas primarias sigue teniendo un marcado predominio, seguido del papel de los profesores en la movilización de las comunidades educativas. Sin embargo, es posible evidenciar otros actores, tales como coordinadores, supervisores; lo que permite establecer que siendo el liderazgo intermedio y/o medio, un área fértil, a la fecha poco estudiada.

La revisión que se presenta cuenta de manera general y específica sobre las coordenadas en que se encuentra la investigación actual, sobre los modelos predominantes de liderazgo durante una década. Asimismo, y quizás lo más relevante, es que el artículo ayuda a identificar brechas de conocimientos hacia un desarrollo más sostenido y virtuoso en el ámbito hispanohablante.

El segundo estudio, realizado por Mireia Tintoré Espuny y Joaquín Gairín Sallán, lo presentan bajo la modalidad de revisión sistemática de carácter extensivo y lo focalizan en la producción española sobre LE. El estudio revela la evolución y el impacto que ha tenido la investigación en dicho país durante las últimas tres décadas, antes de lo cual establecen una discusión en torno a la producción a nivel más amplio.

Los autores develan cómo el área de investigación crece exponencialmente al final de la década de los setenta y se mantiene en los ochenta, pero, sobre todo, demuestra que en la última década —principalmente desde 2018—, el LE se encuentra en un punto de inflexión ascendente y positivo en cuanto a número de investigaciones.

En la revisión, la distribución de temáticas se agrupan en cuatro cuartiles. En el primero, aparecen investigaciones que estudian modelos o estilos de liderazgo; en el segundo, en factores asociados con el liderazgo en educación; un tercero enfocado a los agentes y un cuarto que recoge las revisiones, impacto y desarrollo del liderazgo. Al profundizar sobre autores y subtemas, se observa que el liderazgo para la justicia social emerge con fuerza como objeto de atención, seguido del clásico lide-

razgo del director y es notoria una acepción del e-liderazgo; no obstante, el liderazgo distribuido sigue permeando gran parte de las temáticas, tanto como la formación para el liderazgo escolar.

Tintoré y Gairín exponen un pertinente mapeo de las manifestaciones y focos de atención con que se ha abordado el área de investigación en liderazgo educativo y ofrecen una exhaustiva, relevante y rica caracterización cronológica y temática sobre los focos de mayor atención; destacándose la centralidad en el aprendizaje, equidad y distribución, como las aproximaciones del liderazgo más prolijas en la investigación de española. En el apartado, ambas revisiones dan cuenta de la importancia e influencia del área de investigación en liderazgo en países de habla hispana, la primera abarcando toda la región de Iberoamérica y la segunda enfocada en España. El apartado revela que el LE goza de vital salud y alcanza a todos los niveles, agentes y tipos de acción educativa.

Abrir el libro con estas revisiones permite mapear las tendencias investigativas actuales, conocer de forma general las construcciones conceptuales y metodológicas del área y encontrar agrupamientos epistémicos en las investigaciones abordadas.

El segundo apartado, “Brasil y Chile, estudios de rango amplio” concentra un conjunto de novedosas temáticas de artículos que provienen de realidades educativas del cono sur. El primer texto de este grupo de estudios corresponde a Marta Olmo Extremera, Isabel Maria Sabino De Farías y Andrew Townsend, “Liderazgo resiliente en escuelas de Brasil: es posible caminar en las adversidades”. Esta primera investigación del apartado ilustra la resiliencia en la dirección de dos escuelas cearenses y contextualiza las características que enmarcan la realidad de las escuelas en dicho estado brasileño, aportando un marco de referencia para comprender tan pertinente adjetivación del liderazgo escolar.

Los autores aportan un estudio cualitativo situado, que describe a profundidad cómo dos directoras de escuelas —con población de un millar de estudiantes cada una y un medio de centenar de docentes— realizan una labor directiva notable para desafiar las carencias sociales y económicas en que se sitúan tales instituciones. Olmo, Sabino y Townsend aportan notas distintivas sobre la práctica directiva en contextos desafiantes, considerando la influencia esencial desde el liderazgo resiliente,

para luego describir cómo el mismo se estructura y organiza a partir de disposiciones personales y profesionales, basadas en la esperanza, energía y entusiasmo con que asumen dicha vocación las directoras.

Los siguientes tres artículos toman lugar en Chile, país en que se ha avanzado de manera creciente y sostenida en el conocimiento sobre el LE, la formación directiva y el establecimiento de redes escolares. Carolina Cuéllar Becerra y Juan Pablo Queupil Quilamán se acercan a estudiar los equipos de directivos docentes, su conformación, perfiles etarios, cualificación, los contextos y regulaciones de la práctica directiva, como componentes que dan cuenta de la complejidad de las escuelas de nivel básico en el país andino.

El estudio denominado “Equipos directivos y políticas de liderazgo escolar en escuelas básicas municipales de Chile” aporta un análisis y discusiones sobre la constitución de los docentes y directivos en las escuelas primarias públicas de municipios chilenos. Se trata de una muestra sustantiva de comunidades escolares a través de un modelo de investigación cuantitativa, en el que describen las variables de contexto y condiciones escolares —estructura, volumen del estudiantado, caracterización contextual—, que generalmente la política educativa omite. La investigación aporta a la comprensión del contexto estructural-organizativo de los denominados equipos directivos de las escuelas chilenas públicas.

Andrea Carrasco Sáez y Pablo González Martínez aportan el tercer estudio del apartado, lo titulan “Orientación y formación de líderes escolares en liderazgo inclusivo y para la justicia social en Chile”. Al igual que el predecesor, esta investigación se enfoca en las escuelas de educación básica. Es un estudio que relaciona como unidades de análisis al LE y la inclusión; en él, se describe la controversia entre una de las dimensiones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD&LE) en contraste con la ley de inclusión escolar. A saber, es la dimensión denominada recursos personales de tal marco indicativo de la función directiva y sus subdimensiones, las que se tensionan con los principios que vertebran los enfoques de liderazgo para la inclusión y justicia social.

Se captura, adicionalmente, la voz de directivos, quienes refrendan inconsistencias entre los aspectos normativos y los principios básicos para la inclusión en las escuelas. Los autores concluyen que las propues-

tas y planes de formación no siempre reparan en la importancia de formar para una práctica directiva de liderazgo basada en la inclusión y justicia social.

El cuarto estudio del apartado, “Fortalecer el liderazgo distribuido mediante indagación colaborativa, estudio de caso”, da evidencia de una serie de lineamientos políticos y metodologías para producir cambios y transformaciones en la escuela, muchas de ellas prescritas desde las cúpulas del gobierno de turno. Contrariamente a estos principios jerárquicos y centralizados de lineamientos y programas escolares, surgen estrategias que propician el desarrollo de capacidades de los actores. En este contexto, el trabajo que describen Luis Ahumada Figueroa y Soledad Castro Castro conecta con dispositivos sólidos basados en la generación de conocimiento situado para fortalecer decisiones de cambio, mejora y sustentabilidad.

Los autores intervienen activamente la investigación, a través de la indagación colaborativa como eje de la distribución del liderazgo. En este innovador trabajo se expone una densa fundamentación de sentido proveniente de los componentes del modelo en que se soporta tal estrategia; así como la descripción de un caso paradigmático en que se implementa y evalúa tal modelo de fortalecimiento de capacidades escolares. El texto se avoca a una perspectiva integradora y liberadora, influyendo en el aprendizaje organizacional, profesional y estudiantil en que se piensa, aprende y trabaja colaborativamente para construir una escuela.

La reforma estructural del sistema y organización de la educación en Chile conecta con una de las estrategias de mejora que probablemente se verá incrementada de manera sostenida en los próximos cinco años en dicho país. Así, en el marco de la desmunicipalización de la educación pública chilena surgen en su reemplazo los Sistemas Locales Educativos (SLE), los cuales agrupan a los centros escolares públicos por territorios. En este sentido, se aspira que tal organización pueda, por una parte, desarrollar mayor identidad, y, asimismo, incrementar la colaboración y el trabajo en red para la mejora.

El aporte del trabajo de Sergio Garay Oñate y Constanza Garay Ité sobre un instrumento-cuestionario de Evaluación del liderazgo en las Redes de Mejora Escolar en Chile, resulta a todas luces pertinente, anti-

cipándose a la realidad de la nueva institucionalidad de la educación chilena. El foco principal radica en profundizar evaluativamente una de las dimensiones más determinantes del funcionamiento de las redes, como es el liderazgo y la colaboración. Dicho estudio cierra el apartado dedicado particularmente a los trabajos enviados desde Sudamérica.

La pluralidad de trabajos del cono sur, aportados por los estudios brasileños y chilenos, llevan a pensar en un espectro amplio de investigación. Metodológica, teórica y epistémicamente, el trabajo de investigación de más de 20 años en el país andino, da muestra de la solidez e impacto de las investigaciones en las políticas educativas y de formación de líderes escolares; mientras que la influencia de la investigación acción participativa de orientación freiriana sigue siendo trascendente en las propuestas brasileñas.

El tercer apartado de la obra, titulado “Cuba, investigaciones para la acción social”, se enfoca a nivel educativo terciario; promueve, como se describe con base teórica transformadora, la relación entre la universidad y las esferas sociales y comunitarias del país. Primero se presenta un estudio de Sonia Andrea García Sánchez, Frank Alejandro Montelongo García y Danny Echerri Garcés, quienes ejercen una crítica a la gestión universitaria, en particular la extensión. El estudio del que dan cuenta de titula “La extensión universitaria en la UCLV de Cuba, alcances y desafíos hacia el desarrollo del liderazgo transformacional”. Sus aportes contribuyen a resignificar la extensión universitaria como un ámbito de gestión esencial para cultivar transformaciones socioculturales de la universidad cubana.

La investigación plantea que la dimensión transformacional del liderazgo es la más desarrollada en las labores de extensión de la Universidad Central de las Villas, mientras que la transaccional es la más descendida. El diseño mixto secuencial que se utiliza en este trabajo muestra que existe desconocimiento sobre el sentido y características de los actores, acerca de la extensión y la forma de hacer más efectiva tal función de liderar instituciones de educación superior.

Sin lugar a duda, una de las enfermedades docentes más compleja y cada vez más observa en los centros educativos, es el síndrome de *burnout* o “del quemado”, sus efectos en la comunidad educativa son aún poco

comprendidos, pero muy frecuentes. Así, la investigación que presenta Annia Esther Vizcaíno Escobar, “Liderazgo distribuido: alternativa ante el *burnout* y el acoso entre profesores de secundaria básica”, es altamente extrapolable. El estudio que cierra el apartado propone al liderazgo distribuido como factor organizativo protector y lo caracteriza como vía para minimizar la propagación de tal enfermedad en docentes y directivos.

El estudio describe con acierto referencias de precisión conceptual, tanto de liderazgo, como del *burnout*. La conclusión apunta a que el liderazgo distribuido es el que da forma comprensiva de organización educativa, que puede evitar la aparición del *burnout* en las organizaciones, sobre todo si se define un marco escolar que favorezca dinámicas de comunidad profesional de aprendizaje.

Ambas contribuciones cubanas denotan que la investigación sobre liderazgo educativo en la isla se caracteriza por una fuerte búsqueda de trascendencia de fronteras escolares y busca impacto en las comunidades locales, sobre todo en la sociedad en general.

En el cuarto apartado, “España (Andalucía), liderazgo e identidad directiva”, integra primeramente un trabajo de Jesús Domingo Segovia, Beatriz Barrero Fernández, Cristina Cruz González y Carmen Lucena Rodríguez, una investigación para comprender y profundizar sobre las identidades de directores de centros andaluces en contextos desafiantes. Si bien hay singularidades propias de las trayectorias personales y profesionales de un conjunto de directores, las condicionantes de las políticas educativas también tienen un impacto determinante en la construcción de tales identidades.

Los directores de Andalucía, España, no se sienten líderes, aunque sus compañeros le reconozcan tal atributo en la dirección; sin embargo, los sujetos referidos por la investigación demuestran una atención especial por el apoyo, el cuidado y la coherencia en sus prácticas directivas, mostrándose fuertes en sus compromisos con los acuerdos del proyecto educativo en que ejercen su función.

El segundo y último texto del apartado, “Identidad profesional directiva y liderazgo pedagógico, un estudio de casos en la provincia de Cádiz”, es una investigación que coincide en analizar a la dirección escolar desde la mirada de la identidad profesional directiva. La investigación de

Gómez Ruíz, Ritacco Real y Amores Fernández se presenta desde un enfoque biográfico-narrativo y cuenta con el testimonio de directivos escolares. El estudio bajo el formato de “casos reputados” recaba información sobre las categorías: perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad, la identidad para los otros, la construcción identitaria en el ejercicio cotidiano de la dirección y las perspectivas futuras de los líderes escolares. Los autores concluyen que —en las escuelas estudiadas— se encuentra una identidad directiva fuertemente constituida, capaz de potenciar prácticas escolares que impacten en la mejora del centro.

La investigación en España, particularmente en el contexto Andaluz, plantea preguntas sobre la comprensión en el quehacer directivo escolar, basadas en las identidades directivas. Se parte del entendido que estas constituyen eslabones clave para comprender las actuaciones profesionales en la organización escolar.

El quinto apartado, “México, estudios sobre formación en liderazgo y dirección escolar”, reúne trabajos del país anfitrión de esta obra coordinada. Llama la atención en esta compilación que el análisis de la práctica de posiciones de liderazgo y el de la formación aparecen como preocupaciones centrales de la investigación en el país.

El aporte de César Lorenzo Rodríguez Uribe y Celina Torres Arcadia, “Liderazgo educativo y dirección escolar, estudio de casos en escuelas privadas de México”, es sugerente y esclarecedor en cuanto a la descripción de prácticas directivas y estrategias desarrolladas para la mejora escolar. Sus valiosas citas y esquemas permiten una más que adecuada comprensión de cómo los directores de educación básica despliegan una serie de competencias personales y profesionales en el desempeño directivo y cómo se está investigando sobre el liderazgo en entornos más amplios.

Producir conocimiento en función de prácticas y estrategias exitosas del liderazgo directivo en escuelas es una de las principales prioridades que tiene la investigación educativa para orientar tanto la política como la práctica escolar. Así, el estudio en profundidad toma como referencia a seis directores de escuelas de altos logros, cuyos testimonios permiten visualizar cómo existe una alta consistencia entre los hallazgos de la investigación internacional con la casuística de una realidad local en México.

La labor directiva y su relación con instancias colegiadas de carácter participativo o consultivo, como son los consejos técnicos escolares (CTE) en la educación básica pública de México, representan un espacio de oportunidades para desarrollar liderazgos. Para ello, los modelos organizativos de los centros escolares —por su naturaleza formativa— precisan de impulsar al liderazgo pedagógico, centrado en el aprendizaje como marco de referencia. Asimismo, los CTE deben privilegiar el liderazgo distribuido como eje de acción. El aporte al conocimiento que hacen Ma. Guadalupe Valdés Dávila y Juan Carlos Silas Casillas, en el texto “El liderazgo del director de educación básica, tensiones frente a la mecánica operativa del Consejo Técnico Escolar”, constituye una reflexión sumamente asertiva con el postulado previo.

Valdés y Silas se acercan crítica y ágilmente a los CTE en el contexto de la reforma educativa de 2013, teniendo en cuenta una vasta fundamentación teórica sobre la dirección escolar de educación básica. El estudio propone balancear lineamientos prescriptivos del nivel central con las demandas y problemáticas propias del contexto y la trayectoria de mejora de la escuela. Una remarcable coincidencia con los estudios desarrollados en el contexto chileno. Para los autores, las prácticas directivas que desarrollan directoras de dichos espacios colectivos constituyen la oportunidad de ponderar una primordial atención a los asuntos pedagógicos.

La formación para el liderazgo es uno de los temas que más preocupa a la gran mayoría de los países de habla hispana. México es una de las entidades donde dicha área emerge con contundencia. El tercer trabajo del apartado es un estudio de casos realizado por Miguel Ángel Díaz Delgado y Juan Carlos Dávila Gutiérrez, “Formación en liderazgo educativo para directores de primaria jaliscienses, análisis en el contexto de la reforma educativa 2013”. Los autores describen críticamente las políticas educativas en México, referentes a la formación directiva; se concentran en la reforma de 2013 y sus efectos en la formación en el nivel básico. El estudio remite a contextos situados en Guadalajara, la capital estatal y la región Altos Norte, en el estado occidental de Jalisco.

Se aportan una serie de hallazgos, que probablemente son transferibles a las realidades organizacionales de muchas direcciones escolares

de contextos hispanohablantes, pues la diversidad y la naturaleza de la organización escolar determinan en gran medida la pertinencia y atributos de la formación directiva. Las conclusiones impugnan teórica y metodológicamente a aquellas propuestas homogenizantes devenidas de la política educativa, provista y encerrada en los proyectos educativos centralistas.

El último estudio aborda la relación referida anteriormente, entre liderazgo y estrés laboral de los docentes. Danny Echerri Garcés y Felipe Santoyo Télles presentan una investigación titulada “Liderazgo transformacional ante el estrés laboral y los factores de riesgo psicosocial en la educación básica en México”, aplicado a una muestra representativa de centros escolares en el sur de Jalisco. El estudio aporta antecedentes valiosos sobre el estado del arte en torno al estrés laboral y los factores de riesgos psicosociales, mismos que son frecuentes en la labor docente. Al igual que el trabajo de Vizcaíno —en el apartado de Cuba—, esta investigación ubica al LE como una alternativa a las problemáticas de salud en educación, pero, a diferencia del cubano, este se desarrolla en escuelas públicas de nivel básico.

Echerri y Santoyo proponen una metodología rigurosa, con pautas para la investigación de frontera, tanto para el LE, como para la investigación en el área de la salud pública, dos disciplinas que urge conectar en la educación formal de los países latinoamericanos, sobre todo para atender las necesidades de los profesionales de la educación.

El apartado en su totalidad da evidencia de las investigaciones sobre el Sistema Educativo Nacional (SEN) de México están siendo orientadas a problemas de las realidades vividas y sentidas por los directores en particular, pero, también, por los trabajadores de la educación mexicanos, mismos que asumen que en las escuelas es ya imposible proseguir políticas educativas centralistas, que prescriben normas, funciones, e incluso el tipo de formación, donde los directores escolares están destinados a perpetuar el *estatus quo* de la pirámide de mando del SEN.

Los tres estudios enfocan a la dirección desde las propias escuelas y consiguen revelar que el discurso y la acción del LE, escapando del cliché de la antigua administración educativa. Se reclama en ellos mayor autonomía y menor burocracia para que el ejercicio directivo sea realmente

considerado como práctica de liderazgo. Con este apartado cierra la obra, no sin antes acudir a un breve colofón, escrito por el coordinador del libro, Miguel Ángel Díaz Delgado, quien recapitula los aportes, evalúa el logro de los objetivos del mismo y, adicionalmente, expresa una lista de pendientes de investigación derivados de esta compilación de estudios.

En consonancia con el colofón, se considera que, en su conjunto, el libro ofrece variadas interconexiones de interés, que pueden ser vistas epistémica, metodológica y teóricamente. También es posible determinar que los temas investigativos del liderazgo en Iberoamérica trascienden los niveles escolares y se insertan en la sociedad y en los asuntos públicos, relativos al sistema educativo. Es una obra que muestra de cuerpo completo la pluralidad de estudios en liderazgo, en una región donde el estudio se encuentra en pleno desarrollo; donde, si bien se comparte el idioma y en algunos casos el tipo de organización e incluso de cultura escolar, no se renuncia a la discrepancia, a la discusión, y a la crítica.

El libro cumple cabalmente sus promesas, da cuenta del conocimiento global en el área de investigación de liderazgo educativo con énfasis en el contexto iberoamericano, actualiza el estado del arte en dicho contexto y da a conocer los procesos, hallazgos y metodologías de investigación en LE, lo que permite determinar quiénes y cómo son los sujetos, organizaciones y sistemas educativos contemporáneos que interesa estudiar en la temática dentro del contexto de Iberoamericano

A saber, el libro es producto de una minuciosa y sistemática selección de trabajos, donde participaron académicos de diferentes universidades de Iberoamérica, esto la hace especialmente relevante y sustancialmente provechosa para quienes buscan producción científica de calidad. El lector se encuentra ante un compendio completo, amplio y diverso, que aporta al reconocimiento del área de investigación y proporciona un marco plausible a investigadores, estudiantes, profesionales y tomadores de decisión, sobre el estado actual del liderazgo en contextos hispanohablantes de la región iberoamericana.

*Liderazgo educativo en Iberoamérica:
un mapeo de la investigación
hispanohablante*

INVESTIGACIÓN EN LIDERAZGO
EDUCATIVO EN IBEROAMÉRICA.
HACIA EL ESTADO DE LA CUESTIÓN
DE LA LITERATURA DE HABLA HISPANA

Diez años de investigación sobre liderazgo educativo en países hispanohablante

Miguel Ángel Díaz Delgado y Omar Emiliano Escárcega Barrios

Introducción

Iberoamérica es una región cultural y geográfica que comparte idioma, valores, y una larga herencia de estructuras organizativas, no sólo en el ámbito social, sino también en el académico e institucional. En las instituciones educativas y la academia de la región, el liderazgo ha cobrado un creciente interés en la última década, partiendo del entendido de que es un factor esencial para la mejora (Robinson et al., 2007; Bolívar, 2010) de los sistemas educativos.

Desde antes, pero sobre todo en la década del 2010, Iberoamérica se incorporó a una tendencia global sobre liderazgo educativo con un conjunto amplio y variado de investigaciones publicadas. Son dos los aspectos centrales que impulsan los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo (LE); en primer lugar, el área de investigación clásica no se considera agotada en contextos iberoamericanos, por lo que aún existen posibilidades de comprensión, discusión y profundización en el conocimiento de fenómenos relativos al área a través de los proyectos investigativos.

Para ahondar en este punto, se puede hablar del LE en España, donde los análisis aún centran su interés en los efectos de la dirección en el aprendizaje; si bien, ya no se estudia al liderazgo sólo en la dirección educativa, las investigaciones aún observan los efectos de la acción directiva en el sistema educativo en su conjunto (Bolívar et al., 2013). Los estudios sobre LE en la Península Ibérica, sin olvidar la perspectiva clásica, enfocada en la dirección educativa, hoy reconocen que el liderazgo no es un asunto exclusivo de una función —la de dirigir—, sino que se extiende a todas las partes involucradas.

Una tendencia similar puede encontrarse en Chile, donde los estudios de liderazgo distribuido reconocen el compromiso de democratizar las instituciones educativas desde, con y a pesar de la toma de decisiones; posición que implica sobrepasar las fronteras de análisis del ámbito educativo para incidir incluso en el ámbito civil y social. Los estudios españoles y chilenos coinciden en que el liderazgo de instituciones educativas implica la búsqueda de inclusión, equidad y respeto a la diversidad; esto se puede observar en la línea alterna de liderazgo para la justicia social.

En segundo lugar, los esfuerzos de investigación en el área de LE en el ámbito hispanohablante se han incrementado a partir del interés por objetos de estudio de frontera interdisciplinar; asimismo, son plurales en cuanto a sus enfoques. En la tendencia investigativa sobre liderazgo en educación se reconoce una vinculación amplia entre las instituciones educativas y otros espacios de análisis social, organizacional, económico y político.

La obra *Modelos de investigación en liderazgo educativo. Una revisión internacional*, coordinada por Díaz y Veloso (2019), compila estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios desde la educación, la salud, las ciencias políticas, el currículum, la administración educativa, cuyo eje de cohesión es por supuesto el liderazgo educativo; la obra demuestra lo ficticio de las fronteras disciplinares en la investigación posmoderna de LE, incluyendo modelos de investigación flexibles, pero rigurosos, cuyo abordaje es amplio y delimitado, una obra congruente con la tendencia investigativa actual a nivel global, sin olvidar que muchos de los estudios ahí publicados fueron impulsados por países de Iberoamérica.

En México se desarrollan modelos de investigación sincréticas del liderazgo en educación. Redes académicas, como la Red Internacional de Liderazgo Educativo AC (Interleader), impulsa proyectos de formación, práctica e investigación; la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (UdeG) desarrollan estudios desde las ciencias de la educación y la psicología; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Anáhuac imparten formación en liderazgo y para directivos, vinculando el conocimiento generado localmente en LE. A esto se suma la consolidación de espacios de divulgación científica, como el Simposio Interna-

cional de Liderazgo Educativo (SILEd) que se ha desarrollado en universidades mexicanas y cubanas.

En suma, la investigación en España, Chile y México está generando una oleada de estudios en la década de los 2010 sobre LE, sin precedentes en la región; y, aun así, se reconoce que la investigación iberoamericana se encuentra apenas en un estatus “de desarrollo”. De esto dan cuenta Gumus (et al., 2018), quienes, en una revisión profunda sobre LE, no pudieron documentar una sistematización sobre los estudios científicos sobre LE en el ámbito hispanohablante.

Parece una contrariedad que, a la par que los estudios en liderazgo educativo crecen sustancialmente en Iberoamérica, exista una ausencia de sistematización sobre sus objetos de estudio. Por ello, se considera importante reconocer es el estado de desarrollo de la investigación en LE en el ámbito hispanohablante, así como revisar su relevancia social, institucional y académica (Leithwood et al., 2008, pp. 28-29).

La presente revisión teórica tiene como propósito desarrollar un mapeo sobre la investigación en LE en Iberoamérica, explorando analíticamente los textos publicados en el ámbito hispanohablante el lapso comprendido entre 2008 y 2018. El texto analiza los hallazgos de la investigación, observa las clasificaciones contemporáneas más relevantes, además de analizar los enfoques metodológicos, sujetos participantes y contextos involucrados en la investigación iberoamericana.

Se aspira a dar luz sobre la investigación en idioma español de Iberoamérica, publicada en los últimos 10 años, revelando qué instituciones y redes están produciendo conocimiento en la región, cuáles son los temas y los debates predilectos, además de los temas pendientes.

Esta revisión teórica (Castillo y Hallinger, 2017; Hallinger, 2017) estuvo acotada por criterio de idioma, de calidad e impacto en buscadores académicos. Se plantea primeramente un recuento de antecedentes en la investigación sobre LE, luego se presenta la estrategia en la búsqueda de artículos, seguido de una presentación de los resultados alcanzados y finalizando con una discusión al respecto.

Antecedentes del LE como área de investigación

El origen de la investigación en liderazgo educativo data de registros anecdóticos e “historias de éxito” recopilados por directivos de escuelas en Estados Unidos de América (EUA) entre 1837 y 1946 (Bogotch, 2011; Murphy, 1995). Estos registros ponían de relieve los conocimientos administrativos y organizacionales, así como las “capacidades necesarias” para desempeñar la función de líder, un concepto recetario, con lineamientos fijados desde las administraciones educativas centrales.

En contextos angloparlantes, entre los años cuarenta y ochenta del siglo XX el estudio de liderazgo fue guiado principalmente por la psicología, en particular, desde las perspectivas comportamentales. En esta disciplina se buscaba comprender al liderazgo como un fenómeno propio de los rasgos psicológicos y las conductas de quienes conducían una organización (Lunenburg, 2003); es aquí que los encuadres positivistas exigían aproximaciones “rigurosas” y “objetivas” para medir el impacto de las conductas de aquellos “líderes” —funcionales— de las organizaciones educativas.

La disciplina pedagógica dentro del área de LE cobró importancia a partir de la década de 1980. La investigación tuvo, a partir de ahí, una inusitada visión crítica, sirviéndose de métodos fenomenológicos que resaltaban la importancia del contexto, y un enfoque orientado hacia la mejora escolar a partir del liderazgo (Murphy, 1995). En esta década, el LE comenzó a estudiarse formalmente desde la administración, la psicología y la pedagogía, con lo que se generó cierto sincretismo disciplinar, que tuvo un efecto en la pluralidad de métodos y epistemes para el abordaje del liderazgo en el campo educativo.

El abordaje del LE entre la psicología, la administración y el campo educativo no encontró un relevo cronológico, sino que se generaron investigaciones yuxtapuestas disciplinariamente; así, la década 1980 se caracterizó por ser un estadio de complejidad investigativa y logró un grado de desarrollo tal que sus constructos, propuestas metodológicas y proposiciones de práctica eran dignas de tomar en cuenta como objetos de estudio, a través de diversos métodos, bajo aproximaciones variadas y, desde miradas teóricas contrastantes. Hay que decir que los contextos angloparlantes tenían primacía en la investigación en el área hacia este periodo.

Hacia la década de 1990-1999, la investigación en liderazgo educativo encontró cierto repliegue, desbancada por las teorías de la gestión organizacional, que servía de lenguaje común, tanto a la empresa, como a la escuela, en el entorno del neoliberalismo global; no obstante, ya en primera década de los 2000, los estudios en el área resurgieron en una “nueva ola” (Wong, 1998) y a esta tendencia se incorporaron importantes esfuerzos desde la geografía iberoamericana (Díaz y Veloso, 2019) con publicaciones académicas de habla hispana. En la década de los 2010, el bagaje de estudios en el área es prominente, por ello, principalmente en el ámbito angloparlante, se desarrollaron revisiones amplias, de las cuales las más representativas se destacan a continuación.

Revisiones sistemáticas actuales en el área de LE

Ante la proliferación de estudios en liderazgo se han logrado algunas revisiones sistemáticas de la literatura global fueron emprendidas. Aquí se citan las más relevantes, considerando que comprenden una búsqueda de investigaciones específica en el idioma inglés.

La revisión sistemática emprendida por Gumus (et al., 2018) refleja una búsqueda amplia sobre los modelos de LE estudiados en distintos países en un periodo de 34 años. La pesquisa reporta 743 artículos publicados hasta 2014, dando cuenta de un lapso de declive entre 1990 al 2000.

Según esta revisión, destacan, con mayor número de publicaciones, EUA (n=296), Reino Unido (n=67), Australia (n=46), Canadá (n=32), Sudáfrica (n=31); estudios en los que se encontraron hasta 16 modelos de liderazgo educativo, siendo los más estudiados el liderazgo distribuido (n=205), liderazgo instruccional (n=181), el liderazgo docente (n=151), el liderazgo transformacional (n=147) y el liderazgo curricular (n=49).

Respecto del enfoque de las investigaciones, despega el método cualitativo (n=82), seguido de estudios cuantitativos (n=52), mientras que los métodos mixtos reportan menos cantidad de artículos (n=8). El grupo de interés más estudiado de 1984 a 2014 son los directores escolares (n=93), seguidos del profesorado (n=34).

La revisión sistemática de Gumus (et al., 2018) reporta un ascenso paulatino, pero no sostenido de la investigación en LE publicada en inglés, con un salto sustancial a partir del año 2000. Las dos revistas

con mayor número de publicaciones fueron *Educational Administration Quarterly* (EAQ), donde se publicaron un total de 107 estudios; seguida de *Educational Management Administration and Leadership* (EMAL), con un total de 60 artículos publicados.

La segunda revisión sistemática, realizada por Castillo y Hallinger (2017), comprende una muestra de 48 artículos publicados en inglés sobre LE en países latinoamericanos; el estudio abarca artículos de 1991 a 2017. Los autores dan cuenta de un incremento dispar y no sostenido en el estudio de LE, y coinciden en que los estudios decrecieron en los 1990 con el rápido ascenso y colisión de las perspectivas de la gestión educativa.

El 75% de los artículos encontrados son posteriores a 2006 y 50% de artículos encontrados se localizan entre 2012 y 2017. Los autores indican que durante este periodo, Chile es el país con mayor cantidad de artículos publicados (n=19), seguido por México (n=11); en conjunto ambos países recopilan 61% de la muestra total, que se distribuye en los 14 restantes. Existe una diferencia amplia con Argentina, de la cual se encontraron 3 artículos publicados en el periodo.

Las revistas con mayor número de publicaciones son *School Effectiveness and School Improvement* (SESI) con un total de 10; con el mismo número aparece *International Journal of Language and Education* (IJLE); y con un total de 8 artículos se encuentran las revistas EMAL y EAQ.

Se reporta un número mayor de estudios empíricos (79%; n=41), cuyos enfoques son cualitativos 44% y cuantitativos 51%. Los estudios conceptuales rondan 19%, mientras las revisiones de investigación sólo alcanzan 2% del total. Los métodos de recolección de datos utilizados en estudios empíricos son encuestas (55%), entrevistas (42%), observación (11%), análisis documental (11%).

De los 48 artículos analizados, 21 se enfocan exclusivamente en LE, destacando modelos como el liderazgo instruccional, liderazgo ético y para la justicia social, además del liderazgo transformacional. Castillo y Hallinger (2017) reportan que el número de investigaciones producidas en América Latina es comparable con sociedades árabes, pero ligeramente menor de lo encontrado en regiones de África y muy por detrás de lo que se puede encontrar en la región de Asia. Los autores sugieren que

esto puede deberse a que una importante cantidad de artículos puedan estar publicados en español, lo cual resulta en una limitante para el escrutinio de estudios y deja a su vez, abierta la posibilidad para la revisión de estudios en el ámbito hispanohablante, desafío que este texto tomó como propio.

Una tercera revisión fue publicada en 2018 por García et al., quienes rastrearon publicaciones sobre el LE en su relación con la mejora escolar. Los artículos seleccionados indican que la mayoría de las investigaciones son realizadas —para no variar— en EUA y Reino Unido, con 40% de los artículos encontrados, llegando a 44% si se le suma Australia.

Respecto de países de América Latina destacan Chile y Perú, ya que cada uno aporta 4% del total de la muestra. Se rescata que en este conteo no figuran investigaciones en México, lo cual no quiere decir que no existan publicaciones sobre liderazgo educativo en el país, sino que la perspectiva de la mejora escolar en su conjunción con el liderazgo es poco explorada en la investigación de este país. Acerca del nivel educativo en el cual se desarrolla la investigación, se encuentra en primer lugar el nivel primaria (70.83%), seguido de secundaria (25%) y finalmente el universitario (4.17%).

Los autores identifican una amplitud de enfoques, ya que la investigación en liderazgo y mejora escolar emplea igualmente métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos; asimismo la población estudiada es diversa, centrándose principalmente en figuras de director y profesores, aunque incluyendo también a alumnos. Los datos expuestos en esta tercera revisión permiten observar que los países iberoamericanos representan un campo emergente de la investigación y que es preciso seguir la pista hacia otras orientaciones del LE en la publicación hispanohablante; pendiente de investigación que la revisión teórica que aquí se presenta también hizo suya.

Las investigaciones de Gumus (et al., 2018), Castillo y Hallinger, en su conjunción con la de García et al., si bien dan muestra de lo vibrante de la investigación en LE a nivel global en los últimos 30 años, dejan como pendiente observarle de manera específica en la investigación iberoamericana escrita en español, así, esta revisión sistemática, como se dijo antes, se avoca a dar con ella. Para dar cuenta de los objetivos planteados, la re-

visión sistemática presupuso una estrategia metodológica específica, que se describe a continuación.

Modelo PRISMA, estrategia metodológica para rastrear investigación en Liderazgo Educativo

La investigación en liderazgo educativo es compleja y dinámica. Distintas disciplinas lo abordan, multiplicidad de métodos se utilizan y se incluyen variados sujetos, esto supone un reto importante a la hora de proponer una metodología que permita mapear las investigaciones en el área, en un espacio geográfico determinado y en un idioma específico.

Según Denyer y Tranfield (2009), desarrollar revisiones sistemáticas en el campo organizacional supone observar los principios de 1) transparencia, que den una explicación detallada de la metodología empleada; 2) inclusividad, es decir, recolectar artículos que supongan una muestra heterogénea para evitar sesgos sistemáticos; 3) que sean explicativas, lo que implica seleccionar aquellas cuyo análisis de resultados que vaya más allá de la descripción de datos y 4) que sean heurísticas, es decir, que establezcan recomendaciones bajo una diversidad de variables y contextos. Bajo esos cuatro criterios se optó por una revisión teórica de tipo topográfica, misma que es empleada para mapear la producción de artículos en regiones particulares, centrandó en teorías, modelos conceptuales y métodos utilizados para investigar un cierto tema (Hallinger, 2017; Castillo y Hallinger, 2017).

Este tipo de revisiones son sumamente útiles para investigar literatura que carece de una cantidad de hallazgos suficientes para conducir un estudio metaanalítico, por lo que está enfocada en revelar patrones de producción de conocimiento, resumir tendencias conceptuales y metodológicas, y sentar las bases para futuras investigaciones (Hallinger, 2017). Debido a que en esta revisión teórica no se aspira a la exhaustividad de una revisión sistemática tradicional, pero sí la capacidad de abstracción teórica que permita comprender los resultados de la investigación en la región, sus métodos, enfoques y sujetos, se consideró de gran utilidad retomar el diagrama de flujo de la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009) para conducir la búsqueda de artículos sobre liderazgo en idioma español.

Esta revisión ubicó el modelo de liderazgo, el país donde se aplicó la investigación, la muestra de sujetos, el enfoque metodológico, las técnicas utilizadas para recolección de información y población estudiada. Adicionalmente, se destacan las instituciones dentro de las cuales se conducen las investigaciones para poder sistematizar el estado del arte.

Operativamente se realizó una búsqueda del término “liderazgo educativo” en las bases de datos *Jstor*, *Ebsco*, *Science Direct* y *Springer Link*, siguiendo el diagrama de flujo de la Declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que se compone de cuatro fases.

Las fases de PRISMA son a) la identificación de los artículos en bases de datos, donde se puede utilizar un término genérico para encontrar la mayor cantidad de artículos posibles —en este caso se utilizó el término *liderazgo educativo*—; b) el cribado, que consiste en remover los artículo que se repiten en la búsqueda de base de datos y por otras fuentes, así como de la selección de artículos que cumplen con los criterios de inclusión y la exclusión; c) un barrido posterior, que implica a una revisión analítica de los textos completos; y, finalmente, d) la etapa de inclusión, donde se agrupan todos los artículos incluidos.

Los criterios de inclusión fueron a) estudios empíricos sobre modelos de liderazgo educativo, b) investigaciones realizadas en población hispanohablante, c) artículos publicados entre 2013 y 2018, excluyendo artículos teóricos. Se profundizó principalmente en los apartados como el marco teórico y de la metodología utilizados en las investigaciones encontradas.

La revisión incluyó enfoques metodológicos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Situación que desafió la presentación de resultados en la totalidad de los estudios; así, a diferencia de las revisiones sistemáticas que se citaron previamente, en este estudio, el procedimiento de revisión se centró en el apartado teórico y metodológico (Castillo y Hallinger, 2017; Hallinger, 2017).

Los textos fueron revisados de acuerdo con una matriz, misma que se observa en el cuadro 1, específicamente en la columna “apartados del artículo”. Por último, en la columna “información buscada” se indican de manera sintética los resultados de las investigaciones encontradas.

Cuadro 1. Matriz de análisis en la búsqueda de textos

Apartados del artículo	Información buscada
Título	Identificar si hace referencia a algún modelo de liderazgo educativo
Autores	Nombre de los autores
Resumen	Identificar si la investigación se centra en algún modelo de liderazgo educativo; identificar si se trabaja con alguna población, identificar el tipo de población estudiada
Introducción	Identificar el modelo de liderazgo educativo estudiado a partir de la definición conceptual y en algunos casos, de la definición operacional
Metodología	Identificar el tipo de metodología empleada (cualitativa, cuantitativa, mixta) Población estudiada (directores, profesores, alumnos, entre otros)
Información adicional sobre la publicación	Año de publicación Nombre de la revista donde se publica el artículo Institución donde se llevó a cabo la investigación

Fuente: Elaboración propia.

Liderazgo Educativo en estudios de habla hispana (2008-2018), presentación de resultados

Los resultados obtenidos esta revisión sistemática se consideran como una muestra del ascenso del liderazgo educativo en contextos iberoamericanos como un área de estudio esencial para comprender las instituciones educativas. Teniendo en cuenta que las investigaciones sobre liderazgo publicadas en español no son homogéneas, ni siguen una lógica específica por sí solos, la presentación de los resultados se organizó, condensando los estudios —obtenidos, seleccionados y analizados—.

Los estudios se dividen para su presentación, en dos cuadros, al interior de los cuales se resume la información de cada uno de los artículos seleccionados, posteriormente se propone una clasificación de cada una de las variables estudiadas, mostrando mayor detalle sobre las metodologías y orientaciones teóricas de los estudios en su conjunto.

Se obtuvo una muestra de $n=787$ artículos mediante la búsqueda inicial en las bases de datos, bajo el término “liderazgo educativo”, misma que se incrementó a $n=791$ al añadir cuatro artículos que fueron en-

contrados por métodos adicionales, como se sugiere en el diagrama de flujo del método PRISMA. Sin embargo, la muestra se redujo considerablemente a $n=32$ artículos seleccionados; un total de $n=759$ artículos fueron descartados por no cumplir los criterios de inclusión o presentar alguno de los criterios de exclusión en el cribado, es decir, en la etapa 2, del método PRISMA aplicado.

A partir de un análisis en profundidad —en la etapa 3—, se descartaron un total de $n=11$ artículos más, al encontrar que no se cumplían los criterios especificados. Esto dio como resultado una muestra final de $n=22$ artículos propicios de análisis a profundidad en la cuarta etapa.

Los elementos más relevantes encontrados en los artículos se determinan por el año de publicación, el modelo estudiado, país del cual se obtuvo la muestra, método y técnica de recolección de datos, población estudiada y la institución donde se llevó a cabo la investigación. A continuación, se presenta el cuadro 2, que resume la información de los 22 artículos seleccionados.

Cuadro 2. Sistematización de los artículos encontrados

#	Año	Modelo(s) de liderazgo estudiado	País	Método y técnica de recolección de datos	Población	Institución
1	2017	Pedagógico	México	Mixto (cuestionario y grupo focal)	Directores, docentes, asesores, supervisores	Universidad Nacional Autónoma de México
2	2013	Distribuido, moral y ético	España	Cualitativo (análisis documental, entrevistas en profundidad, grupos de discusión)	Directores, coordinadores, docentes, orientadores	Universidad de Sevilla y Universidad de Jaen
3	2015	Pedagógico, transformacional, distribuido	México	Mixto (análisis de contenido, estudio de casos múltiple, cuestionario)	Directores	Tecnológico de Monterrey
4	2009	Pedagógico	Chile	Cuantitativo (cuestionario)	Directores	Ministerio de Educación de Chile
5	2018	Efectivo	Chile	Cuantitativo (cuestionario)	Directores	Universidad Católica de Chile y Universidad Diego Portales
6	2010	Transformacional, distribuido y pedagógico	Chile	Cualitativo (análisis de contenido)	Docentes	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
7	2008	Pedagógico	Chile	Mixto (cuestionario, encuesta)	Directores	Universidad Alberto Hurtado
8	2017	Distribuido	España	Cualitativo (entrevista estructurada a profundidad)	Director	Universidad Autónoma de Madrid
9	2016	Pedagógico, institucional	México	Cuantitativo (cuestionario)	Docentes	Universidad Autónoma del Estado de México
10	2015	Pedagógico, transformacional, distribuido	España	Cualitativo (entrevista semiestructurada)	Directores, docentes, coord.	Universidad de Extremadura

11	2014	Docente, distribuido	España	Cualitativo (análisis de contenido de contenido virtual)	Docentes y alumnos	Universidad de Granada
12	2015	Pedagógico	España	Cuantitativo (cuestionario)	Directores	Universidad de Granada
13	2018	Pedagógico	España	Cuantitativo (cuestionario)	Directores, docentes, supervisores	Universidad de Granada
14	2018	Pedagógico	España	Cuantitativo (cuestionario)	Directivo, docentes	Universidad de Granada
15	2012	Moral y ético	España	Cualitativo (entrevista semiestructurada, análisis de documentos, registros por observación)	Directores, docentes	Universidad de la Huelva
16	2017	Moral y ético	España	Cuantitativo (cuestionario)	Docentes, familiares	Universidad de la Huelva
17	2013	Distribuido	España	Cualitativo (entrevista en profundidad, observación participante, story-telling, fotografías, registros biográficos, reportes informales)	Directores, docentes, alumnos	Universidad de Sevilla
18	2015	Pedagógico	España	Mixto (cuestionario, entrevista semiestructurada, grupos de discusión)	Directivos, docentes	Universidad de Zaragoza
19	2017	Pedagógico	España	Mixto (cuestionario, entrevista)	Directores, Docentes	Universidad de Sevilla
20	2015	Transformacional, transaccional	Colombia	Cuantitativo (cuestionario)	Directores	Universidad Militar Nueva Granada
21	2011	Institucional	España	Mixto (cuestionario, entrevista)	Directores, docentes, asesores, investigadores, supervisores	Universidad de Oviedo
22	2015	Dialógico	España	Cualitativo (entrevista)	Docentes, familiares, voluntariado	Universidad de Cambridge

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos obtenidos, existe un incremento significativo en las publicaciones de artículos sobre LE en el ámbito hispanohablante de 2015 a 2018, 63.6% de los artículos fueron publicados entre estos tres años.

Respecto del modelo de liderazgo estudiado se muestra un mayor interés en los modelos pedagógico, distribuido, transformacional, moral y ético, de hecho, únicamente en tres artículos no se hace mención de al menos uno de ellos; el cuadro 3 muestra un análisis de los artículos revisados según el modelo, en él se observa que el número total es mayor a 22, tomando en cuenta que algunos artículos se enfocan en más de un modelo. Se destaca, en el cuadro 3, la aparición de los liderazgos institucional, efectivo y dialógico, los cuales no fueron reconocidos como modelos de mayor relevancia al momento de realizar el marco teórico y se puede profundizar sobre estos nuevos conceptos.

Cuadro 3. Modelos de liderazgo con frecuencia y porcentaje de artículos

Modelo de liderazgo	Frecuencia	Porcentajes
Pedagógico	12	37.5%
Distribuido	7	21.9%
Transformacional	4	12.5%
Moral y ético	3	9.4%
Institucional	2	6.3%
Docente	1	3.1%
Transaccional	1	3.1%
Efectivo	1	3.1%
Dialógico	1	3.1%
Total	32	100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los países en los cuales se realizaron las investigaciones encontradas, destaca en primer lugar España (n=14), después Chile (n=4), posteriormente México (n=3) y finalmente Colombia (n=1). Según la metodología utilizada aparecen los métodos cualitativos (n=8) y cuantitativo (n=8) en la misma proporción, mientras que el enfoque mixto se encuentra ligeramente en menor proporción (n=6). En el cuadro 4 se muestra el tipo de población estudiada, el total es mayor a 22, dado que algunos artículos estudiaban a más de una población.

Cuadro 4. Cantidad de artículos según la población estudiada.

Población	Frecuencia
Directores	17
Docentes	15
Coordinadores - supervisores	4
Asesores - orientadores	3
Alumnos	2
Familiares	2
Investigadores	1
Voluntariado	1

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los sujetos estudiados, se puede apreciar que el foco de interés está puesto en directores y docentes; sin embargo, se estudian también distintos liderazgos intermedios, como coordinadores-supervi-

sores, asesores-orientadores, así como estudiantes; esto marca una diferencia de las revisiones sistemáticas presentadas con antelación. En la investigación sobre LE publicada en español en la última década destacan sujetos de estudio no tradicionales para el área, como padres de familiares, investigadores y voluntariado, lo que aparenta también un viraje en las miradas del liderazgo en las organizaciones educativas iberoamericanas.

Respecto de las universidades que destacan por su número de publicaciones se encuentra en primer lugar la Universidad de Granada, con un total de $n=4$ publicaciones seguida de la Universidad de la Huelva y la Universidad de Sevilla, ambas con un total de $n=2$ artículos publicados. Las universidades que publican más en el ámbito son las españolas.

Los modelos conceptuales más seguidos en Iberoamérica son el liderazgo pedagógico, distribuido, transformacional, moral y ético. Los enfoques metodológicos que han sido preferentemente usados en los últimos años son el cualitativo y el cuantitativo, prácticamente de la misma manera; similar a los reportados por Castillo y Hallinger (2017), quienes encontraron 51% de artículos de corte cuantitativo, 44% de corte cualitativo y 5% mixto, en el ámbito iberoamericano. Esto contrasta con lo reportado por Gumus (et al., 2018), quienes destacaron que en la literatura internacional 44.4% de las publicaciones tienen un corte cualitativo, 28.4% cuantitativo y 4.3% mixto, el resto de los porcentajes lo ocupan revisiones teóricas de la literatura con 19.1% y revisiones sistemáticas con un 3.8%, en este caso es notable un mayor número de investigaciones cualitativas.

La diversidad de estudios, enfoques, sujetos, métodos y sujetos de estudio del LE en el ámbito hispanohablante da cuenta de un desarrollo sostenido, además de que la investigación iberoamericana está contribuyendo a encontrar nuevas aristas y objetos de estudio.

Investigación iberoamericana sobre liderazgo, crecimiento permanente en la década, primera conclusión

Los resultados de este estudio destacan el incremento en la cantidad de artículos publicados sobre LE. Esta tendencia a la alza en las publicaciones en contextos de habla hispana, se asemeja a lo reportado por Gumus (et al., 2018) en la investigación de habla inglesa a nivel global, e igualmente coincide con lo planteado por Castillo y Hallinger (2017)

en contextos latinoamericanos, cuyas publicaciones en inglés advierten un crecimiento global de estudios sobre LE en la región iberoamericana.

La investigación en LE en español presentó un crecimiento sostenido en la década de 2010, impactado por líneas de investigación que se consideran pertinentes a nivel global, sobre todo, por un empuje de las redes de investigación iberoamericanas que se han consolidado en este decenio, mismas que impulsan a sus investigadores a contribuir al conocimiento sobre LE en contextos iberoamericanos; redes en España, Chile y México son muestra de ello.

Castillo y Hallinger (2017) proponían que la colaboración en investigaciones de países latinoamericanos con europeos y EUA estaba contribuyendo al crecimiento del área de investigación, sin embargo, en el presente estudio no fue posible reportar tal reciprocidad. Esta revisión concluye, al contrario, mayor independencia de los investigadores iberoamericanos a la hora de publicar textos en su idioma natal, el español.

La expansión en publicaciones de habla hispana de la región viene acompañada también de la sinergia entre instituciones que fomentan la investigación en liderazgo educativo, descritas en la introducción de este texto. Así, la apertura al conocimiento científico y académica sobre LE de las universidades y redes de investigación en el contexto iberoamericano ha jugado un papel importante en el progreso del área.

Si se compara la cantidad de artículos publicados en el ámbito hispanohablante con la literatura en inglés se puede observar una diferencia clara. Esto se debe a que la investigación en países angloparlantes cuenta con una trayectoria considerablemente larga, puesto que ha sido un tema estudiado desde hace varias décadas (Bogotch, 2011; Waite y Nelson, 2005; Gunter 2005; Murphy 1995), mientras que en la región iberoamericana este tipo de investigación está en su pleno desarrollo. No obstante, también podrían existir predisposiciones culturales, institucionales y políticas de los sistemas iberoamericanas que podrían estar frenando la investigación en liderazgo, este supuesto, podría ser explorado en estudios posteriores.

España, Chile y México son los países en los que se han conducido más investigaciones sobre LE en idioma español entre 2008 y 2018. Los resultados coinciden con lo reportado por Castillo y Hallinger

(2017), quienes posicionan a Chile en primer lugar, seguido de México, como los países con mayor número de investigaciones en el tema de LE en Latinoamérica. García (et al., 2018) habían encontrado también a Chile como el país latinoamericano con más publicaciones, pero en todos los estudios sobresale España con mayor cantidad de artículos en Iberoamérica.

A pesar del ahínco de España, Chile y México por impulsar la investigación sobre LE, Gumus (et al., 2018) no encontraron a ninguno de ellos entre el “top 10” de mayor producción a nivel global, al menos en publicaciones en inglés. Esto puede explicarse porque la investigación iberoamericana está mirando cada vez más hacia su propio idioma y contextos al investigar sobre LE.

Se denota un ascenso significativo de la investigación publicada en idioma español sobre liderazgo educativo cimentado en la curiosidad científica por conocer cómo se conforman, bajo qué criterios, de qué manera se relacionan y con qué estándares se toman las decisiones, se accede al poder y cómo los sujetos se agencian en las dinámicas educativas de contextos iberoamericanos. aun así, consolidar la investigación hispanohablante en LE se precisa la unificación de fuerzas entre las redes iberoamericana —entre sí— y con otras ubicadas en Europa, Reino Unido, EUA y Canadá.

Se puede concluir, con lo expresado en este apartado, que se logró el propósito de la presente revisión teórica, “dar cuenta de los modelos de liderazgo educativo estudiados empíricamente en el lapso de 2008 a 2018 en el ámbito hispanohablante”; ahora es preciso reconocer cuáles son los enfoques teóricos, metodológicos, y de los sujetos de estudio que se investigan en dichos contextos, el siguiente apartado da cuenta de dichos temas.

*Pluralidad teórica, metodológica y sujetos de estudio
en la investigación hispanohablante, segunda conclusión*

Aunque es difícil reconocer la prevalencia de una disciplina sobre otra, la investigación en LE en Iberoamérica procede más del campo educativo y de la psicología, a diferencia del ámbito angloparlante, donde la investigación en LE ocurre en el marco de la administración educativa.

En cuanto a los modelos de LE más estudiados son el distribuido, el pedagógico y el transformacional, sin embargo, en el contexto latinoamericano —a diferencia del español— destaca el liderazgo moral y ético como modelo muy tomado en cuenta. Esto puede deberse a ciertas orientaciones culturales de la región, que desde la investigación pone un énfasis especial en contextos marginados, y en una preocupación importante por la inequidad de accesos y la falta de oportunidades que se vive el ámbito educativo (Fernández, Hernández, 2013; Gómez, 2012).

De 2008 a 2018 es plural en cuanto a los enfoques de la investigación, con una ligera tendencia hacia el cuantitativo. Principalmente los métodos estadísticos son empleados para correlacionar los efectos del liderazgo en el logro académico de los estudiantes (García et al., 2018), además de clasificar las características deseables de quienes ostentan cargos de liderazgo; esto contrasta con el hecho de que en los diseños de investigación sobresalen las epistemes humanistas sobre los diseños posconductuales de la psicología y los funcionalistas de la administración educativa.

En la investigación hispanohablante sobre LE se sigue privilegiando a los directores y docentes como sujetos de estudio, aunque ciertas investigaciones prestan gradualmente atención a otras figuras no tradicionales, como los estudiantes y padres de familia de las comunidades educativas. De continuar esta tendencia, el área de estudio de LE iberoamericana estaría virando hacia posiciones teóricas transformacionales, distributivas y relacionales.

En la investigación iberoamericana sobre liderazgo se establecen sendos debates abiertos sobre las maneras en que se ejerce el liderazgo, bajo el común denominador de la insuficiencia de las figuras directivas y de autoridad clásicas para enfrentar las complejas realidades contextuales, también se reporta una formación incipiente de tomadores de decisión, directivos y líderes intermedios de todos los niveles, que no ha sido atendida por decenios.

Se puede declarar con esta revisión que la investigación en liderazgo educativo en Iberoamérica es plural en sus enfoques, amplia en los sujetos que estudia, variada en sus métodos y contrastante en cuanto a sus hallazgos, con algunos denominadores comunes.

Consideraciones finales

Se considera que los alcances más importantes de la presente revisión teórica radican en dos ejes; el primero de ellos es que se logró sistematizar el conocimiento sobre los avances en la investigación de modelos de liderazgo educativo de la última década en Iberoamérica; el segundo es que se considera a la revisión topográfica bajo la lógica del método PRISMA, como útil para discriminar y seleccionar la información de datos geográficos, teóricos y metodológicos la investigación.

La investigación en LE desde Iberoamérica se encuentra en vías de desarrollo, está más cerca que nunca de alcanzar un corpus científico robusto, y sus orientaciones, sujetos, métodos y enfoques son plurales y diversos. Esta revisión permitió reconocer que la investigación en LE en el ámbito hispanohablante no sólo ha crecido en términos de volumen y cantidad de publicaciones, sino en la diversidad de enfoques y metodologías.

El hecho de que la investigación en LE muestre mayor presencia en universidades españolas puede dar muestra de la permeabilidad de la cultura académica del país hacia el liderazgo, de la necesidad de encontrar nuevas explicaciones a los dilemas del sistema educativo y quienes los dirigen, o bien puede tratarse de una ventaja organizacional, técnica o de impulso económico a la investigación, esto sólo podrá reconocerse si se incurre en nuevas investigaciones al respecto, por lo que, este es un tema de investigación pertinente.

La revisión que se presenta tuvo un carácter exploratorio, estudió un lapso determinado, un espacio geográfico específico y un idioma único. Otros aportes podrán ampliar el foco y demostrar los factores que influyen en el creciente interés en el área, las condiciones bajo las cuales se realiza la investigación, las fronteras del conocimiento y cómo se están moviendo los objetos de estudio de la investigación en liderazgo educativo.

Referencias

Bogotch, I. (2011). A history of Public School Leadership. In: Fenwick (coord.). *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 3-26.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, IX(2), 9-33.
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista fuentes*, I(14), 15-60.
- Castillo, F. y Hallinger, Ph. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, XLVI(2), 207-225.
- Denyer, D. y Tranfield, D. (2009). Producing a systematic review. En: Buchanan, D. y Bryman, A. (coord.). *The Sage handbook of organizational research methods*. Thousand Oaks, CA, EUA: Sage Publications Ltd, 671-689.
- Díaz-Delgado, M. A. y Veloso-Rodríguez, A. (2019). *Modelos de Investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*. México: II-SUE-UNAM.
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández-Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, XXXV(142), 27-41.
- García-Martínez, I., Quijano-López, R. y Díaz-Delgado, M. A. (2018). El impacto del liderazgo sobre la mejora escolar. Revisión sistemática. *Pedagogía y Sociedad*, XXI(53), 129-151.
- Gomez-Hurtado, I (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, LI(2), 21-45.
- Gumus, S., Sukru, M., Esen, M. & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, XLVI(1), 25-48.
- Gunter, H. (2005). Conceptualizing Research in Educational Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, XXXI-II(2), 165-180.
- Hallinger, Ph. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, XLVI(3), 362-384.

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, XXVIII(1), 27-42.
- Lunenburg, F. (2003). Paradigm shifts in educational administration: A view from the editor's desk of 'Educational Leadership Review' and 'NCPEA Yearbook'. Paper presented in "The annual meeting of American Educational Research Association", Chicago, 21-25 April 2003.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, VI(6), 264-269.
- Murphy, J. (1995). The knowledge base in school administration: Historical footings and emerging trends. In: Donmoyer, R., Imber, M. y Scheurich, J. (coord.). *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*. Albany, NY: The State University of New York Press, 61-73.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Sydney: Australian Council for Educational Leaders.
- Waite, D. y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII(232), 389-406.
- Wong, K-Ch. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody journal of education*, LXXIII(2), 106-125.

Liderazgo educativo en España, revisión sistemática de la literatura

Mireia Tintoré Espuny y Joaquín Gairín Sallán

La vitalidad de la investigación sobre liderazgo educativo, una introducción

Los estudios sobre liderazgo educativo (LE) han experimentado un extraordinario crecimiento durante décadas y en los países occidentales, especialmente en el ámbito anglosajón. Para compensar el desequilibrio geográfico que han puesto de relieve algunos académicos (Mertkan et al., 2016), grupos de investigación de diversos países están recopilando y sistematizando lo que se sabe sobre el LE en otros contextos.

Estas revisiones sistemáticas de las literaturas nacionales o supranacionales (Bolívar et al., 2013; Walker y Kian, 2015; Oplatka y Arar, 2017; Hernández et al., 2017; Aravena-Castillo y Hallinger, 2018; Gumus et al., 2019; Hallinger, 2019; Díaz y Veloso, 2019) son importantes, no sólo porque permiten conocer el estado del arte en países distintos a los publicados en el ámbito angloparlante, también porque posicionan mejor dichas regiones en el mapa académico mundial, al mismo tiempo que permiten estar al tanto del tipo de investigaciones que se publican. Sin embargo, no todas las regiones están representadas en este nuevo mapeo de la literatura sobre LE, resultando conveniente continuar los esfuerzos en dicha dirección. Particularmente, las últimas revisiones globales sobre LE señalan escasos estudios bibliográficos sobre el tema en la zona meridional de Europa, lo que justifica centrar la presente investigación en los trabajos publicados en España.

La literatura sobre LE en España es interesante desde distintos puntos de vista. Los estudios publicados en el país no se incluyen cuando se recopila la bibliografía anglosajona, quizá por su localización geográfica en el sur de Europa, su lengua no inglesa y el ser un país *occidental* de ingreso posterior a los iniciadores de la Unión Europea. Tampoco parecen figurar cuando se analizan las publicaciones de países emergentes —es

decir, aquellos que están introduciéndose en el campo del liderazgo educativo: países de África, Asia o Latinoamérica—, creándose una especie de agujero negro que, en cualquiera de los dos casos, hace que la producción sobre LE en España permanezca invisible al no aparecer ni en las revisiones del área anglosajona ni en las revisiones del área *emergente*.

En el análisis de la distribución geográfica de los estudios sobre LE y dirección realizado por Tian y Huber (2019), España no aparece en el apartado “otros países europeos” que analiza la producción europea no-anglosajona; únicamente se indica que la producción en los países de Europa meridional y oriental es notablemente inferior a la de países anglosajones y nórdicos. A pesar de no aparecer más que marginalmente en los análisis bibliográficos más recientes sobre LE (Hallinger et al., 2020; Hallinger y Kovačević, 2019; Kovačević y Hallinger, 2019 y 2020; Mertkan et al., 2017) los datos indican que diversos grupos de investigadores españoles se incorporaron al estudio sobre LE desde los inicios de esta área de investigación a mediados de la década de los años setenta (Villa, 2019).

El presente apartado aspira a mostrar la vitalidad que tienen las investigaciones sobre LE en España, y contribuir así a un mejor posicionamiento de los investigadores españoles, realizando una revisión sistemática de la literatura de impacto, centrada en las fuentes de producción más utilizadas en el contexto español, durante las tres últimas décadas. Con el propósito explicitado, se ha realizado un análisis exhaustivo en tres bases de datos tratando de identificar todos los estudios relevantes sobre LE en España para mapear la disciplina en dicho país. Hay la conciencia de que existen otras publicaciones de interés, como libros y revistas profesionales que también pueden reforzar o limitar la hipótesis inicial establecida y a los que se hace referencia posteriormente.

Una revisión teórica en las últimas tres décadas

El principal objetivo de esta investigación es la revisión de la literatura de impacto sobre LE en España por medio de instrumentos confiables que puedan replicarse y actualizarse con facilidad. Se ha realizado una “revisión sistemática y cuantitativa” de la literatura (Pickering y Byrne, 2014), un tipo de revisión de la literatura que se sitúa entre las revisiones narrativas y otro tipo de revisiones sistemáticas. En palabras de Picke-

ring y Byrne (2014), este tipo de revisiones son sistemáticas porque los métodos para seleccionar y revisar los documentos son explícitos y replicables; y son cuantitativas porque cuantifican lo que se ha investigado, y también lo que no se ha investigado.¹

Las revisiones sistemáticas y cuantitativas difieren i) de las revisiones narrativas porque los métodos que se utilizan para seleccionar la literatura “son explícitos, replicables y sin asunciones apriorísticas sobre la relevancia de la bibliografía seleccionadas” (Pickering et al., 2014, p. 8). Y se diferencian ii) de otros métodos de revisión sistemática como los metaanálisis porque éstos utilizan técnicas estadísticas para integrar los resultados de diversas revisiones y estudios. Los tipos de investigación que se incluyen en una revisión sistemática y cuantitativa pueden ser más amplios que los utilizados por otros métodos, incorporando métodos de las ciencias sociales y naturales, y siendo muy adecuados para estas ciencias.

Las revisiones que utilizan el método sistemático y cuantitativo buscan publicaciones por medio de algunas palabras clave que identifican de forma clara y replicable los documentos que se pueden incluir en la revisión (Pickering et al., 2014). El uso de este tipo de revisión de la literatura permite responder a algunas preguntas (qué cantidad de publicaciones existen sobre el tema, cuándo fueron publicados esos documentos, dónde, por quién), que pueden servir de base para posteriores estudios (Pickering y Byrne, 2014). Este tipo de revisiones pueden incluir análisis cualitativos para desarrollar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, y/o identificar áreas emergentes, tal como proponemos iniciar a partir del presente estudio. En todo caso, se identifica como revisión sistemática a toda revisión que parte de una pregunta claramente formulada y que utiliza métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y evaluar críticamente la investigación relevante, y para recopilar y analizar datos de los estudios incluidos en la revisión.

La revisión realizada sigue alguno de los 15 pasos descritos por Pickering y Byrne (2014) en su descripción de este tipo de revisiones

¹ De los mismos autores existe un mapeo sistemático y cualitativo que abarca hasta finales de 2019: Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>

sistemáticas y que se comentan brevemente a continuación. La primera cuestión es la definición del tema objeto de análisis; en este caso, la búsqueda de estudios sobre liderazgo educativo publicados en España entre 1990 y marzo de 2019, sabiendo que la producción es continua, como lo demuestran las últimas aportaciones de Iranzo (et al., 2019) y Ritacco y Ritacco (2019), con el propósito de identificar los principales resultados y características de éstos. Hubo un enfoque específicamente en el liderazgo escolar, que en España se vincula con las etapas que van desde la educación infantil hasta el inicio de la universidad, comprendiendo las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato o formación profesional. A continuación, se formula la pregunta de investigación: ¿qué se ha publicado en revistas científicas sobre “liderazgo escolar en España” entre 1990 y 2019? Se busca obtener respuestas a partir de la información procedente de tres bases de datos consideradas de calidad.

Según observa Hallinger (2014), el LE surgió a nivel global entre 1950 y 1960, iniciando su singladura en España a mediados de la década de 1970, como ya se ha comentado (Villa, 2019). El primer artículo sobre LE publicado en España encontrado en las bases de datos analizadas corresponde a 1990, lo que justifica que los límites cronológicos del estudio bibliográfico se hayan situado entre esa fecha y marzo de 2019.

A partir de la pregunta general, la revisión trata de responder a dos cuestiones concretas vinculadas: a) ¿cómo ha evolucionado la literatura y tendencias sobre LE en España en las tres últimas décadas, considerando tanto su cantidad como el tipo de publicaciones y estudios?; y b) ¿cuáles han sido los temas estudiados con mayor frecuencia? La respuesta a las cuestiones planteadas conlleva varias fases. Por una parte, se realiza una revisión sistemática y cuantitativa de las publicaciones sobre LE en España indexadas en tres bases de datos, utilizando una serie de conceptos clave. Posteriormente, se analizan los resultados desde un punto de vista cronológico y temático empleando una metodología cualitativa y descriptiva.

Tipos de fuentes y alcance de la investigación

Para asegurar la sistematicidad de la revisión, se sigue el proceso propio de una revisión bibliográfica sistemática y cuantitativa y se toma como modelo las revisiones similares que analizan los estudios sobre liderazgo educativo en otras áreas geográficas. La búsqueda se centra en tres bases de datos: Web of Sciences (WoS), SCOPUS y el Índice de Información y Documentación de la Ciencia en España (ÍNDICES-CSIC), considerando la necesidad de poder contar no sólo con publicaciones en inglés, que constituyen la mayoría de los documentos incorporados a las bases de datos globales, sino también la de disponer de una representación suficiente de artículos publicados en español.

Las bases de datos Web of Science y SCOPUS fueron seleccionadas por su calidad reconocida globalmente y por ser las principales fuentes de información en el área de conocimiento a la que se refiere esta investigación. Conscientes de las limitaciones que pueden tener estas bases de datos en lo que se refiere al área geográfica objeto de estudio, y de las críticas que han recibido por este motivo (Hallinger, 2019) y a pesar de los grandes esfuerzos que se han realizado últimamente para incorporar publicaciones más allá del área angloparlante, los investigadores decidieron utilizar también una base de datos ampliamente reconocida en España, ÍNDICES-CSIC, para asegurar que se incorporaban al estudio todas las publicaciones relevantes sobre LE. La base de datos ÍNDICES-CSIC es un “recurso bibliográfico multidisciplinar que recoge y disemina principalmente artículos de investigación publicados en revistas científicas españolas”, pero no incluye revistas editadas fuera de España.

Una vez definidas las preguntas de investigación y seleccionadas las bases de datos, se procedió a definir los criterios y palabras clave sobre los que se sustentará la búsqueda. Los términos de búsqueda son “líder” o “líder escolar”, en inglés o español. Los criterios de inclusión para aceptar los documentos fueron los siguientes: tipo de documentos (artículo o revisión bibliográfica); espacio temporal (todos los años, hasta el momento de la búsqueda); área geográfica (España). Basándonos en Belrhiti, Nebot y Marchal (2018), se creó el cuadro 1, que especifica las fuentes y los términos de la búsqueda en cada caso, incorporando sólo artículos que cumplan los criterios que se muestran en el mismo.

Cuadro 1. Bases de datos y criterios de selección de los documentos

Fuentes	Fecha de la búsqueda	Estrategia de búsqueda/ Criterios	Documentos encontrados inicialmente	Cronología de los documentos encontrados
WoS	12-13 marzo 2019	WoS Core Collection (SSCI+ESCI). Fechas: todos los años Área de investigación: Educación e Investigación educativa Tipo de documento: artículos y revisiones Términos de búsqueda: lead* OR school lead* en el título/palabras clave/resumen (tema)	172	2005-2019
SCOPUS	12-13 marzo 2019	Fechas: todos los años (documentos desde 2002) Términos de búsqueda: lead* OR school lead* en el tema	359	2002-2019
ÍnDICES-CSIC	12-13 marzo 2019	Fechas: todos los años Búsqueda simple y búsqueda avanzada Término de búsqueda: líder* educativo, líder*escolar	218	1990-2018

Fuente: Elaboración propia con base en Belrhiti Nebot y Marchal (2018, p. 1074).

En la Web of Science, la búsqueda se centra en la colección principal, específicamente en el Social Science Citation Index (SSCI), que contiene datos desde 1900; y en el Emerging Sources Citation Index (ESCI) de más reciente creación (2005). Este último índice cumple con los criterios de calidad básicos y, además, tiene la particularidad de incorporar revistas de regiones emergentes y fuera del área angloamericana, aspecto que resulta particularmente importante para nuestra investigación.

Los criterios de búsqueda fueron las siguientes palabras clave: *Educational Leader* o *School Leader* en el tema. Área: *Education* y *Educational Research*. Tipo de documento: artículos y revisiones. País: España. Límites cronológicos: todos los años. En esta base de datos se encontraron documentos desde 2005.

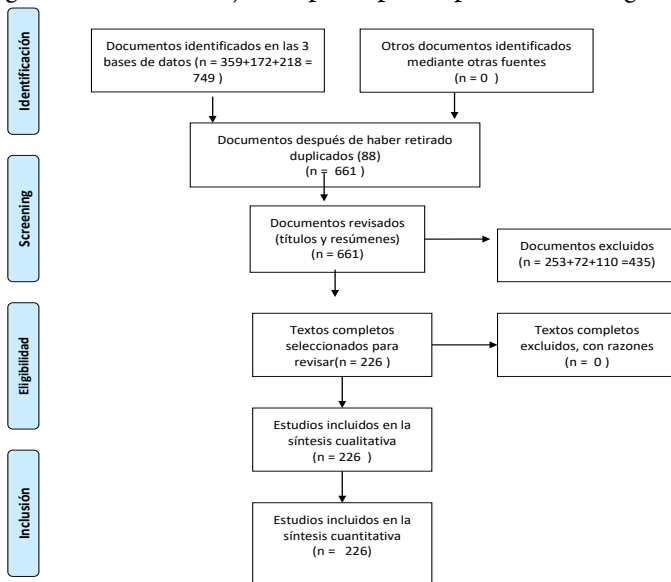
En SCOPUS, la búsqueda fue similar a la realizada en la WoS. Palabras clave: *Educational Leader* o *School Leader* (“in title-abstract-keywords”). Área: Social Sciences. Tipo de documento: artículos y revisiones. País: España. Límites cronológicos: todos los años. En esta base de datos se encontraron documentos desde 2002 hasta 2019.

En la base de datos española se han realizado dos tipos de búsqueda, simple y avanzada, ya que con las mismas palabras clave los resultados eran diferentes en cada caso. Los documentos encontrados se inician en 1990 y finalizan en 2018. El primer artículo localizado en esta base de datos corresponde a Glatter y es de 1990, sobre la temática de liderazgo y procesos de cambio o mejora; el título era: “La dirección y los procesos de innovación y cambio de los centros educativos”. El primero que contiene la palabra liderazgo en el título corresponde a Javier Calvo de Mora (1994) y fue publicado en la revista *Bordón* bajo el título “Localización del liderazgo en las escuelas”.

Proceso de búsqueda y estudios seleccionados para la revisión

Para construir la base de datos de la selección, se realizó un proceso de selección basado en el PRISMA Statement (o Modelo PRISMA), tal y como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Gráfico de flujos adaptado para la presente investigación



Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo PRISMA.

Una vez identificados los 749 artículos en las bases de datos, se revisaron los títulos, los resúmenes y se procedió a identificar los documentos que podían estar duplicados o triplicados y aquellos que no resultaban pertinentes para esta investigación. Por ejemplo, artículos clasificados incorrectamente en las bases de datos debido a causas diversas: no estar referidos a las escuelas, centrarse en países distintos a España, o no ocuparse del liderazgo educativo.

La revisión de documentos proporcionó un conjunto final de 226 artículos, que constituyen la muestra de esta investigación. Se trata de un número considerable de aportaciones, que permiten presentar un análisis general de la situación sin que se obvие para posteriores análisis en profundidad un estudio más concreto sobre aspectos significativos del ejercicio del liderazgo.

Extracción, evaluación y análisis de datos

El análisis descriptivo permite identificar la profundidad y extensión con que ha sido tratado el tema del liderazgo educativo en España, lo que se sabe sobre el tema y lo que no se sabe (Pickering y Byrne, 2014). Los datos de las 226 publicaciones seleccionadas se introdujeron en una ficha de extracción de datos (cuadro 2), que incorporó todo tipo de información, aunque para los propósitos de este artículo la concentración es únicamente en algunos aspectos como el año de publicación y los temas analizados, porque se desea conocer la evolución del LE y su composición temática en España, más allá de que estudios posteriores aborden otros aspectos como los principales autores que han trabajado el LE en España, su afiliación universitaria, o los principales resultados obtenidos en las investigaciones empíricas.

Cuadro 2. Ficha de extracción de datos de los documentos seleccionados

<p>Ficha de extracción de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autor • Fecha • Título del documento • Revista • Volumen, número, páginas • Abstract • Tipo de documento (revisión, artículo conceptual, artículo de investigación empírica) • Metodología (cualitativa, cuantitativa, mixta) • Instrumentos utilizados en la investigación • Muestra • Afiliación del autor-es • Lenguaje • Palabras clave • Resultados obtenidos • Tema • Subtema • Base(s) de datos en la(s) que se aloja(n) el documento • N° de citas • Observaciones
--

Fuente: Elaboración propia, con base en Belrhiti, Nebot y Marchal (2018).

Liderazgo educativo en España, 1990-2018

Evolución de las publicaciones sobre LE en España

El análisis de la fecha de publicación muestra que, entre 1990 y 2010, los artículos publicados fueron escasos y anecdóticos, iniciándose después un periodo más fructífero y que puede considerarse el despegue del LE en España. Durante esa etapa, predominan los artículos conceptuales y los trabajos empíricos son casi inexistentes; además, el campo de estudio está muy fragmentado, y las definiciones son vagas y poco claras.

Las investigaciones se multiplican desde 2010, llegando a 45 artículos publicados en las tres bases de datos en 2018. La figura 2 muestra la tendencia positiva experimentada por este campo de estudio, especial-

mente entre 2012 y 2018. Se han omitido los datos de 2019 por considerar que, en el momento de cerrar la toma de datos, no había terminado el año y que los seis artículos publicados hasta marzo de 2019 en las tres bases de datos podrían ofrecer información poco fiable o confusa para los propósitos de esta investigación.

Figura 2. Evolución de las publicaciones sobre LE en España entre 1990 y 2018



Fuente: Elaboración propia.

Tendencias en el desarrollo de la teoría sobre LE en España

La lectura minuciosa de los resúmenes de todos los artículos ha permitido identificar los temas más frecuentes (cuadro 3). Se constata que el mayor número de publicaciones, casi 80, se refieren a los modelos de liderazgo, seguido de estudios sobre LE y otros constructos organizacionales, como liderazgo y cambio o liderazgo y cultura. En tercer lugar, se sitúan los artículos referidos a lo que hemos denominado *agentes del liderazgo*: directores, estudiantes o profesores, por ejemplo. También existe un número significativo de publicaciones referidas al impacto del liderazgo o a su evaluación. En menor medida, existen revisiones de la literatura y estudios comparativos y supranacionales.

Cuadro 3. Distribución temática de los artículos seleccionados

Tema	Número de documentos (*)
Modelos de liderazgo	79
Revisiones de la literatura	10
Agentes de liderazgo educativo	67
LE y otros constructos	75
Desarrollo e impacto del LE	48
Estudios comparativos y supranacionales	7
	286

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los temas (estilos o modelos de liderazgo, impacto del liderazgo, agentes, retos) coinciden con las temáticas detectadas por Tian y Huber (2019), en su revisión de la literatura internacional sobre liderazgo educativo, y con su análisis de los principales temas objeto de estudio en los países europeos. Al mismo tiempo, se ha podido situar a autores españoles participando en proyectos de liderazgo educativo de alcance internacional, como es el Proyecto ISSPP.

Las 10 revisiones producidas en España sobre LE halladas en las bases de datos se consideran un esfuerzo pequeño comparado con el realizado sobre otros temas, y representa 4% del total de artículos seleccionados. En este sentido, se coincide con Hallinger (2014) cuando afirma, para el conjunto de producción sobre LE a nivel global, que “el área no ha utilizado esta específica herramienta de investigación con suficiente frecuencia”.

No se encontró ninguna revisión anterior a 2005; entre ese año y 2010, sólo se publicaron en las tres bases de datos cuatro revisiones de la literatura sobre el tema, las primeras producidas por Waite y Nelson (2005) y Lorenzo (2005); y las segundas corresponden a Antonio Bolívar y fueron publicadas en 2010. Las revisiones de Bolívar examinaban el LE y su relación con la mejora de la educación (2010^a) y el liderazgo distribuido y su papel en la mejora de los resultados (2010^b). Un trabajo redactado por Calvo y Rodríguez (2012) revisando el liderazgo educativo femenino es la única revisión publicada entre 2011 y 2017. Estos primeros trabajos aún utilizan instrumentos precarios para realizar la investigación, tratándose generalmente de revisiones de tipo narrativo y poco sistemáticas.

El número de revisiones ha aumentado en forma exponencial en España, publicándose cinco revisiones durante 2018 (50% del número total de revisiones). Estas cinco revisiones examinan temas concretos en relación con el LE, como, por ejemplo, liderazgo y matemáticas (García et al., 2018a), e-liderazgo (Arnold y Sangrà, 2018), liderazgo distribuido y liderazgo del profesor (García et al., 2018b), desarrollo del LE (García, 2018a) o identidad profesional de los líderes (García y Tadeu, 2018).

El análisis de estas últimas publicaciones permite coincidir con Hallinger, quien señala que “un número relativamente pequeño de académicos son autores o coautores de un gran porcentaje de revisiones” (2014, p. 32). Para el caso de España, 14 autores han participado en las 10 revisiones e Inmaculada García, de la Universidad de Granada, es la autora principal en 4 de las 5 últimas. Algunos de los temas analizados en las revisiones abren un camino a seguir en el campo del liderazgo educativo, por ejemplo, el tema del e-liderazgo, el desarrollo del LE o la identidad profesional de los líderes. Al mismo tiempo, la especificidad de los temas denota una carencia de revisiones más sistémicas y globales sobre el LE en España. En este sentido, la presente investigación puede ayudar a sintetizar la producción sobre LE en España, mapeando los temas de investigación que han contribuido al desarrollo de este campo de estudio en el país ibérico y detectando tendencias, lagunas y reiteraciones.

El incremento en el número de revisiones durante los últimos años es consistente con el desarrollo del campo de estudio, el crecimiento en el número de publicaciones y la necesidad de sintetizar el conocimiento producido, “la creciente frecuencia de las revisiones explicativas refleja la acumulación de conocimiento, [y] esto puede interpretarse como un hallazgo positivo” (Hallinger, 2014, p. 32).

Un análisis pormenorizado de los temas con relación con el LE, así como el marco cronológico que corresponde a cada uno de ellos da una idea más concreta del contenido de cada asunto y de la evolución de los intereses a lo largo del tiempo. Se observa en el cuadro 4 que la temática más destacada está relacionada con el liderazgo para la justicia social, tópico que ha experimentado un extraordinario crecimiento en los últimos años, sobre el cual se han publicado 33 artículos entre 2013 y 2019.

Destacan también los estudios relacionados con el liderazgo del director, seguidos por estudios que abordan el tema del e-liderazgo y las nuevas tecnologías. En un sentido completamente distinto, habría que indicar que sólo se ha encontrado un trabajo sobre el liderazgo intermedio (Domingo y Ritacco, 2015) y uno sobre el liderazgo de los estudiantes (Pareja et al., 2012), temas sobre los que —por su enorme interés para la práctica del LE— merece la pena profundizar, y pueden convertirse en posibles tópicos a desarrollar.

Cuadro 4. Temas y subtemas sobre liderazgo educativo en España

Tema	Subtema	Número de documentos	Años de publicación
Modelos de LE	Liderazgo transformacional	5	2006-2016
	Liderazgo distribuido	15	2010-2018
	Liderazgo para la justicia social	35	2008*-2019
	Liderazgo pedagógico, instructivo, para el aprendizaje	17	1996-2018
	Otros modelos	7	2000-2015
Revisiones de la literatura	1980-1999	0	2005-2019
	2000-2005	2	
	2006-2010	2	
	2011-2015	1	
	2016-2019	5	
Agentes de LE	Liderazgo del director	23	1998-2018
	Liderazgo del profesorado	9	2005-2019
	Liderazgo femenino	17	2002-2018
	Liderazgo de los estudiantes	1	2012
	Liderazgo intermedio	1	2015
	Liderazgo novel. Acceso al LE	6	2005-2018
	Liderazgo escolar	9	1994-2016
	Comunidades de liderazgo	1	2012
LE y otros constructos	Dirección y gestión	19	1994-2018
	TIC (e-leadership)	20	2005-2019
	Cultura	13	1991-2018
	Cambio	16	1990-2018
	Autonomía	3	2005-2015
	Problemas	4	2013-2018

Desarrollo e impacto del LE	LE y resultados	4	2004-2018
	Preparación para el LE	18	1997-2019
	Competencias de LE	4	2011-2018
	Prácticas de LE+	12	2014-2018
	Evaluación/Impacto del LE	10	2007-2018
Estudios comparativos y supranacionales sobre LE	LE en Europa	1	2016
	LE supranacional	1	2015
	Estudios comparativos sobre LE	5	2013-2018

Fuente: Elaboración propia.

El tema con mayor número de publicaciones es el que analiza los diferentes modelos de liderazgo. Resulta relevante destacar, en este sentido, que los modelos con mayor publicación de artículos son: el liderazgo para la justicia social, acerca del cual fueron publicados 35 artículos, 33 de ellos a partir de 2013; el liderazgo pedagógico en sus diferentes nomenclaturas y modalidades (liderazgo instructivo, liderazgo para el aprendizaje), que engloba 17 artículos publicados en un amplio espectro de tiempo de 1996 a 2018; y el liderazgo distribuido con 15 artículos, a partir de 2010. Estas tres formas de aproximación al liderazgo coinciden con las características del LE en nuestros días, un liderazgo que se centra en el aprendizaje y la equidad, y se distribuye por la organización.

El análisis del cuadro 4 resulta particularmente interesante porque muestra algunos temas que se han mantenido a lo largo del tiempo como por ejemplo el liderazgo instructivo, liderazgo del director, liderazgo y gestión, liderazgo y cultura, o liderazgo y cambio. Otros temas pueden ser considerados emergentes: por ejemplo, los 15 estudios sobre liderazgo distribuido se han publicado en España en la última década (2010-2018); 5 de los 6 estudios publicados sobre liderazgo novel han sido editados entre 2010 y 2018; un caso similar se produce en lo que hace referencia a e-liderazgo (liderazgo y tecnologías de la información y la comunicación), pues, de los 20 trabajos, 17 documentos han sido publicados entre 2013 y 2018 resultando en estos momentos un tema de particular interés.

La preparación para el liderazgo resulta como un tema emergente pues de los 18 documentos que aparecen en el cuadro 4, 17 corresponden al periodo 2012-2019, 15 documentos refieren al mismo. Ocurre

algo similar con la evaluación del impacto del liderazgo, ya que entre 2014 y 2018 se han publicado 9 de los 10 documentos seleccionados.

Respecto del liderazgo distribuido, parece que es un tema que ha arrancado con fuerza, pero tarde respecto de otros enclaves geográficos. En 2003, el English National College for School Leadership (NCSL) encargó a Bennett y colaboradores una revisión de la literatura sobre liderazgo distribuido para el periodo 1996-2002. Posteriormente, esta revisión fue ampliada por Tian (et al., 2016), quienes analizaron el periodo 2002-2013. En España hemos encontrado 15 artículos sobre liderazgo distribuido correspondientes a las tres bases de datos a partir de 2010. Estos documentos incluyen dos revisiones de la literatura; la primera fue publicada en 2010 (Bolívar, 2010b), lo cual indica que, con anterioridad a esa fecha, el tema era conocido en España. La segunda revisión —que estudia las publicaciones sobre liderazgo distribuido y liderazgo del profesor entre 2008 y 2017— pertenece a las profesoras García (et al., 2018b). Esta revisión sólo incluye un artículo perteneciente a investigadores españoles (López y Sánchez, 2013), de una muestra total de 18 documentos.

La profesora García-Martínez ha revisado de nuevo el tema, esta vez junto con Ana Martín-Romera, en un artículo sobre los líderes intermedios publicado en 2019, donde tangencialmente vuelve a tratar el tema del liderazgo distribuido. A destacar, que en la revisión de 2019 aparece sólo un estudio empírico sobre liderazgo distribuido publicado por autores españoles, de una muestra total de 18 artículos (Domingo y Ritacco, 2015). García (et al., 2018b, p. 128) señalan entre las limitaciones de su estudio “el bajo número de investigaciones planteadas en el contexto español, lo que invita a considerar e incluso cuestionar la viabilidad de estos hallazgos en el contexto español”.

Resulta sorprendente que un tema tan presente en la literatura a nivel internacional, y también muy presente en los congresos del área, como son las “prácticas de liderazgo”, haya recibido escasa acogida en el caso español, pues sólo 12 documentos se refieren específicamente a este asunto, siendo interesante analizar las prácticas de liderazgo en el futuro. Desde un punto de vista académico, y también vinculado con la práctica profesional de los líderes, resulta importante conocer cuáles son los

temas objeto de interés en un momento determinado y ello porque conocer qué temas están desarrollados, qué temas están emergiendo y qué temas sería interesante desarrollar es importante para planificar nuevas investigaciones. Además, porque el conocimiento que se ha elaborado puede resultar de interés para la mejora de la práctica. Y también puede ayudar a orientar las políticas públicas.

Referentes complementarios para una nueva contextualización

La educación y su institucionalización adoptan formatos contextualizados y que exigen tomar siempre en consideración las particulares de cada realidad. Los marcos normativos, vinculados con enfoques ideológicos, intereses corporativos y procesos históricos, y la realidad de los centros educativos configuran entornos peculiares y característicos que hacen difícil justificar modelos universales o propuestas generalizadas. Al respecto, cabría revisar el contenido específico de muchos de los artículos y las fuentes de documentación que utilizan, poniendo en duda el valor de los que son una mera suma de cita de autores extranjeros de distintos países y de distintas épocas, si se considera que no siempre las aportaciones pueden vincularse cuando responden a contextos diversos y a marcos ideológicos distintos.

El contexto español ha evolucionado de una manera importante en las últimas décadas. Por una parte, la promoción de comunidades autónomas o regiones con competencias en educación ha impulsado propuestas de diversa naturaleza (así, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Catalunya hay una Ley de Autonomía Escolar que facilita la intervención de los directivos en la contratación de una parte de su personal). Por otra parte, el desarrollo legislativo ha promovido un modelo de dirección por elección del Consejo Escolar, provisional y poco profesionalizado (la formación para el ejercicio profesional es anecdótica y no se puede hablar de la existencia de un cuerpo profesional de directivos).

En el contexto señalado, se suele mezclar la función directiva —figura que ostenta la máxima autoridad y representación de una institución— con el ejercicio del liderazgo, que puede estar en la misma dirección o que puede ser compartida por distintos responsables institucionales. En un modelo de centro educativo que comparte un proyecto pedagógico

realizado con y desde la comunidad educativa, como es el caso español, las responsabilidades también se comparten y tiene sentido hablar de equipos directivos y de equipos de profesores que trabajan colaborativamente. La situación puede llevar a pensar en líderes pedagógicos relacionados con la dirección institucional pero también con la coordinación de equipos docentes —ya sean de ciclo educativo o de departamentos/seminarios didácticos—, debiendo de diferenciar bien claramente entre el liderazgo educativo que puede ejercer el director de la escuela y el liderazgo instruccional, más vinculado con los mandos intermedios que coordinan equipos docentes.

Un análisis a fondo del llamado liderazgo pedagógico debería permitir diferenciar entre el vinculado con la organización y desarrollo de la educación y el centrado en el desarrollo del currículum, remarcando las relaciones. En este último caso, entre la manera como se concibe y desarrolla el currículo y como los profesores y los equipos docentes intervienen en el mismo.

Resulta relevante en la profundización del análisis conocer la manera en que los profesores y directivos viven su propia realidad. No se trata tanto de saber lo que opinan —información abundante a través de las encuestas genéricas que se les hacen—, sino de lo que sienten y de cómo viven su actividad diaria, para entender porque reaccionan de una manera y no de otra. Al respecto, resultan interesantes los análisis realizados sobre las vivencias de los directivos, en la línea de lo investigado por Quiroga (2014), Tintoré (et al., 2019) o Gómez (et al., 2018).

No se deben subvalorar las publicaciones que, sin entrar en el rango de las revistas de impacto, tienen una gran difusión entre los directivos, como tampoco los movimientos asociativos en los que se mueven. Así, en el caso español, cabe destacar varias actuaciones que permiten hablar de un entorno que, desarrollado progresivamente, ha permitido mantener y potenciar un clima positivo para la reflexión y análisis de la teoría y práctica de la dirección escolar, vinculada con la reflexión sobre los procesos de organización y gestión de la educación. Algunos hitos interesantes son, por ejemplo: 1) impulso de las especialidades de organización y dirección escolar en las universidades de Barcelona y Autónoma de Barcelona desde la década de 1980; 2) desarrollo posterior de

programas de posgrados y máster en esas y otras universidades el Estado Español; 3) promoción del Fórum Europeo de Administradores de la Educación desde 1989 de carácter estatal y que coordina los foros que con autonomía de funcionamiento existen en muchas de las comunidades autónomas; 4) la celebración de los Congresos Internacionales sobre Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) cada dos años desde 1998; 5) el desarrollo de revistas profesionales como *Organización y gestión educativa*, ahora *Dirección y Liderazgo educativo* del Fórum estatal o las revistas *FORUM* de las comunidades autónomas de Catalunya y de Aragón, las cuales además promueven secciones específicas en revistas generales sobre educación; 6) la creación y desarrollo de la Asociación de Red Iberoamericana de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE); 7) el desarrollo de grupos y redes de investigación centradas en temas de organización y dirección, como puedan ser el Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizativo (CRiEDO) o la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME); y 8) la creación de un Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo-EDULID, con la presencia de tres universidades españolas y portuguesas.

No es de extrañar que se encuentren muchos debates y reflexiones en España sobre el modelo de dirección escolar existente y los procesos vinculados de selección, formación, adaptación al cargo, problemáticas y peculiaridades vinculadas con el abandono de la dirección y otros relacionados con el ejercicio del liderazgo. Más allá de las entrevistas, debates y artículos de las revistas profesionales, pueden verse reflexiones y algunos estudios en textos generales sobre organización y dirección escolar en Blanco (2014), Cantón y Pino (2014), Hernando (2015), Santamaría (2015), Fernández y Fernández (2016), Fernández (2017), Fundación Telefónica (2017), Del Arco y Silva (2018), Molina (2018), Pallarés (et al., 2018); o en otros específicos como puedan ser Bazarra (2014), Medina (2014), Cortés y Viguera (2014), Caerío y Topa (2015), Álvarez (2017), Gairín y Mercader (2018), Martínez y Hernández (2018) o Tintoré (2018), que permitirían retomar el pulso sobre el liderazgo y completar el estudio bibliométrico realizado de los artículo de impacto.

Conclusiones y comentarios finales

El estudio que se presenta dio cuenta del conocimiento general en el área de la investigación de LE en España, para actualizar el estado del arte en dicho contexto. Su realización incluye una revisión sistemática y cuantitativa de la literatura, siguiendo específicamente las orientaciones del equipo de Pickering y el Protocolo PRISMA para este tipo de revisiones.

En su estudio de 2014, Pickering y Byrne señalaban algunas ventajas de las revisiones sistemáticas y cuantitativas respecto de las revisiones narrativas. Estos autores indicaban, por ejemplo, que las revisiones sistemáticas-cuantitativas pueden tener menos desviaciones que los métodos narrativos por la forma clara, sistemática y replicable de acceder a los datos. También señalaban que es un método adecuado cuando se intenta realizar un análisis en extensión más que en profundidad.

Respecto del presente estudio, la intención de realizar una síntesis de la literatura sobre LE publicada en España en los últimos 30 años tenía la intención de mapear el campo de estudio, examinar las principales tendencias, ver cómo ha sido la evolución o historia de la materia objeto de análisis, conocer los temas que se han desarrollado, y averiguar qué temas todavía no se han estudiado y resultaría interesante abordar.

El artículo puede contribuir a la investigación sobre el LE en España de diversas formas: en primer lugar, se ha trazado la evolución histórica del campo de estudio en el país y mostrado la vitalidad del área. En segundo lugar, se han analizado los principales temas y se han señalado que el liderazgo para la justicia social, el liderazgo distribuido, el e-liderazgo, el liderazgo de los directores noveles, la preparación para el liderazgo, y su evaluación son temas emergentes en estos momentos. También verifiqué que existen ciertos temas importantes para la práctica sobre los cuales faltaría más investigación, por ejemplo, el liderazgo intermedio o el liderazgo de los estudiantes. Sería conveniente incorporar estos temas de cara a futuras investigaciones.

Sobre la evolución del área de estudio, se puede determinar que el despegue del LE como tema objeto de investigación en España se produce en el año 2010, y que, a partir de 2012, por lo menos, se publican 10 artículos de impacto por año, llegando a 45 en 2018. Para la totalidad del periodo comprendido entre 1990 y 2010, la tendencia en la cantidad de

publicaciones es ascendente tanto en lo que se refiere a los artículos teóricos y empíricos como en lo que respecta a las revisiones de la literatura.

Con referencia a los temas, el análisis bibliográfico muestra que más de una cuarta parte de los artículos de impacto abordan los diferentes modelos de LE, otra cuarta parte de documentos examinan el LE con relación a otros constructos organizativos, y 23% de los artículos son publicaciones que estudian a los diversos agentes de liderazgo. La cuarta temática destacada es la referida al desarrollo e impacto del LE, seguida por las 10 revisiones de la literatura que se publican entre 2005 y 2019.

Si se examinan las áreas temáticas a partir de los subtemas que se han definido para cada una de ellas, se descubre que existen nueve subtemas sobre los cuales se han publicado más de 15 artículos. El subtema que ha tenido mayor número de publicaciones es el del liderazgo para la justicia social, con 35 artículos, seguido a distancia por el liderazgo del director con 23 y el e-liderazgo con 20. Temas como el liderazgo y la gestión, la preparación para el liderazgo, el liderazgo femenino, el liderazgo pedagógico, liderazgo y cambio, y liderazgo distribuido han tenido entre 15 y 19 publicaciones cada uno de ellos, constituyendo —junto con el grupo anteriormente señalado— los subtemas más analizados.

Se han abordado sucintamente las diferentes líneas temáticas sin pretender agotar el tema, pues los datos recogidos han de permitir el análisis de muchas otras posibles preguntas que en este primer estudio no se desarrollan, por ejemplo, quiénes son los autores más prolíficos del área, en qué instituciones se están produciendo el mayor número de estudios sobre LE, identificar cuáles son las revistas españolas o extranjeras más relevantes en este campo, conocer los métodos de investigación más habituales y el tipo de artículo que se suele producir, identificar las obras y/o autores más citados, entre otros posibles temas. Al mismo tiempo, la revisión presentada permitió observar en profundidad cada uno de los temas en que se ha dividido la literatura (cuadros 3 y 4), pudiendo ser la base para posteriores análisis en profundidad y por delante de la extensión.

Son conocidas las limitaciones de las revisiones y que no están exentas de subjetividad desde el momento en que, partiendo de la población inicial, la muestra resultante se ha extraído a través de los títulos y resúmenes, por lo tanto, el riesgo de desviación no se ha eliminado comple-

tamente. Como señalan Pickering y Byrne (2014, p. 21), “estos riesgos pueden minimizarse con cuidado, rigor y atención al detalle”. También se sabe que puede existir literatura igualmente interesante que no se localiza en las bases de datos seleccionadas, pero toda investigación implica elecciones, al tiempo que se señalan los posibles problemas.

En 2014, Hallinger finalizaba su “revisión de revisiones” sobre LE señalando que con el cambio de milenio se observaba una tendencia ascendente en el número de académicos y de contextos geográficos que se incorporaban al campo de las revisiones en materia de liderazgo escolar. Este trabajo pretende contribuir a esa tendencia añadiendo un nuevo contexto geográfico a los muchos que se están analizando en los últimos años.

Referencias

- Álvarez, M. (2017). *El arte de liderar: artilugios e ingenios para dirigir grupos humanos*. Madrid: La Muralla.
- Aravena-Castillo, F. & Hallinger, Ph. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, XLVI(2), 207-225.
- Arnold, D. & Sangrà, A. (2018). Dawn or dusk of the 5th age of research in educational technology? A literature review on (e-)leadership for technology-enhanced learning in higher education. *International Journal of educational technology in higher education*, XV, 1-29.
- Bazarrá, L. (2014). *Directivos de escuelas inteligentes: ¿qué perfil y habilidades exige el futuro?* Madrid: Narcea.
- Belrhiti, Z., Nebot, A. & Marchal, B (2018). Complex leadership in healthcare. A scoping review. *International Journal of Health Policy and Management*, VII(12), 1073-1084.
- Bennett, N., Wise, Ch., Woods, Ph. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Desk Study*. Nottingham: NCSL.
- Blanco, M. (2014). *Organización del centro escolar*. Madrid: CEU Ediciones.

- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, IX(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, III(5), 79-106.
- Bolívar, A., López-Yañez, J. y Javier Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, XIV, 15-60.
- Caerio, J. L. y Top, G. (2015). *Formación para la función directiva en centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Calvo de Mora, J. (1994). Localización del liderazgo en las escuelas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, XLVI(2), 145-174.
- Calvo-Salvador, A. & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. El estado de la cuestión en España. *Educación XXI*, XV(1), 43-60.
- Cantón, I. y Pino, M (2014). *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortés, J. y Viguera, J. A. (2014). *Gestionar para educar: la función directiva en la escuela católica*. Madrid: PPC.
- Del Arco, I. y Silva, P. (2018). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (2019). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: II-SUE-UNAM.
- Domingo Segovia, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del departamento de orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de los directores de Institutos de Educación Secundaria. *Educación en revista*, XXXI(58), 199-218.
- Fernández, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- Fernández, M. D. y Fernández, G. (2016). *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos*. Madrid: Dykinson, D.L.
- Fundación Telefónica (2017). *Escuelas creativas. Un viaje hacia el cambio educativo*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Gairín, J. y Mercader, C. (2018). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Martínez, I., Díaz-Delgado, M. Á. y Ubago-Jiménez, J. L. (2018a). Educational leadership training, the construction of learning communities. A systematic review. *Social Sciences*, VII(12), 1-13.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018b). Hacia la implantación y el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje a través del liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE-Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, XVI(2), 117-132.
- García-Martínez, I. y Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity. Systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, IX(3), 145-162.
- García-Martínez, I., Ubago-Jiménez, J. L., López-Burgos, J. y Tadeu, P. (2018). The pedagogical leadership of the mathematics faculty: a systematic review. *Education Sciences*, VIII(4), 1-9.
- Glatter, R. (1990). La dirección y los procesos de innovación y cambio de los centros educativos. I Congreso Interuniversitario de Organización de Centros Educativos, Actas. Barcelona, 26-28 noviembre, 169-188.
- Gómez-Hurtado, I., Gómez-Falcón, I. & Coronel-Llamas, J. M. (2018). Perceptions of school principals on management of cultural diversity in Spain: The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, XLVI(3), 441-456.
- Gumus, S., Sükrü, M., Gumus, E. y Hallinger, Ph. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: a bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*, XL(1), 23-44.
- Hallinger, Ph. (2014). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, L(4), 539-576.
- Hallinger, Ph. (2019). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration & Leadership-EMAL*, XLVIII(2), 209-230.

- Hallinger, Ph. y Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Hallinger, Ph., Gümüs, S. y Bellibas, M. S. (2020). 'Are Principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122(3), 15, 629-1650. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, XXXV(2), 499-518.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, Ch. y Tierno-García, J. (2019). El liderazgo y la dirección escolares en España-Cataluña: perfiles, funciones y bases para el compromiso. En: Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (coords.). *Modelos de investigación en Liderazgo Educativo, una revisión internacional*. México: Editorial IISUE-UNAM, 85-94.
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960-2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635-657. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2020). Finding Europe's niche: science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960-2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 405-425. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, XIV(2), 203-232.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, LXII(232), 367-388.

- Martínez-Ruiz, M. Á. & Hernández-Amorós, M. J. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, LVI(1), 69-87.
- Medina, M. (2014). *Formación de líderes en inteligencia emocional y gestión del talento*. Madrid: Universitas.
- Mertkan, S., Arsan, N., Inal Cavlan, G. y Onurkan, G. (2016). Diversity and equality in academic publishing: the case of educational leadership. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, XLVII(1), 46-61.
- Molina, S. (2018). *La escuela organizada sobre mitos. Orientaciones para superarlos*. Madrid: La Muralla.
- Oplatka, I. & Arar, K. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. *Review of Education*, V(3), 1-41.
- Pallarés, M., Chiva, O., López, R. y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.
- Pareja, J., López, J., Homrani, M y Lorenzo, R. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación. *Educación*, XLVIII(1), 91-119.
- Pickering, C. & Byrne, J. (2014). The benefits of publishing systematic quantitative literature reviews for PhD candidates and other early career researchers. *Higher Education Research and Development*, XXXI-II(3), 534-548.
- Pickering, C., Grignon, J., Steven, R., Guitart, D. & Byrne, J. (2014). Publishing not perishing: How research students transition from novice to knowledgeable using systematic quantitative literature reviews. *Studies in Higher Education*, XL(10), 1756-1769.
- Quiroga, M. (2014). *Crónicas de directores: cambio y liderazgo desde la zona de incomodidad*. Santiago de Chile.
- Ritacco, P. y Ritacco, M. (2019). Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. Un estudio cualitativo en la Provincia de Granada (Andalucía). En: Díaz-Delgado, M. Á., y Veloso-Rodríguez, A. (coords.). *Modelos de investigación en Liderazgo Educativo, una revisión internacional*. México: Editorial IISUE-UNAM, 95-112.
- Santamaría, R. M. (2015). *Organizar centros escolares*. Madrid: Síntesis.

- Tian, M. & Huber, S. G. (2019). Mapping the international knowledge base of educational leadership, administration and management: a topographical perspective. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-20.
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, XLIV, 146-164.
- Tintoré, M. (2018). Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos. *Pedagogía y Sociedad*, XXI(5), 18-36.
- Tintoré, M., Serrão Cunha, R., y Cabral, L., Alves, J.M., Palmeirão, C., Silva, A-P, Pina, R., & Alaiz, V. (2019). Dando voz a los directores escolares: 19 historias de vida de directores portugueses. En: Gairín, J. (coord.). *Cuadernos de Pedagogía. Guía de centros educativos, Artículos de dinámica organizativa*. Madrid: Wolters Kluwer. ISBN: 1988-0677.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, XXXVII(2), 301-326.
- Waite, D. y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIII(232), 389-406.
- Walker, A. & Qian, H. (2015). Review of research on school principal leadership in mainland China, 1998-2013. *School Effectiveness and School Improvement*, XXIII(4), 369-399.

BRASIL Y CHILE,
ESTUDIOS DE RANGO AMPLIO

El liderazgo resiliente en escuelas de Brasil: es posible caminar en las adversidades²

Marta Olmo-Extremera, Isabel Maria Sabino De Fariás
y Andrew Townsend

Introducción

En los países latinoamericanos (OCDE, 2019) las personas que poseen una educación mínima presentan grandes desventajas salariales; en Brasil puede encontrarse incluso una diferencia salarial de 40% entre las personas con estudios superiores y sin estudios. Este aspecto provoca que los descendientes de familias con salarios económicos bajos necesiten entre 4 y 5 generaciones para alcanzar el nivel medio de ingresos de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta realidad impacta con fuerza en el sistema educativo brasileño reflejado en cada estado a través de realidades escolares únicas y específicas.

El índice de analfabetismo en Brasil es de 11.8 millones, siendo 30.7% población negra y 11.7% población blanca (PNAD, 2018). Este hecho genera una brecha social entre unos y otros y da lugar a escuelas públicas compuestas principalmente por alumnos negros y mestizos, frente a escuelas privadas frecuentadas mayormente por alumnos blancos (dependiendo del estado, este dato se puede apreciar más o menos). Este aspecto repercute en grandes desigualdades sobre derechos y obligaciones básicas; como el deber de aprender, el acceso a una educación superior o tener un empleo (Gomes, Barbosa y Drummond, 2001).

Del mismo modo, el espacio de lucha y las reivindicaciones docentes están fragilizadas como consecuencia de la actual situación política de Brasil. En 2016 el país pasó por un proceso de *impeachment* que provocó cambios vertiginosos en relación con la educación. Destaca, con ello, una

² Investigación financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) - Brasil, 16934612018-8).

formación precaria del profesorado (Demo, 2010), salarios mal pagados (Ioschpe, 2004), entre otras cuestiones. Con una realidad así, muchos docentes tienen dos trabajos en diferentes centros educativos con tal de poder llegar a fin de mes; también, poseen una carga horaria muy intensa —hasta 40 horas a la semana—, provocando ambientes y climas con “masificación de tareas” y “exceso de carga horaria”. Con antecedentes de este tipo no se puede dejar de lado la influencia que ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión y el desarrollo del liderazgo.

El nivel académico de los alumnos es decadente, según apuntan los informes internacionales y nacionales (OCDE, 2018; INEP, 2015), a esto se suma que el abandono escolar es alto (Vásquez et al., 2010), sobre todo a partir de los 14 años, cuando escuela y trabajo concurren en el tiempo.

Existen otros factores que influyen en el funcionamiento escolar y el trabajo docente; la violencia, el racismo, conflictos por diferencias religiosas o diversidad sexual, absentismo, entre diversas cuestiones. Dichos aspectos son un reto a la hora de educar y enseñar en las escuelas de Brasil. Con realidades como ésta se abre espacio para la resiliencia percibida como un apoyo e instrumento de esperanza.

Se vuelve necesario profundizar sobre la resiliencia y el liderazgo en escuelas brasileñas, como fenómenos de resonancia y eficacia para superar y gestionar las adversidades. Aunque se reconoce que la escuela no es la solución unívoca a los problemas sociales, ésta puede ser un factor para revertir en cierto modo dichas cuestiones de contextos. Es importante prestar atención a las indicaciones y sugerencias que las investigaciones pedagógicas ponen en el candelero. Durante medio siglo de lecciones aprendidas sobre el cambio y la mejora educativa (Bolívar, 2012; Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2011) se pone de manifiesto que el liderazgo por parte de la dirección escolar es clave y permite dar respuestas justas y pertinentes a los tiempos actuales.

Con lo expuesto, se lleva a cabo un estudio con escuelas situadas en contextos desafiantes, siendo claros ejemplos de un liderazgo resiliente. Dicha investigación se realizó en Fortaleza, estado de Ceará, por lo que es pertinente conocer a grandes rasgos los factores económicos y sociales de dicho estado, con el fin de entender mejor la educación y las escuelas en sí.

Condiciones socioeconómicas en Ceará

Para entender las escuelas del estado de Ceará es preciso remitirse a finales de la década de 1980, donde se produce una apertura política. La población comienza a participar en la escuela, nace la democracia de los gestores públicos y el poder ejecutivo del estado. Con ello, los indicadores económicos, sociales y educativos mejoran, a pesar de que Ceará mantuvo un perfil de estado pobre y en vías de desarrollo (Haguette, 1999; Napolini, 2001).

Este supuesto progreso fue denominado como “mudancismo”, según Napolini (2001); también se le conoció como “movimiento político económico cearense”. Ambos, surgen con la democratización siendo elementos adversos del “coronelismo”, movimiento marcado por la represión política, social y las fuerzas económicas arcaicas de subsistencia en el periodo de 1968 a 1986.

El mudancismo es un movimiento ideológico que permeó casi toda la sociedad brasileña y que persiste a través del tiempo, influenciando a la sociedad local, debido a que Ceará ha logrado evolucionar y progresar ante el subdesarrollo y el capitalismo mundial. Cabe destacar una disminución significativa de las desigualdades sociales (Oliveira et al., 2014), se ha aumentado la creación de puestos de trabajo en el territorio cearense (Paiva y Aires, 2014), creciendo el mercado laboral entre 2002 y 2021, pasando de 793,300 personas en activo para 1.42 millones. Considerando con ello, que la población agraria y pobre de Ceará ha atravesado procesos de modernización y modificaciones significativas en los indicadores sociales (Haguette, 1999).

Entre los indicadores sociales con mayor avance, se destaca la educación formal en todos sus niveles, especialmente en la educación básica. Esta evolución se produjo como consecuencia del movimiento mudancista y su ideología de la modernización socioeconómica cearense. Sin embargo, a pesar de dicho avance, aún queda mucho por hacer en las sendas educativas, pues es difícil combatir y caminar con la complejidad de la realidad sometida a resistencias sociales, políticas, económicas y culturales (Freire, 2000).

La realidad escolar en el estado de Ceará

En las últimas décadas, la legislación educativa (Gobierno de Brasil, 2008) impulsó la valorización del trabajo docente; a pesar de este hecho, ser profesor sigue siendo una carrera poco atractiva. Un estudio llevado a cabo por Gatti (2009) muestra intereses ínfimos por parte de los estudiantes brasileños de educación media hacia la profesión de ser docente. No obstante, los participantes reconocieron que magisterio es una profesión que alberga gratificación, involucra sentimientos de encanto, aunque también está relacionado con dificultades que generan frustraciones y demandan una paciencia infinita, pudiendo afirmar que la docencia es un trabajo “pesado” y “desafiante”, que requiere de una energía afectiva fruto de las relaciones entre docente-estudiante.

Si se recurre a datos internacionales (OCDE, 2015), los financiamientos destinados a la educación en Brasil son bajos, al igual que las remuneraciones docentes. El sueldo inicial de un profesor con cualificación mínima es el mismo para cada nivel escolar, desde la educación infantil hasta la educación media, siendo de los más bajos si se compara con el promedio de los países de la OCDE. Por esta razón, se justifica que muchos docentes tengan dos matrículas públicas aprobadas y habilitadas para impartir docencia en más de una escuela.

En 2011 el estado de Ceará presentó una selección de 4 mil docentes aprobados para impartir docencia en la red estatal. Un 20% de éstos dimitieron debido a la desmotivación, la violencia en las comunidades, los salarios bajos y extensas cargas de trabajo (*Diario del Nordeste*, 2011). A su vez, y según el Instituto Nacional de Educación y Pesquisas Educativas (INEP), hay un dato elevado que se repite cada año relacionado con la precaria formación pedagógica en los docentes, siendo 33.4% en la enseñanza fundamental y 44.5% en la educación de jóvenes y adultos.

Un 24% de los profesores de educación media de las escuelas públicas enseñan disciplinas que no se corresponden con su formación. Un 19% imparte clases en enseñanza básica y no tienen formación para ello, lo mismo sucede con 11% de los maestros del nivel medio. Dicha situación se acentúa aún más en las zonas rurales, donde más de la mitad 54% no tienen una formación específica para enseñar (*Diario del Nordeste*, 2019). Con un panorama de este tipo, se hace evidente la influencia

en el aprendizaje de los estudiantes, derivado de las frustraciones de los docentes cuando tienen que impartir y enseñar conocimientos que no dominan, viéndose obligados a procesos de autoformación que resultan ser desgastantes.

A pesar de las iniciativas por mejorar y cambiar estas cuestiones abordadas en el Plan Nacional de Educación (PNE, 2014), no es suficiente para combatir las resistencias y subjetividades del profesorado, muchos de éstos prefieren impartir asignaturas del currículo que no dominan, con tal de estar cerca de sus hogares.

Con toda incoherencia, las políticas públicas del gobierno estatal apuestan desde 2013 por el éxito escolar del alumno, valorización y fortaleciendo la formación en los docentes, reforzando los procesos de gestión y liderazgo, y otorgando mayor autonomía administrativa y financiera a las escuelas. Se pueden destacar los datos representados en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB, 2017), donde se muestra que la red municipal de enseñanza de la capital cearense. Fortaleza alcanzó la mejor marca de la historia, tanto en los años iniciales como finales de escolarización. Con estos resultados, Fortaleza elevó la meta proyectada a 2021 y obtuvo el segundo mejor resultado entre las capitales del nordeste y el séptimo lugar entre las capitales de Brasil.

Otro dato que destacar es la mejora en las evaluaciones de las escuelas de Fortaleza en la “Prueba Brasil”, siendo administrado por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en lengua portuguesa y matemáticas en 5º y 9º año de la educación elemental. Del mismo modo, se ha invertido en formación específica para los directores escolares, haciendo obligatorio la obtención de un curso superior de posgrado sobre gestión y evaluación de la educación pública. Por lo tanto, ser director en Ceará exige que el candidato o candidata tenga formación específica sobre gestión.

La formación directiva implica 1) evaluación y planificación de metas por parte del equipo de gestión; 2) políticas e instituciones y su influencia sobre el sistema educativo; 3) currículo y desarrollo profesional en las diversas manifestaciones humanas y culturales en el interior y fuera de la escuela; y 4) gestión y liderazgo compuesto para hacer frente a las responsabilidades entre los integrantes de un equipo. En suma, la forma-

ción directiva se orienta a fomentar la cooperación entre los miembros de la comunidad y tener un mayor compromiso con los principios de equidad, justicia y diversidad (CAEd, 2009).

Liderazgo resiliente

La Real Academia Española (RAE), desde una interpretación psicológica, considera la *resiliencia* como la “capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límites y sobreponerse a ellas”. A su vez, y desde una mirada mecanicista, la resiliencia “está en los materiales elásticos que absorben y almacenan energía de deformación”. En ambos casos, el vocablo resiliencia proviene del término latín *resilium*, significando “volver atrás”, “volver de un salto”, “volver al estado inicial”, “rebotar”.

El término *resiliencia* es una castellanización del término inglés *resilience* o *resiliency*, que significa la capacidad de un cuerpo de recuperar su tamaño o estado natural después de haber sido comprimido, estirado, doblado, así como la capacidad de recuperarse y adaptarse de forma fácil a los cambios o adversidades (Webber y Feinsilber, 1999).

El concepto de *resiliencia* se enmarca en el paradigma positivista en psicología, abarca competencias que actúan como amortiguadores contra el trastorno mental. Las evidencias empíricas corroboran dicho aspecto a partir de características positivas y fortalezas humanas como el optimismo, la esperanza, la perseverancia o la osadía, actuando como barreras ante dichos trastornos (Vera, 2006).

Sobre el tema liderazgo y resiliencia se pueden destacar varios estudios, donde es abordado como un fenómeno plural, heterogéneo y con funciones diversas. Los estudios empíricos no determinan que un liderazgo sea mejor que otro, pero es posible afirmar que el liderazgo influye en la mejora de los resultados escolares y el funcionamiento de un centro (Day et al., 2009; Fullan, 2002; Hallinger y Heck, 2009; May y Supovitz, 2011).

Ejercer un liderazgo es una tarea que no realiza cualquiera. Existen dificultades en el ser humano para encontrar estrategias para afrontar los problemas o las adversidades; adicionalmente, el no saber gestionar adecuadamente las emociones negativas puede provocar fuertes inseguridades, miedos y desconfianzas sobre las capacidades de uno mismo (Otero et al. 2014).

El desarrollo eficaz del liderazgo por parte de los directores escolares justifica la relevancia de la resiliencia como una característica esencial (Day y Qing, 2015; Olmo et al., 2017; Patterson et al., 2009). Liderar desde la resiliencia requiere implicarse por y para la transformación, dejando atrás culturas escolares tradicionales y abriendo el paso a otras con un carácter más social, de justicia e inclusión, donde la persona sea la protagonista de la acción (Ferrer y Caridad, 2017).

El liderazgo resiliente busca nuevas formas de hacer que favorezcan la eficacia y el éxito educativo. Un líder con resiliencia transmite afecto, expectativas elevadas, crea nuevas oportunidades, fomenta la participación entre los miembros de una comunidad escolar, promueve vínculos, establece metas claras y firmes y enseña habilidades para la vida (Rosario, 2013).

Liderar desde la resiliencia favorece el crecimiento institucional y de equipo de las personas y ejerce prácticas sustentadas por los valores de la organización escolar (Briceño, 2010; Horn y Marfan, 2010) en momentos adversos. El liderazgo resiliente es dinámico en el tiempo, considera que lo que funcionó en un momento y tiempo específico no tiene por qué funcionar posteriormente. Por lo tanto, un liderazgo así debe adaptarse de forma rápida y conscientemente al contexto (Masten, 2001), permitiendo con ello trazar líneas de actuación justas y pertinentes a los momentos y situaciones concretas que favorezcan las posibilidades de conseguir el éxito (Hairon, 2017).

Ejercer un liderazgo con resiliencia demanda el dominio de dimensiones abordadas en un estudio (Olmo et al., 2017) en territorio español, sobre el desarrollo de un liderazgo resiliente en escuelas situadas en contextos desafiantes. Dicho estudio, afirma que un líder con resiliencia genera apoyos entre el personal escolar; fomenta el compromiso común en el centro; adopta un compromiso social en las labores de enseñanza-aprendizaje; se implica con creatividad para generar nuevas respuestas ante las adversidades; apuesta por el desarrollo personal y profesional propio y de los demás; utiliza un diálogo constructivo como instrumento de comunicación; mantiene un entorno ordenado y de apoyo, siendo un referente para el contexto; desarrolla empatía y una fuerte identidad como líder; establece metas claras y firmes; genera oportunidades para

conseguir el éxito educativo; mantiene una mirada optimista y una mente afirmativa; reflexiona sobre las propias acciones de liderazgo; y genera relaciones profesionales fuertes y sanas.

Estudio de casos sobre el liderazgo resiliente en las escuelas de Ceará

El estudio que se presenta tiene como objetivo conocer y entender cómo es el liderazgo resiliente en escuelas cearenses (Fortaleza, estado de Ceará) situadas en contextos desafiantes. Gracias a los relatos y conversaciones en profundidad con los directores, equipos de gestión, coordinadores de área, personal técnico, personal externo y profesores se tuvo acceso a la comprensión del desarrollo del liderazgo y su eficacia. Los objetos estudiados comparten tanto el problema como el objetivo de investigación, dando pie a una integración de los casos y una comprensión amplia de lo que puede estar sucediendo en este escenario.

La metodología empleada fue de tipo cualitativa, abordada desde el estudio de caso (Stake, 2016) y un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019), pretendiendo, con ello, entender el origen, proceso y naturalidad de los significados que orientan la práctica profesional y de liderazgo. La selección de los informantes fue intencionada, teniendo en consideración criterios de homogeneidad y heterogeneidad. En cuanto a los criterios de homogeneidad se buscaban centros de educación media situados en contextos desafiantes cuyas realidades fuesen claros ejemplos de superar adversidades. Escuelas con índices socioeconómicos y culturales bajos pero que estuviesen viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa.

Las directoras participantes tienen una profesión docente consolidada y una formación específica para desempeñar dicho cargo, siendo consideradas como “idóneas” y referentes por la Secretaría Estatal de Educación. En la selección de los casos, se tiene en consideración las variables ubicación del centro y elementos prioritarios de mejora (cuadro 1). Por otra parte, los atributos de heterogeneidad tienen en cuenta características y situaciones particulares a la vez que se identifican similitudes y diferencias. Sin pretensión de comparar, se parte de la base de que cada escuela es única y específica, haciendo determinados y concretos los problemas y el modo en cómo se responde a ellos.

Cuadro 1. Ubicación de los casos y metas que persiguen

Casos	Ubicación	Líneas de mejora
A	Zona periférica, favela	Procesos de enseñanza-aprendizaje Mayor alineamiento en la gestión Motivación y absentismo del profesorado Gestión emocional del alumnado
B	Zona periférica, favela	Resultados académicos Gestión emocional de los alumnos Mayor participación de las familias

Fuente: Elaboración propia.

Los centros participantes son dos escuelas situadas en la periferia de la zona norte de Fortaleza. Son escuelas en contextos de comunidad con favelas, donde la mayor parte de las familias presentan altos índices de analfabetismo o estudios mínimos, aspecto que influye en considerar la educación como una vía de mejora social. Junto a ello, el involucramiento de las familias en las actividades escolares es prácticamente nula. Se trata de escuelas con un elevado volumen de alumnado, 1,030 (escuela A), 1,005 (escuela B) y una amplia plantilla de profesores, 53 docentes (escuela A), 48 docentes (escuela B). Los centros escolares tienen jornada regular y son de línea 5 (A- E), teniendo 40-45 alumnos por aula. En el cuadro 2 se destacan los informantes clave que han participado en el estudio; se puede considerar una integración compuesto por directoras, coordinadores de gestión, personal técnico, docentes, profesionales con cargos de coordinación y personal externo.

Cuadro 2. Selección de los informantes clave

Participantes	Escuela A	Escuela B
Directoras	1	1
Coordinadores de Gestión	3	2
Personal Técnico	2	3
Docentes	4	3
Cargos de Coordinación	3	3
Personal Externo	2	1

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis de los datos, se utiliza lo biográfico-narrativo como elemento de aproximación al conocimiento de las unidades de análisis del estudio (liderazgo y resiliencia). Se parte de una base en la literatura pedagógica y otra base emergente del propio proceso de profundización surgido de las entrevistas que concluyen en una saturación de la información. Con ello, se da un primer análisis del discurso y del contenido mostrando a grandes rasgos cuáles son los pilares y categorías principales en los que se apoya el desarrollo de un liderazgo resiliente.

Presentación y discusión de los resultados

Los datos apuntan a la existencia de una conciencia sobre la significatividad e influencia del liderazgo en las acciones llevadas a cabo por el equipo de gestión. En ambos casos, el liderazgo es compartido en sus funciones y gestiones, dando lugar a un liderazgo horizontal (Anderson, 2003; Umekubo et al., 2013). Al mismo tiempo, el liderazgo camina bajo un proyecto pedagógico con un carácter inclusivo, atendiendo a cada alumno a partir de sus necesidades. Se lucha por conseguir una conciencia colectiva sobre el tipo de escuela al que se pertenece y el tipo de alumnado con el que se trabaja día a día. Dichos aspectos requieren de ajustes curriculares y metodológicos que garanticen en mayor o menor medida resultados exitosos (Ainscow et al., 2006; Burrello et al., 2001; Harris y Chapman, 2002; Kugelmas, 2003).

Liderazgo resiliente como factor protector

Diversos estudios avalan que la resiliencia es un constructo compuesto por un conjunto de factores personales que actúan como protectores ante las adversidades. Algunos de estos factores son destrezas efectivas para responder a los desafíos, sentimientos de autoeficacia elevados, motivación del logro, alta autoestima, capacidad de introspección, creatividad, pensamiento crítico y tener esperanza (Kotliarenco, 1997). Una de las formas en la que el liderazgo resiliente se convierte en un factor de protección es mediante las relaciones construidas con el otro, desencadenando con ello un tejido de vínculos (Cyrułnik, 2004). Desde esta perspectiva, las direcciones escolares estudiadas fomentan que el docente ofrezca apoyos positivos (Rutter, 1999) a los discentes en relación con las adversidades de sus vidas personales.

Trabajamos junto al tutor de cada curso para saber cuáles son los problemas que tienen cada uno de nuestros alumnos y ver cómo entre todos podemos ayudarlos. Esto es mucho trabajo porque imagínate de cada curso, cada alumno... pero es una tarea que hacemos entre todos, porque nuestra finalidad es el desarrollo íntegro del alumno (Coordinadora de gestión, escuela A).

Algunos estudios revelan, incluso, que los niños con resiliencia hacen de la escuela su hogar (Werner y Smith, 1992). Así, escuelas con un liderazgo que fomentan las altas expectativas en los alumnos y los docentes refuerzan las fortalezas internas, incentivan la motivación intrínseca, estimulan mentes abiertas y optimistas, provocando con ello que la resiliencia aflore en dichos sujetos. Autores como Rutter (1985) ya lo expresaba en sus estudios; los ambientes escolares son fuente clara de factores protectores significativos, porque permiten alentar el sentido del logro, destacar el crecimiento personal y aumentar los contactos sociales entre los estudiantes.

Tenemos alumnos que no se quieren ir a sus casas. Que nos piden poder estar un poco más en la escuela. Y es que imagínate el panorama que tienen que vivir en sus casas (Directora B).

Del mismo modo, un director ejerce un liderazgo resiliente como factor protector cuando enriquece vínculos entre unos y otros, construye climas y culturas escolares positivas donde prima: respeto, confianza, crecimiento, cohesión, apoyo y estímulos de motivación entre todos. Los líderes resilientes establecen límites claros y firmes que demandan cooperación y autoconciencia, fomentan el desarrollo de habilidades para la vida, el pensamiento crítico y reflexivo y la resolución de problemas.

El liderazgo resiliente avanza desde el trabajo en equipo, la toma de decisiones democráticamente y establece metas compartidas y tangibles y no duda en brindar apoyo y afecto. Otra característica del liderazgo resiliente es la escucha activa y el diálogo, genera sentimientos de pertenencia a un lugar (en este caso, la escuela), también estimula la capacidad de reconocer lo que “es posible” y lo que “se puede”, partiendo de la constancia y el compromiso por parte de toda la comunidad escolar.

El líder resiliente promueve actividades colectivas, donde participan los docentes, alumnado y las familias, con la finalidad de concienciar a las personas sobre la importancia del esfuerzo personal de cada uno de los

integrantes de una comunidad en cuanto a la organización y el funcionamiento del centro en sí (Acevedo, 2005). En este sentido, se favorece el desarrollo de la resiliencia, misma que se alimenta de tejidos socioafectivos, lazos emocionales positivos, fiables y estables siendo referentes para el desarrollo socioemocional del niño (Forés y Surjo, 2015). La resiliencia es abordada como una característica que define a un grupo que se fortifica en los momentos más adversos y favorece el desarrollo de ciudadanos más justos, solidarios y pacíficos.

Resiliencia como factor emocional

Las escuelas estudiadas revelan que muchas de las acciones llevadas a cabo por sus directoras son factores de un liderazgo con carácter emocional. Ellas mismas se identifican como personas donde la emoción las viste diariamente.

Tenemos situaciones muy difíciles. Alumnos con problemas de adultos. [...] y ya hemos tenido problemas de drogas, alumnas que han sido violentadas sexualmente por sus familiares. Yo como directora tengo que estar integra para aspectos de este tipo. Intento controlar las emociones, respirar hondo (Directora A).

Las directoras del estudio consideran que los estados de ánimo y las emociones influyen en la efectividad del liderazgo. Plantean que debe existir un equilibrio y buena gestión de las emociones de uno mismo; sin ambos no existe la resiliencia.

Un liderazgo emocional es ser consciente de las propias emociones y saber cómo gestionarlas (Evans et al., 2015), esta característica permite dar respuestas justas y adecuadas ante las adversidades. Mayer, Salovey y Caruso (2000) proponen que ejercer un buen desempeño de la inteligencia emocional y liderazgo es preciso dominar cuatro aspectos: 1) la percepción de la emoción en uno mismo y en los otros; 2) la asimilación de la emoción para facilitar el pensamiento; 3) la comprensión de la emoción; y 4) la regulación y gestión de la emoción sobre uno mismo y sobre los demás.

Se puede considerar que el liderazgo emocional parte de diferentes posiciones y roles dentro de una comunidad escolar, con ello, se concluye que las propias emociones de los docentes y directores influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los alumnos son muy sensibles a nuestros estados de ánimo. Por eso, cuando entro por la puerta dejo mis problemas personales del otro lado. Estos alumnos tienen muchos problemas personales, nosotros somos un referente para ellos. Por eso tenemos que dar ejemplo también con nuestras emociones (Docente, escuela B).

Hay prácticas de liderazgo que generan emociones positivas en los docentes (Leithwood et al., 2009), este es el caso de la resiliencia. Teniendo en cuenta las escuelas estudiadas, se puede decir que estas carecen de desarrollo emocional en su alumnado; la gestión de las emociones es prácticamente nula desde los núcleos familiares, lo que provoca con ello que las escuelas estén constituidas por estudiantes analfabetos emocionalmente.

Nuestros alumnos presentan muchos problemas emocionales. Ahora está la moda de los cortes. Los alumnos se mutilan, se hacen cortes en los brazos con cuchillas. Tenemos muchos alumnos con problemas de depresión (Coordinadora de gestión, escuela B).

Desde las direcciones se ejerce un liderazgo emocional que permita una sensibilidad hacia nuevas formas de educar por la comunidad escolar. Un ejemplo de ello son disciplinas centradas en el desarrollo de las emociones impartidas por docentes especializados en ello.

Relaciones interpersonales para el desarrollo de una resiliencia comunitaria

El liderazgo resiliente es una construcción dinámica y de cooperación. Las relaciones entre unos y otros le dan sentido y la fortalecen ante la adversidad dando lugar a una resiliencia comunitaria.

Una cosa muy buena que tiene la escuela A es que cuando tiene que unirse y apoyarse cuando pasan por grandes adversidades lo hacen. Esto como inspector de educación te digo que no todas las escuelas lo tienen. Son ejemplo en este aspecto (Persona externo, escuela A).

Para hacer posible lo expuesto, es preciso una comprensión holística e integradora de los factores, dinámicas y circunstancias que componen la resiliencia, así como actuar de forma eficiente ante las condiciones sociales, las relaciones grupales y los aspectos culturales, con tal de conseguir cambios y mejoras en el contexto escolar.

Forés y Grané (2008) consideran que el cerebro humano es social, razón que justifica que la resiliencia es un trabajo de carácter colectivo, entendiendo como tal a cada una de las personas en mayor o menor medida que forman parte de un grupo, una comunidad o un equipo y adquieren una actitud proactiva y encaminada a superar los obstáculos que afectan a un conjunto de personas. Por su parte, Cyrulnik (1999) afirma que la resiliencia se construye interactuando con el entorno y el medio social, por lo que no es posible que haya resiliencia si no hay una transmisión de unos a otros.

Sostener la resiliencia por parte de los directores y los docentes implica relaciones cargadas de apoyo, confianza y lealtad, esto aporta a que la resiliencia sea un aspecto natural y efectivo. Son vitales las relaciones entre unos y otros en un centro escolar y un elemento clave para la construcción de una cultura sólida y fuerte (Day y Qing, 2015).

Entablar relaciones para la resiliencia comunitaria requiere de un alineamiento y una clara consciencia sobre la identidad institucional, fortalezas y debilidades organizacionales, cultura, misión y objetivos que se persiguen, así como una clara gestión y actuación de liderazgo.

Yo creo que desde la dirección de la escuela se transmite bien claro dónde estamos y hacia dónde vamos. La directora es clara en ese aspecto. Se reúne con los coordinadores, con los tutores, con el personal técnico, con todos para que las cosas estén claras y no haya dudas de qué es lo que se quiere conseguir (Docente, escuela B).

La resiliencia comunitaria facilita afrontar las adversidades, crear caminos de oportunidades para mejorar y crecer y mantiene la esperanza de que es posible avanzar y hacer otro tipo de escuela.

Identidad de un líder resiliente

Para desarrollar un liderazgo resiliente por parte de un director escolar, es preciso identificarse y definirse como una persona con resiliencia. Esta característica es evidente cuando se trata de culturas sociales y escolares donde las resistencias a las fuerzas políticas, represiones y desigualdades están tan arraigadas que la propia persona es resiliente de por sí.

Yo soy una persona con resiliencia. Eso lo tengo claro. Puedo tener muchos defectos, pecar de muchas cosas, pero la resiliencia es algo que me define" (Directora A).

Resiliencia, claro que me identifico con ella. Desde que era pequeña me acompaña. Puedo caerme y levantarme. Puedo saltar obstáculos más o menos grandes, pero la constancia y la esperanza nunca la pierdo (Directora B).

González (et al., 2009, p. 4) consideran que “una identidad con resiliencia es aquella donde la resiliencia se conecta, procesa y transforma el adentro y el afuera de sí mismo, además de modificar e incluso producir su realidad”. Tener una identidad con resiliencia es valorar las fortalezas por encima de las debilidades (Juárez, 2012); esto lleva implícito una actitud crítica orientada a finalidades positivas, teniendo en cuenta todo el entramado sociocultural que lo sustenta. Desde esta perspectiva, se permite mirar con esperanza y posibilidad la mejora de las condiciones o la superación de las adversidades estableciendo relaciones del individuo con la realidad que le circunda.

La resiliencia es un conductor de posibilidades para mejorar la propia existencia personal, un buscador de recursos organizados racionalmente y una gestión cooperativa para conseguir los objetivos esperados.

La resiliencia otorga construir identidades que interpretan los problemas como hechos con soluciones a partir de actitudes y comportamientos concretos. A su vez, posibilita establecer vínculos con otros factores de conducta, así como fuerzas e ideas espirituales sobre las que muchas personas basan sus decisiones.

Un líder con una identidad resiliente es capaz de reconocer sus propias fortalezas y del poder que éstas tienen para superar las adversidades y hace que tenga un mayor control de su vida y circunstancias (Threvisick, 2002). Adicionalmente, dota de capacidades para reconstruir la realidad en contextos concretos y a partir de parámetros sociales y culturales específicos.

La identidad permite no sólo interpretar la realidad, sino construir los caminos deseables y posibles hacia donde orientar los comportamientos, por ello, un director que se identifica con la resiliencia es consciente de la realidad escolar en la que está inmerso. Reflexiona y conoce los caminos por donde puede andar, de tal modo que reorienta su liderazgo con tal de conseguir lo que pretende.

Llevo muchos años en cargos de gestión. Ahora que asumí el liderazgo de esta escuela, tenía y tengo muy claro lo que necesita para mejorar y cómo

podemos hacerlo y en eso estamos. Claro que yo sola no puedo, necesito de mi equipo para ello (Directora, escuela B).

El liderazgo resiliente abre espacios para la representación, sirviendo como imagen de futuro, que dicta e ilumina escenarios alternativos posibles y plausibles en el caso de que sean necesarios (Sánchez, 2015, p. 67) “reafirman el carácter no estático de la resiliencia, así como su complejidad”.

La identidad resiliente es un proceso construido a lo largo de la vida, compuesto por un conjunto de atributos personales y características sociales vinculadas con el desarrollo y crecimiento humano; a su vez, no es absoluta ni total (Forés y Grané, 2012).

Por lo descrito, es de admirar a los directores que manifiestan y sienten una identidad de resiliencia, ya que se parte de un constructo móvil con una estructura dinámica, la cual ha de ser cuidada, fortalecida y estimulada. Dichos aspectos, son importantes para conseguir la sostenibilidad de un liderazgo resiliente.

Merino y Privado (2015) destacan que una identidad con resiliencia requiere un conjunto de aspectos psicológicos con los que la persona ha de sentirse identificado y refleja en sus actuaciones y actitudes; autonomía, resiliencia, autoestima, finalidad en la vida, capacidad de disfrute, optimismo, curiosidad, creatividad, humor, dominio sobre el entorno y vitalidad.

A nuestra directora lo que menos le faltan son ganas. Hasta que no lo consigue no para. Es testaruda en ese sentido. El estar ahí, el no rendirse (Personal técnico, escuela B).

Juárez (2012) considera una serie de pilares que caracterizan a aquellos que han demostrado tener condiciones de resiliencia, esto es 1) la interacción y relación para crear vínculos íntimos y fuertes con otras personas; 2) la iniciativa para exigirse a uno mismo y ponerse a prueba o retarse antes situaciones desafiantes; hacerse cargo de los problemas y ejercer el control sobre ellos; 3) la creatividad, habilidad para crear orden, belleza y determinación en medio del caos y el desorden; 4) el humor, ver lo absurdo de los problemas, aceptar las propias limitaciones; 5) la moralidad, desear a los demás el bien que se desea para uno mismo; 6) la autonomía, mantener distancias físicas y emocionales ante las adversidades; 7) la perspicacia, plantearse preguntas difíciles a uno mismo y

darse respuestas honestas; 8) la comunicación en cuanto a la capacidad para relacionarse, expresarse y construir verbalmente; y 9) el autoestima, pilar fundamental de la resiliencia.

Conclusiones

La resiliencia en los centros escolares ayuda a gestionar las transformaciones y mejoras educativas. Los desafíos son interpretados como oportunidades para crecer, desplazando la mirada de lo individual a lo colectivo, dando lugar a comunidades educativas comprometidas, dispuestas a luchar y a progresar (Huisman et al. 2010; Välikangas, 2010).

La naturaleza de la resiliencia es dinámica y puede variar en el tiempo y las circunstancias, es construida e inventada por cada uno, a partir de sí mismo y su contexto, invitando a la inteligencia emocional, creatividad y libertad para su desarrollo (Muñoz y De Pedro, 2005).

La resiliencia junto al liderazgo no pretende sustituir a ninguno de los liderazgos estudiados y aprobados hace más de una década por la literatura científica, sino que es fruto de la interacción de unos y otros, que de una manera directa o indirecta consideran a la resiliencia como un factor clave entre las competencias de un director o los elementos de un liderazgo eficaz (Day y Qing, 2015).

Llevar a cabo un liderazgo con resiliencia demanda el apoyo de la institución escolar y de los compañeros, haciendo con ello, que las relaciones tomen más fuerza, se fortalezcan, desarrollen más confianza y sea compartida e interpretada como un factor comunitario, que pasa del ámbito psicológico e individual a la esfera social tejiendo compromisos activos con la justicia social y el bienestar comunitario (Marzana y Mercuri, 2013).

Savoie (et al., 2007) plantean que, si la dirección de la escuela tiene una fuerte y clara identidad, puede crear una mayor unidad entre su personal y un compromiso con los procesos de transformación escolar, mientras que Bolívar y Ritacco (2016) proponen que la identidad ampara una gran subjetividad sobre el modo de verse y sentirse en relación con su medio. Así, las identidades profesionales son el resultado de un proceso largo de socialización compuesto por tres factores; socioculturales, contexto de trabajo y factores personales que interactúan de una forma dinámica (Day et al., 2006).

Construir una identidad con resiliencia implica un proceso de descubrimiento y redescubrimiento de las propias fortalezas, recursos y capacidades que constituyen el componente de dicha identidad resiliente. El profesional ha de evolucionar en situaciones de amenazas y tomar conciencia (Sánchez, 2015). Construir una identidad resiliente no es una rareza o una posibilidad de sólo unos pocos, sino que su carácter multifactorial e interrelacionado permite un trabajo progresivo de construcción con el objetivo de mejorar las condiciones y afrontar situaciones adversas. Por lo tanto, se trata de querer hacer para poder ser.

Referencias

- Acevedo, V. E. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1, 21-35.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Anderson, S. (2003). *The school district role in educational change: A review of the literatura. Research on the role of the district*. Ontario: ICEC.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica y narrativa en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España: Un enfoque biográfico narrativo. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79, 163-183.
- Briceño, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (3), 304-322.
- Burrello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. California: Corwin Press.
- Cyrulnik, B. (1999). *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.
- Day, Ch. y Qing, G. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.

- Day, Ch., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). "The personal selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, (31), 601-616.
- Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. y Qing, G. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes, Research Report DCSF-RR108*. UK: National College for School Leadership, Department for Children, Schools and Families, University of Nottingham.
- Demo, P. (2010). *Professores do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Evans, E., Cervino, C. y Gómez, L. (2015). *Interacción entre la inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de instituciones educativas*. Tesis de Doctorado en Educación, Valencia: Universidad de Valencia, España.
- Ferrer, S. y Caridad, E. (2017). Liderazgo resiliente y calidad de vida desde la orientación: Una revisión analítica. *Orientación y Sociedad*, (17), 85-94.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Forés, A. y Surjo, P. (2015). Neurociencia y resiliencia. En: Jiménez, S. y Sousa, C. (coord.). *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando la resiliencia*. Granada: GEU, 29-36.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Fullan, M. (2000). *The role of the principal in school reform*. Ontario: University of Toronto.
- Gatti, B. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco.
- Gobierno de Brasil (2008). *Ley nº 11.738/2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica*. Brasil: *Diário Oficial de la Federación*, jueves 5 de mayo.
- Gomes, L., Barbosa, L. y Drummond, J. A. (2001). *O Brasil não é para iniciantes: carnavais, malandros e heróis, 20 anos depois*. Rio de Janeiro: FGV.

- González, Y., García, M. y Ferrer, A. (2009). ¿Cómo identificar la resiliencia? Un análisis desde las perspectivas de identidad y competencias. *Praxis*, (1), 117-137.
- Haguette, A. (1999). Contextualização da educação escolar no Ceará. *Revista de Ciências Sociais*, (30), 144-162.
- Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: the next wave of effective leadership. *Educational Administration & Leadership*, (2), 170-194.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2009). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (12), 71-88.
- Harris, A. y Chapman, Ch. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, (7).
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, (2), 23-37.
- Huisman, S., Singer, N. y Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development*, (4), 483-499.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Pisa no Brasil*. Brasil: INEP, 12 de enero.
- Ioschpe, G. (2004). *A ignorancia custa um mundo*. Rio de Janeiro: Francis.
- Juárez, A. (2012). Construir desde las fortalezas: trabajo social y resiliencia. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (70), 5-36.
- Kotliarenco, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: OPS.
- Kugelmas, J. (2003). *Inclusive Leadership. Leadership for inclusion*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. En: Roberston, J. y Timperley, H. (coord.). *Leadership and learning*. London: Sage, 4-55.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). *Distrusted leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.

- Marzana, D. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 11-32.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, (56), 227-238.
- May, H. y Supovitz, J. (2011). The scope of principal efforts to improve instruction. *Educational Administration Quarterly*, (47), 332-352.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, (27), 267-298.
- Merino, M. D. y Privado, J. (2015). Positive psychological functioning evidence for a new construct and its measurement. *Anales de Psicología*, (31), 45-54.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en las prevenciones de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de educación*, (16), 107-124.
- Napolini, A. (2010). Reforma da Educação Básica no Ceará. *Estudo avançado*, (42), 169-186.
- Oliveira, V. H., Manso, C. y Assis, J. (2014). Desempenho dos indicadores sociais do estado: renda, pobreza e desigualdades. En: Ataliba, F. y Menezes, A. (coord.). *Desenvolvimento econômico do Ceará: evidências recentes e reflexões*. Fortaleza: IPECE, 209-225.
- Olmo Extremera, M., Domingo Segovia, J. y Murillo Torrecilla, J. (2017). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria en contextos desafiantes: Estudio de casos*. Tesis de Doctorado en Ciencia de la Educación. Granada: Universidad de Granada.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2015). *Relatorios económicos de la OCDE*. Brasil: OCDE.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2019), *Relatorios económicos de la OCDE*, Brasil.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2018), *Panorama de la educación indicadores de la OCDE*, Ministerio de Educación y Cultura y Deporte, España.
- Otero-López, J. M., Villadefrancos, E., Castro, C. y Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, (7), 95-106.

- Paiva, W. y Aires-Filhos, J. (2014). Desempenho da economia cearense: turismo. En: Ataliba, F. Barreto y Menezes. A (coord.). *Desenvolvimento econômico do Ceará: evidências recente e reflexões*. Fortaleza: IPECE, 157-171.
- Patterson, J., Goens, G. y Reed, D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio (2018). *Pesquisas Nacionais por Amostra a Domicílio*. Brasil: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 23 septiembre.
- Plan Nacional de Educación (2014). *Plan Nacional de Educação*. Brasil: Ministerio de Educação e Ciência, 15 noviembre.
- Rosario, M. (2013). El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza. Tesis de Maestría en Educación. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of psychiatry*, (147), 598-611.
- Sánchez-Claros, J. P. (2015). Identidad resiliente: Un constructo orientado a la acción. En: Jiménez, A. S. y Sousa, C. (coord.). *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando la resiliencia*. Granada: GEU, 61-69.
- Savoie-Zajc, L., Landry, R. y Lafortune, L. (2007). Représentations de directions d'établissement scolaire quant à leur rôle dans des contextes de changements complexes. En: Gohier, C. (coord.). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec: Canada, 257-281.
- Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de casos*. 4a ed. London, UK: Sage.
- Threvithick, P. (2002). *Habilidades de comunicación en intervención social. Manual Práctico*. Madrid: Narcea.
- Umekubo, L., Chrispeels, J. y Daly, A. (2013). Estrechos lazos en un distrito descentralizado: estudio de caso de un distrito que mejora. *Pensamiento Educativo*, (2), 60-96.
- Välakangas, L. (2010). Strategic resilience: Staying ahead of a crisis. *Handbook of business strategy*, (1), 55-58.

- Vásquez, E., Mennechey, V. y Nascimento, L. (2010). *La educación en Brasil*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, (27), 3-8.
- Weber, E. y Feinsilber, M. (1999). *Dictionary of Allusions*. USA: Merriam-Webster's.
- Werner, E. y Smith, R. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Equipos directivos y políticas de liderazgo escolar en escuelas básicas municipales de Chile

Carolina Cuéllar Becerra y Juan Pablo Queupil Quilamán

Introducción

Durante las últimas décadas en Chile ha surgido un creciente interés en la investigación sobre el liderazgo escolar y la función directiva, este fenómeno está fuertemente influenciado por las tendencias internacionales que poseen mayor tradición. El crecimiento se sustenta en la consistente evidencia que demuestra la potencialidad que tiene la dirección escolar de impactar en la calidad educativa, mediante su estrecho vínculo con el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2007).

En la investigación chilena, el liderazgo y la función directiva se han ido posicionando con naturalidad en el amplio espectro educativo. La dirección escolar ha logrado constituirse como un campo de estudio, con un importante saber acumulado en torno a las características, formación, estilos, prácticas y efecto de los directores, entre otros (Weinstein y Muñoz, 2012).

En el plano político-legislativo, el liderazgo y la función directiva se han considerado decisivos en un sistema educativo que aboga por la autonomía de las escuelas y el protagonismo de sus propios actores en los procesos de mejoramiento escolar, asignando a los directivos un rol estratégico en el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, en la articulación de la política y la práctica, y en la conexión de los establecimientos educacionales con su entorno (Gobierno de Chile, 2015; 2018). De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile, diversas investigaciones y evidencias de sistemas educativos internacionales que han progresado aluden que la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes (Gobierno

de Chile, 2015). Para la política pública chilena, existe un vínculo estrecho entre las cualidades del equipo directivo y el liderazgo educativo.

Pese a que, en el ejercicio de la función directiva el rol del director es crítico, a nivel nacional cabe preguntarse hasta qué punto se puede considerar sólo la figura del director como la receptora del liderazgo, dada la orgánica tradicional de los establecimientos educacionales. Lo cierto es que en las escuelas chilenas la responsabilidad de dirección reside también en otros actores clave del establecimiento: los miembros del equipo directivo.

El énfasis que el marco político asigna a los equipos directivos contrasta con la escasa evidencia empírica sobre estos colectivos. Se desconoce quiénes son los integrantes de los equipos directivos chilenos y cuáles son sus modos de conformación; sin embargo, hasta la fecha no se ha logrado configurar una corriente de investigación que extienda el foco en el director a los equipos directivos, por lo que la exploración de su perfil y constitución resultan un paso ineludible (Ahumada et al., 2009; Flessa y Anderson, 2012).

Este estudio tiene como principal objetivo caracterizar en detalle y clasificar teórica y empíricamente los equipos directivos de escuelas básicas municipales públicas de Chile, identificando sus principales atributos y tipos de constitución, con base en datos públicos nacionales centralizados en el país.

Dimensiones y aproximaciones sobre equipos directivos escolares en Chile

En el sistema educativo público chileno los equipos directivos constituyen, en sí, una manifestación formal para la ejecución de liderazgo (Gobierno de Chile, 2015), a sus integrantes les son asignadas responsabilidades en las estructuras y roles formales de las instituciones educativas. Estos colectivos se han instaurado “como características institucionalizadas de la estructura organizativa de las escuelas primarias y secundarias” (Flessa y Andersson, 2012, p. 433) desde fines de la década de 1970 (Gobierno de Chile, 1978). Sin embargo, hasta el momento esta figura ha sido escasamente investigada y los datos existentes no dan muestra de un análisis profundo, por lo que es relevante considerar el punto de vista de su distribución formal, tomando en cuenta su composición se-

gún cargos o roles, y atributos de sus integrantes: títulos profesionales, años de servicio y edad; además de la variación en su composición según variables sociodemográficas de los establecimientos escolares: tamaño, localización, entre otras.

En cuanto a los títulos profesionales de los integrantes del equipo directivo, la evidencia nacional coincide en que están relacionados con el ámbito de la educación, y en particular, con las características de los establecimientos (Galdames y Rodríguez, 2010; Weinstein, 2009), con lo que vale decir, se espera que aquellos con títulos o grados vinculados con la educación básica se desenvuelvan en escuelas básicas.

La edad tiene una fuerte relación con los años de servicio o antigüedad en el sistema o cargo (Weinstein, 2009) y también con integrar un equipo directivo, como parte de la trayectoria profesional docente (Galdames y Rodríguez, 2010). Para Chile, en general se han encontrado tendencias en lo relativo a la avanzada edad de los directores y a la posesión de una dilatada trayectoria profesional (Fernández et al., 2012; Murillo, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012).

En cuanto a los años de servicio o experiencia, por un lado, se encuentran los años de servicio en el sistema (Galdames y Rodríguez, 2010) y los que son desarrollados en un establecimiento o tipo de establecimiento en específico (Weinstein, 2009), lo cual pareciera también estar vinculado con las aspiraciones o carrera de los docentes que pasan a ser parte del equipo directivo (Weinstein y Muñoz, 2012).

Por último, en cuanto a las características del equipo directivo en su conjunto, son importantes su extensión, su conformación y su variación para su accionar (Weinstein y Hernández, 2014), mismo que también se condiciona por su ubicación geográfica o locación de urbano/rural (Ahumada, 2010) o el contexto de vulnerabilidad o pobreza (Pérez et al., 2004) en el que se encuentra. El presente estudio analiza estas dimensiones, verificando una clasificación de los equipos directivos con base a sustento teórico y metodológico, respondiendo al llamado de este libro para aportar en la determinación de quiénes y cómo son los sujetos que interesa estudiar en contextos Iberoamericanos, específicamente identificando las principales características de los equipos directivos del sector educativo municipal básico chileno.

Metodología

Esta investigación cuantitativa se basa en información numérica proveniente de fuentes de información secundaria. Principalmente, la fuente utilizada fue la Encuesta de Idoneidad Docente 2015 (EID), correspondiente a la última versión disponible de este instrumento en el momento en que se realizó el tratamiento de los datos. Esta encuesta se aplica a todos los profesionales que desempeñan actividades docentes dentro de las escuelas nacionales, recogiendo información sobre sus características sociodemográficas, formación profesional, y función dentro del establecimiento, así como otros aspectos. El cuadro 1 muestra las variables extraídas del instrumento para los efectos de la presente indagatoria.

Cuadro 1. Variables involucradas en la caracterización de los equipos directivos

Instrumento	Grupo de variables	Variables
Encuesta de Idoneidad Docente 2015	Características de los equipos directivos	Tipo de equipo
	Características de los integrantes de los equipos directivos	Cargo Título Años de experiencia en el sistema Años de experiencia en el establecimiento Edad
	Características de los establecimientos	Dependencia Tamaño matrícula Tamaño planta docente

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

El universo representado corresponde a los equipos directivos de las escuelas básicas chilenas con un foco en aquellas del sector público municipal. Los datos disponibles permiten aspirar a una representación de 66% de estas escuelas; por lo tanto, la muestra se considera de alto impacto en el sistema público. Sin desmedro de lo anterior, para la revisión de los resultados se excluyó a aquellos equipos directivos de establecimientos uni, bi y tridocentes del área rural del país, por tratarse de casos escasamente representativos de las dinámicas regulares, además, por supuesto, debido a que su reducido tamaño no permite la conformación de equipos directivos.

Se aplicaron distintos procedimientos de análisis de datos, incluyéndose análisis de clases latentes, análisis descriptivos bivariados y regresión lineal. Para facilitar el análisis, se empleó el programa para análisis de datos cuantitativos Stata 13.

Los objetivos del estudio exigieron la generación de ciertas variables *ad-hoc*, como la clasificación según ejercicio de función directiva o no, clasificación según tipo de equipo directivo, y clasificación según tamaño de la escuela. La forma y los criterios utilizados para la construcción de estas variables se describen a continuación.

Clasificación de los profesionales según participación en roles directivos

Se redefinieron los cargos ocupados según la clasificación *directivos* y *no-directivos* con base en la EID (2015), según los cargos profesionales reportados desde los establecimientos. Es pertinente señalar que se identificaron problemáticas con la base de datos al presentar ésta una amplia nomenclatura de cargos, las cuales referían a las mismas funciones. Esta situación aparentemente resulta por la ausencia de categorías predefinidas, dejando la clasificación de los cargos al arbitrio de quien ingresa la información en los establecimientos escolares. Los cargos profesionales fueron recodificados y la clasificación final se presentan en el cuadro 2.

Cuadro 2. Cargos directivos y no-directivos

Directivos	No-directivos
Planta técnico-pedagógica	Docente de aula
Planta directiva	Otra en el establecimiento
Director	Otra fuera del establecimiento
Jefe Unidad Técnico Pedagógica (UTP)	Supervisión
Inspector general	Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM)
Orientador	Jefe corporación
Subdirector	Educador tradicional
Profesor encargado	
Directiva	
Técnico-pedagógica	

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Clasificación de los equipos directivos

Se categorizaron los equipos directivos según tipo, considerando tanto la cantidad de integrantes del equipo como las funciones desempeñadas por cada uno de ellos. Así, se construyeron 4 tipos de equipos directivos: 1) sólo director o profesor encargado, corresponde a la dirección unipersonal, donde la revisión de los datos arrojó que constituye una proporción considerable dentro de los establecimientos municipales; 2) equipo básico, aquellos que poseen 3 tipos de cargos directivos, es decir, director, jefe Unidad Técnico Pedagógica (UTP) e inspector general, lo cual coincide con lo establecido por la Ley de Carrera Docente (Gobierno de Chile, 1978); 3) equipo reducido, corresponde a un equipo básico incompleto, es decir, 1 o 2 de los cargos del equipo básico, que pueden contar o no con algún otro tipo de directivo.

Por citar un ejemplo, un equipo reducido puede estar conformado por 1 director y 1 jefe UTP, o bien por 1 director, 1 jefe UTP y 1 orientador; 4) equipo ampliado, existen dos subclasificaciones para este tipo de equipo: la primera consiste en un equipo básico con directivo(s) adicional(es), por ejemplo, un equipo básico con 1 orientador sería un equipo ampliado, la segunda posibilidad consiste en aquellos equipos que cuentan con los tres cargos presentes en los equipos básicos, pero con más de un directivo por cargo. Es decir, equipos básicos que, por ejemplo, tienen más de 1 jefe UTP.

Clasificación de las escuelas

Considerando la información de matrícula total de las escuelas básicas nacionales, se construyeron tres categorías de tamaño, de modo que cada una de ellas representase a un tercio del total de las escuelas. A partir de los datos proporcionados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de 2014 se construyó un indicador de grupo socioeconómico del establecimiento, tomando como base el indicador elaborado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), que establece categorías comparables en términos socioeconómicos. Dicha institución propone un indicador con cinco categorías, que fueron agrupadas en tres para este estudio. Lo anterior se puede observar en el cuadro 3.

Cuadro 3. Clasificación de las escuelas

Tamaño de la escuela		Clasificación socioeconómica	
			Clasificación ACE
Pequeño	7 a 66 alumnos	Bajo - Medio bajo	Bajo Medio bajo
Mediano	67 a 295 estudiantes	Medio	Medio
Grande	296 y 3,964 estudiantes	Alto - Medio alto	Alto Medio alto

Fuente: Elaboración propia a partir Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y clasificación socioeconómica de los establecimientos escolares de la Agencia de Calidad de la Educación.

Resultados del estudio

Tipos de equipo directivo

Para responder al objetivo de “caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas a modo general y con un foco en aquellos del sector municipal”, primero fue necesario diferenciar distintos tipos de equipo para después, vincularlos con las características de las escuelas en que se insertan. La tipología propuesta se basó en una diferenciación de los equipos directivos según su composición, así, se identificaron cuatro tipos de equipo directivos: los que cuentan solamente con director, los reducidos, los básicos y los ampliados.

A partir de esta propuesta teórica de tipos de equipos directivos era necesario comprender si tal tipología captaba adecuadamente la vinculación entre la diversidad que caracteriza a los directivos con la heterogeneidad de las escuelas en que se insertaban. Por ello, se realizó un análisis de clases latentes y de regresión lineal, obteniéndose dos modelos diferentes, de 2 y 3 clases.

Se evidenció que el modelo presentado en el cuadro 4 discrimina mejor a los establecimientos observados y distingue de manera más adecuada a partir de las características observadas, además de tener un buen ajuste estadístico, según el criterio BIC para la selección de modelos. Este modelo considera un total de tres clases, las que predicen una distribución diferente del conjunto de variables incorporadas, siendo de 25% en la clase 1, de 45% en la clase 2 y de 30% en la clase 3.

Cuadro 4. Modelo de Análisis de Clases Latentes

		Clase 1	Clase 2	Clase 3
Años en el establecimiento del director	5 o menos	75%	39%	33%
	Más de 5	25%	61%	67%
Años en el sistema del director	10 o menos	16%	14%	0%
	Entre 11 y 20	32%	17%	0%
	Entre 21 y 30	47%	20%	3%
	Entre 31 y 40	5%	34%	67%
	41 o más	0%	15%	30%
Edad del director	Menor de 40	11%	13%	0%
	40-54	72%	32%	1%
	55-69	17%	55%	96%
	70 o más	0%	0%	3%
N equipo directivo	Sólo uno	6%	83%	9%
	2 o 3	54%	17%	58%
	4 o más	40%	0%	33%
GSE	Bajo y medio-bajo	87%	97%	89%
	Medio	12%	3%	10%
	Medio-alto y alto	1%	0%	1%
Ruralidad	Urbano	88%	3%	85%
	Rural	12%	97%	15%
Tamaño	Pequeño	0%	51%	0%
	Mediano	41%	48%	43%
	Grande	59%	0%	56%
Distribución predicha		25%	45%	30%
Porcentaje respecto del total			100%	
AIC: 28598.03 // BIC: 28874.49 // G ² : 2811.111				

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Respecto de la ruralidad, las clases 1 y 3 concentran principalmente a escuelas urbanas (88 y 85%, respectivamente); en tanto, la clase 2 aglomera primordialmente a escuelas rurales (97%). Respecto del tamaño de los establecimientos, también se presentan diferencias, incluyendo las clases 1 y 3 solamente a escuelas medianas y grandes, en tanto, la clase 2 engloba solamente a escuelas pequeñas y medianas.

Sobre el grupo socioeconómico de las escuelas, se identifican ciertas diferencias, aunque de menor grado. En las tres clases predominan ampliamente las escuelas del grupo socioeconómico bajo-medio bajo, pese a que en las clases 1 y 3 se presente una mayor proporción de establecimientos del grupo medio (10 y 12%).

Respecto de sus directores, la clase 1 contiene principalmente a quienes poseen menos de 5 años de experiencia en sus escuelas (75%), mientras que las clases 2 y 3 integran en mayor medida a los que cuentan con más de 5 años de experiencia (61 y 67%).

En lo referente a la experiencia en el sistema escolar, la clase 1 tiene mayoritariamente directores con menos de 30 años en escuelas (95%) y la clase 3 posee principalmente directores con más de 30 años de experiencia (97%). En tanto, la clase 2 presenta una distribución más heterogénea respecto de la experiencia de sus directores.

Sobre la edad de los directores, también se presentan diferencias entre las clases generadas. La clase 1 presenta predominio de directores entre 40 y 54 años (72%), mientras la clase 3 posee principalmente directores sobre 54 años (96%). Por otro lado, la clase 2 presenta una mayor heterogeneidad en cuanto a la distribución de grupos etarios, pese a concentrar casos de directores entre 40 y 59 años (87%).

En lo relativo al tamaño de los equipos directivos, la clase 2 concentra principalmente a escuelas con un solo integrante (83%), mientras que las clases 1 y 3 se caracterizan por poseer mayoritariamente equipos de más de 2 integrantes (94 y 91%).

En síntesis, el modelo del cuadro 4 genera tres clases de escuelas con directivos diferenciados. La clase 1 incluye fundamentalmente escuelas urbanas y de tamaño mediano o grande, cuyos directores tienen menos de 5 años de experiencia en la unidad educativa y menos de 30 años de experiencia en el sistema. Además, sus directivos poseerían menos de 54 años de edad y se insertarían principalmente en equipos directivos de más de 2 integrantes. En tanto, la clase 2 considera mayoritariamente a escuelas rurales y de tamaño pequeño o mediano, cuyos directores tienen más de 5 años de experiencia en la escuela y diversos niveles de experiencia en el sistema educativo. Además, sus directivos poseerían edades heterogéneas, trabajando principalmente en solitario en la dirección de las escuelas.

Finalmente, la clase 3 engloba principalmente a escuelas urbanas de tamaño mediano o grande, cuyos directores cuentan con más de 5 años de experiencia en la escuela y más de 30 años de experticia en el sistema educativo. Al mismo tiempo, poseen los directores de mayor edad, teniendo en su gran mayoría más de 54 años de edad e insertándose en equipos directivos de más de 2 integrantes.

A continuación, se ha cruzado la solución latente del modelo del cuadro 4 con la clasificación de equipos directivos realizada de manera conceptual, con el fin de observar si existe alguna asociación entre ambas clasificaciones. En el cuadro 5 se aprecia, en primer lugar, que la distribución de las clases según tipo de equipo directivo no es aleatoria (el valor-p asociado al test χ^2 es menor a 0.05). Además, los equipos que sólo poseen director se relacionan principalmente con las escuelas agrupadas en la clase 2 (90%), las que son de carácter predominantemente rural.

En tanto, los equipos reducidos y básicos, presentan una distribución heterogénea entre las distintas clases, concentrándose en las escuelas de clase 1 y 3 (en un 81 y 92%, respectivamente). Cabe señalar que sus distribuciones se comportan de forma muy similar. Finalmente, los equipos ampliados sólo se observan en las clases 1 y 3, no perteneciendo ninguno de éstos a la clase 2.

Cuadro 5. Distribución de clases modelo según tipo de equipo directivo

	Sólo director	Equipo reducido	Equipo básico	Equipo ampliado	Total
Clase 1	4%	36%	42%	50%	25%
Clase 2	90%	19%	8%	0%	45%
Clase 3	6%	45%	50%	50%	30%
Total	100% (1,102)	100% (889)	100% (329)	100% (330)	100% (2,650)

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Es posible afirmar que el modelo propuesto es el más idóneo para agrupar a las escuelas según algunas de sus características y según particularidades de sus directivos. El modelo consigue que ciertas variables diferencien entre clases, por lo que la tipología que genera logra conside-

rar aspectos muy relevantes de caracterización del establecimiento como son su tamaño, su grupo socioeconómico o su ruralidad. El modelo entrega una tipología de tres clases en que el conjunto de variables de diferenciación incorporadas permite distinguir entre tipos de escuelas y de equipos directivos.

Las tres clases presentan cierta correlación con los tipos de equipo directivos planteados teóricamente. Tal vinculación confirma que los tipos de equipos son de utilidad para observar diferencias según las características de los directivos, considerando aspectos de la composición del equipo y características de los directores. Cabe recalcar que no sólo distinguiría a las escuelas según características directivas, sino también según algunas características como son tamaño, grupo socioeconómico y ruralidad. A nivel general, en diferentes tipos de escuela se encontrarán distintos tipos de equipo directivo, lo que confirma la validez de la tipología propuesta.

Descripción de los equipos directivos en escuelas básicas

Respecto de los resultados del análisis efectuado para todas las escuelas de enseñanza básica (municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas) en su conjunto, se consideró la formación, edad y experiencia de los directivos y no-directivos, así como el tipo de equipo y número de directivos por dependencia, además de la ruralidad de los establecimientos educacionales, lo cual se ve reflejado en los cuadros 6, 7, 8 y 9.

El cuadro 6 muestra la distribución de títulos profesionales, el promedio de años de servicio en el establecimiento y en el sistema educacional, además de la edad media de los profesionales directivos y no-directivos. Cabe destacar que, dentro del conjunto de quienes trabajan en las escuelas básicas, 11.9% ocupa posiciones directivas.

Cuadro 6. Título, años de servicio y edad según cargo directivo y no-directivo, establecimientos a nivel nacional y de las tres dependencias

		Directivo (11.9%)	No-directivo (88.1%)	Total
Título	Básica	74.6%*	63.3%	64.6%
	Básica y media	2.6%*	5.1%	4.8%
	Diferencial	4.0%*	9.9%	9.2%
	Media	12.6%*	8.3%	8.8%
	No titulado	0.2%*	13%	1.2%
	Otras áreas	0.6%*	1.4%	1.3%
	Parvularia y básica	0.5%	0.5%	0.5%
	Párvulos	4.9%*	10.2%	9.6%
	Sin información	0.0%	0.0%	0.0%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%
Años de servicio	Establecimiento	12*	7	8
	Sistema	26*	13	15
Edad		53*	41	43
Observaciones		9,398	69,410	78,808
* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "No-directivo".				

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Respecto de la distribución de títulos profesionales, es posible afirmar que predominan ampliamente quienes poseen título de educación básica (64.6%), seguidos por quienes tienen títulos de educación en párvulos (9.6%), diferencial (9.2%) y educación media (8.8%). Sin embargo, al distinguir entre directivos y no-directivos según títulos, las distribuciones presentan diferencias importantes. Dentro de los directivos existe una mayor presencia de educadores de educación básica y media (74.6 y 12.6%, respectivamente), encontrándose, por el contrario, subrepresentados quienes poseen títulos de educación parvularia y diferencial (4.9 y 4.0%, respectivamente).

En cuanto a los años de experiencia, destaca que los directivos casi duplican a los no-directivos, tanto a nivel de escuela (12 años frente a los 7 de los no-directivos), como a nivel de sistema (26 años frente a los 13 de los no-directivos). Tal diferencia también se replica en la mayor edad promedio de los directivos (53 años) frente a los no-directivos (41 años).

El cuadro 7 muestra el promedio de años de servicio de los profesionales directivos, tanto en sus establecimientos como en el sistema, según dependencia administrativa y el tipo de equipo directivo en que se desempeñan estos profesionales. La dependencia administrativa es una herencia de la dictadura militar en Chile, la cual definió la administración territorial del país y transfirió buena parte de los servicios sociales, incluyendo la educación al poder de las municipalidades. Así, quedan definidos los establecimientos municipales, también quedan los establecimientos particulares, financiados completamente con recursos financieros privados, y finalmente aquellos particulares subvencionados, que reciben tanto recursos públicos como privados (OCDE, 2004).

Cuadro 7. Años de servicio promedio en el establecimiento y en el sistema según dependencia administrativa y tipo de equipo

	Municipal					Part. Subv.					Part. Pagado					Total				
	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T	D	R	B	A	T
Establecimiento	13	11	10	10	11	15	13	12	13	13	14	14	-	-	14	14	12	11	11	12
Sistema	28	27	29	27	28	23	23	21	22	22	27	25	-	-	25	27	25	27	26	26
Observaciones	6,212					3,123					63					9,398				
<i>(D) Sólo director, (R) Equipo reducido, (B) Equipo básico, (A) Equipo ampliado, (T) Total</i>																				

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

Se puede observar que los directivos cuentan con un promedio de años de experiencia bastante similar, siendo, en particular, levemente más extensa la trayectoria en el sistema en el caso de los directivos del sector municipal. Los datos revelan que no existe un patrón claro respecto de la relación entre tipo de equipo directivo y los años de experiencia dentro de ninguna de las dependencias administrativas. El cuadro 8 muestra el tipo de equipo y número de directivos promedio según dependencia administrativa de los establecimientos.

Cuadro 8. Distribución de tipo de equipo y número promedio de directivos por escuela según dependencia administrativa

		Municipal (66.0%)	Part. Subv. (33.1%)	Part. Pagado (0.9%)	Total
Tipo equipo	Sólo director	41.8%	33.8%*	59.5%	39.3%
	Equipo reducido	33.5%	51.9%*	40.5%*	39.7%
	Equipo básico	12.3%	5.8%*	0.0%	10.1%
	Equipo ampliado	12.4%	8.5%*	0.0%	11.0%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Número directivos		2.3	2.3	1.7*	2.3
<i>Observaciones</i>		2,664	1,336	37	4,037
* Diferencias estadísticamente significativas con categoría "Municipal".					

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015.

En primer lugar, es posible notar que hay mayor proporción de establecimientos que poseen equipos reducidos (39.7%) o con sólo un director (39.3%). En los establecimientos municipales —que representan a casi dos tercios del total de los establecimientos— el tipo de equipo directivo más común es el compuesto sólo por un director, que alcanza sobre 40% de los casos.

En los establecimientos particulares subvencionados predominan los equipos reducidos (51.9%). En tanto, el reducido número de casos de escuelas particulares pagadas no permite realizar un correcto análisis comparativo. Cabe señalar que, en las escuelas municipales, pese a tener mayoritariamente sólo director o equipos reducidos, alcanzan mayor presencia los equipos básicos y ampliados (24.7% en conjunto), respecto de los otros tipos de dependencia.

Finalmente, los establecimientos con mayor número de directivos son los municipales y particulares subvencionados, que en promedio poseen 2.3 miembros. En promedio, el total de escuelas de la muestra posee 2.3 integrantes. Por último, el cuadro 9 establece las relaciones entre los tipos de equipos directivos con la ruralidad de las escuelas.

Cuadro 9. Distribución de tipos de equipos directivos según ruralidad del establecimiento (%)

	Urbano (48.3%)	Rural (51.7%)	Total
Sólo director	9.6	71.8*	41.8
Equipo reducido	44.2	23.5*	33.5
Equipo básico	21.2	4.1*	12.4
Equipo ampliado	24.9	0.7*	12.4
Observaciones (N)	1,287	1,377	2,664

* Diferencias estadísticamente significativas con categoría “Urbano”

Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Idoneidad Docente 2015 y SIMCE 2014.

Respecto de la distribución de los tipos de equipos directivos municipales según la ruralidad de los establecimientos, en el cuadro 9 es posible notar que las escuelas rurales corresponden a 51.7% del total de escuelas municipales básicas. Al mismo tiempo, entre las instituciones ubicadas en zonas rurales, más de 70% de los equipos directivos corresponden a sólo directores, mientras que en las escuelas urbanas este porcentaje es un poco menor a 10%. Se observa, además, una diferencia entre las escuelas urbanas y rurales respecto de la proporción de equipos ampliados, los que alcanzan apenas el 1% en establecimientos rurales y un cuarto (24.9%) en las escuelas urbanas.

Discusión, una recapitulación más precisa sobre los equipos directivos

El presente estudio ha tenido como principal objetivo caracterizar a los equipos directivos de escuelas básicas municipales, identificando sus principales atributos y tipos de constitución. Por un lado, los resultados han logrado proporcionar un panorama inédito de estos colectivos, en las escuelas básicas del sector municipal a nivel nacional, que permite actualizar, extender y contrastar el conocimiento existente en torno a su caracterización. Como parte de esta evidencia, el estudio ha entregado una conceptualización de equipo directivo —básico, reducido y ampliado—, sustentada teórica y empíricamente. Dicha clasificación permite distinguir la diversidad en la composición (cantidad de integrantes y funciones desempeñadas) y distribución de los equipos.

La presentación de datos del estudio permitió una recapitulación más precisa sobre los equipos directivos, en contraste con investiga-

ciones previas que los han abordado tangencialmente, a través del foco en ciertos cargos (por lo general, director y jefatura de UTP). De esta manera, dicha conceptualización se constituye en una tipología teórico-metodológica con valor en sí mismo, pudiendo ser utilizada en futuras investigaciones.

A diferencia de investigaciones previas, el presente estudio trabajó con base en el universo total de escuelas básicas municipales. Este diferente enfoque metodológico puede constituirse en un factor explicativo de las diferencias observadas en los resultados obtenidos.

La “avanzada edad de los directores” y a “la posesión de una dilatada trayectoria profesional” detectadas en investigaciones anteriores (Fernández, Guazzini y Rivera, 2012; Murillo, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012) para el sistema educativo chileno en su conjunto, han sido corroboradas por los resultados de este estudio en el caso de los directores de escuelas municipales. Además, se ha verificado la extensión de esta tendencia, de forma casi idéntica, al resto de los directivos. Si bien la confirmación de “la avanzada edad” de todo el equipo directivo, encontrándose mayoritariamente en la última fase de su carrera profesional, implica mayor experiencia, al mismo tiempo podría desincentivar un recambio adecuado y pertinente de directivos.

La evidencia precedente respecto de la formación profesional de los directivos constata que, en su mayoría, éstos poseen títulos de profesor de educación básica o media (Gobierno de Chile, 2016). No obstante, se advierte una valoración diferenciada de los títulos profesionales, que dificultaría el acceso a posiciones directivas para algunos profesionales de la educación, especialmente aquellos que poseen títulos en educación de párvulo o educación diferencial. Esta situación, además de restringir a ciertos docentes la puerta de entrada a una carrera directiva, disminuye las posibilidades del ya mencionado recambio de los cargos directivos.

Con base en la indagación de los equipos directivos como conjunto, esta investigación identificó una marcada subdotación en estos colectivos, reflejada en que la amplia mayoría de las escuelas básicas municipales no cuentan con los cargos considerados como básicos según la Ley de Carrera Docente (Gobierno de Chile, 1978): director, jefe de UTP e inspector general. Esta brecha con la normativa se deja entrever incluso

en establecimientos municipales con mayor matrícula (grandes y medianos), donde los equipos directivos que más prevalecen son los de tipo reducido. Esto ciertamente merece mayor análisis en futuras investigaciones, especialmente indagando la trayectoria que siguen aquellos que terminan en alguno de los cargos establecidos por la normativa vigente, y observar las posibles consecuencias o efectos que esto podría tener para el sistema en su conjunto, sobre todo considerando la creación de los Servicios Locales de Educación (Gobierno de Chile, 2017), que gradualmente comienzan a hacerse cargo de las escuelas municipales.

El presente estudio también dio cuenta de un posible factor de inequidad, derivado de la relación entre tipo de equipo directivo y grupo socioeconómico de las escuelas municipales, revelándose que los colectivos que presentan mayor complejidad y distribución de roles (tipo ampliado) se concentran en escuelas que atienden a estudiantes de grupos socioeconómico medio o medio-alto. Contrariamente, se ha detectado que los equipos directivos con menor potencial, en términos de cantidad de integrantes y cargos (tipo reducido), se ubican en escuelas que reúnen a estudiantes en mayores condiciones de vulnerabilidad. Lo anterior podría tener implicaciones de diversa índole para el ejercicio del liderazgo escolar, en particular de la distribución de la influencia entre equipos directivos y docentes (Garay et al., 2019).

En las últimas décadas, la figura del equipo directivo surge con mayor fuerza anclada a la perspectiva distribuida del liderazgo escolar y a enfoques centrados en la colaboración y el desarrollo de capacidades internas (Bush y Glover, 2012). Al contrario de los enfoques tradicionales de liderazgo que se sustentan en la superioridad del líder y la dependencia de sus seguidores, los teóricos de la perspectiva distribuida (Grönn, 2002, 2008; Spillane, 2005, 2006; Spillane y Ortiz, 2016) introducen una comprensión dinámica, pudiendo provenir la influencia de variadas fuentes, concibiendo al liderazgo distribuido como una propiedad emergente de un grupo de personas que interactúan entre sí.

Debido a que el liderazgo no se distribuye de un único modo, diversos estudios se han abocado a describir las formas que adopta. La investigación conducida por MacBeath (2011) ha identificado seis patrones de distribución. Éstos van desde la distribución formal, que implica

la existencia de roles y cargos de liderazgo establecidos (liderazgo por posición), hasta la distribución cultural, donde el liderazgo se asume de forma espontánea y sin clara delimitación entre líderes y seguidores. Lo anterior involucra una serie de desafíos y alcances para la conformación y características de los equipos directivos en Chile y otras latitudes.

Es importante mencionar que este estudio no está ajeno a limitaciones. Las bases de datos utilizadas se identificaron diversas falencias como, por ejemplo, la presencia de variables con categorizaciones abiertas, suscitando proliferación de respuestas que debieron ser recodificadas.

Conclusiones, hacia la comprensión de la situación directiva

La caracterización de los equipos directivos de las escuelas municipales, por un lado, permitió conocer los distintos modos de composición de estos colectivos, identificando la falta de una racionalidad en su conformación, que produce un evidente desajuste entre las realidades de los establecimientos y las capacidades de las personas que las dirigen, así como una preocupante brecha con los marcos normativos vigentes (subdotación y sobredotación). Esto levanta como desafío indiscutible el definir criterios que orienten su conformación y desarrollo. A la base de estos lineamientos, se debieran tener en cuenta variables a nivel de establecimiento, tales como: tamaño de la matrícula, de la planta docente, grupo socioeconómico de los estudiantes, entre otras, que permitan alinear dichos factores con el tipo de equipo directivo, vale decir, la cantidad de integrantes y sus cargos.

A nivel del conjunto de escuelas básicas en el escenario nacional se observó que los directivos poseen primordialmente cierto tipo de títulos profesionales, como educación básica y media, frente a otros títulos profesionales que poseen menor presencia, como educación parvularia y diferencial. Además, existe una relación entre la permanencia temporal en un establecimiento escolar y el acceso a posiciones de dirección, adquiriendo los directivos una mayor experticia dentro de sus escuelas y en el sistema escolar, tanto por su inserción más prolongada en esos ámbitos como por su edad más avanzada. Se visualiza la necesidad de definir condiciones de idoneidad para los distintos puestos directivos.

En la caracterización de los equipos directivos relucieron situaciones particulares que complejizan la proyección de la función directiva en el contexto chileno, entre las que destacan la avanzada edad del conjunto de los líderes y las lógicas diferenciadas en el acceso y permanencia en las distintas posiciones directivas, y más aún aquellas que poseen título de educación de párvulo y educación diferencial. Resulta necesario estudiar y visibilizar más estos fenómenos, no sólo se requiere enfrentar el reto de pensar en lógicas o sistemas de recambio y sucesión planificada para los cargos del equipo directivo, sino además surge el desafío de abordar los factores que facilitan, así como los que obstaculizan, el ejercicio de puestos directivos.

Respecto del tipo de equipos directivos presentes en las escuelas básicas, la mayoría posee sólo director o equipo reducido, teniendo una presencia considerablemente menor los de tipo básico y los de tipo ampliado. Tal distribución se observa en los tres tipos de dependencia de las escuelas. Pese a lo anterior, las escuelas municipales presentan una distribución más heterogénea de los tipos de colectivos, lo que conlleva implicancias para el liderazgo escolar en esta dependencia administrativa. La tipología propuesta posee una mayor capacidad de diferenciación en estas escuelas, al presentar una mayor diversidad interna en sus composiciones de equipo frente a las escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas. Los tipos de equipos directivos presentan una composición menos compleja en las escuelas rurales y a menor nivel socioeconómico; en sentido contrario, en la generalidad de los establecimientos, los equipos están compuestos sólo por un director o corresponden a un equipo reducido.

Sobre las escuelas rurales, las marcadas diferencias que presentan en la conformación de equipos respecto de las escuelas urbanas se relacionarían con la menor complejidad administrativa, debido al menor tamaño tanto de su alumnado y planta docente. La diferencia de composición de los colectivos según el nivel socioeconómico de las escuelas municipales manifiesta la relevancia del contexto social en que se insertan, adquiriendo mayor complejidad a mayor nivel socioeconómico, lo cual requiere mayor estudio y podría conducir a futuras investigaciones en el área.

Cuando se consideran sólo las escuelas básicas municipales se advierte una asociación significativa entre el tipo de equipo directivo y el tamaño, observándose que estos colectivos se vuelven más complejos a medida que aumenta su tamaño. La mayoría de los establecimientos de tamaño grande cuentan con un equipo reducido; esto es una consecuencia de la alta preponderancia que presentan las direcciones con sólo director o con un equipo reducido dentro de las escuelas básicas municipales en Chile, lo que también podría guardar relación con la legislación en los procesos de selección y evaluación, así como las atribuciones y condiciones de trabajo de los directores escolares municipales en Chile (Weinstein y Hernández, 2014). Este puede ser un pendiente de revisión para las políticas públicas e incluso para la construcción de nuevos estudios.

Tanto la identificación de una marcada subdotación en los equipos directivos de las escuelas básicas municipales, como la presencia de equipos directivos de tipo reducido en escuelas con estudiantes en mayores condiciones de vulnerabilidad, insinúa una marcada falta de racionalidad en la composición de estos colectivos. La ausencia de dicha racionalidad desde las políticas, podría tener implicancias para el rol de los sostenedores —responsables del funcionamiento de los establecimientos educacionales en Chile—, quienes no han logrado contribuir a subsanar esta situación. Esto se expresa en un desequilibrio entre las necesidades, los recursos y los apoyos requeridos para asumir los desafíos educativos propios de este tipo de establecimientos, lo cual será una gran tarea que enfrentarán los Servicios Locales de Educación del país.

Futuras investigaciones podrían abordar los aspectos cualitativos de los factores de inequidad presentados y ahondar en la avanzada edad de los integrantes de los equipos directivos en ciertos contextos, entre otras problemáticas que se destacan en este estudio.

En síntesis, la novedosa evidencia de esta investigación, producida a partir del tratamiento de datos secundarios que no habían sido explorados profundamente con anterioridad, representa un paso más hacia la comprensión de la situación directiva y de los equipos que la ejercen en los establecimientos escolares del país. Los aportes discutidos no sólo constituyen un ejercicio académico, sino, un insumo para

las políticas educativas tendientes a fortalecer el liderazgo de los equipos directivos en Chile. Esta discusión permite iluminar ciertos nudos críticos y desafíos necesarios de atender a nivel de sistema escolar y de su sector público.

Por último, cabe hacer presente que las conformaciones de equipos directivos en escuelas básicas pueden diferir de aquellas que se despliegan en establecimientos secundarios con estructuras organizativas más complejas. Esto resulta relevante, pues la literatura ha señalado que en la educación primaria se observa un equipo directivo más centralizado (Bendikson et al., 2012). Dentro de las futuras investigaciones en esta línea, un enfoque comparativo de escuelas básicas y liceos del contexto municipal contribuiría a indagar dichas tendencias o identificar otras.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L., Galdames, S. González, Á. y Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-369.
- Bendikson, L., Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET: Research information for teachers*, (1), 2-8.
- Bush, T. y Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 23(1), 21-36.
- Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile”. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC, 41-54.
- Flessa, J. y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC, 427-449.

- Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64.
- Garay, S., Queupil, J. P., Maureira, Ó., Guíñez, C. y Garay, C. (2019). El liderazgo desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188.
- Gobierno de Chile (1978). *Ley de Carrera Docente N° 2.327*. Santiago: *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Gobierno de Chile (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Gobierno de Chile (2016). *Estudio de caracterización de los equipos directivos escolares de establecimientos educacionales subvencionados urbanos de Chile*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Gobierno de Chile (2017). *Crea el Sistema de Educación Pública Ley N°21.040*. Santiago: *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Gobierno de Chile (2018). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Grönn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 423-451.
- Grönn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Jiménez, J. (2006). El análisis cuantitativo de datos. En: Canales, M. (ed.). *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM, 169-184.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Murillo, F.J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC, 19-40.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de pobreza. Recuperado de: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/ [2019, 1 de noviembre].
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de la evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En: Weinstein, J (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. Santiago: Ediciones UDP, 155-176.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, (117), 123-148.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.

Orientación y formación de líderes escolares en liderazgo inclusivo y para la justicia social en Chile

Andrea Carrasco Sáez y Pablo González Martínez

Introducción

A mediados de 2015, Chile promulgó la Ley de Inclusión Escolar para impulsar transformaciones en las escuelas del país y asegurar espacios inclusivos. Esta ley ha implicado, tanto para las escuelas como para sus comunidades, equipos docentes y directivos la modificación de prácticas institucionales profundamente arraigadas en culturas y tradiciones. Tales modificaciones requieren de las comunidades y los equipos profesionales una comprensión sobre el liderazgo escolar como una práctica colectiva, que incluye a todos los actores, superando la tradicional visión de aquel que lo reduce a una práctica individual vinculada con un rol de autoridad (Harris, 2012; Ryan, 2016).

Desde la política pública se ha diseñado un marco de desempeño directivo, conocido como Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBD&LE), que incluye “un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional” (Mineduc, 2015, p. 3) para la actuación de directores y equipos directivos de escuela.

El diseño de programas de formación centrados en el desarrollo de capacidades profesionales permite que líderes escolares integren principios, conocimientos y habilidades claves para transformar el establecimiento escolar en un espacio-comunidad. Aun así, resulta de interés indagar de qué forma este marco de desempeño directivo recoge los principios del liderazgo inclusivo y del liderazgo para la justicia social, los que se consideran fundamentales para la implementación de una ley como la de Inclusión Escolar, para luego relacionarlos con las percepciones que un grupo de directores de establecimientos educacionales de

Chile tienen respecto de la inclusión y a la implementación de dicha ley y respecto del rol directivo que corresponde a tal implementación.

Marco teórico referencial

Existe un amplio consenso en la literatura al momento de reconocer y describir las principales funciones del liderazgo escolar, entre ellas, destaca proponer y consensuar una visión de futuro para la organización; formular y validar metas que orienten la estrategia de la institución; movilizar las voluntades y la acción de las personas de la comunidad; modificar e impactar la cultura de la escuela; gestionar el currículo, la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Además de desarrollar las capacidades profesionales de los equipos que trabajan en el establecimiento escolar y asegurar condiciones institucionales adecuadas para el trabajo de los docentes; redefinir las formas y estructuras de la organización; gestionar los recursos necesarios para la sostenibilidad de la estrategia institucional, son algunos contenidos de tal consenso (Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2007; Robinson, 2007; Leithwood y Riehl, 2005; Hallinger, 2009; Anderson, 2010; Harris, 2012; Weinstein et al., 2015).

Cuando se habla de transformar el contexto escolar con el fin de hacerlo propicio para la implementación de políticas y programas que permitan avanzar en niveles de inclusión y de justicia social ha de considerarse al liderazgo no sólo como un extenso listado de prácticas y funciones universales, sino también, como una actividad colectiva e individual que adquiere gradualmente nuevas complejidades (Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016; Ryan, 2016).

Una de estas complejidades se relaciona con la propia dinámica de la sociedad contemporánea, así como con la singular realidad contextual de cada escuela, dimensiones que exigen a los líderes escolares la adaptación y la adecuación a la contingencia y a la emergencia de la institución y la comunidad con la que interactúan. Reconociendo que en dicha relación la influencia es bidireccional, en tanto, el líder modifica su entorno y el entorno transforma al líder (Moral, 2018).

Otro aspecto del liderazgo que lo vuelve progresivamente más complejo tiene relación directa con su fisonomía colectiva. Las diver-

Las funciones y responsabilidades que de modo creciente se le asignan al liderazgo escolar posibilitan una comprensión del mismo como una actividad-entidad especialmente colectiva y distribuida (Harris, 2012), la cual hace posible superar las concepciones y enfoques que lo reducen a la acción individual y solitaria de un sujeto carismático que representa los intereses e interpreta las necesidades de las comunidades que dirige.

Un tercer elemento del liderazgo que contribuye a su complejización se refiere a la naturaleza transformadora que ha de adquirir en el contexto escolar. El liderazgo transformacional promueve procesos de cambios en la organización y en la cultura escolar, basados en acuerdos y consensos construidos entre quienes ejercen las funciones de liderazgo y los actores de la comunidad. Estos procesos de cambio, a su vez, son impulsados por la actualización, adopción y generación de nuevos valores inspiradores de la acción institucional y de la práctica docente, los que persiguen la instalación de nuevas formas de relaciones e interacciones entre los integrantes de los diversos estamentos de la escuela (Bass y Avolio, 1994; Leitwhood, 2009; Moral, 2018).

Desde de esta aproximación al liderazgo escolar, se distinguen dos enfoques: el de liderazgo inclusivo y el de liderazgo para la justicia social. El enfoque de *liderazgo inclusivo* comprende al liderazgo en la escuela como un proceso colectivo que persigue prioritariamente la inclusión mediante el despliegue de nuevas relaciones en sus comunidades (Ryan, 2016), basadas en la construcción de nuevas identidades y roles de sujetos individuales y colectivos, para abrir paso a interacciones sociales y pedagógicas capaces que superen la tradicional jerarquización y subordinación que ha caracterizado a la escuela: directivos respecto de los docentes; estudiantes y apoderados en condición subalterna. Este enfoque busca promover en quienes ejercen funciones de liderazgo y entre quienes integran las comunidades, nuevas comprensiones, que los habiliten en la identificación y superación de elementos culturales y de prácticas institucionales históricamente excluyentes, tanto en el acceso como en la permanencia, de la diversidad que caracteriza a la especie humana (Ryan, 2016).

El enfoque de *liderazgo para la justicia social*, por su parte, percibe al espacio escolar como una organización promotora de la supresión de las diferencias sociales a partir de las actividades cotidianas de la propia escuela. Para dicho enfoque, la *justicia social* se expresa en tres dimensiones: la primera se refiere a la redistribución de bienes materiales que satisfacen necesidades primarias de las personas que conviven en la comunidad escolar; la segunda, a la necesidad de avanzar dentro de la escuela en el reconocimiento y el aprecio de las cualidades culturales, sociales y personales que caracterizan a todas las personas que integran la comunidad; y la tercera alude al reconocimiento al derecho del ejercicio de la ciudadanía de todas las personas que integran la comunidad escolar, mediante la participación y representación en la toma de decisiones referidas a la marcha de la propia institución y a los problemas de la comunidad (Murillo y Hernández, 2014; Sarasola y Da Costa, 2016).

Parte importante de las prácticas, las orientaciones y los propósitos de estos enfoques de liderazgo apuntan al rediseño de la organización escolar en general y a la emergencia de nuevas interacciones y relaciones sociales en las comunidades escolares. Esto cobra especial relevancia para avanzar en la inclusión y en la justicia social en la escuela. Es necesario tener en cuenta las creencias y los recursos personales que asumen o no los líderes escolares al momento de emprender la tarea de reorientar la organización escolar para permitir su tránsito desde una institución históricamente jerarquizada y excluyente, hacia una que se funda en una cultura inclusiva, cultura en la que el reconocimiento y aprecio por la diversidad se asume como una nueva misión para la escuela del mundo contemporáneo: aportar desde sus acciones cotidianas a la construcción de una sociedad con mayores niveles de justicia social (León, 2012; Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016; Sarasola y Da Costa, 2016; Navarro-Granados, 2016).

Establecer una relación entre los significados, propuesta metodológica

El estudio que se presenta tuvo un carácter exploratorio, de enfoque comprensivo-interpretativo, enfocado en comprender la significación de las cosas que dicen, o lo que hacen los sujetos consultados (Creswell, 2013).

Las unidades de análisis fueron el apartado de “Recursos personales” del MBD&LE y las percepciones de directores y directoras entrevistados.

Las técnicas utilizadas para la recolección de información fueron el análisis documental y la entrevista en profundidad semiestructurada. El análisis documental (García, 1993) del MBD&LE, se realizó para identificar los principales contenidos que dicho marco tiene con los propósitos de este estudio. Se buscó establecer una relación entre los significados que contiene este instrumento como un marco de actuación definido desde la política pública para los líderes escolares en Chile.

La entrevista en profundidad permitió obtener el discurso del sujeto (director) en un contexto determinado; es decir, no un discurso aislado, sino un habla social que se traduce en un texto social, ya que el discurso que se produce a través de la entrevista en profundidad es un relato en que el entrevistado se dibuja a sí mismo —se sitúa— en medio del sistema de etiquetas y delimitaciones sociales que lo sujetan (Delgado y Gutiérrez, 1999).

Los discursos analizados por medio del software Atlas.ti corresponden a 10 directores(as) de la Región de Metropolitana y de la Región del Libertador General Bernardo O’Higgins de Chile que participaron de un curso de formación directiva. Fueron seleccionados atendiendo criterios que aseguraran la paridad territorial y de género. El cuestionario de la entrevista se centró en la indagación respecto del efecto de la Ley de Inclusión en diversas dimensiones de la gestión directiva, tales como la gestión, el rediseño de la organización y el desarrollo de capacidades profesionales. Se organizó un marco de dimensiones para dar cuenta del objetivo de la misma. Estas dimensiones consideraron la relación entre los diversos componentes conceptuales de los dos enfoques de liderazgo presentados en el marco teórico (inclusivo y para la justicia social).

Cuadro 1. Componentes claves del liderazgo inclusivo y del liderazgo para la justicia social

Enfoque liderazgo	Dimensiones para el análisis
Liderazgo inclusivo	Propone relaciones horizontales y la superación de las relaciones asimétricas de poder
	Los individuos y grupos, o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas institucionales y en la toma de decisiones
	Propone la identificación y superación de barreras de entrada y barreras internas que constituyen obstáculos para la inclusión
Liderazgo para la justicia social	Redistribución de bienes materiales primarios.
	Conocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales
	Participación y representación de las personas en los asuntos que afectan su vida
	Actividades asociadas a liderar la escuela también pueden ser desplegadas por otras personas (más allá de los roles)

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 1, las dimensiones de análisis fueron contrastadas con aquellos conceptos que componen los *recursos personales* definidos en el marco: principios, habilidades y conocimientos profesionales. Enseguida se dio paso al análisis de los discursos de los participantes, según las dimensiones ya definidas.

En el siguiente apartado se establece una relación entre algunos conceptos claves de los dos enfoques de liderazgo considerados en este estudio (liderazgo inclusivo y liderazgo para la justicia social) con el MB-D&LE y los relatos de los entrevistados.

Análisis a la luz del liderazgo inclusivo y para la justicia social

La literatura académica define los dos enfoques de liderazgo ya mencionados, en contraste, se propone un análisis de contenido respecto de lo que el marco entiende por inclusión y justicia social cuando presenta los *recursos personales* que han de asumir los líderes educativos al momento de desarrollar sus actividades profesionales. El análisis busca identificar brechas entre una y otra conceptualización con el fin de contar con información relevante para, con ella, analizar los discursos de directores y directoras entrevistados.

El marco en su parte introductoria hace la distinción entre *competencias, prácticas y recursos personales*, distinción que parece relevante al momento de presentar esta parte del trabajo. Una competencia es una capacidad movilizadora, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas con un desempeño efectivo. Las competencias incluyen en su definición, un saber conceptual, un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal). Esta perspectiva implica poner foco en el *individuo*, que supone un comportamiento causal y un desempeño superior esperado.

Las competencias tienen la fortaleza de describir una capacidad necesaria, sin embargo, su principal debilidad radica en que no explican comportamientos en el ámbito de las interacciones, por lo tanto, su descripción se debilita y sus supuestos muchas veces no hacen sentido, cuando se trata de aplicarlos a situaciones laborales cotidianas en contextos específicos (Mineduc, 2015, pp. 9-10).

El concepto de *práctica*, según el marco, se utiliza para vincular las competencias con el contexto y las comunidades en las que opera, superando de ese modo los límites puramente individuales de estas. Por tal razón, las prácticas se constituyen mediante acciones e interacciones situadas que sujetos individuales y colectivos desarrollan mediante actividades sistemáticas, por lo que son, *socialmente definidas* (Mineduc, 2015, p. 10), relacionales y colectivas.

Por último, el marco propone una definición para los *recursos personales*, a los que comprende como el soporte que sostiene el ejercicio y la práctica profesional de los líderes escolares. Los recursos personales son un conjunto de atributos que portan quienes ejercen roles de liderazgo en la escuela y se componen de conocimientos profesionales, habilidades y principios, gracias a los cuales éstos asumen desafíos e incluso riesgos, y se hacen cargo del diseño e implementación de procesos de transformación institucional, muchas veces operados en condiciones adversas.

Los recursos se relacionan con las creencias, con las subjetividades, con los principios que portan los líderes escolares en lo personal y se constituyen en factores claves del ejercicio profesional. En tanto, los recursos personales pueden constituir un obstáculo o bien un facilitador para la implementación de transformaciones de las dinámicas escolares,

como las que se proponen desde determinadas políticas públicas y/o enfoques teóricos.

El concepto de *recursos personales* es de especial interés para el análisis realizado en el presente trabajo, en tanto algunos de los alcances del mismo apuntan a identificar posiciones y comprensiones de parte de un grupo de directoras y directores sobre los desafíos de la inclusión y la justicia social. Ello, además, cobra especial relevancia si se tiene en cuenta que la formación de directivos escolares en Chile se ha centrado de modo preferente en el abordaje de habilidades y competencias enfocados en capacidades para implementar modelos de gestión escolar y programas de reforma educativa, sin dar el suficiente espacio para abordar esta membrana más íntima de la profesionalidad docente-directiva.

Enfoque de liderazgo inclusivo

Como se explicitó en el marco teórico, el enfoque el liderazgo inclusivo se entiende como un proceso colectivo que busca lograr la inclusión en los establecimientos escolares. Teniendo en cuenta los propósitos de este trabajo, se definieron tres dimensiones para el análisis de este tipo de liderazgo: 1) propone relaciones horizontales y la superación de las relaciones asimétricas de poder; 2) los individuos y grupos, o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas institucionales y en la toma de decisiones; y 3) sugiere la identificación y superación de barreras de entrada y barreras internas que constituyen obstáculos para la inclusión (Ryan, 2016).

A continuación, se presenta el análisis de los contenidos del marco en cuanto a los recursos personales que se espera posean los líderes escolares, análisis realizado a la luz de los conceptos de este enfoque y organizado a partir de las recién mencionadas dimensiones. Luego, se intenta establecer una relación entre el Marco, el enfoque y lo que los(as) directores(as) declaran en sus entrevistas.

Relaciones horizontales y la superación de las relaciones asimétricas de poder

En lo que respecta a los principios, el marco omite el principio de justicia social propio del enfoque de liderazgo inclusivo. Por justicia social refiere al derecho a la educación y el reconocimiento de la diversidad, sin

embargo, no hace explícita la necesidad de avanzar en la superación de la asimetría de las relaciones al interior de la escuela, en las que predomina el *adultocentrismo* (Bourdieu, 2002).

Respecto de las habilidades, el marco propone como visión estratégica, la capacidad de pensar creativamente el futuro, analiza contextos emergentes, tendencias y aspectos claves para determinar sus implicancias y posibles resultados en una perspectiva global. Se ocupa de conocer y analizar el contexto político, social, cultural y sabe que esto impactará en su actividad, de modo que lo tiene en cuenta para su liderazgo y prácticas de gestión interna.

La capacidad de comprensión sistémica la aplica a la escuela en su conjunto y, por lo tanto, en la comprensión de lo que sucede a partir de las relaciones e interacciones de todos los miembros de la comunidad escolar. Lo que se relaciona de modo directo con la posibilidad de transformar las relaciones entre los individuos, como una necesidad de época y contextual, dando cuenta de la demanda que la literatura hace, en este plano, a los líderes escolares. Estas tendencias pueden observarse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Relaciones horizontales y superación de relaciones asimétricas de poder

Conceptos/ Contenidos	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Enfoque de liderazgo inclusivo			
Propone relaciones horizontales y la superación de las relaciones asimétricas de poder	Ético Confianza Justicia social Integridad	Visión estratégica Capacidad de negociación Empatía Flexibilidad Resiliencia	Liderazgo escolar Inclusión y equidad Mejoramiento escolar Currículo

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con el cuadro 2, en la dimensión de análisis de conceptos/contenidos del enfoque de liderazgo inclusivo, el marco no hace referencia a contenidos referidos a la inclusión y la equidad. El concepto de inclusión lo utiliza en atención a la necesidad que tienen los directivos

de conocer teorías y estrategias inclusivas, sin embargo, no profundiza conceptualmente en su significado.

Las definiciones de estrategias inclusivas desde el marco evidencian la necesidad para los directores de planificar la implementación y las acciones para poner en práctica en sus comunidades educativas la Ley de Inclusión, a la luz de los conceptos dados por el MBDLE. Así ha quedado de manifiesto en los discursos de los directores entrevistados:

Entonces, este plan de inclusión que nosotros elaboramos, justamente ha sido un plan para poder [...] incluir a todos estos chicos, a todos, no tan sólo a niños, sino que también a los docentes, los apoderados también, para poder trabajar con ellos. Ahora, acciones concretas, si quieres te las puedo mencionar, tenemos charlas, talleres con padres y apoderados, con docentes [...] con estudiantes hemos enfatizado mucho el trabajo, con apoyo, como digo, de redes externas [...] en donde hemos trabajado justamente la inclusión porque primero hay que sensibilizar a la comunidad para entender qué es la inclusión (Entrevista Director N°2).

Tal como se ha señalado en los apartados anteriores, es importante que los directores planifiquen y organicen las acciones a desarrollar. Eso demuestra una visión estratégica de la gestión, que piensa en el futuro y que analiza los contextos emergentes (Mineduc, 2015), lo que sin duda le permitirá lograr una apropiación de los nuevos principios y acciones que la Ley de Inclusión escolar exige que las escuelas implementen. De igual modo, la cita anterior permite comprender que existe una preocupación por sensibilizar a la comunidad con la que trabaja, develando la necesidad de comprender cómo se configura e interactúa su comunidad educativa (Mineduc, 2015). Sin embargo, al igual que lo observado en el análisis del marco, el discurso de los directores entrevistados no devela una superación de las relaciones asimétricas de poder al interior de las escuelas (Ryan, 2016). No hay un atisbo de distribuir la toma de decisiones o de compartir los roles de poder.

Participación activa en políticas institucionales y toma de decisiones

En lo que respecta a la dimensión de análisis de participación en políticas institucionales y toma de decisiones, el principio de justicia social del marco no contempla la participación en la toma de decisiones por parte

de grupos e individuos. Tampoco considera la participación como un nivel de la justicia social y la inclusión, como lo hace la literatura (Ryan, 2016; Murillo y Hernández, 2014), esto se puede apreciar en el cuadro 3.

Cuadro 3. Participación activa en políticas institucionales y toma de decisiones

Conceptos/contenidos enfoque de liderazgo inclusivo	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Los individuos y grupos, o sus representantes, participan activamente en el diseño de políticas institucionales y en la toma de decisiones	Confianza Justicia social	Capacidad de negociación Empatía Flexibilidad	Liderazgo escolar Inclusión y equidad Mejoramiento escolar

Fuente: Elaboración propia.

La *capacidad de negociación* es una de las habilidades asociadas potencialmente con el desafío de promover la participación de quienes integran la comunidad, puesto que el marco comprende que ella requiere que el líder sea capaz de promover acuerdos con el “apoyo y la aprobación de todos los involucrados” (Mineduc, 2015, p. 32).

La participación en el diseño de políticas institucionales o en la toma de decisiones se observa escasamente en los discursos de los directores del estudio y se revela en sus discursos una concepción de la participación más como un espacio de *consulta* que como un espacio de toma de decisiones trascendentes para el desarrollo de la comunidad escolar.

Y a través de liderazgo, sí, yo trabajo mucho con ellos, me reúno, si bien es cierto, una vez al mes o cada dos meses, los escucho, escucho mucho sus propuestas, sus propuestas, las tomo y las conversamos para yo lograr lo que ellos quieren, pero también no al 100%. Entonces, si bien es cierto, ellos no toman la decisión, pero sí la proponen, la trabajan conmigo, yo la llevo y la expongo a [...] las demás personas, donde yo tengo que ir a todos los estamentos, y luego nos volvemos a juntar y tratamos de unificar (Entrevista Director N°1).

Se sostiene una participación asociada con la *consulta* que no permite superar la tradicional jerarquización y subordinación que ha caracterizado a las escuelas (Ryan, 2016), develando la poca capacidad que

existe en las comunidades escolares para compartir el poder y la toma de decisiones relevantes para el futuro de las escuelas.

Si ellos toman la decisión de, por ejemplo, un día de color, perfecto yo les doy a entender que ocurre con la asistencia, ellos me dicen que sí, si aceptan, y cuando han tomado esa decisión que yo los he dejado, lo han hecho bien y han cumplido, entonces eso a mí me agrada mucho (Entrevista Director N°4).

Se observa cierta subordinación en que se encuentran otros actores de la comunidad educativa y la subestimación que existe de sus capacidades, dejando entrever que el ejercicio de poder está concentrado en la autoridad de la dirección y que, por ende, las tomas de decisiones trascendentes sólo son atribuidas a ese rol, demostrando que no existe un liderazgo horizontal ni tomas de decisiones colectivas, siendo esto un pilar fundamental de los principios del liderazgo inclusivo (Ryan, 2016).

Identificación y superación de obstáculos para la inclusión

En lo que respecta a esta dimensión “Identificación y superación de obstáculos para la inclusión”, se presenta en el marco una clara relación entre los postulados del enfoque de liderazgo inclusivo y lo que el marco define como rasgo ético esperable en la conducta del líder. Identificar y derribar barreras que hagan efectiva la inclusión requiere de un “marco de valores universales”, en cuyo centro se halla el reconocimiento de la educación como un derecho social universal, que para ser ejercido de modo efectivo ha de estar libre de obstáculos y barreras que la escuela tradicional históricamente ha propiciado (Ryan, 2016).

En relación con las habilidades, “identificar y derribar barreras para la inclusión” (Ryan, 2016) implica un proceso de aprendizaje profesional permanente, basado en habilidades analíticas y reflexivas que el marco propone de modo explícito, en especial propiciando la mirada crítica respecto de la propia práctica y experiencia profesional del líder. Esto puede observarse en el cuadro 4.

Cuadro 4. Identificación y superación de obstáculos para la inclusión

Conceptos/ Contenidos enfoque de liderazgo inclusivo	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Propone la identificación y superación de barreras de entrada y barreras internas que constituyen obstáculos para la inclusión	Ético Justicia social	Trabajo en equipo Comunicar de manera efectiva Capacidad de negociación Aprendizaje permanente	Liderazgo escolar Inclusión y equidad Desarrollo profesional

Fuente: Elaboración propia.

En tanto, los conocimientos profesionales, la relación entre el enfoque de liderazgo inclusivo y el marco es evidente, puesto que el conocimiento profesional clave del marco se refiere al manejo que el directivo posee o debe poseer en relación con las principales orientaciones y enfoques del *liderazgo escolar*; derribar barreras para la inclusión implica apelar a prácticas de liderazgo reconocidas por gran parte de la literatura especializada. Construir una visión compartida, rediseñar la organización, desarrollar capacidades, gestionar el cambio, entre otras, son prácticas que apuntan precisamente a modificar sustancialmente la estructura y la cultura escolar, teniendo en cuenta la contingencia y el contexto del establecimiento (Leithwood et al., 2006; Leithwood, 2007; Robinson, 2007; Leithwood y Riehl, 2005; Hallinger, 2009; Anderson, 2010; Harris, 2012).

Considerando lo expuesto, “derribar las barreras de entrada” es un aspecto clave para la Ley de Inclusión y “dejar de seleccionar y reconocer las diferencias de otros y aceptarlas” son fundamentales en los principios del liderazgo inclusivo (Ryan, 2016) y del liderazgo para la justicia social. Los relatos de los directores en el estudio dan cuenta de la implementación de dichos principios en las prácticas de su institución, sobre todo al interior de las aulas. Así queda de manifiesto en esta cita:

En el aula, yo creo que lo que sí se diferencia es con los niños que tienen necesidades educativas especiales, donde se hace variedad de estrategias de enseñanza, donde se hace variedad en la guía, variedad en la evaluación. Yo

siento que ése es el enfoque en el aula, pero de otros ámbitos de la diversidad, yo creo que no. Solamente siento que es pedagógico dentro del aula (Entrevista Director N°2).

También se hace alusión a lo complejo que ha sido instalar estas prácticas debido a las reticencias de otros actores de la comunidad educativa. No todos los docentes han estado de acuerdo con superar las barreras de ingreso al sistema escolar, lo que devela que implementar la Ley de Inclusión Escolar implica un cambio de *visión de mundo* por parte de todos los actores de la comunidad educativa. Para el director a cargo de la comunidad significará el ejercicio de un liderazgo inclusivo que profundice en las acciones y prácticas que sensibilicen profundamente a todos los actores en relación este tema, esto es, deberá ser un mediador para la comprensión de la inclusión.

Eso nos ha generado un poquito de problemas con algunos profesores, que no están de acuerdo con que se reciba a cualquiera [...] Entonces había confrontación entre un grupo de docentes con los alumnos. Pero eso fue que fuimos conversando, dando a entender que éramos un colegio inclusivo, y que podíamos recibir a todo aquel que quisiera estudiar y estar dentro del establecimiento, cumpliendo las normas establecidas (Entrevista Director N°7).

Liderazgo para la justicia social

Tal como se establece en el cuadro 1, el este enfoque de liderazgo para la justicia social comprende cuatro dimensiones: 1) la redistribución de bienes materiales primarios; 2) el reconocimiento a las cualidades personales diversas de los integrantes de la comunidad escolar, desde el punto de vista cultural, social y personal; 3) la participación de la comunidad en la toma de decisiones en el espacio escolar; y 4) el desarrollo de actividades asociadas a liderar la escuela también pueden ser desplegadas por otras personas (más allá de los roles) (Murillo y Hernández, 2014; Sarasola y Da Costa, 2016).

A continuación, se presenta el análisis de los contenidos del marco, en cuanto a los recursos personales que se espera posean los líderes escolares, realizado a la luz de los conceptos de este enfoque y organizado a partir de las recién mencionadas dimensiones. Luego, se intenta establecer una relación entre el marco, el enfoque y lo que los directores declaran en sus entrevistas.

Redistribución de bienes materiales primarios

Esta dimensión de la justicia social que propone la literatura es abordada por el marco mediante los principios aquí señalados. El rasgo ético, apunta a la comprensión de la educación como un derecho por parte del líder, en especial en cuanto a la redistribución de bienes materiales que la escuela realiza (Mineduc, 2015, p. 31).

El marco explicita que un rasgo esperado en las habilidades de quienes ejercen liderazgo es la empatía, a la que define como “la capacidad de percibir y comprender la experiencia de vida y emociones de otra persona en un momento determinado, favoreciendo la apertura de las personas que se sienten aceptadas y respetadas” (Mineduc, 2015, p. 31). Esto se observa si se acude al cuadro 5.

Cuadro 5. Redistribución de bienes materiales primarios

Conceptos/contenidos enfoque de liderazgo para la justicia social	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Redistribución de bienes materiales primarios	Ético	Empatía	Liderazgo escolar
	Justicia social		Inclusión y equidad
	Integridad		

Fuente: Elaboración propia.

El marco aborda implícitamente el enfoque de liderazgo para la justicia social cuando apela a los conocimientos que debe poseer el líder en torno a teorías y prácticas del liderazgo y de inclusión, en especial, si se tiene en cuenta que Chile se caracteriza por tener una sociedad con altos grados de desigualdad y segregación (Bellei y Valenzuela, 2010).

En las entrevistas, los directores no hacen mención explícita a esta dimensión de la justicia social; sin embargo, se refieren a ella de manera indirecta al reconocer que la labor prioritaria que emprende la escuela, misma que impulsan desde sus cargos en áreas fundamentales en las que los estudiantes requieren apoyo, tales como el desarrollo afectivo, de las habilidades sociales o el capital cultural que, por lo general, las familias de las cuales provienen sus estudiantes no proporcionan de suficiente manera. Al respecto, uno de los directores señala:

Tengo un buen compromiso de equipo, de la comunidad, porque tengo casos bastante graves de chicos en mi escuela y que estamos tratando de mejorar, de ayudarlos en realidad, que no sea solamente en el ámbito pedagógico, porque no le entregamos solamente conocimiento ni habilidades para que pase a otra escuela de media, sino que también que se desarrolle en todas las áreas descendidas que tiene (Entrevista Director N°8).

Conocimiento o valoración de diferencias culturales, sociales y personales

El marco incorpora de modo implícito y explícito esta dimensión del enfoque de liderazgo para la justicia social en la medida en que apela a la necesidad de reconocer el valor de la diversidad en el espacio escolar, en las prácticas y discursos habituales de los líderes escolares. La articulación e integración de los principios aquí señalados se constituyen en claves para propiciar que la escuela se funde como un espacio de encuentro de la diversidad y de ese modo se transforme en una organización construida desde la justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Mineduc, 2015).

En relación con las habilidades, junto con la empatía, tanto para esta dimensión del enfoque como para el marco, es necesario que los líderes se reconozcan como aprendices permanentes, una necesidad y una responsabilidad profesional esencial al momento de gestionar la escuela desde el reconocimiento de la diversidad, en especial, en un mundo que se transforma de modo permanente y en el que las singularidades humanas cobran mayor relevancia y adquieren nuevas complejidades. Así puede verse en el cuadro 6.

Cuadro 6. Conocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales

Conceptos/ Contenidos enfoque de liderazgo para la justicia social	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Conocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales	Ético	Empatía	Liderazgo escolar
	Confianza	Aprendizaje permanente	Inclusión y equidad
	Justicia social		Mejoramiento y cambio escolar
	Integridad	Flexibilidad	

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el Marco no aborda de modo explícito conocimientos profesionales claves al momento de gestionar la escuela como un espacio que valora y propicia el encuentro de la diversidad. Los tres campos de conocimiento profesionales señalados en la tabla poseen algunos contenidos relacionados con esta dimensión del enfoque de liderazgo para la justicia social. Aunque éstos no logran dar plena cuenta de aquel. Ejemplo de ello es la ausencia de conocimientos profesionales para trabajar la diversidad en el espacio escolar, conocimientos que los propios directivos escolares reclaman como uno de sus campos más descendidos.

Los directores y sus equipos han podido avanzar y trabajar con el fin de derribar barreras que obstaculizan la permanencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el espacio aula. Sin embargo, esos avances no han podido ser alcanzados en otras esferas de la vida del establecimiento, puesto que consideran que carecen de los conocimientos y las herramientas para abordar la diversidad de manera integral, cuestión que debiera ser considerada tanto por el Marco como por los programas de formación directiva.

Esta necesidad se hace aún más evidente al momento de abordar la gestión de la diversidad en el ámbito de la igualdad de los géneros. Si bien los entrevistados insisten en expresar su apoyo a la igualdad de las personas más allá de las diferencias, incluidas las de género, plantean no estar preparados para su pleno y adecuado tratamiento en el espacio escolar.

Siempre tenemos una situación muy complicada porque nuestros profesores ven que los estudiantes que tienen esa diversidad o... ese tema que son, no sé si llamarles... especiales, para poder tenerlos nosotros, nos ha generado problemas porque los apoderados, o sea, los docentes dicen que no se encuentran preparados (Entrevista Director N°9).

Participación y representación de personas en los asuntos que afectan su vida

La participación en el espacio escolar surge como uno de los principales desafíos del liderazgo. Construir y transmitir confianza, en un escenario en el que las instituciones despiertan todo lo contrario, parece ser la principal de las claves para que los liderazgos logren avanzar en este componente decisivo de la justicia social en la vida de las escuelas. El Marco hace una primera aproximación a este desafío, la que podría explicitarse

y profundizarse, aún más, si se reconoce que aquí se encuentra una de las principales resistencias de aquellas concepciones que sitúan a los estudiantes en condición de subordinación respecto de las personas adultas (Murillo y Hernández, 2014; Sarasola y Da Costa, 2016).

Las habilidades presentes en el Marco e integradas en la práctica directiva pueden orientar la tarea de los líderes escolares de promover la participación de los actores de la comunidad en la toma de decisiones. El Marco considera las habilidades necesarias para gestionar la escuela como un espacio de formación y ejercicio de la ciudadanía (Murillo y Hernández, 2014). El cuadro 7 ilustra dicha tendencia.

Cuadro 7. Participación y representación de las personas en los asuntos que afectan su vida

Conceptos/contenidos enfoque de liderazgo para la justicia social	Recursos personales MBD&LE			
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales	
Participación y representación de las personas en los asuntos que afectan su vida	Ético	Visión estratégica	Liderazgo escolar	
	Confianza	Trabajo en equipo	Inclusión y equidad	
	Justicia social	Comunicar de manera efectiva	Mejoramiento y cambio escolar	
	Integridad	Capacidad de negociación		
		Flexibilidad		
		Empatía		
		Resiliencia		

Fuente: Elaboración propia.

El Marco expone algunos ejes del conocimiento profesional que potencialmente contienen campos relacionados con la promoción de la participación de la comunidad. Tal vez se requiera identificar otros tipos de conocimientos profesionales que interpelen al liderazgo para que promueva prácticas participativas en el espacio escolar y le otorgue herramientas de cómo gestionar la escuela en esta dimensión (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016; Sarasola y Da Costa, 2016; Navarro-Granados, 2016).

Esto último resulta especialmente relevante cuando uno de los entrevistados sostiene que promover la participación requiere de determinadas capacidades profesionales con las que las escuelas por lo general no cuentan. La preparación y la implementación de procesos de planificación participativa o el manejo de técnicas que permitan el acceso a la información, por ejemplo, requieren de capacidades profesionales complejas no siempre disponibles en las escuelas.

Yo creo que, como institución, por lo menos en el caso mío, yo creo que no tenemos los profesionales idóneos y capacitados para poder desarrollar un trabajo de otro tipo, y que como Consejo Escolar podemos avanzar. Yo creo que solamente reunirlos por reunirlos... y que al final podemos consensuar ciertas acciones que son importantes al interior de la escuela, pero no tenemos nosotros la facultad de poder hacer otras acciones que podrían ser significativas al interior de la escuela (Entrevista Director N°10).

Actividades asociadas a liderar la escuela por otras personas

Aunque en otro apartado, el Marco reconoce la existencia de diversos liderazgos al interior de un centro educativo, no logra abordar en profundidad la necesidad de distribuir el liderazgo, ni tampoco lo asocia con la posibilidad de hacer de la escuela un espacio más justo, sobre la base de la distribución del poder o del establecimiento de relaciones más simétricas (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016).

Como puede verse en el cuadro 8, el Marco propone estas habilidades, las que se asocian de manera directa con la posibilidad de comprender y ejercer el liderazgo desde la perspectiva de la distribución del mismo en diversos actores en la escuela. Ello implica también propiciar en los líderes la comprensión del liderazgo como una actividad-entidad colectiva (Harris, 2012).

Cuadro 8. Actividades asociadas a liderar la escuela que también pueden ser desplegadas por otras personas (más allá de los roles)

Conceptos/contenidos enfoque de liderazgo para la justicia social	Recursos personales MBD&LE		
	Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
Actividades asociadas a liderar la escuela que también pueden ser desplegadas por otras personas (más allá de los roles)	Ético	Visión estratégica	Liderazgo escolar
	Confianza	Trabajo en equipo	Mejoramiento y cambio escolar
	Justicia social	Comunicar de manera efectiva	
	Integridad	Capacidad de negociación	
		flexibilidad	

Fuente: Elaboración propia.

El Marco apela en diversos apartados a la necesidad de considerar que el liderazgo es una actividad colectiva y dinámica que requiere del concurso de diversos sujetos en la organización. En ese sentido, la literatura especializada en torno a estos dos conocimientos profesionales considerados en el Marco contiene altos niveles de coincidencia respecto de la necesidad de ejercer estas funciones de modo distribuido.

En el discurso de los entrevistados es posible reconocer una significativa distancia entre lo que el Marco y la literatura señalan y aquello que los líderes comprenden como *liderar*, comprensión que aún está fuertemente marcada por una posición que concibe que la toma de decisiones en temas trascendentes es un ejercicio privativo de la autoridad de la escuela.

Cuando han tomado esa decisión que yo los he dejado, lo han hecho bien y han cumplido... me siento muy contenta. O sea, hay cosas que yo sí se las puedo decir, toman ellos la decisión, pero ellos también tienen que asumir. Esa parte cuesta, les da miedo (Entrevista Director N°4).

Conclusiones del estudio

Existe consenso en la literatura académica, en la política pública y en las comunidades escolares que espera que el liderazgo educativo sea un factor fundamental de la transformación-remodelación de las prácticas y de la cultura predominantes en los centros escolares.

Construir nuevos sentidos y propósitos institucionales y colectivos, movilizar voluntades, desarrollar nuevas capacidades en las personas y rediseñar la arquitectura organizacional, así como deconstruir y reconstruir la cultura escolar puede propiciar nuevas respuestas a los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje; un conjunto de orientaciones donde coinciden los estudios especializados en liderazgo escolar, las normas y los marcos de actuación de la política pública.

En el caso de Chile, esta tendencia constituye un fenómeno relativamente reciente, en tanto, apenas de 2004 y 2005 las regulaciones legales en educación han explicitado normas y marcos de actuación para directores y directivos que contienen dimensiones e indicadores relacionados con los ejes mencionados en el párrafo anterior. De ahí en adelante, se han ensayado y luego implementado de modo sostenido una serie de programas y planes de formación de líderes escolares, los que a grandes rasgos se han centrado en permitir la apropiación por parte de los directivos, de ciertos enfoques teórico-conceptuales de liderazgo y el manejo de determinados modelos de gestión escolar.

Los programas no siempre han logrado incorporar una dimensión esencial de la práctica, en particular en un campo sensible como el del ejercicio profesional. Dicho ejercicio se expresa en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), que define como “recursos personales”, a los que se manifiestan en cada decisión y en cada actuación de los líderes escolares.

Los principios que inspiran la vida personal y social de un sujeto, la visión del mundo que tiene, la comprensión de la vida social, el juicio individual que ha construido respecto de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen factores decisivos al momento de ejercer su labor, en este caso como líder de una comunidad escolar.

Cuando se habla de inclusión y de justicia social en el espacio escolar, desde la Ley General de Educación en 2009 y de la Ley de Inclusión Escolar en 2015 chilenas, se apela a la superación de un conjunto de prácticas institucionales e individuales profundamente arraigadas en docentes, directivos e incluso en otros actores de las comunidades educativas.

Muchas de las prácticas están fundadas en principios organizadores de la vida escolar instalados hace décadas en los establecimientos del

país, tales como el ejercicio vertical de la autoridad desde la dirección escolar, ejercicio que deviene las más de las veces en autoritarismo y en la consiguiente ausencia de espacios efectivos de participación en la toma de decisiones o en el combate y la exclusión a la diversidad en sus más diversas expresiones.

Si se requiere avanzar hacia la consolidación de escuelas inclusivas, promotoras de una sociedad más justa y democrática, será necesario que los marcos de actuación públicos para los directivos y los programas de formación estatales otorguen una nueva centralidad a esta dimensión en la preparación de los directivos escolares. Si los líderes en las escuelas, así como la docencia en las aulas, siguen considerando a las niñas como menores de edad carentes de todo derecho ciudadano, no será posible avanzar en nuevas formas de organización y participación, ni se logrará transformar el tipo de interacción social y pedagógica, principales obstáculos para lograr los propósitos formativos del currículum vigente en Chile.

Según el Marco, el componente principios en la categoría de recursos personales implica un conjunto de habilidades y conocimientos profesionales que se articulan en la actuación individual y colectiva en la práctica de los líderes.

Como pudo verse en el análisis presentado, el discurso de los entrevistados afirma estar en favor del qué y del para qué de la inclusión, sin embargo, declaran a la vez no contar con herramientas profesionales, para gestionar una escuela inclusiva y para impulsar prácticas docentes que abran paso a la inclusión y a la justicia social.

Para finalizar, en la implementación de la nueva legislación educativa, así como el contexto de los desafíos que tiene la sociedad del Chile contemporáneo, en el que se hace urgente avanzar en nuevos niveles de equidad y de justicia social. Parece necesario que tanto el MBD&LE, como los planes y programas de formación que impulsan organismos públicos y universidades, integren nuevos enfoques conceptuales, otros principios organizadores de la vida escolar y orientadores de la acción cotidiana de los líderes escolares, tales como el reconocimiento y valoración plena de la igualdad de las personas, más allá de su condición etaria, de género, de origen social y étnico.

Los líderes escolares están en su derecho de participar activamente en la toma de decisiones de la comunidad de la que es parte, la escuela y su grupo curso, asimismo, de hacer partícipes a los que en ella convergen de estas actividades cotidianas. Avanzar en ello también debe significar que el Marco, así como las iniciativas de formación y de acompañamiento directivo, integren habilidades, conocimientos profesionales, herramientas y dispositivos que hagan posible la consumación de nuevas formas de organizar la vida general de las escuelas y la cotidianidad particular de las aulas, mediante la emergencia de interacciones sociales y pedagógicas capaces de derribar los obstáculos y las barreras que aún existen para la inclusión y la justicia social en el espacio escolar.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010). *Segregación Escolar en Chile*. Santiago de Chile: Unesco-Pontificia Universidad Católica de Chile, 209-229.
- Bourdieu, P. (2002). La 'juventud' no es más que una palabra. En: Bourdieu, P. (ed.). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Conaculta, 163-173.
- Creswell, J. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Los Angeles: Sage Publications.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1817224](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1817224) [2019, 13 de julio].
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile-Centro de Innovación en Educación.

- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In: Firestone, R. & Riehl, C. (eds.). *A new agenda: Directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press, 22-47.
- Leithwood, K. (2007). The 2005 Willower Family Lecture: Leadership according to the evidence. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 177-202.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: 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*. London: National College for School Leadership.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Siglo XXI*, 30(1), 133-60.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de Liderazgo para el Aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del Liderazgo para el Aprendizaje. *Revista Bordón*, (70), 73-87.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Navarro-Granados, M. (2016). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series 41. Winmalee, NSW, Australia: Australian Council for Educational Leaders.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo-Ediciones Universidad Diego Portales, 177-204.

- Sarasola, M. y Da Acosta, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-390.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Formación de directivos escolares en el contexto iberoamericano*, 69, 23-47.

Fortalecer el liderazgo distribuido mediante indagación colaborativa: estudio de caso en Chile³

Luis Ahumada Figueroa y Soledad Castro Castro

Contexto educativo chileno, breve introducción

Para el Ministerio de Educación en Chile (Mineduc), una de las formas más eficaces de mejorar la calidad de la educación de los estudiantes es apoyar a las escuelas a tomar responsabilidad por la evaluación y mejoramiento de su propio desempeño (Mineduc, 2005). Desde 2005 se propuso un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE) que estipula algunas condiciones necesarias para el mejoramiento de la calidad en los procesos y resultados de los establecimientos.

El MCGE propone cinco áreas o ámbitos de gestión en las escuelas: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, convivencia escolar y resultados. Estas áreas prioritarias aluden al conjunto de procesos organizacionales para favorecer el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, son aquellas dimensiones de gestión en donde el director y su equipo deben enfocar sus esfuerzos de cara a mejorar la gestión del establecimiento educacional.

Un aspecto importante del modelo de calidad propuesto en Chile, es que desplaza la atención desde un enfoque administrativo hacia un enfoque de gestión (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). Se busca evaluar y mejorar un conjunto de factores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje y que repercuten en la obtención de resultados (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). Para este modelo, el director y su equipo directivo juegan un rol clave en generar las condiciones que permitan mejorar la calidad de escuelas y establecimientos educacionales.

³ Se agradece el financiamiento otorgado por Proyecto Fondecyt 1210249 y ANID/PIA/ Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Desde 2015 operan tanto en los sistemas de rendición de cuentas, como en los procesos de selección y formación de directivos, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar que regula el trabajo de los directivos en Chile (Uribe, y Vanni, 2015). De acuerdo con este marco, Uribe y Vanni (2015, p. 9) indican:

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad.

A pesar del énfasis puesto en este liderazgo pedagógico, los resultados de la investigación muestran lo difícil que es desarrollar este tipo de liderazgo, particularmente en aquellos directores noveles que comienzan su gestión y que se enfocan en normalizar aspectos administrativos del trabajo cotidiano. Ahumada (et al., 2019) y Bellei (et al., 2014) señalan al respecto la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para enseñar y las capacidades de los equipos directivos para gestionar las escuelas y liceos, así como los recursos puestos a su disposición.

Anderson (2010) y Bolívar (2010) plantean la necesidad de otorgar más autonomía los directores en la toma de decisiones de establecimientos educacionales, de manera que puedan realizar liderazgo pedagógico y transformacional en un contexto cada vez más complejo. Este tipo de liderazgo ayudaría a instaurar procesos de mejora que eleven la eficacia del sistema educativo (Murillo, 2011).

Brauckmann y Pashiardis (2019) señalan que el complejo y cambiante contexto educativo ha traído como consecuencia que quienes desarrollan políticas públicas pongan atención en el desarrollo del liderazgo, dado que se han acrecentado las expectativas para los directores de escuelas requiriéndoles un mejor desempeño y mejores resultados académicos. La creciente complejidad y turbulencia del entorno ha significado un cambio paradigmático en la forma de entender las organizaciones.

En este nuevo paradigma, generado desde la teoría de la complejidad, plantea que pequeñas acciones traen consigo consecuencias impre-

decibles, lo que supone una forma distinta de enfocar la gestión organizacional (Barkema et al., 2002). En la teoría y la práctica organizacional se ha pasado de una visión lineal, en donde existe una relación clara de causa y efecto, a una no lineal (Munné, 2004; Pastor y León, 2007).

Pastor y León (2007) sostienen que la concepción tradicional de las organizaciones parte del orden y la estabilidad de una estructura. La perspectiva de la complejidad, por el contrario, ha desplazado la atención a la actividad de las personas que *organizan*. El foco de atención ya no estaría en la estructura organizacional (Mintzberg, 1988), sino en la actividad de organizarse (Sisto, 2004; Tsoukas y Chia, 2002), entendida como un proceso emergente en donde es fundamental considerar los distintos elementos y las interrelaciones que se dan durante el proceso.

En este nuevo enfoque organizacional, los equipos de trabajo y, particularmente, el trabajo en equipo, aparecen como algo consustancial a la dinámica organizacional (Ahumada, 2005). Ilgen (et al., 2005) propusieron un diseño organizacional basado en equipos de trabajo para establecimientos educacionales (Gaziel, 1998; González, 2003; Somech y Drach-Zahavy, 2007), en donde la colaboración entre los distintos agentes que componen la organización (estudiantes, profesores, padres, comunidad) es fundamental para el logro de una educación de calidad. Para Ritacco y Ritacco (2019) se hace indispensable una organización de responsabilidad compartida, colaborativa y cooperativa que impulse un liderazgo acorde con las necesidades sociales, educativas y profesionales que demanda una realidad compleja.

Se han resaltado los distintos factores que, de acuerdo con diversas investigaciones, facilitan o entorpecen el trabajo en equipo en los establecimientos educacionales, así como la importancia que éste tiene para enfrentar el contexto organizacional complejo que hoy viven las escuelas. Sin embargo, a pesar del empleo generalizado de términos como *equipo de gestión*, *equipo directivo*, *equipo técnico-pedagógico*, las evidencias empíricas muestran escasa labor de equipo, junto a serias dificultades para lograrlo (Soto, 2006). Este hecho es particularmente preocupante en un contexto educativo, donde la capacidad de aprender de forma conjunta y de intercambiar experiencias de aprendizaje y prácticas exitosas se hace cada vez más necesario. Para diversos autores (Bolden, 2011; Spillane et

al., 2008; Sibanda, 2017), las condiciones del contexto organizacional, así como las demandas de la sociedad hacen necesario la instauración de un liderazgo distribuido.

La perspectiva distribuida del liderazgo

El liderazgo distribuido aparece como un factor clave para entender y fortalecer el mejoramiento escolar. El liderazgo distribuido (LD) es entendido como una práctica que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y su entorno sociocultural (Spillane et al., 2001; Boylan, 2016) y que se despliega, tanto entre líderes formales como informales (Harris y DeFlaminis, 2016; Mifsud, 2017).

Para Fullan y Hargreaves (1996) es imprescindible que el LD emerja desde los distintos actores de un centro o sistema escolar, generando una cultura orientada hacia un trabajo colaborativo y el desarrollo de capital profesional, relacionado con la capacidad de directivos y docentes para la toma de decisiones relevantes asociadas a su quehacer pedagógico.

En Chile, algunos autores han señalado la importancia de fortalecer el LD como una forma de mejorar la gestión curricular y potenciar el liderazgo pedagógico (Maureira et al., 2016; Derby, 2017). El liderazgo distribuido se presenta también como un elemento clave para facilitar el desarrollo de capacidades profesionales en y entre establecimientos, así como el aprendizaje, tanto de la organización como de los docentes y los estudiantes (Ahumada et al., 2018).

Para Harris y DeFlaminis (2016) existen tres elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otros tipos de liderazgos: en primer lugar, el LD debe ser entendido como práctica antes que como un rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, para dichos autores el LD no está restringido a aquellos actores con roles formales dentro de las organizaciones, sino que a todos aquellos líderes informales que ejercen influencia dentro de las escuelas y el sistema escolar.

La confianza entre los miembros de la organización es una condición clave para el LD. Day (2013) plantea que la distribución de liderazgo escolar depende de los niveles de confianza que haya en ésta, que variarán en un continuo que iría desde la delegación (poca confianza) a la distribución (alta confianza).

Recientemente, un estudio descriptivo sobre la implementación de un proyecto de liderazgo distribuido en ocho escuelas públicas de Estados Unidos de América (EUA) permitió observar los cambios que ocurren en la confianza dentro de los equipos de docentes (Larraín, 2017). Los resultados de este estudio muestran que el desarrollo de liderazgo distribuido puede influir positivamente en la confianza, lo que a su vez puede afectar positivamente la enseñanza y aprendizaje escolar.

Volviendo a Chile, Maureira (et al., 2016), basados en los trabajos de Macbeath (2011), realizaron una investigación con docentes y directivos de 51 escuelas primarias de alta vulnerabilidad, encontrando seis patrones asociados con el liderazgo distribuido: formal; pragmático; estratégico; incremental; oportuno; y cultural. Se concluye en la investigación, que la distribución formal —en donde la estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones— es la más frecuente. La distribución incremental, entendida como el aumento del potencial de las personas para ejercer el liderazgo en la organización, resultó ser la menos frecuente. El LD, según la percepción de los participantes de este estudio, favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, al parecer son pocas las oportunidades e instancia que propicien nuevos y mejores liderazgos.

Ahumada (et al., 2011) encontraron cuatro tipos de distribución del liderazgo: estratégico, táctico, pragmático y emergente. Los resultados de este estudio muestran que la confianza y el sentido colectivo otorgado a la tarea, aparecen como claves para que aparezca un LD (Ahumada et al., 2011). El desarrollo de LD, sin embargo, no es una tarea sencilla. Currie (et al., 2005), en una investigación realizada en establecimientos de educación secundaria en Inglaterra, encuentran escasa evidencia de LD. Los autores señalan que la dificultad para instaurar este tipo de liderazgo radica en que las políticas educativas exigen al director cumplir una serie de estándares y objetivos prescritos que implican un liderazgo individual tanto al interior como fuera del establecimiento.

En Chile, López (et al., 2012) encontraron que una distribución de funciones entre el cargo directivo y de jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica. El primero, asume las tareas administrativas y el segundo las tareas pedagógicas, existiendo poco espacio para la aparición de un lideraz-

go distribuido en otros cargos o actores dentro de la organización. Derby (2017) desarrolló en Chile un estudio que buscaba describir la relación entre el LD y el liderazgo instruccional —entendido como aquel liderazgo cuyo foco está puesto en lo pedagógico—, así como la red de relaciones e interacciones al interior de los establecimientos de cara a la gestión curricular. La distribución del liderazgo fue investigada en tres escuelas básicas municipales, utilizando una metodología de Análisis de las Redes Sociales (ARS), en términos de centralidad, reciprocidad y densidad. Los resultados dan cuenta de un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones a la hora de abordar el tema de la gestión curricular; sólo una o dos personas reciben la mayor cantidad de requerimientos, existiendo poca reciprocidad en la relación. Todos estos aspectos estarían dando cuenta de la escasa distribución del liderazgo dentro de los establecimientos educacionales chilenos.

Instaurar un LD en el establecimiento tiene que ver no sólo con la distribución de tareas y responsabilidades, sino con la creación de estructuras horizontales que permitan la expresión de los múltiples intereses expresados en la micropolítica de la escuela (Piot y Kelchtermans, 2016). En aquellas estructuras jerárquicas en donde el poder está asociado con un cargo será difícil que los demás integrantes de la organización asuman roles de liderazgo. La organización horizontal facilita el liderazgo distribuido.

Es diversa la literatura académica que promueve la participación en equipos basada en el LD. En algunos casos la participación puede estar asociada con incentivos específicos relacionados con un reconocimiento y retroalimentación de la labor realizada (Kelley y Dikkers, 2016). Sin embargo, más importantes que los incentivos externos son aquellos derivados de la propia satisfacción de realizar un proyecto que suponga una innovación y un cambio en la dinámica del establecimiento.

La indagación colaborativa como estrategia de distribución del liderazgo

La distribución del liderazgo no es responsabilidad exclusiva del director o su equipo directivo, sino de todos los miembros de la comunidad escolar. En aquellas escuelas donde se promueve la participación en equipos de liderazgo es más fácil emprender nuevos proyectos y desafíos. Promo-

ver el desarrollo de nuevos proyectos asociados con equipos comprometidos con la labor realizada es una de las características más deseables. Para que esto ocurra se requiere desarrollar una cultura de trabajo colaborativo, tanto dentro como fuera de la escuela, que favorezca el trabajo en equipo de diversos miembros del sistema escolar.

Ahumada, Castro y Maureira (et al., 2018) desarrollaron recientemente un proyecto de investigación acción en 20 escuelas y liceos de la Región de Valparaíso, Chile. Se utilizó como metodología de trabajo en cada establecimiento el modelo propuesto por Harris (2014), cuya herramienta fundamental es la indagación colaborativa. La indagación colaborativa es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ainscow et al., 2016; Carpenter, 2017; Chapman et al., 2016; Emihovich y Battaglia, 2000; Pino et al., 2018).

La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realiza la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones (DeLuca et al., 2015; Pino et al., 2018). Para realizar un ciclo de indagación colaborativa se requieren dos condiciones elementales: i) un compromiso a trabajar en conjunto entre diferentes personas y ii) un involucramiento de estas personas con el propósito por el cual están colaborando (Pino et al., 2018). Ambas condiciones apuntan a que la indagación colaborativa debe ser entendida como un proceso gradual, que se desarrolla cotidianamente en el acto de trabajar en conjunto.

Un aspecto fundamental del LD en los establecimientos educativos es tener presente que el fin último está en el aprendizaje de los estudiantes y de la organización en su conjunto. Aquellas escuelas que tienen un LD asumen que los resultados de aprendizaje de los estudiantes no dependen de un solo profesor por muy destacado que éste sea. La labor docente implica generar y transferir un conocimiento que está distribuido en toda la comunidad educativa.

Los denominados líderes medios (docentes coordinadores de proyectos, jefes de departamento y encargados de convivencia) juegan un rol fundamental en el desarrollo de proyectos de liderazgo distribuido

(Maureira et al., 2016). En algunos casos su labor está asociada con apoyar o acompañar a los demás miembros del equipo; en otros casos, tienen por función conectar y coordinar labores entre distintos equipos o bien influir y generar condiciones para que se puedan emprender nuevos proyectos (Zoro et al., 2017). Los establecimientos educacionales en donde los líderes medios tienen oportunidades de desarrollar su liderazgo, generalmente están abiertos al desarrollo de proyectos innovadores cuyo foco está puesto en la generación de conocimiento y en el aprendizaje profesional y organizacional.

El objetivo del presente proyecto de investigación⁴ fue justamente comprender el desarrollo y fortalecimiento de prácticas de LD en directivos y líderes medios que participan de proyectos innovadores dentro de una escuela básica municipal. Mediante una metodología de indagación colaborativa, el presente proyecto buscó generar una cultura de trabajo colaborativo en donde existiera la posibilidad de distribuir el liderazgo más allá de las estructuras y cargos formales de la organización. El fortalecimiento del LD en una escuela supone reconocer una distribución del conocimiento y que la labor docente, por su naturaleza, tiene un carácter colectivo y compartido.

Indagación colaborativa, acercamiento metodológico al liderazgo distribuido

El presente estudio se enmarca en una propuesta de investigación cualitativa de tipo descriptivo e inductivo, que busca conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos (Lincoln et al., 2011). Se aprecia en esta metodología dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003), de manera que las categorías de análisis fueron elaboradas a partir de los datos producidos, sin considerar categorías predefinidas.

Mediante una metodología de indagación colaborativa, el proyecto buscó desarrollar y fortalecer prácticas de liderazgo distribuido al interior del establecimiento. Para ello se desarrolló un modelo de trabajo en tres fases o etapas interrelacionadas: 1) implementación, donde se definió el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes espera-

⁴ Agradecemos al equipo de Líderes Educativos y al equipo de Investigación Acción de la Escuela.

dos; 2) innovación, donde se desarrollaron nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración; y 3) impacto, donde se evaluaron los cambios y resultados alcanzados.

Los directivos de la escuela seleccionada formaban parte de un programa de formación denominado Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red. El programa buscaba facilitar procesos de colaboración y aprendizaje entre escuelas y liceos a través del trabajo en red; dichos directores fueron invitados a participar de la investigación, cuyo objetivo era fortalecer el LD al interior de las escuelas mediante una metodología de indagación colaborativa.

Participaron 20 establecimientos de la región de Valparaíso, Chile. De estos, 3 eran del nivel secundaria, 13 de primaria, 2 escuelas de educación especial, 1 de educación para adultos y 1 de educación primaria y secundaria. Se seleccionó el último caso, por considerarlo paradigmático. Los casos paradigmáticos pueden ser considerados casos ricos en información para los objetivos de la investigación (Ruiz, 1996). En este caso la escuela seleccionada es una escuela *paradigmática*, dada sus condiciones de contexto como los procesos generados a raíz de la implementación del proyecto de investigación.

Para desarrollar y fortalecer prácticas de LD se utilizó el modelo desarrollado por Harris (2014), que se organiza en tres fases interrelacionadas: implementación, innovación e impacto. La implementación consiste en definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados; la innovación implica el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración (co-construcción del conocimiento); por último, el impacto se refiere a los cambios en los resultados de los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

Para movilizar estas tres fases de trabajo se utilizó como herramienta metodológica la indagación colaborativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, en comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante reflexión y acción colectiva (DeLuca et al., 2015; Pino et al., 2018).

En la producción de datos se utilizó una adaptación de las pautas de preguntas desarrolladas por Harris (2014). En la fase de implementa-

ción, las preguntas estaban orientadas a definir el foco de la indagación, los criterios de éxito y aprendizajes esperados. En la fase de innovación, las preguntas estaban orientadas al desarrollo de nuevas acciones o mejora de las prácticas pedagógicas y estrategias de colaboración. En la fase de impacto, las preguntas estuvieron orientadas a evaluar el impacto o cambios en los resultados de aprendizaje a nivel de estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

La producción de datos de la primera acción implicó conformar un equipo de investigación acción, integrado por directivos del establecimiento; ahí se involucró activamente un miembro del equipo de investigación para dirigir, acompañar y facilitar el proceso. Durante las primeras sesiones se hicieron explícitos los objetivos y principios que guiaban el proyecto, así como el rol que cumpliría el miembro del equipo de investigación. Fue particularmente importante hacer explícito que este proyecto no se trataba de una intervención o consultoría, sino más bien de un trabajo colaborativo cuyo foco estaría, por un lado, en aprender una nueva metodología de trabajo denominada *indagación colaborativa* y, por otro, en la necesidad de trabajar en torno a un foco que fuera relevante para el equipo de investigación acción y para la comunidad educativa.

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de triangulación, tanto a nivel de investigadores facilitadores del proyecto, como entre miembros del equipo de investigación acción del establecimiento. Se construyó una descripción exhaustiva del caso, dando cuenta de las distintas etapas y nudos críticos acontecidos durante el proyecto.

Para la participación en la investigación y producción de datos, se envió una carta de invitación a los directivos del establecimiento, solicitándoles que hicieran extensiva esta invitación a los docentes de sus establecimientos. Los participantes debían ingresar a un link, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se aseguraba la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar la identidad de los participantes. Se le invitaba a aceptar las condiciones descritas para así poder participar de la investigación y se aseguraba una devolución de resultados del estudio al final del proyecto.

La escuela seleccionada es de educación básica, pública y gratuita, ubicada en la zona urbana de una de las comunas de Chile. Tiene una

matrícula total de 232 alumnos y un promedio de 23 alumnos por curso y 25 profesores. Su índice de vulnerabilidad es de 94.95%,⁵ lo que significa que es una escuela que se encuentra en un contexto muy vulnerable y con múltiples necesidades a pesar de estar en una comuna con alto poder adquisitivo.

Su misión como escuela es “promover la formación integral de nuestros alumnos mediante el desarrollo de competencias, destrezas, habilidades cognitivas y sociales, de pensamiento crítico con una sólida formación valórica fundada en el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diversidad para formarse como un ciudadano competente y autónomo que le permita una participación e integración en su medio Sociocultural, imbuido de un respeto en su interacción con el medio ambiente” (Proyecto Educativo Institucional, 2016-2020). Su eslogan es: “Nuestra escuela, un lugar para aprender a ser feliz” y su lema es: “Lo importante no es ser perfecto, sino feliz”. Por lo tanto, la formación integral y el aprendizaje centrado en la felicidad son elementos centrales de la cultura organizacional y de sus objetivos pedagógicos.

En Chile, de acuerdo a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Mineduc, 2011), las escuelas y liceos deben ser clasificadas anualmente en categorías de desempeño. Esta evaluación considera la distribución de los estudiantes en los logros de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal y social, resultados que se ajustan de acuerdo a características de contexto y vulnerabilidad para clasificar a los colegios en cuatro categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente. Las escuelas clasificadas consecutivamente en categoría de desempeño insuficiente, de acuerdo con la ACE (2018), poseen evaluaciones más bajas en las dimensiones gestión curricular y enseñanza y aprendizaje en el aula; resultados más deficientes en los estándares de aprendizaje de lectura y matemática, y dificultades en retención escolar y en asistencia por parte de los alumnos a clases. Por otro lado, se observa que los establecimientos en las categorías más altas en general presentan

⁵ En Chile el índice de vulnerabilidad (IVE) corresponde a un resultado del Sistema Nacional de Asignación con equidad (SINAE) que se utiliza para medir la vulnerabilidad de los escolares en educación de párvulos, básica (primaria) y media (secundaria), este dato sirve para generar acciones y gestionar recursos para apoyar a los estudiantes. El índice varía de 1 a 100, siendo 100 máxima vulnerabilidad.

mejores resultados, tanto en el desempeño de sus docentes como en el de sus equipos directivos.

Al inicio del proyecto, el nivel de desempeño de la escuela escogida era “medio bajo”, sus estudiantes obtenían resultados muy por debajo de lo esperado, considerando su contexto. Sin embargo, en la última evaluación subieron a la categoría de medio. Esta fue, además de su índice de vulnerabilidad y su proyecto educativo, una de las razones que llevaron a escoger esta escuela como un caso *paradigmático* que podía aportar información relevante acerca de aquellas variables y procesos que permitieron el cambio de categoría.

Resultados

Dos condiciones clave permitieron iniciar el proceso de investigación acción: la presencia de un facilitador externo y la conformación del equipo de investigación acción. El facilitador externo tuvo la función de guiar la reflexión, la toma de decisiones al inicio y modelar la metodología de trabajo. El equipo de investigación acción de esta escuela estuvo conformado por el inspector general, el jefe técnico pedagógico, el encargado del Programa de Integración Escolar (PIE), el encargado de convivencia escolar y el director. El equipo se movilizó a través de la toma de decisiones participativas y fundamentadas en datos, además del desarrollo del pensamiento estratégico. Es importante mencionar que este equipo fue ampliado según la demanda de la indagación, se invitó a algunos docentes para que compartieran experiencias pedagógicas y participaran del diálogo.

Fase de implementación

“¿Qué hacer en un primer momento y qué hacer después en un proceso de transformación y mejora compartida?” fue la pregunta que puso en marcha el proceso metodológico en la escuela. Para responderla fue necesario pensar en conjunto acerca de las prioridades y nudos críticos de la escuela y luego focalizar los esfuerzos en un área específica. Este proceso de pensamiento compartido se estructuró en dos reuniones de trabajo.

En la primera reunión se levantó información cualitativa desde las voces de los integrantes del equipo a partir de preguntas como “¿cuáles

son las prioridades de este establecimiento?”, “¿cómo se han abordado estas prioridades?” y “¿cuáles han sido los nudos críticos en este abordaje?” Al finalizar la reflexión, se repasaron los puntos surgidos se invitó a los participantes a plantearse nuevas preguntas como: “¿es posible definir un foco de investigación compartido con estos datos?”, “¿la muestra de datos elegida es la adecuada?”, “¿necesitamos levantar más información?”

Por unanimidad, el equipo decidió abrir espacios de participación a docentes, asistentes y apoderados, para analizar el foco de la indagación. Esto generó la primera necesidad, la primera acción y también el primer aprendizaje del equipo; esto es, organizar espacios de participación colectiva para generar datos para una toma de decisiones fundamentada y participativa.

Las preguntas arriba mencionadas fueron planteadas a docentes y asistentes de la educación en una segunda reunión (consejo de profesores). Ahí, se generó un diálogo compartido, facilitado por un integrante del equipo de investigación acción. Con los padres y apoderados se repitió la misma dinámica, acudiendo a un representante de cada curso.

La información obtenida en ambas reuniones fue analizada y sistematizada por el equipo, triangulando la información, reduciendo los elementos repetidos y los que no apuntaban a las preguntas planteadas. A continuación, en el cuadro 1, se presenta la sistematización de los datos de la 1ª y la 2ª reunión de definición del foco de la indagación:

Cuadro 1. Categorías emergentes desde el análisis de datos

Prioridades del Establecimiento	-Instalación de estrategias pedagógicas del enfoque constructivista -Motivación del estudiante -Desarrollar infraestructura y recursos adecuados para el aprendizaje -Compromiso del apoderado
Abordaje de las prioridades	-Perfeccionamiento docente interno y externo -Reflexión pedagógica colaborativa -Proyectos pedagógicos transversales -Instalación de un proceso de monitoreo y seguimiento de prácticas pedagógicas -Programa de Integración Escolar -Enfoque Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) -Cultura de Respeto y de Amor

Nudos críticos:	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de aplicabilidad del enfoque pedagógico constructivista, declarado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) -Poca sistematicidad en el proceso de monitoreo y evaluación de prácticas pedagógicas -Falta un proceso de acompañamiento a docentes noveles -Recursos insuficientes -Falta más compromiso del apoderado
-----------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Con base en las voces de la comunidad, el equipo de investigación acción indagó a profundidad en “las estrategias pedagógicas que los docentes desarrollan en el aula”, focalizando la construcción de un modelo que alineara las prácticas áulicas. Esta decisión tomó en cuenta que las demás prioridades y nudos críticos levantados estaban ya incluidos en el foco de indagación escogido, entre ellas, la falta de compromiso del apoderado de la escuela, mencionada en un primer momento.

Fue fundamental focalizar los esfuerzos en un área específica que orientara a la acción. Esto aportó al desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo distribuido en directivos y líderes medios de la escuela básica municipal investigada. Asimismo, en esta fase de implementación fue importante contar con datos producidos por diferentes actores de la comunidad escolar.

Representar las voces del contexto generó un mayor involucramiento de la comunidad, siendo esto un impulso inicial potente hacia la efectividad del proceso.

Fase de innovación

Luego de definir el foco de indagación, se diseñaron las prácticas y acciones. En este caso dos fueron las líneas escogidas:

1) *La sistematización de información recolectada por instrumentos diseñados ad-hoc por el equipo de investigación acción.* En esta línea, el equipo diseñó un instrumento con el sentido conocer el estado de apropiación de parte de los docentes, del enfoque pedagógico constructivista y su aplicación en las prácticas pedagógicas. Se diseñó también un instrumento para reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes que debe movilizar un observador de aula, desde la perspectiva de los docentes.

Los datos impulsaron el diálogo en las reuniones de equipo de investigación acción, abriendo así nuevos ciclos de reflexión, toma de decisiones y acciones para el logro del objetivo.

2) *Diseño de talleres con los docentes.* En esta línea de acción se organizaron talleres grupales con el sentido de generar una reflexión a partir de los datos recogidos en los instrumentos, y para analizar colaborativamente la pauta de observación de aula construida con los docentes. Estos espacios sirvieron para compartir miradas sobre el enfoque pedagógico constructivista y para fortalecer una visión pedagógica común.

Se determinó que el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo distribuido en directivos y líderes medios en la fase de innovación, requiere, pues, que las acciones respondan claramente al foco de la indagación de manera de responder al desafío compartido previamente identificado. Asimismo, en esta fase de innovación resultó clave la producción y posterior toma de decisiones basada en datos de manera de generar una reflexión colectiva en torno a las acciones implementadas.

Fase de impacto

El desarrollo de la metodología de indagación colaborativa, significó el surgimiento de un proceso de aprendizaje colectivo que se puede subdividir en tres dimensiones: aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje profesional y aprendizaje organizacional. Durante el desarrollo de la metodología de indagación colaborativa, el equipo de investigación acción transitó por estas tres dimensiones de aprendizaje. El tránsito dependió de las acciones diseñadas por el equipo, basadas a su vez, en los datos levantados.

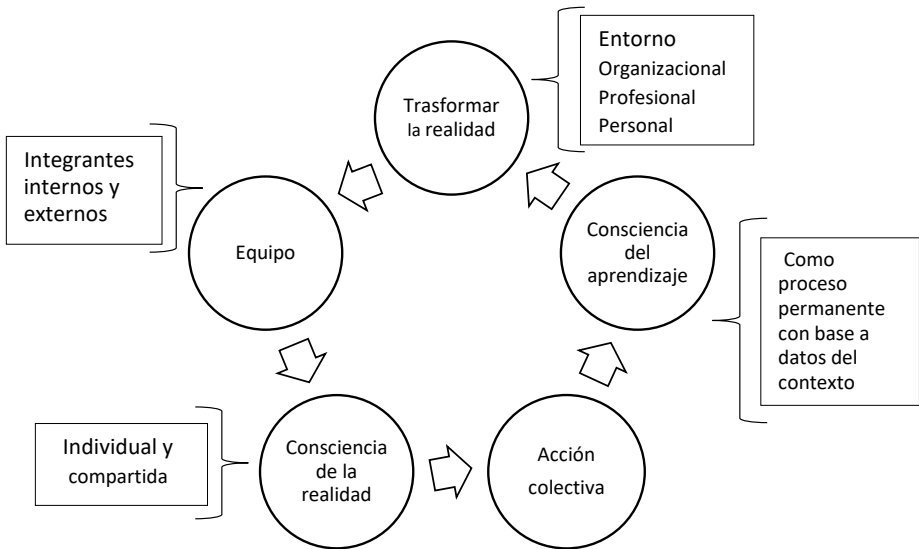
El foco de indagación estuvo centrado en el aprendizaje profesional. Además, el equipo planteó la necesidad de transitar hacia el aprendizaje organizacional, para implementar estrategias de coordinación de tareas. Es decir, el aprendizaje profesional requiere de un aprendizaje organizacional que genere un pensamiento estratégico compartido.

Dinamizar el proceso de aprendizaje profesional fue clave la toma de conciencia del equipo de investigación acción. Se concluyó que el cambio educativo implica fomentar la creencia de que en la escuela todos son líderes y que, por lo tanto, todos están llamados a construir una co-

munidad escolar abierta al aprendizaje. En síntesis, se tomó conciencia que en una institución educativa no sólo los estudiantes aprenden dentro de sus aulas, que el proceso de aprendizaje es transversal e involucra tanto aprendizaje organizacional (gestión y administración), como profesional (capacidades profesionales y recursos personales).

El proceso de indagación colaborativa permitió dinamizar un ciclo de transformación, la conformación de un equipo con integrantes internos y externos al establecimiento, movilizó el pensamiento y la acción colectiva acerca de la propia realidad; tomando conciencia de ésta y de la necesidad de creer y aprender que es posible transformarla en conjunto (figura 1).

Figura 1. Ciclo de transformación para el aprendizaje colaborativo



Fuente: Elaboración propia.

Eficacia de la metodología de indagación colaborativa

Para evaluar la eficacia de la metodología de indagación colaborativa en la distribución de liderazgo, el equipo de investigadores definió los siguientes criterios e indicadores de evaluación: 1) eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción (planificación compartida, toma de decisiones compartidas, ejecución compartida,

evaluación compartida, comunicación del equipo, sustentabilidad del equipo); y 2) eficacia en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa (participación activa de la comunidad educativa, alcance del proyecto, sustentabilidad del proyecto).

La evaluación se realizó en la última reunión del equipo investigación acción. Mediante una coevaluación los miembros del equipo calificaron cada indicador de eficacia de ambos criterios, en tres niveles de logro: alto, medio o bajo. Como resultados se obtuvieron altos niveles en la distribución de liderazgo en todos los indicadores de ambos criterios, excepto en los indicadores “toma de decisiones compartidas” y “alcance del proyecto en la comunidad”, los cuales calificaron como medianamente logrado. Según la percepción del equipo, persiste un grupo de docentes que no participan activamente de los espacios de diálogo, y se estimó que faltaron más espacios para involucrar activamente a todos los integrantes de la comunidad, es decir, apoderados y estudiantes.

La apertura de espacios de participación, el involucramiento y el respeto del facilitador hacia la dinámica de la escuela y la confianza generada fueron importantes para facilitar la distribución del liderazgo. Esta eficacia, por otra parte, provocó la creencia de que es posible mejorar tanto la función directiva como la pedagógica, lo que impactó también en el fortalecimiento de la cohesión del equipo, la motivación y la responsabilidad compartida.

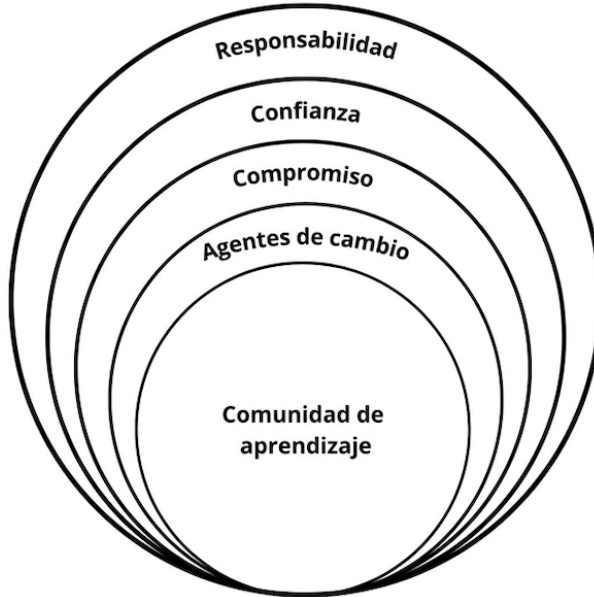
Valores y creencias compartidas que potenciaron la distribución de liderazgo

En el desarrollo del ciclo de indagación colaborativa se pudo constatar que para que efectivamente se logre una mayor interacción y colaboración profesional, es necesario instalar ciertos elementos culturales, potenciadores de la distribución del liderazgo. Estos elementos fueron los valores y creencias compartidas.

Los valores que estimularon fuertemente la distribución del liderazgo fueron la confianza, el compromiso y la responsabilidad. Las creencias fueron “el creer que son y pueden ser agentes de cambio” y “creer que la profesión docente conlleva una función investigativa dada su naturaleza”; además de “la creencia que son una comunidad que aprende a tras-

formar la realidad” desde la construcción de una escuela integradora y liberadora, además de considerarse “una escuela inclusiva, democrática y afectiva” (figura 2).

Figura 2. Valores y creencias compartidas



Fuente: Elaboración propia.

Considerar los desafíos contextuales. A manera de discusión

Descubrir en dónde es necesario centrar y focalizar los recursos para transformar y mejorar los resultados de aprendizaje en las escuelas chilenas es un proceso que debe ser asumido en todos los niveles del sistema escolar. Este proceso de transformación se sustenta en acciones emanadas desde un pensamiento estratégico, colectivo y contextual, que puede potenciar las capacidades profesionales de los integrantes de las comunidades educativas (Orlowski, 2019).

Es importante considerar el desafío de organizaciones, conformadas por personas con creencias, valores y comprensiones de la realidad que no siempre están alineadas con los proyectos que las definen. No considerarlas puede conducir a un estado de estancamiento permanente, cuyos proyectos obtengan resultados poco coherentes, repetitivos y sin sentido.

El desafío es especialmente relevante para las escuelas ubicadas en contextos sociales vulnerables, pues su condición puede permear al quehacer educativo. Tal como lo exponen Ahumada (et al., 2015), quienes sostienen que, en escuelas con condiciones difíciles, tener altas expectativas de logro, debe basarse en el fortalecimiento de la moral de los docentes y estudiantes, además de una visión compartida del proyecto educativo.

El éxito de iniciativas para la mejora escolar y el fortalecimiento del liderazgo distribuido exige tomar conciencia de las verdaderas necesidades y prioridades del propio contexto, para luego diseñar, realizar acciones y evaluarlas de manera compartida; esto lo que demanda de ciertas condiciones como tiempos, espacios y recursos adecuados para lograrlo.

Trasformar un “modo de hacer” no es un camino fácil, implica asumir un nuevo modelo de trabajo profesional, apertura, confianza y consciencia, para aceptar la realidad, además de voluntad para mejorarla en conjunto, en un continuo camino de aprendizaje y mejora. Este proyecto de investigación sirvió como una herramienta ante el desafío planteado por la agenda de educación 2030 de la Unesco que llama a “apoyar a los docentes y entregarles la motivación, conocimientos y las herramientas para volverlos conscientes del poder transformativo que tienen” (Unesco, 2017), lo que significa movilizar la habilidad de aprender a aprender profesionalmente, tanto en las escuelas como a nivel de diseño, gestión e implementación de política pública educativa.

La complejidad del trabajo de enseñanza desde los directivos requiere identificar y desplegar todas las capacidades de liderazgo existentes en la escuela. Particularmente aquellas de los docentes y los propios estudiantes (Maureira y Garay, 2019). Por otra parte, desarrollar colaboración dentro de las instituciones escolares en un contexto socioeconómico neoliberal, el cual ha configurado una sociedad en gran parte individualista, con poco sentido social, fraterno y colaborativo, es otro reto (Orlowski, 2019). Está claro que las escuelas y liceos no son las responsables de esta cultura individualista y economicista, sin embargo, la metodología de indagación colaborativa sirvió para fortalecer el liderazgo distribuido y generar una cultura más colaborativa.

Conclusiones de la investigación

Iniciar un proceso de colaboración profesional, implica fortalecer las conexiones o interacciones profesionales dentro de las comunidades educativas. Esto no se logra de manera espontánea, sino que comienza con una intención, que se traduce luego en recursos para poder lograrlo.

La metodología de indagación colaborativa fue organizada y puesta al servicio de la escuela a través de la investigación. La metodología fue también un instrumento para recoger el conocimiento generado por la experiencia profesional de los integrantes de la comunidad educativa, en sus diversos roles. Se fortaleció la autoestima profesional de los docentes, insertos en un contexto social en donde la profesión se encuentra desvalorada. Sostener y mejorar la colaboración profesional implicó el acompañamiento y modelación de un facilitador externo; quien modeló una metodología de trabajo de colaboración e interacción profesional, particularmente la de indagación colaborativa.

La investigación propuesta merece también de la conformación de un equipo de trabajo integrado por docentes y asistentes de la educación del propio contexto escolar; la labor colaborativa impulsa la apertura al cambio y la confianza en sí mismo y en el otro. Poner en marcha este proceso implicó también echar mano de condiciones estructurales, entre ellas el apoyo del facilitador externo, el equipo de investigación de la escuela, y emplear tiempos y espacios para las reuniones.

Importante fue el impacto que tuvieron las creencias generadas por el equipo de investigación para movilizar el avance del proyecto. Creer que es posible mejorar considerando la experiencia, los conocimientos y las habilidades de todos, aprendiendo de todos, aportó a la colaboración. Se evidencia con ello, que es necesario rescatar y coordinar tiempos adecuados para gestionar el pensamiento compartido dentro de las escuelas, sin ello, se hace casi imposible reflexionar, analizar, comprender y tomar conciencia de la propia realidad para transformarla y mejorarla en conjunto.

Finalmente, se hace necesario organizar espacios y tiempos adecuados para involucrar a todos los integrantes de la comunidad escolar, incluyendo a estudiantes y apoderados. Además, de generar redes de apoyo con otras instituciones, como organizaciones sin fines de lucro, univer-

sidades, centros culturales para que en conjunto sea posible la construcción de una escuela para aprender a ser feliz, como indica su lema.

En síntesis, este proceso investigativo estableció las bases de un nuevo modelo de trabajo fundamentado en la habilidad de aprender a aprender a nivel profesional, la cual se movilizó a partir de la metodología de indagación colaborativa. De esta forma se asentaron los pilares para la construcción de una comunidad de aprendizaje que piensa, aprende y trabaja colaborativamente para construir una escuela integradora y liberadora.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *Categorías de desempeño 2018: Resultados y Análisis*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Policy_brief_CD_2018.pdf [2019, 25 de julio].
- Ahumada, L. (2005). *Equipos de trabajo y trabajo en equipo: la organización como una red de relaciones y conversaciones*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica No 9*. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ahumada, L., Galdames, S. & Clarke, S. (2015). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 3124, 1-16.
- Ahumada, L., Montecinos, C., Leiva, V. y Campos, F. (2019). Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 53-70.
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V. y Valenzuela, J. P. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural de Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 262-273.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27,(1), 7-23.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.

- Barkema, H., Baum, J. & Mannix, E. (2002). Management challenges in a new time. *Academy of Management Journal*, 45, 916-930.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom Ediciones.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 57-72.
- Brauckmann, S. y Pashiardis, P. (2019). El hacer y la formación de líderes educativos en un mundo globalizado: de la convergencia a la divergencia. En: Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (coord.). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: IISUE, 47-82.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Currie, G., Boyett, I. & Suhomlinova, O. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 83,(2), 265-296.
- Day, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L., Christou, T. & Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular*. Tesis doctoral. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Emihovich, C. & Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225-238.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Gaziel, H. (1998). School-Based Management as a Factor in School Effectiveness. *International Review of Education*, 44(4), 319-333.
- González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. California: Corwin Press.
- Ilgén, D., Hollenbeck, J., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 1-19.
- Kelley, C. & Dikkers, S. (2016). Framing feedback for school improvement around distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 92-422.
- Larráin, F. (2017). *The changes in relational trust during the first year of a distributed leadership implementation: A descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams*. Dissertation Presented to the Faculties of the University of Pennsylvania. Tesis de doctorado.
- Liesbeth, P. & Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632-649.

- Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S. y Madrid, R. (2012). The isolated work of school principals: recording daily-life experiences through SEM logs. *Computers & Education*, 58, 413-422.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105-121.
- Maureira, Ó. y Garay, S. (2019). Liderazgo Distribuido en escuelas primarias efectivas en España. En: Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (coord.). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: IISUE, 147-154.
- Maureira, O., Garay, S y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 978-1001.
- Mineduc (2005). *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2011). *Ley que fija el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica, media y su fiscalización*. N°20.529. Santiago: Ministerio de Educación de Chile Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635> [2019, 2 de agosto].
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 15-22.
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Educación y Habilidades para el siglo XXI*. Santiago: OREALC/Unesco.
- Orlowski, P. (2019). Principios Freirianos de liderazgo. En: Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (coord.). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: IISUE, 127-146.
- Pastor, J. y García-Izquierdo, A. L. (2007). Complejidad y psicología social de las organizaciones. *Psicothema*, 19(2), 212-217.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4*. Valparaíso, Chile: Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ritacco, P. y Ritacco, M. (2019). Dirección escolar y liderazgo pedagógico en España. En: Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (coord.). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: IISUE, 94-110.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27(3), 561-581.
- Sisto, V. (2004). *Teoría(s) organizacional(es) postmoderna(s) y la gest(ac)ión del sujeto postmoderno*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as Team-Based Organizations: A Structure-Process-Outcomes Approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11(4), 305-320.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.

- Spillane, J., Camburn, E., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Tsoukas, H. y Chia, R. (2002). Organizational becoming: rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567-582.
- Uribe, M. y Vanni, X. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago: CPEIP.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago: OREALC/Unesco.
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M. y Osorio, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación, Informe Técnico No. 8, Líderes Educativos*. Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Evaluación del liderazgo en las Redes de Mejora Escolar en Chile⁶

Sergio Garay Oñate y Constanza Garay Ite

Introducción

La definición de liderazgo se va dando en una relación dinámica y hasta dialéctica entre las realidades sociales, la capacidad de reflexión y conceptualización de cada época. De tiempo en tiempo, conceptos de liderazgo van quedando obsoletos, cuestión que sucede asimismo con ciertas teorías. Los vínculos entre una y otra época transforman los conceptos actuales, así, éstos se van enriqueciendo en un continuo que no se detiene.

El contexto escolar ofrece al liderazgo un espacio concreto y se beneficia de éste de maneras diversas; pero también se renueva y requiere de adaptaciones a esos nuevos contextos permanentemente.

El enfoque del liderazgo como capacidad del directivo de una escuela debe trascenderse y esto implica situarlo en los distintos niveles de los sistemas escolares. En Chile, se habla actualmente del *liderazgo del sostenedor*, un nombre propio para el nivel intermedio o local, puesto que no cuenta con una definición específica, ni está detallado su marco de actuación.

Durante los últimos años se han desarrollado un conjunto de estrategias para aportar a la mejora de los logros escolares, siempre teniendo en cuenta el factor liderazgo, como despliegue de capacidades que permiten incrementar el valor de dichas estrategias, lo mismo que la acción de quienes ejercen determinados roles en el sistema. Este trabajo se ubica específicamente en este nivel intermedio e intenta recoger los aportes del

⁶ El presente trabajo corresponde a la validación del cuestionario Multifactorial para evaluar la Redes de Mejoramiento Escolar que se enmarca en un estudio más amplio que el autor principal desarrolla sobre Redes Socioeducativas y continúa con una comparativa respecto de las Redes de Chile y España en colaboración con el Grupo de Investigación PSITIC, de la Universidad Ramón Llull de Barcelona.

liderazgo en una de las iniciativas de mayor alcance desplegadas a lo largo de Chile. Se trata de las Redes de Mejora⁷ (RME).

Las RME son una de las nuevas estrategias para la instalación de procesos colaborativos entre centros educativos, que intentan estimular la orientación hacia la mejora de logros escolares. Tal como ocurre en el caso español, canadiense o norteamericano, ya por unos cinco años, en Chile se vienen estimulando, desde el nivel central (Gobierno de Chile, 2016), la creación, desarrollo y profundización del trabajo en red, que permita una dinámica de mayor colaboración y orientación hacia la mejora, especialmente en aquellos contextos donde la vulnerabilidad de las familias marca rotundamente los aprendizajes de los estudiantes. Este trabajo colaborativo requiere de la participación de actores que lo impulsen y lo dinamicen, es decir, de líderes que no necesariamente han de ser quienes detentan los roles formales de dirección.

En este trabajo se ofrece una aproximación global a la estrategia RME del Ministerio de Educación (Mineduc) de Chile, a partir del diseño y aplicación de un instrumento para evaluar el funcionamiento de dichas redes. Las temáticas y cruces problemáticos que rodean el desarrollo de esta estrategia han sido recopilados por algunas investigaciones y proceso evaluativos previos que tendremos en consideración en nuestro trabajo, sin embargo, aquí se desarrollan con mayor detalle algunos de ellos, especialmente la dimensión del liderazgo y en el diseño de instrumentos para recopilar información de este tipo de políticas, por ser este el foco del presente trabajo.

En general, los temas que conforman las dimensiones del cuestionario propuesto, son en sí mismos los que han emergido de la realidad como aquellos sustanciales a considerar en la reflexión de cruces problemáticos. No obstante, a continuación, se enfatizan algunas prioridades y foco especial en la dimensión de liderazgo:

a) La carencia de instrumentos y procesos evaluativos e investigativos para estos temas en el contexto escolar. Tal como señala Flessa (2019), en un reciente trabajo sobre la producción académica en este ámbito, la investigación llegó en forma más tardía a América Latina que

⁷ A lo largo de todo el texto, el término *mejora* sustituye a manera de sinónimo al término *mejoramiento*, utilizado mayormente en contextos chilenos.

a otras regiones y, a pesar de estar en crecimiento, sigue siendo baja en comparación con otras; aunque Aravena y Hallinger (2018) también reconocen un aumento de la producción en los últimos años, no dejan de indicar que el volumen en la región es relativamente pequeño.

b) Evaluar la eficacia de la política y orientar el uso de los recursos. Esto se refiere a disponibilidad de instrumentos y procesos de evaluación e investigación se vinculan también con temas de orden práctico, pero no por ello menos relevantes. Lo práctico en este caso está dado por la necesidad de ponderar la eficacia de las estrategias y su impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Respecto del tema, se reconocen algunos trabajos evaluativos impulsados por el Mineduc, pero entregados a equipos de investigación situados en las facultades de educación o centros especializados en liderazgo y mejora escolar. Sólo a modo de ejemplo, es posible citar el informe técnico, desarrollado por el Centro: “Líderes Educativos”. En este Informe se entregan los resultados del monitoreo del funcionamiento de las RME durante 2019, sobre la base de 1,168 respuestas, que representan 337 redes desplegadas a lo largo de todo el país.

c) Uso positivo de mayores recursos disponibles en Chile para este tipo de trabajo. Cuando los estudios de los autores citados previamente (Flessa, 2019; Aravena y Hallinger, 2018), ponderan el volumen del trabajo en la región, no dudan en señalar que la mayoría de estudios provienen desde Chile, lo que, al decir de Flessa (2019), implica una mayor inversión en este país. En síntesis, se advierte con claridad que, a pesar de contar con mayor desarrollo en la región, existen carencias y motivaciones relevantes para emprender un trabajo evaluativo, y con ello la generación de instrumentos pertinentes que permitan recoger evidencias respecto de las estrategias de mejora, en este caso las RME y el liderazgo que se ejerce en su interior. Si bien este texto hace referencia a la iniciativa de las RME como ámbito general y luego se focaliza en la dimensión del liderazgo requerido para su desarrollo, el trabajo extendido permite enfrentar diversos “cruces problemáticos de las RME”, los que podemos graficar en las dimensiones del instrumento: 1) profundidad, 2) alcances, 3) capital social, 4) tipo de Liderazgo, 5) motivación y 6) resultados e impacto.

Cada dimensión refleja necesidades a tener en cuenta al estudiar las RME y los temas de interés que se han desarrollado en el entorno, de modo que constituye un verdadero lente para mirarlas. Si un orden específico, se señalan algunos cuestionamientos, por ejemplo, el de la motivación que permite la creación o generación de las RME, y que en el caso de Chile está dado por el Mineduc a través de las direcciones provinciales de Educación; sin embargo, si se atiende a la teoría de redes o a la realidad escolar del país, se puede plantear la pregunta por el origen y la necesaria apertura a la génesis de redes en forma más espontánea y/o a partir de las necesidades e iniciativas de las escuelas y liceos, es decir, de los propios actores. Otro tema relevante se encuentra en la estructura orgánica, en cómo funcionan y quién las dirige; de hecho, de este tema surge la preocupación por el liderazgo. Son variadas las preocupaciones que cruzan esta iniciativa, no obstante, otro punto crítico se encuentra en la valoración de los resultados y el impacto que esta produce en el sistema escolar.

Otras dimensiones relevantes a la hora de evaluar a las redes de mejora corresponden a las que miden o pretenden indagar en su alcance y, de hecho, según algunos criterios establecidos por Longás (et al., 2008), existen diferentes tipos de alcance. Por una parte, está el “alcance del objetivo de la red”, que corresponde a cuál es el contenido que será tratado dentro de la red de mejora. También está el alcance de los destinatarios, es decir, quiénes son los que reciben los productos o beneficios del trabajo en red. Además, el alcance espacio-temporal de la red, que hace alusión a dónde se llevará a cabo el trabajo en red, lo que implica sectorizar o delimitar territorios para que este sea más eficaz.

Como fue dicho anteriormente, en Chile el trabajo en red estará estructurado en distritos, es decir, convoca a escuelas de un mismo territorio; el alcance temporal refiere a la duración de los trabajos colaborativos entre los miembros de la red, éstos pueden atenerse a veces a los horarios de trabajo o, por el contrario, trascender más allá de ellos. Por otro lado, existe el alcance respecto del entorno, que refiere a la índole de las relaciones que va establecimiento la red con el resto de la comunidad, donde podrían darse relaciones más fuertes o débiles dependiendo de la fuerza que tenga el trabajo en red en dicho distrito.

Uno de los aspectos que más interesa para este trabajo es el del liderazgo que requieren las RME, con el propósito de ser efectivas, es decir, apuntar la mejora de los procesos de aprendizaje a través del trabajo colaborativo. Puesto que hemos situado el foco en la dimensión de liderazgo para el trabajo en red, en el contexto de la validación y primera aplicación de un instrumento para evaluar el desempeño de las RME. Se aplicó a una muestra de 190 escuelas del Departamento Provincial sur de la Región Metropolitana, en Santiago de Chile; el trabajo se concentra en ponderar los principales resultados del desempeño de estas redes, revelando las tendencias que se manifiestan en ellas a casi cuatro años del inicio de la experiencia como política del Mineduc. Consecuentemente, se centró la atención en la dimensión que atiende al tipo de liderazgo que opera en el funcionamiento de las RME.

En síntesis, el centro del trabajo que se expone se sitúa en el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un “socio eficaz” hacia arriba, con el Estado y hacia abajo, con las escuelas y comunidades (Fullan, 2016; Hargreaves y Ainscow, 2015; Harris y Jones, 2017).

Redes de mejora escolar como estrategia, el marco teórico

A partir de 2015, el Mineduc comenzó a implementar una nueva estrategia para lograr que las escuelas se integren y desarrollen un trabajo más colaborativo en la perspectiva de la mejora. Esta tarea ha sido compleja pues el sistema se ha desarrollado en un ambiente en el que la competencia, más que la colaboración, ha funcionado infructuosamente como la forma alcanzar mejores resultados.

La mayoría de las estrategias de las escuelas chilenas se han centrado en acciones individualistas, como registrar la asistencia de estudiantes o matrícula, como parte del sistema de financiamiento por subvención, los *rankings* a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas, la posibilidad de seleccionar estudiantes; todo ello se ha modificado progresivamente con las reformas iniciadas en 2006, a consecuencia del movimiento estudiantil que demandó un sistema de más calidad y equidad para Chile.

El fenómeno de las redes de mejora escolar se sitúa en el contexto de la sociedad actual, más allá de los propios problemas clásicos que atañen a la educación. Según Longás (et al., 2008), son tres los principales problemas de escala global que debe afrontar el sistema educativo hoy por hoy; a) la globalización, que a su vez se expresa en problemáticas como la dureza del mercado laboral; b) el consumismo; y c) el individualismo, que chocan duramente con los proyectos escolares, con una proyección e intencionalidad totalmente opuesta, marcada por el humanismo. Además, el sistema educativo está siendo fuertemente afectado por los movimientos migratorios, que han repercutido especialmente en Chile en los últimos años y que es tema de constante discusión política, especialmente referido en relación con la educación y a todos los niños que deben insertarse en el sistema, con la carga que esto supone y los desafíos que le plantea.

Descripción de las RME

Vilar (2008) resalta la forma en que los seres humanos se construyen a sí mismos relacionándose con los demás, fortaleciendo la identidad al mantener estructuras relacionales con otras personas. Se reconoce con ello que la imposibilidad de aislamiento entre unos y otros, y la necesidad permanente de conformación de comunidades, el ser humano funciona en forma gregaria.

Las RME corresponderían a “una relación formal de asociación o colaboración entre escuelas y organizaciones comunitarias que pretenden crear un enfoque interconectado para enfrentar temas educativos significativos” (Díaz et al., 2013). Con ello se puede apuntar que lo característico de una RME es el establecimiento de objetivos en común entre los distintos miembros y el trabajo colaborativo realizado en pos de estos objetivos.

Según datos aportados por el Gobierno de Chile (2016), hacia fines de 2015 existían en Chile 527 RME a lo largo del país. Compuestas, cada una de ellas, por un número diferente de escuelas, pero que va de 5 y 15 escuelas participantes, llegando a un total de 5,500 establecimientos a nivel nacional. Según estos mismos datos, las redes estuvieron en contacto siete veces en promedio durante dicho año. En estas sesiones de encuen-

tro se trabajaron los proyectos educativos institucionales y los planes de mejora educativa. Además, el Gobierno de Chile (2017) definió que los objetivos fundamentales del trabajo en red entre centros escolares tienen como fin promover la cooperación entre los distintos actores.

El ejercicio del liderazgo en el contexto de las RME apunta a lo que Hopkins, señala como: “liderazgo sistémico”, y lo define como la disposición de los directores de escuela, a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de otras escuelas como el de la propia (Hopkins, 2008). A partir de ello reconoce la falta de sistematización del concepto y se orienta, en primer lugar, a esta tarea. Recoge los planteamientos de Fullan (2002), quien plantea que, para cambiar las organizaciones y los sistemas, es necesario que los líderes aprendan a vincularse con otras partes del sistema. A su vez, estos líderes deben ayudar a promover el desarrollo de otros líderes con características similares.

En la investigación tradicional de las organizaciones escolares el liderazgo de la dirección, se observa con una visión heroica, individual y jerárquica de influencia basada en el poder posicional. En la actualidad, se privilegian las prácticas de liderazgo basadas en la interacción de actores que participan en decisiones de mejora, desarrollo e innovación. De esta forma, más allá del concepto genérico que ya está suficientemente asentado, de liderazgo como “capacidad de influir” (Leithwood, 2009), hoy se entiende como una capacidad que emerge de la dinámica relacional; como señalan Fernández y Zambrano (2018), el liderazgo que emerge de las interacciones humanas es un recurso sociorrelacional del equipo, donde cualquier integrante puede asumir el rol de liderazgo, según el contexto, el objetivo específico, las demandas de una tarea y las capacidades técnicas.

El liderazgo distributivo se comprende mejor como una función de la organización, orientada a transferir poder para la convergencia en propósitos institucionales compartidos, homologable a lo que plantea Longo (2008) sobre la capacidad de los directivos para transferir, desarrollar y compartir liderazgo. Por su parte, Harris (2012) afirma que el liderazgo es un recurso organizacional estratégico que puede maximizarse. Ello contribuiría a instalar capacidades organizativas. El liderazgo distribuido concentra, progresivamente, mayor consenso en torno a

que produce un impacto real en los resultados escolares (Grönn, 2002; Spillane y Ortiz, 2019; Harris, 2012). No obstante, aún esta mirada se mantiene en el contexto de centro escolar. El trabajo que aquí se presenta, se ubica en un nivel que abre las puertas de la escuela y la obliga a ir más allá de sus murallas, la pone en contacto con otras organizaciones de su entorno con las que requiere trabajar de manera colaborativa en busca de la mejora.

En Chile se busca desarrollar un mayor trabajo en lo que se denomina “nivel local”, por ello se plantea que la gestión y el liderazgo en el nivel local son fundamentales para articular políticas educativas y el trabajo de los equipos directivos y profesores en las instituciones escolares (Uribe et al., 2017), y, como señalan los mismos autores, se espera que el trabajo de nivel intermedio genere una progresiva autonomía profesional de las unidades educativas, a partir del fortalecimiento de las capacidades de liderazgo de los equipos directivos y la mejora de las prácticas docentes (Uribe et al., 2017).

Los aportes precedentes son parte de un valioso trabajo desarrollado por el Centro Líderes Educativos de la Universidad Católica de Valparaíso, que generó en 2017 un marco para el liderazgo a nivel local. Se trata de un documento que establece los elementos esenciales para el desarrollo de esta capacidad en el mencionado nivel local, superando la mirada situada de manera restringida entre los muros de la escuela. Este marco plantea la perspectiva del liderazgo de nivel local, en ocho grandes ámbitos de acción, entre ellos, releva de manera especial el trabajo en red. Los ámbitos son: visión estratégica, cultura inclusiva y en diversidad, sistemas de apoyo a la gestión pedagógica, trabajo en redes, sistema de información y evidencia para la mejora, sistema de desarrollo de capacidades, gestión de recursos alineados a los objetivos, roles claros y definidos; y, por último, equipos con capacidades técnico-administrativas.

Al explicitar el trabajo en redes se reafirma que el liderazgo en este contexto se debe abocar a la tarea de promover el trabajo colaborativo en el territorio a través de la creación de redes de mejora. A partir de lo anterior, se comprende que las redes son un conjunto de relaciones entre agentes de sistema (Uribe et al., 2017), en donde se precisa un liderazgo colectivo, compartido, distribuido y móvil, que nace y opera desde

una red de relaciones conectada, segura, positiva, confiable y clara en su propósito y objetivos, en un trabajo con impacto y sentido (Fernández y Zambrano, 2018).

Propósito de las RME, mejorar los aprendizajes

La estrategia analítica y para la cual se propone un instrumento de evaluación, tiene como propósito contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, a través de un trabajo de mayor colaboración, esto es, escuelas trabajando juntas para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, es importante definir con claridad de qué se trata esta *mejora*.

Desde los primeros estudios de eficacia escolar, Edmonds (1979), Mortimore (et al., 1989), Creemers (2002), Scheerens (2000), Reynolds y Teddlie (2000), entre otros, coinciden en que el liderazgo es un factor relevante, bajo cuyo influjo se explica parte de la mejora en las organizaciones escolares. Este factor es considerado en la actualidad como el segundo más influyente, luego de la calidad docente, cuando se trata de explicar los logros escolares en el contexto interno de la escuela, como lo señalan el Informe (Barber y Mourshed, 2007) o la misma Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Pont et al., 2008).

Como indica Bolívar (2010), los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta, sin embargo, siempre persiste algún grado de discusión ya que se ha concentrado por mucho tiempo en la figura que quien dirige el centro escolar, aunque Spillane y Ortiz (2019) señalan que aún resta mucho por hacer, no sólo en cuanto a establecer causalidades más robustas entre los diferentes factores, también en explicar cómo el liderazgo y la gestión efectivamente permiten una mejora en la enseñanza en el aula y de los aprendizajes estudiantiles.

Bolívar (2010) sostiene que el asunto prioritario es qué prácticas de la dirección escolar crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educacional, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Si

bien estos temas son extendida discusión en el contexto mundial, es también relevante analizar en qué medida son parte de la discusión necesaria que se ha de desarrollar en el contexto latinoamericano, puesto que se corre el grave riesgo de la investigación y consecuentemente las prácticas de mejora escolar se vayan orientando por estudios que no se focalizan en los problemas latinoamericanos ya que están profundamente enraizados en la cultura y la sociedad anglonorteamericanas, como lo advierte acertadamente Oplatka (2019).

Liderazgo y mejora escolar, una visión latinoamericana

Si hay algo que caracteriza a Latinoamérica es su condición de pobreza y profunda desigualdad social, aquella que se expresa en todas las dimensiones de la vida de las personas, y evidentemente, en el ámbito de la educación no es una excepción.

El desarrollo del liderazgo en contextos latinoamericanos es especialmente complejo, y por ello, el acercamiento al mismo, se da de manera demasiado voluntarista, la capacidad superar la pobreza o las desigualdades sociales, Tedesco (2004) ha llevado a tratar de identificar con mayor certeza aquellos factores que pueden influir mejores logros en el aprendizaje de los estudiantes y, aun en este contexto, el liderazgo ha sido un factor ampliamente reconocido.

Flessa (2019) advierte que, de comprender el papel del liderazgo escolar para el cambio o la mejora escolar en Latinoamérica, así como dar forma a un marco de liderazgo escolar, que refleje las realidades regionales, necesita ubicar en el centro del debate la noción de liderazgo en “circunstancias difíciles”, en “contextos complejos” o en “comunidades de alta pobreza”. En este sentido, aunque se reconoce un incremento sustantivo de la investigación sobre liderazgo en Latinoamérica (Flessa, 2019; Aravena y Hallinger, 2018; Díaz y Veloso, 2019), ello refleja el desarrollo de políticas que intentan poner de relieve esta dimensión. Por todo lo anterior, parece oportuno plantear, a modo de síntesis, algunas consideraciones que se han de tener en cuenta para profundizar en una visión más propia del liderazgo y la mejora escolar.

En la discusión iberoamericana del liderazgo en el contexto escolar, se reconoce que los influjos iniciales son externos, en general de origen

anglo y norteamericano, ello ha implicado la aplicación de conceptos y marcos importados, no siempre bien contextualizados.

Se ha de abandonar las concepciones de liderazgo individual, centradas en la figura del director hacia una perspectiva más colectiva y de distribución de liderazgo. Ello implica una redefinición del concepto base: de capacidades en las personas o los individuos, a capacidades de la organización que se han de distribuir. Asimismo, se ha de seguir trabajando en la elaboración de conceptos de liderazgo propios, a partir de la sistematización de lo realizado, siguiendo los ejemplos iniciales de Flessa (2019), Aravena y Hallinger (2018) y Díaz y Veloso (2019).

La perspectiva del liderazgo como una dimensión del trabajo en red para la mejora escolar, viene a recoger adecuadamente esta conjunción de conceptos, puesto que se trata de generar condiciones para que la educación pueda cumplir de manera más auténtica su labor de desarrollo personal y social.

Metodológicos y evaluación

El objetivo de trabajo fue de diseñar y validar un instrumento para evaluar de manera detallada el funcionamiento de las RME en Chile. Es decir, que se concretó en el diseño de un cuestionario que posibilitará la evaluación del funcionamiento de las redes, y con ello, focalizar el sentido del trabajo y generar un conocimiento de enorme valor para las iniciativas de mejora en Chile.

Respecto del término *evaluación*, se entiende por este al “proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante, que podría ser cuantitativa o cualitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidos para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto” (Lukas y Santiago, 2004, p. 84).

El método evaluativo supuso una herramienta para la mejora continua de la calidad de programas y de sus participantes (Martínez, 2004). En este caso, puede contribuir a la mejora de los establecimientos que trabajan con la metodología de las redes de mejora educativa y a los acto-

res educativos que están insertas en ellas. Se parte de pensar que las RME son una estrategia de colaboración entre organizaciones escolares que, a partir de reuniones de trabajo, se orientan al propósito común de la mejora escolar. La creación del instrumento intentó mejorar la carencia de este tipo de material, a la fecha, no existían instrumentos que pretendieran diagnosticar el funcionamiento de las redes de mejora escolar.

Otros modelos de redes de mejora escolar que se han trabajado en el país integran otras áreas y dimensiones. En particular, existe una investigación, llevada a cabo por el Mineduc y un equipo de investigación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Ahumada et al., 2019), que agrega algunos aspectos relevantes para el estudio de la implementación de redes de mejora como, por ejemplo, el contexto en el que se inserta la red.

El modelo del Mineduc propone tres áreas esenciales, que tienen diferentes dimensiones adaptadas del modelo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: finalidad, colaboración y proyección. En el caso de la finalidad, esta área se relaciona con el propósito y los procesos. Para el caso de la colaboración, esta área tiene dos dimensiones: organización de la red y capital social, que, a su vez, tienen diferentes subdimensiones, tales como organización de la red en cuanto a sus agentes u actores, nodos y relaciones presentes, elementos funcionales tales como su estructura, sustento y presencia de liderazgo distributivo. Dentro del capital social, hay subdimensiones, como la centralidad de la red, su reciprocidad, densidad, sustento y confianza.

Finalmente, respecto del área de proyección, su dimensión sería la orientación a la mejora, mientras que su subdimensión sería la profundidad de la red. Como nuevas dimensiones, alternativas a los modelos ya mencionados, se sugieren el contexto —sociohistórico-cultural— y la trayectoria de la red. Además, se menciona el apoyo a la red en cuanto al tipo de apoyo —coordinación y recursos— que recibe y a los actores que brindan dicho apoyo, la responsabilidad colectiva u pensamiento y acción sistémica de la red y otros aspectos emergentes necesarios para comprender el funcionamiento de las redes de mejora escolar.

La descripción del modelo contribuye al sustento metodológico del propio modelo presentado en este trabajo. Si bien áreas y dimensiones

están reordenadas y no siempre coinciden en los niveles en que se encuentran descritas, sí coinciden entre sí, de manera que ambos modelos, el que se presenta en este trabajo y el del Mineduc, en conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, evalúan los mismos aspectos esenciales de las redes de mejora escolar.

La experiencia nacional también muestra, por ejemplo, una adaptación del Educational Collaborative Networks Questionnaire (ECN-Q), que aborda dos áreas esenciales: el capital social de la red y su organización. En el Informe de Evaluación sobre el Funcionamiento de las Redes de Mejora Escolar del Ministerio de Educación, Díaz (et al., 2013), Ahumada (et al., 2019) definen al capital social como la capacidad de los participantes de una red para establecer relaciones de confianza basada en la generación de vínculos de cooperación y reciprocidad, mientras que la organización de la red es definida como “la planificación y ejecución de estrategias en la red que facilitan su desarrollo, favoreciendo las capacidades de sus integrantes, su vinculación a las prácticas de los líderes educativos en sus establecimientos y la orientación que tienen a la mejora escolar” (Ahumada et al., 2019, p. 4).

En la literatura revisada aparecieron experiencias de RME en países como EUA, Canadá, Inglaterra y Australia. Sin embargo, la experiencia que resultó de mayor utilidad para la creación del instrumento corresponde a las redes educativas locales de Cataluña, España. Diversos artículos de investigación que narran esta experiencia fueron sustanciales para entender la definición de redes y para ir diseñando y acotando el constructo.

Tomando en cuenta las experiencias nacional e internacional, se establecieron seis dimensiones que intentan abarcar todo lo que significa o implica una red de mejora escolar: profundidad de la red (D1), alcance de la red (D2), capital social presente en la red (D3), tipo de liderazgo presente en la red (D4), motivación por la cual surge y se trabaja en red (D5), resultados e impacto de la red (D6).

Profundidad (D1) refiere al contenido que abarcan las redes a y su nivel de desarrollo. Aquí es posible señalar tres estadios en cuanto a la profundidad de la red: a) las redes caracterizadas por transmitir información, por ejemplo, de un establecimiento a otro; b) las redes de carácter

colaborativas, que buscan dar a conocer prácticas que han tenido éxito en el propio establecimiento o las que no lo han tenido; c) las redes de cooperación, que van más allá de la transmisión de información o de la puesta en común de buenas prácticas. Busca realizar, en conjunto con los demás miembros de la red, acciones que se orientan desde la optimización de recursos hasta el apoyo en materia pedagógica.

Alcance (D2) mide o pretende indagar en la dimensionalidad de la red. Asumiendo los criterios establecidos por Longás (et al., 2008), se consideran diferentes tipos de alcance: a) alcance del objetivo de la red, que corresponde a cuál es el contenido que será tratado; b) alcance de los destinatarios, es decir, quiénes son los que reciben los productos o beneficios del trabajo en red. El alcance espacio-temporal hace alusión a dónde se llevará a cabo el trabajo en red. Esto implica sectorizar o delimitar territorios para ser más eficaz. El alcance temporal refiere a la duración de los trabajos colaborativos entre los miembros de la red, éstos pueden atenerse a veces a los horarios de trabajo o ir más allá. Por último, el alcance respecto del entorno, que refiere al tipo de relaciones que va establecimiento la red con el resto de la comunidad.

Capital social (D3) es el despliegue de las capacidades de los integrantes de la red para provocar el intercambio de recursos y la producción de bienestar desde la participación activa de los docentes y los directivos. El desarrollo del capital social se ve favorecido cuando la red se organiza, lo que implica que existan estrategias de liderazgo claras, ejercidas por los miembros de dicha red (Ahumada et al., 2019).

El tipo de liderazgo (D4) alude a las fuentes de influencia que se generan y la forma en que ésta se ejerce, donde se busca el alineamiento de los liderazgos con los objetivos. Ésta es la dimensión sobre la que se ofrece un mayor desarrollo en este trabajo, puesto que se busca relevar la importancia del liderazgo en dicho nivel del sistema y además propiciar una aproximación más actual respecto del liderazgo.

La dimensión motivación (D5) busca indagar sobre el origen de la red. Esto es, si surgió como respuesta a requerimientos de terceros (ya sea del municipio, del ministerio, entre otros), en busca de acceso a mayores recursos pedagógicos u económicos, o si surgió como respuesta a requerimientos educativos propios de los establecimientos involucrados.

La dimensión resultados e impacto (D6) es de carácter más exploratorio, busca describir cuáles son los resultados o impactos que los miembros observan como consecuencia del trabajo en red: desde el nivel micro hasta el nivel macro: impactos positivos dentro del establecimiento, hasta la mejora de la educación a nivel del territorio.

La revisión de la literatura sirvió para comenzar a idear también los reactivos que tendría cada dimensión. Se redactaron 39 reactivos (entre 6 y 9 en cada escala), para recoger las percepciones de los participantes de las redes, a partir de una escala de valoración tipo Likert. Las valoraciones se establecen según el siguiente rango y recogen el grado de acuerdo de los sujetos con las afirmaciones de cada escala: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) neutral; 4) de acuerdo; y 5) totalmente de acuerdo. Al comienzo del cuestionario se añadió una sección para caracterizar a los participantes que respondieran, preguntando por: nombre de la red, comuna, dependencia del establecimiento, entre otros.

Una vez que el cuestionario fue terminado, se procedió a la fase de validación de expertos. Se acudió a cinco profesionales, buscando que fueran expertos en el tema de redes de mejora y que también conocieran sobre el contexto educacional chileno. De esta manera, se contó con cuatro investigadores académicos chilenos y un investigador de Cataluña. Ellos evaluaron la claridad, pertinencia y adecuación al ítem de cada uno de los 39 reactivos, además de entregar recomendaciones para el instrumento en general. Luego de recibir los aportes de cada experto, se realizaron los cambios pertinentes, y de esta forma, se estableció un cuestionario piloto para ser aplicado posteriormente.

La muestra fue determinada de manera intencional y el cuestionario fue aplicado a un total de 243 actores educativos pertenecientes a nueve RME, de las comunas de: La Cisterna (2), Lo Espejo, San Ramón, San Bernardo (2), El Bosque, La Granja y Calera de Tango. Estas redes pertenecen a comunas ubicadas en el Departamento Provincial de educación sur de la región metropolitana, en Santiago de Chile.

Por último, se ponderó el “tipo de Liderazgo presente en la red” y para ello se muestran nueve reactivos que recopilan, a partir de una escala de percepción tipo Likert, el grado de acuerdo con las afirmaciones que la componen. Así, se pidió “Señalar el nivel de acuerdo con

las siguientes afirmaciones sobre el tipo de liderazgo en la red”: 1) se aprecia con claridad quiénes lideran la red; 2) las acciones en red se realizan sólo como respuesta a problemas comunes; 3) las acciones en red se realizan sólo como respuesta a requerimientos de la autoridad; 4) se advierten líderes que intercambian experiencias en favor de los objetivos de la red; 5) se advierten líderes que brindan apoyo en pro de los objetivos de la red de mejora educativa; 6) el liderazgo se ejerce en función de obtener beneficios comunes; 7) el liderazgo se distribuye y comparte gracias a la mutua colaboración; 8) existen líderes que inspiran autoridad y respeto por su compromiso y trayectoria en la red y 9) la opinión de todos los integrantes de la red es tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados respecto del instrumento diseñado para evaluar las RME, en general, y de manera más específica la escala que evalúa el tipo de liderazgo que se ejerce en esta estrategia de mejora. Respecto de la fiabilidad del instrumento en general, tal como se puede observar en el cuadro 1, al interpretar el Alfa global correspondiente al instrumento inicial de medida del funcionamiento de las redes de mejora escolar, con 190 casos válidos, se obtuvo un nivel de 0.927 (0.93).

Cuadro 1. Fiabilidad global del instrumento

	N	%
Casos válidos	190	100
Excluidos (a)	0	0
Total	190	100

Eliminados por lista basada en todas las variables del procedimiento
Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N° de elementos
.927	39

Fuente: Salidas Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Análisis propio.

Para analizar la columna correlación elemento-total corregida (correlación entre el ítem y el total del instrumento), se tiene en cuenta que valores sobre 0.4 son favorables: en este caso, 12 ítems no superan el 0.4 (5 correspondientes a profundidad, 5 correspondientes al alcance y 2 correspondientes al capital social). La correlación de los ítems de la escala de liderazgo, respecto del total del instrumento, son bastante altos: 0.7 – 0.88 – 0.74 – 0.56 – 0.7 – 0.5 – 0.7 – 0.64 y 0.56.

Como se puede observar en el cuadro 2, al analizar la columna Alpha de Cronbach, y eliminando el elemento, el Alpha no incrementa ni se modifica radicalmente. Realizando la prueba de eliminar cualquiera de los 39 reactivos, no se alcanza un mejor resultado, por lo que es posible afirmar que se trata de un instrumento fiable en su totalidad, si sólo se toma en cuenta esta columna.

Cuadro 2. Correlación entre el ítem y el total del instrumento

Ítems Dimensión y profundidad

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Profundidad 1	0.383	0.926
Profundidad 2	0.074	0.928
Profundidad 3	-0.022	0.927
Profundidad 4	0.005	0.927
Profundidad 5	0.535	0.925
Profundidad 6	0.364	0.926

Ítems Dimensión Alcance

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Alcance 1	0.285	0.929
Alcance 2	0.193	0.928
Alcance 3	0.508	0.925
Alcance 4	0.143	0.928
Alcance 5	0.568	0.924
Alcance 6	0.332	0.927
Alcance 7	0.321	0.927

Ítems Dimensión Capital social

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Capital Social 1	0.409	0.926
Capital Social 2	0.412	0.926
Capital Social 3	0.366	0.926
Capital Social 4	0.397	0.926
Capital Social 5	0.818	0.923
Capital Social 6	0.114	0.926
Capital Social 7	0.604	0.925
Capital Social 8	0.563	0.924

Ítems Dimensión Liderazgo

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Liderazgo 1	0.698	0.924
Liderazgo 2	0.878	0.921
Liderazgo 3	0.742	0.922
Liderazgo 4	0.562	0.924
Liderazgo 5	0.7	0.924
Liderazgo 6	0.545	0.924
Liderazgo 7	0.701	0.924
Liderazgo 8	0.643	0.923
Liderazgo 9	0.56	0.924

Ítems Dimensión Motivación

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Motivación 1	0.782	0.922
Motivación 2	0.498	0.926
Motivación 3	0.756	0.922
Motivación 4	0.895	0.921
Motivación 5	0.778	0.922
Motivación 6	0.702	0.922

Ítems Resultados e Impactos

	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Resultados e Impactos 1	0.604	0.924
Resultados e Impactos 2	0.815	0.923
Resultados e Impactos 3	0.636	0.923

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 3 puede apreciarse que, al centrarse la atención en las dos primeras dimensiones, Profundidad y Alcance, se observa que, si bien el Alpha de Cronbach es similar con o sin la ausencia de los reactivos de estas dimensiones, se obtiene una baja correlación *ítem*-total. Sin embargo, las otras dimensiones poseen valores favorables y que arrojan una adecuada fiabilidad con el instrumento.

Cuadro 3. Fiabilidad Escala Tipo de Liderazgo

	N	%
Casos válidos	190	100.0
Excluidos (a)	0	0
Total	190	100.0

Eliminados por lista basada en todas las variables del procedimiento Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N° de elementos
.938	10

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar únicamente la dimensión de Liderazgo, ésta presenta un Alfa de Cronbach de 0.938 (0.94). Además, al analizar en el cuadro 4, los nueve reactivos, la mayoría tiene una alta correlación con la dimensión de Liderazgo en total y el Alfa de Cronbach. Al realizar la prueba de eliminar el elemento, el alfa no se incrementa ni disminuye, en general, con ninguno de los nueve reactivos.

El único elemento que tiene una baja correlación elemento total-correctada es: “Se aprecia con claridad quienes lideran la red”, con una co-

relación de 0.378, por lo que podría cuestionarse su pertinencia en la dimensión y el instrumento en general.

Cuadro 4. Correlación entre los ítems de la dimensión Liderazgo y el total del instrumento

		Correlación elemento total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1.1	Se aprecia con claridad quienes lideran la red	.934	.925
1.2	Las acciones en red se realizan sólo como respuesta a problemas comunes	.703	.934
1.3	Las acciones en red se realizan sólo como respuesta a requerimientos de la autoridad	.710	.936
1.4	Se advierten líderes que intercambian a favor de los objetivos de la red	.762	.931
1.5	Se advierten líderes que brindan apoyo en pro de los objetivos de la red de mejora educativa	.934	.925
1.6	El liderazgo se ejerce en función de obtener beneficios comunes	.744	.932
1.7	El liderazgo se distribuye y comparte gracias a la mutua colaboración	.933	.925
1.8	Existen líderes que inspiran autoridad y respeto por su compromiso y trayectoria en la red	.864	.926
1.9	La opinión de todos los integrantes de la red es tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones	.760	.931

Fuente: Salidas SPSS. Análisis propio.

Para analizar los resultados obtenidos en la aplicación, respecto de la dimensión de Liderazgo, se ofrece, a continuación, en una síntesis comparativa de las redes participantes. La síntesis se realiza seleccionando los aspectos más relevantes o mejor evaluados y aquellos que por el contrario recibieron una evaluación más baja.

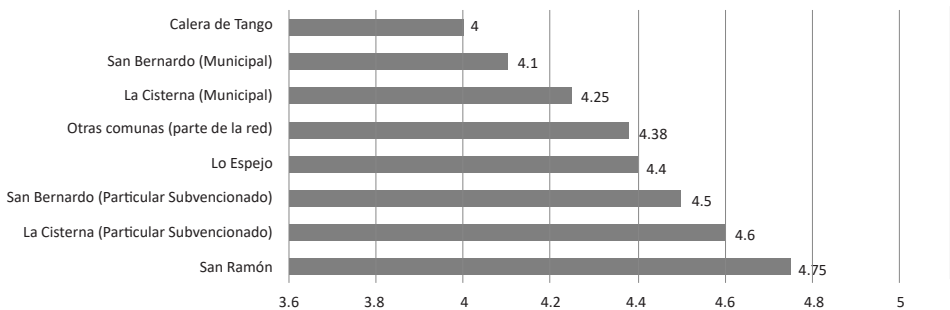
Cuadro 5. Síntesis de resultados. Escala Tipo de Liderazgo presente en la Red

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
La Cisterna (PS)	4.6	3.31	2.68	4.46	4.43	4.46	4.43	4.37	4.49	4.14
San Bernardo (PS)	4.5	2.68	2.62	4.67	4.22	4.68	4.67	4.55	4.28	4.11
San Ramón	4.75	3.08	3.25	4.08	4.25	4.33	4.33	4.08	4.25	4.05
Los Espejos	4.4	2.7	3.44	4.7	4.4	4.44	4.6	4.22	4.4	4.03
Varias Comunas	4.38	4.96	4.55	4.14	4.29	4.33	4.33	4.29	4.24	3.94
La Cisterna (M)	4.25	2.92	1.92	4.25	4.33	4.25	4.25	4.17	4.5	4.87
San Bernardo (M)	4.06	3.47	2.94	4	4.13	4.06	4	3.88	4.13	3.85
Calera de Tango	4	3.2	2.6	4	3.8	3.8	3.7	4	4	3.68

Fuente: Elaboración propia.

El aspecto con el mayor grado de acuerdo en las percepciones recopiladas en la apreciación de la presencia efectiva de liderazgo en la red, puede apreciarse en la figura 1.

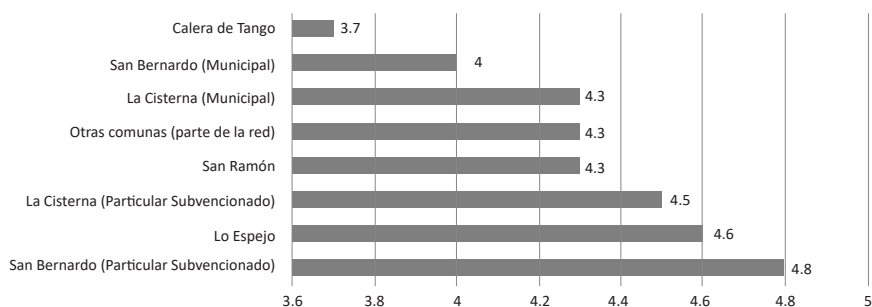
Figura 1. Grado de acuerdo respecto de presencia efectiva de liderazgo en la red



Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de actores consultados entiende que un aspecto altamente relevante es el liderazgo en la red, ya que en esta etapa de instalación se requiere, efectivamente, una clara conducción. También se espera que el estilo de liderazgo sea más distribuido. Otro aspecto que acapara un alto grado de acuerdo es la necesidad de distribuir el liderazgo en base a la colaboración para el trabajo en red, según se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Grado de acuerdo respecto de necesidad de distribuir el liderazgo basado en la colaboración para el trabajo en red

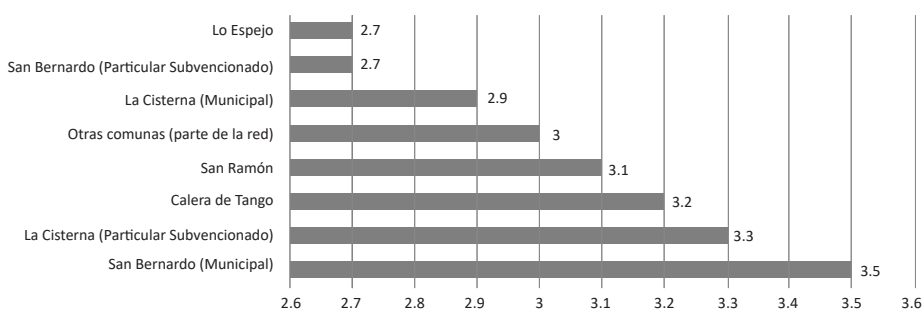


Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que los aspectos con valoración más baja se relacionan con el origen de las acciones. En primer lugar, se manifiesta un rechazo a la idea de que las acciones que se desarrollan en las redes respondan sólo a planteamientos de la autoridad. Es decir, se espera que las propias redes piensen y organicen sus acciones.

Se manifiesta un rechazo a la idea del accionar de la red como mandato exclusivamente externo o con base sólo a lo que ordene la autoridad formal (ver figura 3), lo que refuerza la necesidad de distribución de liderazgo para el desarrollo de esta estrategia.

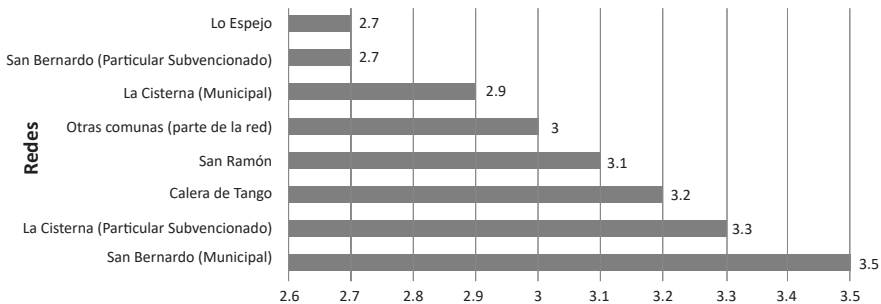
Figura 3. Grado de acuerdo respecto del origen de las acciones que se desarrollan en la red



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el segundo aspecto con valoración más baja es el que recoge el segundo reactivo de esta escala y se refiere nuevamente a la motivación principal para este trabajo. Como lo ilustra la figura 4, no hay acuerdo en torno a la idea de que el trabajo en red sea sólo en respuesta a problemas que el conjunto de los participantes debe enfrentar. En este sentido, se reconoce una motivación más profunda o al menos más amplia para impulsar el trabajo.

Figura 4. Grado de acuerdo respecto de las acciones de la red como respuesta a problemas comunes



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones del estudio

El trabajo que concluye se planteó el desafío de contribuir en un aspecto carente en los estudios de mejora y liderazgo en Chile y en la región. Este aspecto dice relación con instrumentos para evaluar temáticas, que, si bien se reconocen como *importadas* en su origen, cobran vida y sentido propio en Latinoamérica, cuando se analizan las urgencias tanto en la sociedad como en los aportes que los sistemas escolares pueden ofrecer.

Los resultados obtenidos han permitido presentar un instrumento para evaluar el funcionamiento de las RME, en general, y la escala de liderazgo en particular, fundamentado teóricamente y definido operativamente, considerando seis dimensiones. Este aspecto resulta particularmente relevante para el contexto de Chile, pues se encuentra en marcha una reforma inédita en el sistema escolar, en cuanto rearticular el denominado nivel intermedio del sistema, que reorganiza los llamados “servicios locales de educación”.

En espacio del nivel intermedio cobra mucha relevancia el factor de liderazgo; especialmente a partir del planteamiento de liderazgo de sistema, fundado por Hopkins (2008) y Fullan (2016). En el contexto de Chile y de otros países de la región ya existen documentos oficiales que establecen estándares sobre el tema, como el Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo Local (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017) y los Estándares Indicativos de Desempeño para las Organizaciones Escolares y sus Sostenedores (Ministerio de Educación de Chile, 2014). No existen instrumentos validados para evaluar y en ese sentido lo que se ha propuesto constituye un buen avance.

Desde el punto de vista técnico, la elaboración rigurosa de su planteamiento teórico, ha determinado, en gran parte, que en el análisis de sus características técnicas la fiabilidad global sea excelente y exista una adecuada consistencia interna. Lo mismo ocurre de manera específica con la escala de liderazgo. Es necesario completar este proceso de validación con la aplicación del análisis Factorial Confirmatorio a fin de fundar claramente la inclusión de los *ítems* seleccionados e incorporados en el cuestionario para probar la coherencia entre la teoría asumida y los ítems diseñados para su operacionalización.

Respecto de la primera perspectiva que ofrece el instrumento para lograr una evaluación de las RME, se puede señalar que, si bien las redes se encuentran aún en una etapa inicial, al menos respecto del liderazgo y el estilo propicio para su desarrollo, hay un alto consenso en el conjunto de los actores. El instrumento presentado puede ser un aporte relevante para evaluar el desarrollo de las redes en general y en particular el tipo de liderazgo necesario para su mayor despliegue y alcance, pero de manera especial para el logro de los propósitos de la estrategia que es siempre la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En sintonía con el planteamiento de Fullan (2016), cuando plantea que no es mala idea contribuir a la mejora de un cuadro mayor, hacer una aportación más allá de la propia jurisdicción es una virtud humana básica. Hablando egoístamente, si usted no ayuda a mejorar el sistema, su negligencia se volverá contra usted o contra sus nietos.

Referencias

- Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M. y González, Á. (2019). *Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. Líderes Educativos*. Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Aravena, F. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46 (2), 207-225.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools' systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, IX (2), 9-33.
- Creemers, B. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: background theoretical analysis and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, VIII (4), 343-362.
- Díaz-Delgado, M. Á. y Veloso-Rodríguez, A. (2019). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México: II-SUE-UNAM.
- Díaz-Gibson, J., Cívís-Zaragoza, M. & Guàrdia-Olmos, J. (2013). Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. *School Leadership & Management: formerly school organization*, XXXIV (2), 179-200.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, XXXVII (1), 20-24.
- Fernández, I. y Zambrano, R. (2018). *Liderazgo efectivo para el alto desempeño*. Santiago de Chile: Ediciones Urano Chile.
- Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (coords.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad socio-cultural*. Diez miradas, 317-342.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Gobierno de Chile (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago: División de Educación General, Mineduc.
- Gobierno de Chile (2017). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*. Santiago: División de Educación General-Mineduc.
- Grönn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, XIII (4), 423-451.
- Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, XCVII (3), 42-48.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Professional learning communities: a strategy for school and system improvement? *Cylchgrawn addysg cymru/wales journal of education*, XIX (1), 16-38.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación-Fundación Chile.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencia y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Longás, J., Civís, M. & Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Journal Culture and Educación*, 20 (3), 303-321.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, (226), 84-92.
- Lukas, J. F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez-Mediano, C. (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación de Chile (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L. Lewis, D. & Ecob. R. (1989). A study of effective junior school. *International Journal of Educational Research*, XIII (7), 753-768.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina (The emergence of educational management as a field of study in Latin America). *Revista Eletrônica de Educação*, vol. XIII (1), 196-210.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Australia: OECD Publications.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The international handbook of school effectiveness research. *School leadership and management*, XX (3), 384-395.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco-International Institute for Educational Planning.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y de la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Electrónica de Educación*, XIII (1), 169-181.
- Tedesco, J. C. (2004). ¿Cómo puede la educación superar la desigualdad social? *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, XII (5), 10-15.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso: Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, XX (3).

CUBA, INVESTIGACIONES
PARA LA ACCIÓN SOCIAL

La extensión universitaria en la UCLV de Cuba, alcances y desafíos hacia el desarrollo del liderazgo transformacional

*Frank Alejandro Montelongo García,
Danny Echerri Garcés y Sonia Andrea García Sánchez*

Introducción

La universidad está llamada a desempeñar un papel de liderazgo social respecto de la producción de saberes, para afrontar los desafíos globales asociados con la desigualdad, la explotación desmedida de los recursos del planeta y el entendimiento entre los hombres (Beltrán et al., 2014). En Cuba, las transformaciones por las que hoy atraviesa la educación superior se encaminan a perfeccionar la formación del profesional que necesita el país. La extensión, como función sustantiva universitaria, requiere transfigurar su gestión, en función de alcanzar niveles superiores de desarrollo, que amplíen su contribución a la institución universitaria (González y González, 2015).

El modelo de liderazgo de rango completo, que incluye el liderazgo transformacional, el liderazgo transaccional y el *laissez faire*, provee una multiplicidad de estilos para disímiles situaciones, siendo documentada su efectividad en varios metaanálisis, lo cual lo distingue de otros modelos (Rowold, 2005). El liderazgo transformacional, naturalizado en los contextos educativos, sobresale por su capacidad para orientar las organizaciones hacia el cambio y la innovación, lo cual puede contribuir de manera significativa a que la extensión universitaria cumpla con su encargo social de propiciar el diálogo entre universidad y sociedad y de sintetizar y dar salida a los procesos de docencia e investigación.

Precisamente, los líderes transformacionales son capaces de comunicar una visión clara, inspirar al compromiso con esa visión y lograr la confianza y motivación de los subordinados (Hermosilla et al., 2016); se distinguen por aumentar el interés y crear conciencia y aprobación entre

sus seguidores, estimulándolos a que trasciendan sus intereses personales por el bien grupal. En este estilo se consideran cuatro componentes fundamentales: carisma o influencia idealizada, motivación inspiracional, estimulación intelectual y consideración individual (Aydin et al., 2013).

La Reforma de Córdoba, uno de los más importantes de los movimientos de reforma universitaria que se sucedieron en América Latina a principios del siglo XX, posibilitó que la extensión universitaria —de origen europeo— fuera resignificada, politizada y diversificada en el movimiento estudiantil y su entronque con los movimientos sociales y sus luchas políticas en la región. Propició el nacimiento de una identidad, de un *ethos* de la universidad latinoamericana frente a sus contrapartes norteamericanas y europeas (Cano, 2017). Así, la universidad de América Latina se valió de la extensión universitaria para forjar lazos con diferentes sectores y actores sociales, cumpliendo su responsabilidad de participar y aportar a los procesos socioculturales de gestación de la cultura y de liberación y cambio radical de la nación (Tünnermann, 2000).

González y González (2017) sostienen que en la Isla la extensión universitaria ha atravesado distintos periodos correspondiendo con el devenir de la nación, y particularmente con la evolución de la educación superior cubana, contando con dos momentos claramente definidos: antes y después de enero de 1959.

La universidad cubana se ha caracterizado en la región latinoamericana por un interés continuo en el perfeccionamiento de la extensión universitaria, visible en la potenciación de proyectos socioculturales, generación de identidad e integralidad y una naturaleza formativa propia para alcanzar la preparación del profesional; aunque aún insuficiente, el modelo universitario del país impulsa a que se ofrezca lo que sabe, pero que también se contribuya a la mejora de la realidad sociocultural de los territorios, desde su cultura propia (Rojas et al., 2018).

Actualmente, la universidad cubana se encuentra en una situación de cambios profundos y decisorios para el desarrollo y perfeccionamiento de la educación superior. En este contexto, la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV) está llamada a desempeñar un papel fundamental en el logro de los objetivos nacionales. Su Dirección de Extensión Universitaria (DEU) tiene la misión de promover el desarrollo cultural

de la ciencia, la tecnología, el deporte, el arte y la literatura que se genera desde la Universidad y su mayor proyección posible al entorno sociocomunitario. Su estructura la conforman dos departamentos, uno administrativo y otro docente.

La DEU posee un grupo de instalaciones básicas que posibilitan las actividades artísticas culturales como: Galería, Sala de Historia, Teatro y Centro Cultural Casa del Estudiante. El departamento docente tiene como misión guiar y evaluar metodológicamente la ejecución de la gestión extensionista, desde el Programa Nacional hasta el Programa Universitario en las diferentes Facultades y direcciones. Imparte un conjunto de asignaturas, que, con carácter facultativo y curricular, se nuclean en torno a la disciplina de Educación Artística, y toman como base la Cultura Cubana. La DEU ejecuta más de 100 proyectos comunitarios, que, desde la docencia, la investigación y lo sociocultural, impactan en la comunidad.

El estado del arte sobre los procesos extensionistas en otras universidades arroja que en la Universidad de la Habana, González y Batista (2017), detectaron problemáticas como el escaso dominio de los actores de la comunidad sobre la metodología de la extensión universitaria para una correcta gestión del proceso y su baja implicación en los procesos de extensión universitaria, y un asociar la extensión sólo con el arte y la literatura.

Otro estudio en Palmira, Cienfuegos, afirma que existe un insuficiente interés de los estudiantes a las actividades extensionistas como la promoción cultural, el movimiento de artistas aficionados y el trabajo comunitario, agregan que son limitadas las actividades de capacitación a la comunidad universitaria para que se conviertan en actores activos de la labor extensionista. Vega y Fernández (2014) proponen entonces una estrategia de extensión universitaria de la carrera de Estudios Socioculturales para fomentar su vínculo comunitario.

Zorrilla (et al., 2019) destacan la gestión extensionista como una herramienta para el cambio y la transformación social de jóvenes que residen en zonas vulnerables de la ciudad de Santiago de Cuba. Advierten que prevalece una limitada noción teórica metodológica de la gestión extensionista, que reduce el impacto social de la labor de estudiantes y

profesores, lo cual deriva en la escasa repercusión de los proyectos socio-comunitarios en el desarrollo sociocultural de la juventud de las zonas marginadas santiagueras.

González y González (2018) refieren que el Programa Nacional de Extensión Universitaria que rige la política extensionista en la nación, presenta carencias en el vínculo de la extensión universitaria con los demás procesos sustantivos, en el conocimiento de sus referentes teóricos metodológicos, en el ajuste del programa a las características propias de cada universidad, en el acercamiento novedoso, creativo a la labor extensionista, y en el grado de participación y motivación de los protagonistas de su gestión.

En el caso de la UCLV, Díaz (2016), advierte el escaso conocimiento acerca de la teoría de la educación estética y cómo desarrollarla en el estudiantado, la falta de un diseño integrador de actividades que favorezcan este propósito y una visión limitada del proceso extensionista que lleva a restringirlo a actividades aisladas y extracurriculares.

Queda establecido con esta revisión que las funciones sustantivas de la extensión universitaria son 1) reafirmar la pertinencia de las universidades a la sociedad contemporánea a través de entablar comunicación entre universidad y sociedad; 2) ser síntesis y salida de los procesos sociales sustantivos; y 3) transfigurar la gestión y asumir la universidad como líder natural y necesario para la sociedad.

El liderazgo transformacional destaca como modelo de liderazgo ideal para potenciar este cometido de la extensión universitaria, no sólo por la evidencia científica que demuestra su validez como constructo y para las prácticas educativas, sino también por las capacidades de los líderes de innovar, de asumir nuevos retos, de erigirse en un modelo a seguir y estimular a sus seguidores, siendo capaces de transmitir una visión de futuro que una al colectivo a favor del bien grupal de cara a los retos educativos del siglo XXI.

En la literatura consultada sobre el proceso de la extensión universitaria se encontraron escasas aportaciones sobre el estado de liderazgo de rango completo.

El liderazgo educativo, estrechamente relacionado con la mejora educativa de los sistemas de enseñanza, juega una posición fundamental

por el potencial para la articulación de variables diversas, que, separadamente, tendrán escasa repercusión en el aprendizaje, pero integradas provocan sinergias que aumentan considerablemente dicha repercusión (Bolívar et al., 2013). Resulta entonces una novedad científica, rastrear la situación del modelo de liderazgo de rango completo —especialmente, el liderazgo transformacional— en la cultura organizacional y la gestión sociocultural de la extensión universitaria de la UCLV. Esta investigación se enfoca en ello.

Modelo de liderazgo de rango completo

La teoría de liderazgo de rango completo de Bass (1985) es un constructo teórico que incluye tres estilos de liderazgo, el transformacional, el transaccional y el liderazgo pasivo o *laissez faire*; este modelo aumentó el interés en las investigaciones sobre liderazgo en las décadas de 1970 y 1980, cuando aún no eran consideradas seriamente en los estudios sobre gestión organizacional.

Antonakis y House (2014) afirman que el objetivo de la teoría consistió en ir más allá del liderazgo, incluyendo en el análisis los cambios económicos y sociales para definir cómo los líderes generan dedicación y un desempeño en sus colaboradores. Añaden que la teoría se ha divulgado más allá de su campo original, el de la psicología aplicada y ahora se encuentra con una amplia utilización en un abanico más amplio de disciplinas.

En relación con los estilos de liderazgo en las organizaciones educativas, el modelo define un perfil ideal, que contiene una pequeña frecuencia del *laissez faire* y un aumento exponencial de la frecuencia de las variables transaccionales, hasta llegar a una alta frecuencia de las variables transformacionales (Bass y Avolio, 2006; Silva, 2010), a este perfil, se le denomina *liderazgo efectivo* o *liderazgo de rango completo*.

En el cuadro 1 se muestran las dimensiones del modelo de liderazgo de rango completo y sus características, se puede notar en él que el perfil presenta variación que implica a todos los estilos.

Cuadro 1. Modelo de liderazgo de rango completo de Bass y Avolio

Modelo de liderazgo de rango completo de Bass y Avolio	
Liderazgo transformacional	
Carisma o influencia idealizada	El líder propone patrones a seguir por sus seguidores. Se le admira y se confía en él. Los seguidores creen que sus líderes poseen competencias extraordinarias, perseverancia y resolución (Bass, 1985)
Motivación Inspiracional	Capacidad de comunicar una visión de futuro, convenciendo que es alcanzable. El líder reta a sus seguidores y alienta el espíritu de equipo, consiguiendo como respuesta un proyecto en común (Silva, 2010)
Estimulación intelectual	El líder alienta a sus seguidores a la innovación y la creatividad, impugnando supuestos, reformulando problemas. Los seguidores son incitados a probar enfoques novedosos sin desalentar sus ideas cuando no coincidan con las del líder (Bass, 1985)
Consideración individualizada	Abarca el cuidado, la empatía, la competencia para generar desafíos y oportunidades para los otros en un clima de apoyo. El líder individualmente escucha activamente y es un comunicador capaz (Bass y Avolio, 2006)
Tolerancia psicológica	Se estimula a los trabajadores a ventilar conflictos y críticas. Para fomentar la tolerancia; se utiliza el sentido del humor para resolver situaciones conflictivas en aspectos de la relación humana y laboral (Bass y Avolio, 2006)
Liderazgo transaccional	
Recompensa Continente	El líder establece o pacta lo que debe realizarse y ofrece premios o recompensa positivamente cuando los seguidores obtienen los resultados esperados (Bass, 1985)
Dirección por excepción activa	Supervisión continua del desempeño de los seguidores y corrección de errores cuando aparecen, previniendo así las desviaciones de lo acordado (Judge y Bono, 2000)
Dirección por excepción pasiva	El líder sólo actúa cuando los problemas son detectados o cuando los resultados esperados no se han sido alcanzados (Rowold, 2005)
Liderazgo <i>laissez-faire</i>	
Significa el no-liderazgo. El líder no se preocupa de las necesidades y el desarrollo de sus seguidores. Evita sus responsabilidades y la toma de decisiones (Aydin, Sarier y Uysal, 2013)	

Fuente: Elaboración a partir del modelo de liderazgo de rango completo de Bass y Avolio.

El estilo de liderazgo transformacional es considerado uno de las más influyentes en el campo organizacional educativo. Fue adaptado rá-

pidamente a este contexto por Leithwood et al., asumiéndolo como un modelo ideal (Berkovich, 2016). Urick (2016) lo distingue significativamente del liderazgo transaccional, planteando que las definiciones teórico-metodológicas de este estilo abarcan más a profundidad el papel del líder educativo, en este caso de los directivos.

En el liderazgo transformacional educativo existen cuatro prácticas esenciales: establecer rumbos o metas de mejora compartida, gestionar el programa docente, rediseño de la organización y capacitación del personal (Sun, 2019). La popularización de esta teoría en los contextos educacionales debe entenderse a la luz de las políticas actuales orientadas al perfeccionamiento educativo, que enfatizan la reestructuración y la transformación para satisfacer las necesidades de la educación en el siglo XXI (Berkovich, 2016; Sun, 2019). Su aporte a la gestión extensionista repercutiría en la calidad e integralidad de los procesos y proyectos que ésta ejecuta.

La extensión universitaria en Latinoamérica

Relacionar al liderazgo transformacional con la extensión universitaria requiere de un breve repaso por la concepción de extensión universitaria en Latinoamérica, se parte de aquí, para resaltar en el siguiente apartado su aplicación en Cuba.

Refiriéndose a Latinoamérica, Tünnermann (2003), apunta que ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio del periodo republicano entendieron como labor propia el trabajo más allá de sus muros. La Colonia no se sentía en deuda con la sociedad novohispana en general, sino únicamente con una parte muy pequeña de ella. El advenimiento de la República significó apenas la sustitución del poder español por el de los criollos; sin embargo, la República no hizo más que sustituir la vieja universidad colonial por el modelo de la universidad francesa, profundamente transformada en el periodo napoleónico.

Gaviglio y Sartorato (2018) encuentran un quiebre del modelo universitario con el movimiento reformista de Córdoba en 1918, que desafió, desde el estudiantado y la sociedad argentina, un modelo caduco, aún aliado a los intereses de la oligarquía, dueña del poder económico y político durante la República.

El reformismo cordobés obtuvo logros como la participación estudiantil y la libertad de cátedra, aportó al establecimiento de un régimen autonómico de las universidades en el continente. Política y culturalmente su valor reside en que la idea de extensión cultural se comenzó a ver como el fortalecimiento de la función social de la universidad, teniéndose como prioridad el acercamiento de la cultura de la universidad al pueblo y la inquietud por los problemas de la nación (Ejea y Garduño, 2014).

Cano (2017) otorga a la Reforma un valor semejante al de los movimientos independentistas y al del modernismo literario del siglo XIX, por su aporte a la reafirmación de la identidad y cultura latinoamericanas.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, el pensamiento de Paulo Freire, fincado en las luchas sociales, obreras, campesinas y estudiantiles, contribuyó a repensar las nociones tradicionales de extensión universitaria, a través de la noción crítica de la extensión, que ha influido en la universidad latinoamericana. Esta noción tiene como una de sus características definitorias, una fuerte vocación transformadora que le concede gran valor al vínculo educativo como elemento central en las relaciones de saber-poder establecidas en el proceso de extensión (Tommasino y Cano, 2016).

Serna (2007) distingue en el devenir de la extensión universitaria en el continente cuatro modelos —el altruista, el divulgativo, el concientizador y el vinculatorio empresarial— que permiten entender que la noción de extensión universitaria ha tomado diferentes caminos en Latinoamérica, siempre enmarcados en la cambiante realidad sociopolítica y cultural de la región. El autor añade: “Observamos profundas diferencias y no sólo en el discurso. A lo largo de su primer siglo de vida, los fundamentos, actividades y finalidades de la extensión han tenido cambios sustanciales, constituyendo modelos definidos y diferenciados” (pp. 2-3).

La extensión universitaria en Cuba

González y González (2017) sostienen que en Cuba la extensión universitaria ha atravesado distintos periodos correspondiendo a los contextos políticos, económicos, sociales y culturales de la nación, y particularmente con la evolución de la educación superior cubana contando con dos momentos claramente definidos: antes y después del triunfo revolucionario en 1959. En el cuadro 2 se recoge la periodización propuesta por dichos autores:

Cuadro 2. Etapas fundamentales en la evolución histórica de la extensión universitaria en Cuba

Etapas	Caracterización
Primera etapa: Etapa colonial (Etapa del Aislamiento)	“Las contradicciones internas de la Universidad y el afán de la clase dominante porque en cada momento respondiera a sus intereses particulares, la mantuvieron encerrada en sí misma, sin abrirse a otras capas sociales” (González y González, 2017, p. 17)
Segunda etapa: Etapa semicolonial o de la Ruptura	Con la Reforma de Córdoba, se funda la Universidad Popular José Martí en la década de 1920, “como la expresión más genuina de la extensión universitaria en el marco de la reforma que se venía desarrollando” (Díaz, 2016, p. 25)
Tercera etapa: Desde el triunfo de la Revolución hasta mediados de la década de los setenta (Etapa de la Conceptualización)	En 1962, la Reforma Universitaria instituye la Comisión de Extensión Universitaria, buscando crear los mecanismos para la difusión de la cultura universitaria de las masas (González y González, 2017). En esa década, las Comisiones se remplazan por los Departamentos de Actividades Culturales, con una labor limitada a la esfera artística-literaria (Núñez, Álvarez y Martínez, 2017)
Cuarta etapa: Desde mediados de los setenta hasta principios de noventa (Etapa de la Masificación)	Con la creación del Programa de desarrollo de la Extensión Universitaria en 1988 se buscó la interacción de las universidades dentro y fuera de sus muros, con la meta de extender su cultura en el más amplio sentido. En la compleja década de los noventa, la extensión es el eje del proceso de universalización que vive la sociedad cubana, siendo, finalmente, asumida como un proceso sustantivo (Núñez, Álvarez y Martínez, 2017)
Quinta etapa: Desde mediados de los noventa hasta 2004 (Etapa de la reconceptualización)	Como consecuencia de ser asumida como una de las líneas primordiales de trabajo de la educación superior fue ineludible su reconceptualización. En 2004 se crea un nuevo Programa de Extensión Universitaria que asumió desde su inicio la meta de fortalecer la gestión del proceso extensionista, y de esa manera estar en correspondencia con las transformaciones de la educación superior (González y González, 2018)
Sexta etapa: Desde 2004 hasta la actualidad (Etapa de perfeccionamiento de su gestión)	Entre 2014 y 2015, el proceso de integración da comienzo en las universidades cubanas, hacia el “perfeccionamiento y a la elevación de la calidad de sus procesos como garantía de la continuidad de su desarrollo y de la formación del profesional que reclama la sociedad cubana” (González y González, 2015, p. 74)

Fuente: Elaboración propia con base en González y González (2017).

Los autores abordados actualizan el concepto de *extensión universitaria* propuesto en el Programa de 2004: “proceso que tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad interuniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural” (González y González, 2017, p. 23).

González y Batista (2017) identifican seis partes del macroproceso extensionista con un alto grado de interrelación: la promoción de la cultura, la formación y capacitación de la comunidad intra y extrauniversitaria, la gestión del movimiento de artistas aficionados, la gestión del movimiento deportivo, la gestión de proyectos dirigidos al desarrollo sociocomunitario y, por último, la gestión de instituciones culturales.

La tercera misión, la extensión universitaria puede entenderse como una misión vital, ya que mediante ella, la universidad puede transformarse “en una institución que, en la tarea de transferir y aplicar conocimiento a la sociedad, vincularse y comprometerse socialmente, aprende de la misma sociedad a la que sirve y a la que aplica su saber” (Beltrán et al., 2014, p. 11).

Existen semejanzas y diferencias notables en el entendimiento de la función sustantiva de la extensión universitaria en la educación superior cubana respecto de las visiones de otras naciones latinoamericanas.

Como en el resto de Latinoamérica, a raíz de la Reforma de Córdoba, la extensión se asumió desde un compromiso social de la universidad con la sociedad, prueba de ello es la Universidad Popular José Martí, que ya en la década de 1920, se consideró un modelo de universidad popular. A partir del enero de 1959, el proceso de institucionalización en Cuba resultó en la centralización del sistema de educación superior y por lo tanto la sujeción de las universidades a la política ministerial marca una diferencia importante con el contexto latinoamericano donde más bien predomina la autonomía, la descentralización y la pluralidad tipológica de las instituciones.

Desde 2014, las universidades cubanas atraviesan por un proceso de integración o de fusión de los distintos tipos de universidades, lo cual ha venido a radicalizar y complejizar la tendencia a la centralización ya existente. En Cuba se ha intencionado para la extensión universitaria una gestión propia, la gestión extensionista o trabajo sociocultural universitario entendida como aquella que posibilita la solución a la contradicción entre el ámbito administrativo y tecnológico en el proceso extensionista, y favorece que éste se ejecute desde los principios de la promoción sociocultural para esta manera brindar la estrategia a seguir en la contribución universitaria al desarrollo sociocultural (González y González, 2015; Zorrilla, Pérez y Salas, 2019).

Desarrollo del liderazgo transformacional y extensión universitaria

En la investigación se utilizó un método mixto, el cual permite aprovechar las fortalezas de las metodologías cuantitativas y cualitativas de cara a la creciente complejidad de las problemáticas estudiadas por las ciencias sociales. El método mixto utilizado fue el secuencial explicativo, centrado en la recolección de datos cuantitativos en una primera fase, seguido de una segunda fase cualitativa, construida sobre los resultados de la fase cuantitativa (Creswell, 2009).

A partir del procesamiento estadístico, se buscó caracterizar el estilo de liderazgo de los directivos de la extensión universitaria de acuerdo con el modelo de liderazgo de rango completo. En la segunda etapa, la fase cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad o personalizadas a siete trabajadores, incluyendo los directivos, el análisis de documentos del programa Nacional de Extensión Universitaria, y se enfatizó en la observación participante para corroborar los resultados de la encuesta.

El estudio es del tipo exploratorio descriptivo, en tanto busca caracterizar el estilo predominante de liderazgo de acuerdo con el modelo de liderazgo de rango completo de los directivos de la extensión universitaria para así proponer acciones que lo potencien.

En la primera etapa, se realizó un estudio cuantitativo donde la variable a medir fue liderazgo mediante la aplicación de la Versión 5 del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), elaborado por Bass y Avolio en 1994 y validado y estandarizado al español por Mendoza (2005).

Koontz y O'Donnell definen al liderazgo como la influencia, arte o proceso de influir sobre las personas de modo que éstas se esfuercen voluntariamente hacia la consecución de las metas del grupo (Mendoza, 2005). El cuestionario está compuesto por seis subescalas de liderazgo transformacional (influencia idealizada como atributo, influencia idealizada como comportamiento, motivación inspiracional estimulación intelectual, consideración individualizada y tolerancia psicológica), tres subescalas de liderazgo transaccional (recompensa contingente, dirección por excepción activa y dirección por excepción pasiva), una subescala de *laissez faire* y tres escalas de variables de resultado, para un total de 13 subescalas. Cuenta con dos versiones, una dirigida para que con-

teste el líder mismo (“Uno mismo”), y la que contestan los seguidores o trabajadores inmediatos (“Visto por otros”), contando cada una con 52 reactivos o preguntas, que quedarían repartidas a razón de 4 por cada una de las 13 subescalas correspondientes. Cada pregunta es contestada en forma escrita bajo una escala tipo Likert, o sea: 1 = Nunca, 2 = Ocasionalmente, 3 = Normalmente, 4 = Frecuentemente y 5 = Siempre. El valor mínimo que puede tener cada subescala es 5, mientras que el máximo sería 20 (Mendoza et al., 2014).

De las dos versiones del cuestionario fue empleada la que responden los trabajadores o seguidores (“Visto por otros”) al no ser la muestra de directivos estadísticamente significativa. Se excluyeron de los resultados a analizar las variables de resultado (satisfacción, esfuerzo extra y efectividad) por no corresponderse con los objetivos del presente estudio.

Los datos fueron procesados con el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS. La fuente de obtención de datos fueron los trabajadores de los departamentos docente y administrativo de la Dirección de Extensión Universitaria (DEU). La dependencia cuenta con un total de 40 trabajadores. Se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 7 trabajadores en la Dirección, 17 en el departamento docente, 16 en el departamento administrativo. La muestra fue no probabilística, dirigida e intencionada. Las unidades de muestra de la presente investigación fueron 25 trabajadores que pertenecen tanto a los departamentos docentes como administrativo de la DEU de la UCLV.

Participaron en esta etapa miembros del colectivo de Extensión Universitaria de la UCLV y que aceptaran participar en el estudio a través de un consentimiento informado. Se excluyeron aquellos que presentaron problemas para la comprensión de los instrumentos o que los llenaron de manera incompleta o inconsistente y se eliminaron aquellos que expresaran estar en riesgo por problemas personales y/o laborales que le impidan continuar en el estudio y aquellos instrumentos que fueron llenados cabalmente, pero que presentaron respuestas incompletas.

En la segunda etapa de la investigación se aplicaron entrevistas intencionadas con la profundidad. Se realizó un análisis de documentos y una guía para la observación participante con el objetivo de triangular los resultados del procesamiento estadístico de las encuestas y analizar la

percepción sobre liderazgo y la gestión extensionista que se viene desarrollando por la DEU. Se empleó una muestra no probabilística utilizando el estilo bolo de nieve en las entrevistas intencionadas a profundidad. Según Martín-Crespo y Salamanca (2007) este muestreo de avalancha se fundamenta en la idea de red social y consiste en extender, gradualmente, los sujetos del campo, partiendo de los contactos proporcionados por otros sujetos, al solicitar a los informantes que sugieran a otros participantes.

Los sujetos que participaron de esta etapa fueron directivos y trabajadores, actores de procesos de extensión universitaria en la UCLV a quienes se les identifica como expertos en el conocimiento de la extensión universitaria y su desarrollo en la universidad en estudio. Se excluyó de esta etapa a quienes tuvieran menos de un año en labores de extensión universitaria y a aquellos que no tuvieran disposición para participar en la investigación. Los insumos eliminados fueron aquellos instrumentos con respuestas incoherentes, y poco dominio del tema.

En el análisis efectuado las mujeres fueron mayoría para 68% de la muestra. La edad promedio de los trabajadores encuestados fue de 41.68 años. La edad mínima fue de 22 y la máxima de 71 años. El estado civil mayoritario fue soltero con 44%, predominando ligeramente sobre casado con 40%. El nivel escolar comprendió de secundaria básica a maestría, prevaleciendo el de licenciatura para 44%, mientras que nivel de máster fue segundo con 28%.

Respecto de la antigüedad acumulada en el sector educativo, los trabajadores de entre 1 y 10 años fueron mayoría con 36% mientras que los trabajadores con 11 a 20 años le siguieron de cerca con 34%. En cuanto a los años laborando en el puesto, los trabajadores con 1 a 10 años de antigüedad predominaron con 60%. Por último, la mayoría de los trabajadores encuestados, para 56%, fueron profesores universitarios.

Las subescalas del liderazgo transformacional fueron las que obtuvieron un mayor puntaje medio (cuadro 3), la Tolerancia Psicológica, obtuvo una media 16.60, Influencia Idealizada como Conducta puntuó una media de 16.52 e Influencia Idealizada como Atributo una media de 16.32; Estimulación Intelectual obtuvo una media de 15.92, mientras que Consideración Individual e Inspiración Motivacional puntuaron

una media de 15.60. En las subescalas del liderazgo transaccional, la más significativa resultó la Dirección por Excepción Activa con 15.84, la Recompensa Contingente obtuvo una media de 12.84, mientras la más baja fue la Dirección por Excepción Pasiva con 8.96. El no liderazgo o *laissez faire* resultó la más baja de todas las dimensiones con 6.04.

Cuadro 3. Subdimensiones de liderazgo transformacional, transaccional y *laissez faire* en la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas

Indicadores	Cantidad	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Tolerancia psicológica	25	8	20	16.60	3.749
Influencia idealizada (conducta)	25	11	20	16.52	3.242
Influencia idealizada (atributo)	25	8	20	16.32	3.637
Estimulación intelectual	25	8	20	15.92	3.487
DXE activa	25	8	20	15.84	3.682
Consideración individual	25	9	20	15.60	4.010
Inspiración motivacional	25	8	20	15.60	3.775
Recompensa contingente	25	5	20	12.84	4.741
DXE pasiva	25	4	18	8.96	4.686
<i>Laissez faire</i>	25	4	10	6.04	2.071

Fuente: Elaboración propia.

Se observó una correlación positiva significativa entre el liderazgo transformacional y transaccional, como se aprecia en el cuadro 4.

Cuadro 4. Correlación entre liderazgo transformacional y transaccional en la DEU

	Liderazgo transformacional	Liderazgo transaccional
Liderazgo transformacional	1	0.732
Liderazgo transaccional	0.732	1

Fuente: Elaboración propia.

Los trabajadores de la DEU percibieron una gestión transformacional. Los directivos fueron percibidos como modelos a seguir por la mayoría de los trabajadores, capaces de inspirarlos y de animarlos a cumplir sus tareas, a estimularlos intelectualmente y considerarlos individualmente, utilizando apropiadamente su sentido del humor para manejar situacio-

nes difíciles de índole laboral. Sin embargo, la variable transaccional de la Recompensa Contingente obtuvo una puntuación relativamente baja (12.84), esta variable apunta a que el líder premia a los empleados cuando alcanzan las metas acordadas.

Los resultados son coherentes con la evidencia aportada por los autores clásicos de la teoría del modelo de liderazgo de rango completo, Bernard Bass y Bruce Avolio. La subescala Tolerancia Psicológica fue la de más alta puntuación, entendible y deseable a la luz de las complejidades del trabajo en la extensión universitaria y como contrapeso a los retos que impone las circunstancias actuales del país.

La segunda fase de la investigación coincidió con la temporada de festivales de artistas aficionados, es el pico de mayor actividad de la DEU, y demanda un esfuerzo extra tanto de los trabajadores como de los directivos de la misma. La organización de este tipo de festivales —casi siempre los ensayos de los espectáculos en el teatro universitario eran a las 2 de la tarde—, requirió un alto dinamismo y capacidad de respuestas a las distintas situaciones e imprevistos por parte de los directivos y trabajadores, como, por ejemplo, el montaje de la escenografía que remedaba la serie Juego de Tronos, lo cual es coherente con el puntaje alto (15.84) de la dimensión del “Liderazgo Transaccional - Dirección por excepción activa”, que implica que el líder supervisa activamente el trabajo del personal a su cargo para la prevención de errores, se compromete con las normas de mejora continua en su área de trabajo y está al tanto de las posibles discrepancias de los planes ya acordados; lo cual explica de una manera inversamente proporcional los bajos puntajes de la Dirección por excepción pasiva (8.96), que básicamente apunta a intervenir sólo cuando la situación de crisis ha comenzado, y los del estilo *laissez faire*, que implica el dejar hacer y la inactividad del líder.

El puntaje alto (16.6) de la dimensión Tolerancia Psicológica del Liderazgo Transformacional, que refiere el empleo responsable del sentido del humor para manejar situaciones tensas que se puedan presentar y favorecer un clima de trabajo que permite la participación de todos los trabajadores por el líder, se ve reforzado por la actitud distendida con que los directivos del DEU afrontan las situaciones de alto dinamismo y estrés que la preparación de los festivales provocaron, por ejemplo, la

falta de un guion bien elaborado de un festival de una facultad, lo cual abordaron con los organizadores estudiantiles de manera afable, siempre en la búsqueda de soluciones.

En las reuniones de los lunes —a la 1 de la tarde—, efectuadas en la Casa del Estudiante, los trabajadores fueron espontáneos la hora de plantear sus inquietudes en cuanto a la marcha de los festivales, confirmando que en ocasiones la DEU no es suficientemente apoyada por las otras direcciones y facultades.

Se apreció en los directivos la precisión a la hora de comunicar las informaciones y planes y el interés de promover la participación de los trabajadores en los planes —se convocó a la participación y elaboración de proyectos para un Programa Nacional—, lo cual es coherente con el puntaje alto (16.32) de la variable Transformacional Influencia Idealizada como Atributo, que apunta a la capacidad del líder para transmitir la visión deseada del futuro de la organización y el de la variable influencia idealizada como conducta (16.52), también transformacional, que busca guiar las acciones del personal a su cargo hacia la misión de la organización.

Los trabajadores investigados, especialmente los jóvenes refirieron: “a mí no me dan nada”, lo cual resulta coherente con el puntaje bajo (12.84) de la dimensión Transaccional Recompensa Contingente, que apunta a que el líder premie a los trabajadores por alcanzar las metas acordadas y estimule a aquellos que se destaquen en el cumplimiento de los objetivos; situación en las que influyen numerosos factores subjetivos y objetivos, marcadamente los de índole material y que puede conllevar a la apatía por el lograr los objetivos propuestos por parte de los trabajadores.

En el análisis de las entrevistas se evidenció que existe un importante vacío teórico en cuanto a los estilos de liderazgo, incluyendo el desconocimiento de los estilos del modelo de liderazgo de rango completo de Bass y Avolio; en la mayoría de las entrevistas, se observó un solapamiento significativo entre liderazgo y dirección, no estableciéndose claramente sus fronteras, una buena parte de los entrevistados clasificó incorrectamente el liderazgo en positivo o negativo.

Los trabajadores en su mayoría identificaron a sus líderes como “modelos a seguir”, si bien se evidenciaron en un caso preferencias por líderes provenientes de una formación artística. Los directivos se mostraron

conscientes de lo complejo de poder ser un modelo para seguir en las condiciones actuales, además tomaron como limitante y reto a la vez, la ausencia de una carrera que forme a profesionales en extensión universitaria.

Sobresalió la necesidad de potenciar el desarrollo de competencias de liderazgo en los responsables de las facultades para impactar a través de su labor como promotores culturales en el trabajo con los estudiantes, también la de capacitar en liderazgo y metodología de la extensión universitaria a otros actores de la comunidad universitaria, como jefes de carreras y vicedecanos de extensión universitaria. Los trabajadores evidenciaron la necesidad de preparación metodológica, didáctica y de atención a su superación individual por las complejidades de la gestión extensionista y de las exigencias de mantener una categoría docente.

Los trabajadores y directivos se mostraron preocupados por el predominio de un concepto estrecho de extensión universitaria en las demás áreas universitarias, concepción que también se manifestó de algún modo en el seno del colectivo de extensión. Observan una tendencia a restarle importancia al trabajo extensionista, además con los nuevos planes de estudio las asignaturas referidas a la extensión perdieron un espacio notable en el currículo, esto se agudiza claramente por el desconocimiento de la extensión universitaria y su impacto en el perfil profesional.

El trabajo en colectivo sobresalió como la máxima potencialidad de la DEU, aunque también la juventud del colectivo docente fue vista de manera ambigua. Se reconocen sus potencialidades, tanto como la necesidad de la superación como docentes. Asimismo, la escasez de recursos para ejercer el trabajo con los estudiantes y el poco estímulo material recibido a pesar de las complejidades del trabajo extensionista como constantes en las entrevistas.

Hay consenso entre los entrevistados sobre la ausencia de la comunicación entre el colectivo con sus directivos, Por último, los trabajadores refirieron en su mayoría la necesidad de apoyar a sus directivos en aras de facilitarle su labor.

Liderazgo transformacional en la UCLV: una propuesta de cambio

Los resultados derivados de la investigación apuntan 1) a la necesidad de superación del colectivo de la DEU sobre estilos de liderazgo dada la ne-

cesidad de potenciar las competencias de liderazgo de los responsables de área en su labor como promotores culturales; 2) a la posibilidad de superación en la didáctica del colectivo para una mejor preparación a la hora de asumir los retos de la labor extensionista; 3) a la expresa disposición de enseñar metodología y teoría de la extensión a otros actores de la comunidad universitaria (decanos, vicedecanos, jefes de departamento y jefes de carrera) para concientizar sobre sus potencialidades en el perfil profesional, buscando además contrarrestar el predominio de un concepto estrecho del mismo.

El estilo de liderazgo predominante, así como las principales necesidades del colectivo de la DEU determinaron que se propusiera como un primer paso talleres de capacitación con el objetivo potenciar el liderazgo transformacional, dada la complejidad del trabajo extensionista, la integralidad y la multidisciplinariedad necesarias para su ejecución, su carácter de proceso sustantivo que transversaliza los demás procesos fundamentales que ocurren en la UCLV.

Se tomaron en consideración los vacíos teóricos en cuanto a estilos de liderazgo y el solapamiento conceptual entre liderazgo y dirección. En un segundo objetivo, se propuso una capacitación sobre gestión sociocultural, lo cual permitiría enriquecer la práctica de la gestión extensionista, dada la estrecha relación entre ellas. Estos talleres (cuadro 5) tienen como objetivo contribuir al fortalecimiento de la DEU, y a una mayor concientización y valorización de las potencialidades de la extensión universitaria en la comunidad de la UCLV, dada la importancia y el peso de dicha universidad en el ámbito de la educación superior en Cuba.

Cuadro 5. Módulos de talleres de capacitación

Objetivo general: Potenciar el liderazgo transformacional para la gestión extensionista en la Dirección de Extensión Universitaria (DEU)		
Número de taller	Objetivo del taller	Desarrollo del taller
Objetivo del Módulo#1: Capacitar al colectivo del DEU en el modelo de liderazgo de rango completo		
Taller #1 Encuentro introductorio	Explicar el propósito principal del programa al colectivo de la DEU	Descripción: Diagnosticar el conocimiento, la motivación y las expectativas del colectivo con el objetivo principal de los talleres justificadas en las necesidades diagnosticadas en la DEU Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #2 Nociones generales de la teoría del liderazgo, contextualizado en las universidades y su proceso sustantivo de la extensión universitaria	Caracterizar nociones generales de la teoría del liderazgo, contextualizado en las universidades y su proceso sustantivo de la extensión universitaria	Descripción: Reseñar modelos y teorías principales de liderazgo, diferencias conceptuales entre liderazgo y dirección, las universidades y su papel de líderes sociales, la Extensión universitaria y su liderazgo natural, como proceso que establece la comunicación entre sociedad y universidad Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #3 Las características principales del modelo de liderazgo de rango completo y sus potencialidades en el contexto universitario con el colectivo de la DEU	Caracterizar el modelo de liderazgo de rango completo y sus potencialidades en el contexto universitario con el colectivo de la DEU	Descripción: Enfatizar elementos fundamentales del modelo de rango completo de Bass y Avolio y los componentes de estilos que lo conforman. Abordar el liderazgo transformacional escolar y sus potencialidades en el trabajo de la educación superior Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #4 Contextualización mediante el diagnóstico de necesidades del liderazgo transformacional en la DEU y sus potencialidades para el logro de una gestión sociocultural más efectiva	Contextualizar el liderazgo transformacional y sus potencialidades en la DEU de la UCLV	Descripción: Descripción: Contextualizar las potencialidades del liderazgo transformacional para los responsables de área, en su vínculo directo con estudiantes, la capacidad de estimular la superación constante de los miembros del colectivo, el trabajo en equipo, la comunicación y cohesión grupal, de estimular a los trabajadores y estudiantes a perseguir metas más ambiciosas y afrontar los retos que una universidad en integración y de excelencia como la UCLV impone Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez

Objetivo del Módulo #2: Capacitar al colectivo del DEU en la metodología y teoría de la gestión sociocultural		
Taller #1 Presentación del objetivo fundamental del programa, contextualizado en las necesidades de la DEU	Explicar el propósito principal del programa al colectivo de la DEU	Descripción: Explorar carencias, motivación y expectativas del colectivo del DEU en relación con el objetivo, la gestión sociocultural y sus particularidades en el contexto universitario Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #2 Aproximación a la teoría de la gestión sociocultural y su importancia	Explicar la teoría de la gestión sociocultural y su importancia	Descripción: Abordar las principales aproximaciones teóricas a la gestión sociocultural, sus diferencias y similitudes con la gestión empresarial; lo sociocultural y la complejidad de su definición. Retos y perspectivas de la gestión sociocultural a nivel internacional y en Cuba; Santa Clara como ciudad cultural y el papel de la UCLV en ello. Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #3 La extensión universitaria y su gestión propia	Caracterizar la extensión universitaria y su gestión propia.	Descripción: Distinguir la extensión universitaria, su devenir histórico, su arraigo en Latinoamérica como sello de identidad de las universidades de la región, su misión, y su gestión propia con sus principios participativo, dialógico y creativo. Su accionar desde la promoción sociocultural en Cuba y su contextualización en la UCLV Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez
Taller #4 Profundización teórica de las acciones y actividades propias de la gestión sociocultural y su utilidad para el trabajo extensionista	Fundamentar la teoría de las acciones y actividades de la gestión sociocultural y su utilidad para el trabajo extensionista	Descripción: Abordar dinámicamente elementos teórico-metodológicos de la gestión sociocultural, contextualizándolas en la extensión universitaria Responsables: Directivos de la DEU. Participantes: Colectivo de la DEU. Proyección: Única vez

Fuente: Elaboración propia.

En la DEU de la UCLV predominó el estilo de liderazgo transformacional y sus componentes tolerancia psicológica, relativa a la capacidad de trabajar en grupo y la influencia idealizada como conducta y como

atributo, relativas al carisma. Se confirmó el carácter de continuo entre el liderazgo transformacional y el transaccional.

La propuesta de talleres de capacitación busca potenciar el estilo de liderazgo transformacional, en todo el colectivo de extensión universitaria y aportar a una mayor preparación teórica metodológica en cuanto a los principios de la gestión extensionista y de esta forma responder a las necesidades diagnosticadas, las cuales son reflejo de contradicciones locales, pero también globales desde un punto de vista educativo.

La gestión extensionista debe ser capaz solucionar las contradicciones de los procesos de la tercera función sustantiva, posibilitando que éstos se instrumenten desde la promoción sociocultural, en sintonía con los principios esenciales de la extensión universitaria. El liderazgo transformacional puede aportar a los directivos y trabajadores habilidades y competencias a la hora de afrontar la multidisciplinariedad y el carácter transversal que la gestión extensionista universitaria demanda en el siglo XXI.

Referencias

- Antonakis, J. y House, R. (2014). Instrumental Leadership: Measurement and Extension of Transformational-Transactional Leadership Theory. *The Leadership Quarterly*, XXV(4), 1-71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.04.005>.
- Aydin, A., Sarier, Y. y Uysal, Ş. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 25 (2), 806-811. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017309.pdf> (2019, 5 de marzo).
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. y Avolio, B (2006). *Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Beltrán, J., Iñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(14), 3-18. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/367> (2019, 20 de abril).

- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: time to part ways? *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0100>.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativa: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de anticipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E, Revista de Extensión Universitaria*, (7), 6-23.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Díaz, L. (2016). *La educación estética del profesional de la educación en formación inicial desde la extensión universitaria*. Tesis de Doctorado en Educación. Cuba: Universidad Central Marta Abreu de las Villas.
- Gaviglio, A. y Sartorato, I. (2018). Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. *Revista Masquedós*, (3), 111-117.
- González, M. y Ramón González, G. (2015). El proyecto extensionista como eje articulador de la gestión de la extensión universitaria. *Revista Congreso Universidad*, IV(1). Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- González, O. y Batista, A. (2017). Gestión de la calidad del proceso extensionista en la Universidad de la Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 94-108.
- González, R. y González, M. (2017). Itinerarios de la Extensión Universitaria en Cuba: Apuntes para un debate. En: Castro, O. y Tommasino, H. (coords.). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. La Pampa: EdUNLPam, 15-29.
- González, R. y González, M. (2018). A propósito de la Reforma de Córdoba: aproximación al origen y evolución de la extensión universitaria en América Latina y Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 75-93.

- Hermosilla, D., Amutio, A. Da Costa, S. y Páez, D. (2016). El Liderazgo transformacional en las organizaciones: variables mediadoras y consecuencias a largo plazo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32, 135-143. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1576596216300159>.
- Judge, T. y Bono, J. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.751>.
- Mendoza, I. A. (2005). Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de gerentes de ventas de una empresa farmacéutica a nivel nacional. Tesis de Doctorado en Ciencias Administrativas. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mendoza, I. A., García, B. R. y Uribe, J. F. (2014). Liderazgo y su Relación con Variables De Resultado: un Modelo Estructural Comparativo entre Liderazgo Transformacional y Transaccional en una Empresa de Entretenimiento en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1), 1412-1429.
- Núñez, A., Álvarez, B. L. y Martínez, C. M. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- Rojas, A., González, M. y Martínez, A. (2018). Concepción pedagógica del proceso de formación para la gestión de la extensión universitaria en el año académico. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 349-359. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Rowold, J. (2005). *Multifactor leadership questionnaire. Psychometric properties of the German translation*. Redwood City: Mind Garden.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1662.htm>
- Silva, Y. (2010). Aplicación del MLQ a formadores de RRHH: Un estudio descriptivo. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 127-144.
- Sun, J. (2019). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 146-168. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993069>

- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>
- Tünnermann, C. (2000). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (4), 93-126.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Ciudad México: Colección UDUAL.
- Urlick, A. (2016). Examining US principal perception of multiple leadership styles used to practice shared instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 152-172. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0088>
- Vega, A. y Fernández, M. E. (2014). Estrategia de extensión universitaria de la carrera de Estudios Socioculturales y su vínculo comunitario en la localidad de Palmira con un enfoque CTS. *Universidad y Sociedad*, 6(4), 12-18, en: <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Zorrilla, Y., Pérez, A. y Salas, G. (2019). La gestión sociocultural universitaria para el cambio y la transformación social. Experiencia del Proyecto Sociocomunitario “ALTA juventud que MIRA”. *Maestro y Sociedad*, 1(16), 57-68.

Liderazgo distribuido: alternativa ante el *burnout* y el acoso entre profesores de secundaria básica⁸

Annia Esther Vizcaíno Escobar

Introducción

Distintos organismos internacionales, como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han planteado la necesidad de implementar cambios profundos en los sistemas educativos para lograr que todas las generaciones adquirieran aprendizajes significativos y para la vida que han impactado en las políticas educativas de toda Latinoamérica.

Esta demanda adquiere una connotación diferente en la elaboración de políticas educativas en Cuba. Como bien señalan Jiménez y Verdecia (2020), el Estado cubano se encarga de la estructuración y funcionamiento del sistema nacional de educación, impulsando la formación de las nuevas generaciones a partir de una concepción integral, en constante actualización, de los procesos educativos, lo cual es posible porque cuenta con un conjunto de principios que dinamizan el respaldo de organizaciones sociales y no gubernamentales.

Dichos principios poseen como contenido el carácter masivo y con equidad de la educación; el vínculo estudio-trabajo; la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo; la coeducación y la escuela abierta a la diversidad; la atención diferenciada

⁸ La investigación forma parte del Proyecto Nacional Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo personal en contextos escolares, asociado con el Programa Sectorial del Ministerio de Educación en Cuba.

y la integración escolar; así como el principio de la gratuidad (Ministerio de Educación, 2004).

El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, que se lleva a cabo en Cuba, tiene entre sus objetivos flexibilizar y contextualizar los estilos de dirección, el currículo, el trabajo de las instituciones y modalidades educativas, fortaleciendo la preparación de directivos y docentes, concediéndole gran importancia al protagonismo de los educandos, la familia y la comunidad en la vida de las instituciones y modalidades educativas. De esta forma se contribuye al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) trazados por la Unesco para el 2030 (ICCP, 2016).

El Tercer Perfeccionamiento ha facilitado la introducción de novedosos materiales para la docencia, mayor oportunidad y sistematicidad en el empleo de dispositivos móviles, libros de texto y cuadernos de actividades actualizados, planes de estudio, programas y orientaciones metodológicas que enriquecen el proceso educativo, al tiempo que propicia que la escuela se parezca más a su entorno comunitario. Todo ello ha exigido del profesorado el empleo de diseños didácticos más participativos y que den respuestas a problemáticas del conocimiento más actuales en temas como la cívica, las nuevas tecnologías, idiomas, salud y sexualidad, la historia local, entre otros.

Varias son las perspectivas de progreso que sustentan el perfeccionamiento continuo de la educación cubana, y más particularmente la implementación del llamado Tercer Perfeccionamiento para la Transformación Educativa, sin embargo, para atender a la necesidad de cambio o a la calidad de la educación se requiere repensar las políticas de desarrollo profesional docente y los nuevos escenarios de colaboración entre maestros, entre maestros y directivos, entre los maestros y las instituciones educativas (Vaillan, 2016).

Las disímiles y complejas funciones que desempeñan los docentes de secundaria básica (entre las que se pueden mencionar: la programación y enseñanza de las materias; la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza; la tutoría, la dirección, orientación y el apoyo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos en colaboración con las familias; la orientación

educativa, académica y profesional, en colaboración, con los servicios o departamentos especializados; la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado; la promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros; la participación en los planes de evaluación que determinen las administraciones educativas o los propios centros; la investigación, la experimentación y la mejora continua del proceso de enseñanza correspondiente, entre otras), si bien garantizan el éxito del perfeccionamiento de la enseñanza pueden constituirse a la vez en factores intervinientes que afectan la calidad de la educación, la construcción de la profesionalidad docente y su práctica profesional.

Las condiciones de trabajo de las escuelas secundarias básicas cubanas muchas veces no se corresponden con los objetivos diseñados en el marco del Tercer Perfeccionamiento, las instalaciones adolecen de los recursos necesarios para la gestión educativa, la disponibilidad de maestros para cubrir el proceso enseñanza-aprendizaje no siempre es suficiente, el país tiene dificultades para que los jóvenes aspiren a carreras pedagógicas, completen el ciclo, así como mantener a los graduados frente al pizarrón, pues muchos emigran hacia otros sectores estratégicos en busca de mejoras económicas, a ello se le añade la pérdida del reconocimiento social de la profesión, por lo que muchos docentes que permanecen en el sistema perciben una sobrecarga del rol.

Todo ello ha provocado la aparición de “enfermedades docentes”, que de alguna manera han ido deteriorando la convivencia escolar y han impactado en los logros educativos, provocando una importante alarma social que incide directamente en el trabajo y en la propia salud de los profesionales de la educación. Dichas enfermedades son: el *burnout*, el *mobbing* o acoso laboral y el *karoshi* o muerte súbita. El presente trabajo retoma distintas definiciones de estas enfermedades docentes, en un intento de sistematizar los principales aportes teóricos-metodológicos que ofrece la literatura científica al respecto, a la vez que ofrece una visión de cuáles alternativas de intervención emplear para minimizar estos riesgos laborales y una mejora en las prácticas educativas en el contexto de la secundaria básica cubana.

Burnout y acoso laboral en docentes de secundaria básica de Villa Clara

El *burnout* se reconoce como término anglosajón, cuya traducción más próxima es: “estar quemado por el trabajo” (Gil, 2005). Significa agotado emocionalmente, alienado, exhausto o desilusionado en el trabajo; el concepto lo implementó Freudenberguer (1974) para describir el cansancio físico y emocional que afectaba a los voluntarios de una clínica de desintoxicación. En la actualidad la conceptualización que mayoritariamente se comparte es a partir de los aportes de Maslach (2003) y Maslach y Jackson (1981).

El *burnout* se caracteriza por ser un síndrome tridimensional, derivado de un estrés emocional crónico, cuyos rasgos principales son cansancio físico y/o psicológico; junto con la sensación de no poder dar más de sí mismo (agotamiento emocional); una actitud fría y despersonalizada en relación con los demás (despersonalización) y un sentimiento de inadecuación al puesto de trabajo y a las tareas que el afectado desarrolla con bajo logro personal y profesional (Marrau, 2004).

Maslach y Jackson (1981) describen entre sus dimensiones fundamentales: agotamiento emocional, despersonalización, pérdida de logro o de realización personal. Dichas dimensiones han sido retomadas por distintos autores para llevar a cabo propuestas de intervención que minimicen este sentimiento, que incide directamente en la satisfacción laboral, en la percepción de sí mismo para afrontar con expectativas de éxito el desempeño, así como en la eficacia en el trabajo,

En el caso de la enseñanza, Freudenberguer (1974) y Moreno (et al., 2000) la consideran una ocupación agotadora asociada con niveles significativos de *burnout*, constatándose tanto en observaciones clínicas como en investigaciones empíricas que han intentado arrojar luz sobre este fenómeno tan extendido en nuestros días.

En España, entre los trabajos más representativos sobre el estrés y/o salud laboral del docente, se ha encontrado que el profesorado percibe su malestar laboral a través de la falta de valoración social en su trabajo (apoyo social) y falta de medios, tiempo y recursos (apoyo material) para el desempeño de sus tareas; y dureza del mismo (alumnos conflictivos, exceso de responsabilidad), a lo que unen el reconocimiento de

sus propias carencias sobre su formación profesional actual. Reconocen también que la relación con sus superiores tiene un carácter burocrático, muy ligada al control/sanción y poco vinculada con el trabajo docente. Acusan el excesivo papeleo y su escasa participación en la resolución de sus problemas laborales o profesionales, así como las conflictivas relaciones con padres y compañeros (Guerrero y Vicente, 2001).

Caballero (et al., 2015) identificaron distintos factores desencadenantes del síndrome en el contexto universitario, entre ellos: percepción de falta de capacidad, de energía y recursos personales para responder a las demandas laborales, apareciendo como resultado la frustración; el conflicto de rol y la incompatibilidad entre las tareas y conductas que se desarrollan con las expectativas existentes sobre el mismo rol; la falta de equidad o justicia organizacional, trayendo como consecuencia un clima laboral tenso; escasa formación recibida en técnicas de autocontrol y en manejo del estrés; como variables de personalidad: la autoeficacia, la autoestima; la personalidad resistente; los pensamientos irracionales; la empatía y el optimismo; la extroversión y la rigidez, por sólo mencionar algunos (Bernal y Donoso, 2012).

Por su parte, Aldrete (et al., 2012) encontraron que las manifestaciones del síndrome de estar quemado por el trabajo también se relacionan con variables organizacionales y propias del trabajo de los docentes, entre las que pueden mencionarse: las clases con muchos alumnos; los conflictos con los superiores, compañeros y padres; las legislaciones educativas, las cuales muchas veces son impuestas y distantes de sus necesidades; el desarrollo profesional deficitario; los salarios bajos; los trastornos de conducta y conductas disruptivas de los alumnos, que en ocasiones evaden por no contar con la preparación necesaria.

Ibáñez (et al., 2012) desarrollaron una investigación con 252 maestros de colegios públicos de la ciudad de Bogotá, con el objetivo de hallar la relación entre el síndrome de *burnout* y variables sociodemográficas. Encontraron que existe una relación entre el agotamiento extenuante, la falta de logro y algunas características sociodemográficas como el estrato, las horas de trabajo, estudiantes a cargo y tiempo en el cargo.

El grupo de investigación en Psicología Educativa, integrado al Proyecto Nacional Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo Personal en Con-

textos Escolares,⁹ de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, ha encontrado resultados similares a las investigaciones antes mencionadas, en los trabajos desarrollados sobre el síndrome de estar quemado por el trabajo en docentes de secundaria básica de la provincia de Villa Clara.

Entre los factores que provocan la sensación de *burnout* se encuentran: la presión por concluir el programa educativo, la sobrecarga de alumnos que atender, la pérdida de prestigio profesional, falta de apoyo por parte de la organización educativa, escaso contacto entre la familia y la escuela, la falta de respeto que muchos alumnos muestran hacia la figura del docente, la necesidad de una mayor preparación para enfrentar los retos que impone el alumnado, rutinas perniciosas que se establecen en los centros, pérdida de condiciones y estabilidad laboral, y sensación de que el trabajo no es suficientemente remunerado, a pesar de dedicar más de 12 horas diarias para garantizar la calidad educativa.

El análisis sobre los aspectos metodológicos y prácticos del tema ha permitido identificar la diversidad de instrumentos diseñados para evaluar constructos relacionados con el *burnout*, pueden mencionarse: Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAPT-PAN-DO), Inventario de Síntomas de Estrés (ISE), Encuesta de Factores Sociodemográficos Laborales (ESOLA) y el Maslach Burnout Inventory (MBI).

En el caso de las estrategias de intervención o técnicas que emplean los distintos estudios orientados a la prevención y el tratamiento del *burnout* han sido clasificadas por Álvares (2013) como estrategias individuales; estrategias de intervención social; estrategias de intervención organizacional; técnicas fisiológicas; técnicas conductuales (Guerrero y Rubio, 2005); técnicas cognitivo-conductuales. Si bien es cierto que son distintas y variadas las alternativas de intervención resulta insuficiente su tratamiento. En este trabajo se ofrece como perspectiva orientar la prevención del *burnout* desde el liderazgo distribuido.

En la prevención de las enfermedades o riesgos laborales de los docentes, también se ha identificado como problemática el *mobbing* o acoso laboral. La comunidad académica europea en la década 1990 empleó el término de *acoso psicológico en el trabajo* —o *mobbing*— para referirse

⁹ Con el código PP221LH085.

a un serio e importante estresor social en la vida laboral actual. Parece ser el término preferido en Europa. Mientras que *bullying* es el término más empleado en Reino Unido, *hostigamiento* y *abuso emocional* han sido utilizados en Canadá y EUA de forma análoga al *mobbing* (Piñuel, 2003).

El término *mobbing* responde a diversas expresiones traducidas al español, entre ellas las más usuales se encuentran: “el mecanismo del chivo expiatorio”; “el abuso de poder en el trabajo”; “los comportamientos incívicos”; “la persecución laboral”; “el acoso moral en el trabajo”; “acoso psicológico laboral”; “linchamiento emocional en el trabajo”; “*Harassment*” (hostigamiento) o psicoterror, como otra expresión que se puede encontrar en la literatura (Leymann, 1996).

Diferentes términos han sido acuñados para describir aquellas situaciones en las que superiores, subordinados y compañeros de trabajo sistemáticamente hostigan o acosan a otros empleados, todas las definiciones del acoso enfatizan la exposición a comportamientos agresivos repetidos y duraderos que son percibidos como hostiles por otros miembros de la organización y que pueden amenazar la salud laboral del trabajador.

Se ha contrastado que existe una fuerte relación entre la exposición a dichas conductas y la disminución del bienestar y la satisfacción laboral si estas conductas tienen lugar con regularidad (Piñuel, 2003). Soler (et al., 2010) lo conciben como la acción intimidatoria de acoso o atropello de varios hacia uno; como un tipo de estresor social, como un conflicto laboral, como una violencia particular, distinta de las demás (física, sexual y racial).

Se puede decir que el acoso psicológico está presente en todos los sectores laborales, aunque se ha detectado un mayor riesgo entre el personal de salud, de administraciones públicas o del estado y entre los docentes. En relación con el acoso entre profesionales de la educación se encuentra un gran vacío, al menos en Cuba es un fenómeno que empieza a reconocerse y son escasos los estudios al respecto.

Moreno (et al., 2012) lo definen como conducta de maltrato, de persecución física y/o psicológica entre profesores, que selecciona a un igual como víctima de sus repetidos ataques de efectos negativos sobre el agredido, desmoralizándole, deprimiéndole e incluso creándole ansiedad. Tiene como objetivo fundamental desestabilizar o boicotear el fun-

cionamiento del aula, mediante desafío o insultos entre la relación docente-alumno (Fernández et al., 2013). Dentro de la escuela, el impulsor del acoso psicológico suele conseguir la complicidad de otras personas generándoles temor de convertirse en las próximas víctimas.

La literatura científica advierte sobre determinados factores psicosociales que actúan como causales del acoso laboral, por ejemplo: la ambigüedad y conflicto de rol, la carga mental, aumentando las situaciones de aislamiento social, la desconfianza y evitación entre los miembros del claustro (Penalva et al., 2014). Pueden encontrarse otras causas como la crítica reiterada de los resultados o menosprecio, vejaciones; la política organizacional, las fuertes estructuras jerárquicas obsoletas con vacíos de poder (Baillien et al., 2011), lo que genera aumento de la ansiedad, la depresión y el estrés postraumático que puede durar años; recuerdos obsesivos, presión focalizada del pensamiento y temor al lugar de trabajo; elevada tasa de absentismo laboral desencadenando en altos costos económicos a la organización, bloqueando la innovación y afectando a la salud de los trabajadores (Arciniega, 2009).

Justicia (et al., 2006) presenta un estudio descriptivo realizado con empleados universitarios de dos universidades andaluzas pertenecientes al sector del profesorado y del personal de administración y servicios; los resultados indican que 22.3% de ellos ha sufrido acoso por lo menos una vez durante su experiencia laboral. El porcentaje desciende hasta 9.31% al introducir criterios de valoración más restrictivos tales como la frecuencia y la duración. Según estos autores, es importante indicar que el acoso afecta por igual a los grupos analizados y no existen diferencias significativas ante la presencia de este factor; sin embargo, en referencia al sexo existen diferencias estadísticamente significativas, observando que la tasa de victimización en los hombres es de 6.85%, mientras en las mujeres es de 12.77%. En cuanto a la direccionalidad del acoso, indican que el acoso descendente, es decir, el que se da desde una posición de poder afecta a 76.5% de las víctimas; el acoso horizontal afecta a 56.9% y el acoso descendente afecta a 39.2% de las víctimas.

Raya (et al., 2012) realizaron la medición de los niveles de acoso psicológico en una población de 220 profesores (93 hombres y 127 mujeres) de los centros de educación de la Provincia de Córdoba, conside-

rando los factores sociodemográficos y el estudio de las conductas de acoso más frecuentes que se usan. Los resultados indican que son 4 de las 60 conductas de acoso psicológico; los factores sociodemográficos no guardan ninguna relación directa con la presencia de *mobbing*. Sobre las conductas de acoso psicológico, la comunicación y la reputación personal son las conductas más indicadas de haber sido violentadas.

En Cuba, el fenómeno del acoso psicológico entre profesionales de la educación aún no es totalmente visibilizado. Los resultados del Proyecto PP221LH085 en la temática han develado la presencia del fenómeno entre docentes de secundaria básica, el cual adquiere distintos matices y manifestaciones, entre las más frecuentes: juzgar el desempeño de manera ofensiva, asignar tareas sin sentido, asignar tareas muy por debajo de sus capacidades, evaluaciones laborales distorsionadas, que no se corresponden con el resultado y el criterio de otros docentes y directivos, críticas exacerbadas a su trabajo, evasión ante las necesidades de superación y ante las “quejas” de los alumnos y familiares sobre las competencias docentes.

De manera similar a la investigación sobre *burnout*, se han desarrollado instrumentos de evaluación del acoso laboral, entre ellos: Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT) de Leymann (1990); Negative Acts Questionnaire (NAQ), de Einarsen y Raknes (1997); la revisión en España González y Graña (2013); el Cuestionario de Acoso Psicológico en el Trabajo (CAPT) de Moreno (et al., 2008). Dichas herramientas permiten una aproximación a las manifestaciones del *mobbing*, no obstante, la investigación sobre el tema ha ganado en su aporte instrumental y menos en alternativas eficaces para su intervención.

En un intento de encontrar puntos de encuentro entre *burnout* y acoso laboral, Meseguer (et al., 2014) revelaron correlaciones significativas entre acoso laboral, *burnout*, satisfacción laboral y bienestar psicológico. Afirman que, a mayor percepción de acoso, mayor agotamiento emocional, mayor cinismo y menos eficacia, satisfacción laboral y bienestar.

Los resultados obtenidos en las investigaciones en torno al *burnout* y el acoso laboral entre docentes de secundaria básica de la provincia de Villa Clara¹⁰ constituyen un primer acercamiento a la temática. Se pretende ampliar el estudio y avanzar hacia estudios de correlación y/o causa-

¹⁰ Desarrolladas en el marco del Proyecto PP221LH085.

lidad entre estas variables, sobre todo porque en la interpretación de los resultados obtenidos hay indicios de posibles vínculos entre ellas. En el párrafo anterior se muestra un resultado particular que devela relaciones significativas desde el punto de vista estadístico, podría ser interesante profundizar en estas relaciones y las distintas combinaciones que pueden darse con otras variables como la motivación profesoral, las atribuciones causales, las expectativas docentes, entre otras.

La intención es más que todo reflexionar sobre cómo el liderazgo educativo, y más específicamente el liderazgo distribuido o compartido, se constituyen como premisa de cambio para minimizar el síndrome de estar quemado por el trabajo y la sensación de acoso que en muchas ocasiones experimentan los docentes.

Liderazgo distribuido: premisa de cambio

El liderazgo en las escuelas y a nivel del sistema debe ser un componente clave de cualquier esfuerzo para mejorar la educación. Hofer define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (2004, p. 20).

En la última década han proliferado los *modelos* de liderazgo, cada uno se declara como superior al anterior. Según Pratt (1998), la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado (Moreno et al., 2000).

Siguiendo las ideas de Díaz (2019), se propone al liderazgo educativo como una línea de estudio consistente, tanto para la comprensión de las relaciones de poder, como para la toma de decisiones y el análisis de los procesos de agencia que dinamizan y tensan a las organizaciones educativas.

Hallinger y Huber (2012) refieren que las principales investigaciones realizadas sobre liderazgo escolar se han hecho en países desarrollados y anglosajones, y que sólo recientemente han empezado a emerger estudios sobre liderazgo en las realidades nacionales no anglosajonas.

Los aportes de estas investigaciones han generado diferentes conceptos sobre liderazgo escolar, por ejemplo, Marín (1998) establece que liderazgo es el desarrollo de un sistema completo de expectativas, capacidades y habilidades que permiten identificar, descubrir, utilizar, potenciar y estimular al máximo las fortalezas y la energía de todos los recursos humanos de la organización escolar. Por su parte, Maureira (et al., 2016) sostiene que el liderazgo escolar es el arte de influir, dirigir y guiar a las personas para que potencien sus talentos, motivados en la consecución de los objetivos hacia el bien común y de la organización escolar.

El liderazgo en el ámbito educativo pone un especial énfasis en los sistemas educativos, en cuanto a sus posibilidades para poder generar los procesos formativos esperados en los alumnos, y con esto poder cumplir las funciones de las instituciones educativas. De esta forma, el liderazgo en las instituciones de educación está directamente vinculado con las acciones que puedan lograr una mejora educativa (Bolívar et al., 2013).

Identificar las variables que intervienen en el liderazgo permite describir los aspectos que pueden incidir en la dirección y en los resultados de una organización en particular. En los ámbitos educativos, como ya se mencionó, se presentan diferencias contextuales en relación con las organizaciones tradicionales, puesto que los seguidores y las relaciones de éstos con el grupo tienden a la horizontalidad, aspectos que deben ser considerados para el estudio y aplicación del liderazgo en el sector educativo.

Bolívar (et al., 2013) mencionan que la gestión burocrática y gerencial de los centros educativos, heredada de la modernidad, precisa ser rediseñada con nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales.

Uno de los objetivos que se persiguen a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa (Martínez e Ibarrola, 2015); sin embargo, como señalan los investigadores, los centros educativos en la actualidad demandan nuevos modelos de gestión y de liderazgo en las instituciones, que sean más pertinentes con las necesidades y características de los centros educativos y de las instituciones de enseñanza actuales, para

que se pueda dar un rumbo a estas organizaciones en donde la orientación de las acciones sea dirigida hacia el aprendizaje y la formación con equidad y con calidad, además de atender a los malestares docentes y los riesgos psicosociales que afectan la calidad educativa. A juicio de la autora de este trabajo, una de las alternativas a considerar es la organización y gestión de los centros educativos de secundaria básica a partir del liderazgo distribuido.

El liderazgo distribuido es concebido como una forma de liderazgo colectivo, en la que los docentes desarrollan conocimientos y capacidades a través de su trabajo conjunto (Harris, 2009). Es decir, se trata de un fenómeno en el cual intervienen conocimientos y habilidades de distintos tipos, desplegados desde posiciones formales como informales (López y Lavié, 2010), que pone el acento en las actividades y en los procesos, por encima de la jerarquía y la autoridad. Este tipo de liderazgo trata de salvar el dualismo entre seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. En esta visión distribuida, se da por sabido que el liderazgo viene desde cualquier punto desde dentro de la organización, y que más que estar vinculado con un estatus, tiene que ver con la dinámica de trabajo que los grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico (Grönn, 2002).

El liderazgo distribuido posee diferentes acepciones e interpretaciones complejizando su conceptualización. Bolden (2011) refiere acepciones, tales como: *compartido*, *colectivo*, *colaborativo*, *coliderazgo*, *disperso*, *emergente* o *nuevo liderazgo*.

El liderazgo distribuido (Grönn, 2002), más que una mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende”, o más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje”, entendida como la que tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habili-

dades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles.

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director, quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales, es decir, el equipo directivo (Bennet et al., 2003).

La propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo y la ilusión de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso.

Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos desempeñan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente y obtienen beneficios para sí mismos y la organización.

Harris (2014) señala que el liderazgo distribuido implica cambios en la distribución del poder, el control y la autoridad, va más allá de una delegación de tareas y responsabilidades e implica la construcción de relaciones de confianza. El desafío estaría en crear condiciones para poder trabajar de forma colectiva e independiente de manera que se logren mejores resultados. Para Harris y DeFlaminis (2016), el liderazgo distribuido debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidos dentro de las escuelas.

El liderazgo distribuido supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar

en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela (Harris y Chapman, 2002). Es así que, en la perspectiva del liderazgo distribuido en las instituciones educativas, se aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002). En esta propuesta es imprescindible una profunda redefinición del papel de la dirección escolar. Los autores expresan que, frente a la clásica concepción de la dirección en solitario, hay que afianzar la idea de que la dirección debe ser una tarea compartida por toda la comunidad escolar. Ello no significa que la dirección desaparezca o se diluya, sino que se reconceptualiza, se reformula desde su esencia. Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y todos han de jugar al liderazgo en esa transformación. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio.

La propuesta constituye una premisa de cambio, sin embargo, aún está distante de ser una realidad en nuestras secundarias. Al inicio de este trabajo se describieron el *burnout* y el acoso laboral como problemáticas identificadas en la prevención de los riesgos laborales.

La sensación de inadecuación en el trabajo, el agotamiento emocional, la despersonalización, la pérdida de motivación e interés por los logros, así como la violencia entre docentes, las conductas de maltrato, de persecución física y/o psicológica entre profesores parecen estar más relacionadas con una gestión escolar autocrática y unidireccional. Los supuestos sobre los que se erige la perspectiva del liderazgo distribuido posibilitan mayor vínculo entre profesores, entre profesores y directivos; facilita el establecimiento de mayor vínculo afectivo; compromiso institucional; e implicación profesional y la participación conjunta en la toma de decisiones, lo que podría contribuir a minimizar la aparición de las enfermedades docentes antes mencionadas y a su tratamiento.

Liderazgo compartido en las comunidades de aprendizaje

Una forma de propiciar el desarrollo y la salud de los docentes es a través de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), las cuales, desde una visión de comunidad escolar más amplia, se entienden como una estrategia organizativa poderosa, que alienta y empodera a los profe-

sores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes (Hargreaves, 2008).

Las CPA constituyen una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado y la atención a su diversidad, pero también el bienestar de todos los miembros de la comunidad escolar, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión.

Según Krischesky y Murillo (2011), para que una escuela se desarrolle como una CPA debe tener valores y visión compartida, es decir, liderazgo distribuido. Esto significa que son precisas las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, aspirando a incrementar el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea; se debe estimular el aprendizaje individual y colectivo; compartir la práctica profesional, garantizando así un aprendizaje colaborativo.

Las CPA se sustentan en la confianza, respeto y apoyo mutuo, donde se generan sensaciones de confianza entre los docentes, entre los docentes y directivos, entre los docentes y los alumnos y todo el personal que labora en la institución. Se requiere establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador. Uno de los aspectos más distintivos de las CPA es la responsabilidad colectiva.

Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

Una organización escolar sustentada en comunidades de aprendizaje, lideradas de manera compartida, no sólo contribuye a la participación de sus miembros en la definición, diseño e implementación de su misión

y objetivos, si no que minimiza los riesgos psicosociales que dan al traste con la aparición de enfermedades docentes, implica un cambio en las relaciones interpersonales de los docentes, e impacta en el diseño de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas actividades aún se rigen en muchos escenarios escolares, por un modelo tradicional de la enseñanza, donde un especialista experto en una materia prepara su clase, que luego imparte a un grupo de alumnos. La experticia de ese docente podría hasta generar competencia y el sentimiento de minusvalía de los otros.

De lo que se trata, entonces, es de avanzar hacia una concepción de la institución escolar en la que cada uno de sus participantes aporta a su desarrollo, a la vez que propicia aprendizajes desarrolladores a sus miembros. Donde el diseño del proceso enseñanza-aprendizaje se realice desde la colaboración y cooperación de todos, con una mirada interdisciplinaria y multidisciplinaria en el diseño didáctico de las actividades docentes, que parta de las necesidades psicoeducativas de sus alumnos, pero también de las necesidades de superación de los docentes, las necesidades de desarrollo de la escuela, la familia y la comunidad en la que se encuentra ubicada.

Intervención investigativa desde liderazgo

Es preciso un cambio en las estructuras de dirección, ya no centradas en un director, sino equipos de personas con distintas responsabilidades y tareas que resuelven de manera conjunta, colaborativa y/o cooperativamente. Con base en los presupuestos descritos, el grupo de investigación de Psicología Educativa¹¹ presentó a la Dirección del Ministerio de Educación (Mined) de la provincia de Villa Clara la propuesta de concebir la secundaria básica como CPA liderada de manera compartida para contribuir a minimizar las enfermedades docentes.

Se empleó el grupo focal como técnica de investigación cualitativa para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes respecto de la propuesta. Participaron en total 35 profesionales: 4 directivos y 7 asesores metodológicos del Mined en el territorio, consejos de dirección de 3 escuelas, integrados por el director,

¹¹ Del Proyecto PP221LH085.

subdirector docente y secretario, en total 9 y profesores (15) de escuelas secundarias básicas de Villa Clara. Se desarrollaron 5 grupos focales integrados por 7 participantes cada uno, seleccionados al azar.

Se presentaron los resultados del proyecto respecto de las manifestaciones de *burnout* y el acoso laboral entre docentes de secundaria básica de Villa Clara. Se reflexionó sobre distintas alternativas de intervención para minimizar los malestares docentes, develando la necesidad de repensar las estrategias de organización escolar, transitando hacia el desarrollo de aprendizajes colaborativos.

Resultados de la intervención

La enseñanza secundaria básica urbana en Cuba está organizada en tres grados, de séptimo a noveno. Cada grado posee una estructura integrada por el jefe de grado y los profesores que imparten la docencia y desarrollan el trabajo educativo según el currículo. La escuela la dirige el director, quien comparte las funciones con el subdirector y el secretario docente; el consejo de dirección lo integran además un representante del consejo de familia y de la organización estudiantil.

El director recibe las orientaciones generales de la máxima dirección del Mined en el territorio y en consejo de dirección transmite dichas orientaciones. Los jefes de grado se encargan de orientar al resto de los docentes. Los docentes tienen dos agrupaciones: la del grado académico en el cual imparten la docencia y el grupo de asignatura según la especialidad en la que se formaron como licenciados en Educación, de esta forma, en la secundaria se encuentran profesores de: matemática, español, inglés, biología, física, química, geografía, educación física, computación e instructores de artes.

Con esta estructura, el docente percibe una sobrecarga de roles, el estilo de dirección que se presenta con mayor frecuencia es el autocrático, las decisiones son tomadas por los directivos con tiempo de antelación y los docentes tienen poca participación en esa toma de decisiones.

Se propuso a los participantes replantear la implementación de tareas educativas en la secundaria básica, hacia la búsqueda de una comunidad profesional de aprendizaje, integrada por varias subcomunidades, las cuales se relacionan según los objetivos y fines de la enseñanza que

comparten. Es así que se encuentra la subcomunidad de profesores de matemática, la de física, la de idioma, geografía, biología, química y así sucesivamente según cada ciencia que se imparte en ese nivel de enseñanza. Esta subcomunidad se encargaría de diseñar los programas de dichas asignaturas, pero esa subcomunidad se integra a la subcomunidad del grado académico, donde confluyen varias de esas asignaturas, que ahora se unen para conformar los objetivos y fines educativos del grado, los cuales se conforman de acuerdo con las necesidades psicoeducativas de los alumnos y la propuesta del proceso docente diseñada previamente, pero que irá reconstruyéndose en la medida que se va implementando. De esta forma se crea también una comunidad de líderes.

El docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio.

Ante la intención de desarrollar una CPA es imperativo reconocer que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro.

En una CPA el liderazgo debe operar en y a través de todo el sistema, es decir, que todas las personas tienen cierto nivel de poder y, a su vez, distintos tipos de poder son atribuidos a diferentes roles. Favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental a la hora de desarrollar una CPA para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro.

En dicha implementación, emergieron también las necesidades de superación de los docentes. Le corresponde a la subcomunidad de especialistas y de especialistas en el grado la definición de esas acciones de superación, las cuales podrán ser compartidas con la comunidad de profesionales de la institución u otras instituciones responsables de la preparación al docente. En cada subcomunidad se asignan roles a cada uno de sus miembros

Considerando que todos tienen las mismas posibilidades de desempeño, los roles podrían distribuirse de manera rotativa, sistemática y de acuerdo a la emergencia del proceso docente educativo. La sensación de roles distribuidos y las mismas oportunidades de participar en el diseño y toma de decisiones en torno al proceso docente educativo contribuiría a minimizar los malestares docentes.

Esta propuesta generó un cambio no sólo en la organización escolar, sino en la formación de los docentes. No es frecuente en dicha formación el aprendizaje en equipos, mucho menos la resolución de los problemas escolares de manera compartida, por lo que es más frecuente el establecimiento de relaciones de subordinación que de relaciones entre iguales.

Ofrecer oportunidades de participación con equidad, minimizar la sobrecarga de roles, gestionar las metas de manera conjunta y distribuir las tareas para su alcance podrían generar una mejor disposición de los docentes para el desarrollo personal y organizacional, podría disipar el síndrome de estar quemado por el trabajo y la sensación de acoso.

Se precisa un profundo viraje en la cultura del centro, y del conjunto del sistema educativo, que debe impactar no sólo en las prácticas profesionales, sino también a la formación inicial y permanente del profesorado, a sus condiciones laborales.

El debate sobre la propuesta “La Secundaria Básica como Comunidad Profesional de Aprendizaje liderada de manera compartida, para contribuir a minimizar las enfermedades docentes” generó distintos acuerdos entre los participantes: profundizar en las causas que generan el *burnout* y el acoso entre docentes de distintas secundarias de Villa Clara; desarrollar cursos de entrenamiento a docentes y directivos para fomentar el desarrollo de la escuela como comunidad profesional de aprendizaje; propiciar el desarrollo de habilidades profesionales para el afrontamiento ante los malestares docentes; capacitar a directores de escuela secundaria, jefes de grados, asesores metodológicos y docentes en técnicas para el ejercicio del liderazgo distribuido o compartido.

De igual forma, la propuesta generó cuestionamientos, incertidumbre, resistencia al cambio por parte de los participantes. Los acuerdos tomados se constituyen como referentes de las acciones investigativas próximas a desarrollar, lo que implicaría no sólo profundizar en los ma-

lestares docentes, sino también propiciar la transformación de las concepciones en torno a la organización escolar y las prácticas distribuidas de liderazgo.

Conclusiones

Propiciar mejoras de calidad y equidad de las instituciones educativas es hoy un imperativo de América Latina y todo Iberoamérica. La responsabilidad para lograrlo es compartida, de la sociedad en general y de sus instituciones y profesionales en particular. Se requiere convertir las escuelas en espacios de encuentro, aprendizaje y responsabilidad compartida, de donde se deriven prácticas de enseñanza más satisfactorias, se minimicen los malestares docentes, se geste una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal.

Las ideas aquí compartidas aportan a revisar una propuesta para la reflexión, pero también para la acción desde la investigación; un camino a seguir en el futuro requiere sistematización más amplia, e implementación en las escuelas secundarias de manera más general, como alternativa para promover la transformación de las comunidades escolares, desde el liderazgo educativo.

Referencias

- Aldrete, M., Vázquez, L. Aranda, C., Contreras, M. y Oramas, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de *burnout* en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26 Recuperado de: <https://www.mediagraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2012/cst121c.pdf> [2019, 28 de febrero].
- Álvarez, J. (2013). Violencia escolar, sociedad violenta y pseudodemocracia. En: Mingote, C., Requena, M. (edit.). *El malestar de los jóvenes: contextos, raíces y experiencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 257-267.
- Arciniega, R. S. (2009). El Acoso Moral (*Mobbing*) en las Organizaciones Laborales. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 13-23 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609003.pdf> [2019, 3 de marzo].

- Baillien, E., De Cuyper, N. & De Witte, H. (2011). Job autonomy and workload as antecedents of workplace bullying: A two wave test of Karasek's Job Demand Control Model for targets and perpetrators. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 191-208. DOI: <https://doi.org/10.1348/096317910X508371>
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*, National College for School Leadership. Recuperado de: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/8534> [2019, 4 de marzo].
- Bernal, A. y Donoso, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 259-285. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_11.pdf [2019, 5 de febrero].
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf> [2019, 20 de abril].
- Caballero, C., Bresó, É. y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441. DIO: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Díaz-Delgado, M. Á. (2019). La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológicos contemporáneos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-19. DOI: doi:10.15517/aie.v19i1.35239
- Einarsen, S. y Raknez, B. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and victims*, 12(3), 247-263.
- Fernández, J., Aguilar, J., Álvarez, J., Pérez, E. y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 131-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173003> [2019, 30 de abril].

- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gil, P. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Valencia: Pirámide.
- González-Trijueque, D. y Graña, J. (2013). Adaptación psicométrica de una versión española del cuestionario de conductas negativas revisado (NAQ-R). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 13, 7-28. Recuperado de: <https://www.masterforense.com/pdf/2013/2013art1.pdf> [2019, 13 de abril].
- Grönn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Guerrero, E. y Rubio, J. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/328093333> [2019, 21 de abril].
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hargreaves, A. (2008). Leading Professional Learning Communities: Moral Choices Amid Murky Realities. En: Blankstein, A. M., Houston, P. D., Cole, R. W. (edit.). *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different perspectives*. Springer.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, Practicalities and Potencial*. DIO: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483332574>
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9). Recuperado de: <http://eprints.gla.ac.uk/75099/> [2019, 3 de febrero].

- Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146, DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Hofer, B. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163.
- Ibañez, J., López, J., Márquez, A., Sanchez, N., Florez-Alarcon, L. y Vera, A. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al síndrome de *burnout* en docentes de colegios distritales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 103-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225788005.pdf> [2019, 7 de mayo].
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2016). *Ideas preliminares para la construcción del currículo institucional en el marco del perfeccionamiento de los niveles educativos del Ministerio de Educación*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación (MINED).
- Jiménez, R. y Verdecia, E. (2020). La educación cubana desde un prisma renovador. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1), 84-96, Recuperado de: <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/420/536> [2020, 4 de junio].
- Justicia, F., Benítez, J. y Fernández, J. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 293-308. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317121004.pdf> [2019, 1 de abril].
- Krischesky, G. y Murillo, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf> [2019, 30 de mayo].
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). El Contenido y Desarrollo del *Mobbing* en el Trabajo. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184. Recuperado de: <http://acosolaboral.net/pdf/LeymannEI.pdf> [2019, 30 de mayo].

- López, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 71-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf> [2019, 30 de mayo].
- Marín-Zamora, C. (1998). Toma de decisiones y liderazgo. *Acta Académica*, 2, 39-41. Recuperado de: <http://www.uaca.ac.cr/acta/1998may/cmaring1.htm> [2019, 25 de febrero].
- Marrau, C. (2004). El síndrome de *burnout* y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, año V, II(10), 53-68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369> [2019, 2 de marzo].
- Martínez de Soria, A. y Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions*, (12), 189-192.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- Meseguer, M., Soler, M. y García, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia profesional entre situaciones de acoso laboral y la salud en una muestra multiocupacional. *Anales de Psicología*, 30(2), 573-578. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188020.pdf> [2019, 17 de febrero].
- Ministerio de Educación (2004). *Educación en Cuba*. La Habana, Cuba.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el *burnout* del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(1), 331-339. Recuperado de: <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf> [2019, 19 de mayo].

- Moreno, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M. y Rodríguez, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1), 79-86. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3982.pdf> [2019, 23 de marzo].
- Moreno, B., Rodríguez, A., Morante, M., Garrosa, E., Rodríguez, R. y Díaz, L. (2008). Evaluación del acoso psicológico en el trabajo: desarrollo y estudio exploratorio de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 7(2), 335-345. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64770203.pdf> [2019, 28 de mayo].
- Penalva, A., Hernández, M., y Guerrero, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Revista Fuentes*, 15, 281-304. DOI: doi: <http://dx.doi.org/10.12795/>
- Piñuel, I. (2003). *Mobbing. Manual de autoayuda. Claves para reconocer y superar el acoso psicológico en el trabajo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Pratt, D. (1998). *Five Perspectives in Teaching in Adult Education*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED461013> [2019, 5 de julio].
- Raya, A., Herruzo, J. y Pino, M. (2012). Acoso psicológico (*mobbing*) en el ámbito educativo. *Análisis y Modificación de conducta*, 33(147), 85-102. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5816/Acoso_psicologico_mobbing_en_el_ambito_educativo.pdf?sequence=2 [2019, 9 de julio].
- Soler, M., Meseguer, M., García, M. y Hidalgo, M. (2010). Validación del Cuestionario de Conductas de Hostigamiento (*mobbing*) de Einarssen y Raknes en una muestra del sector hortofruticultura”, *Ansiedad y estrés*, 16(2-3), 151-162.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 1-13. Recuperado de: <http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/09/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>>

ESPAÑA (ANDALUCÍA),
LIDERAZGO E IDENTIDAD DIRECTIVA

Identidad profesional directiva y liderazgo pedagógico, un estudio de caso en la provincia de Cádiz

Miguel Ángel Gómez Ruiz, Maximiliano Ritacco Real
y Francisco Javier Amores Fernández

Introducción

España presenta un carácter singular y único de la dirección escolar: el director es un *colega* docente elegido por sus propios compañeros. En este contexto, la identidad profesional se expone a una transmutación a medida que atraviesa una trayectoria provisional (itinerario transeúnte), que pasa por el *estar como* o *ser* director (identidad como director) a volver a ejercer de docente que puede, y, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años).

Dado el estudio de *el caso español* es posible afirmar que la ambivalencia docencia-dirección en las funciones de quien ejerce la dirección puede ser vivida y entendida como una duplicidad de rol, conflicto de rol, o una “identidad profesional dual” (Bolívar y Ritacco, 2016). Incluso, a dicha “doble identidad” —docente/director—, es posible atribuirle otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros; responsable ejecutor de la normativa y el *primus inter pares* —representante del profesorado— (Viñao, 2004).

La complejidad del caso español se encuadra en la transición profesional docente-director-docente, en la cual los actores vivencian una interferencia identitaria que afecta a la *imagen de sí* como profesional y a la relación con los sujetos de su entorno.

El presente estudio refleja los resultados de una investigación que analiza la dirección escolar desde la mirada de la *identidad profesional para sí*. Asimismo, busca realizar aportaciones ante las preguntas de investigación: ¿cómo se está construyendo la identidad profesional de los directores escolares en la provincia de Cádiz?; y, del mismo modo, ¿cómo se expresa o qué características expresa dicha identidad profesional?; y,

en consecuencia, un último aporte, aunque no menos importante, versaría en verificar la coherencia entre la imagen de *director escolar* respecto de la concepción de *sí mismo como directores*.

Identidad, construcción identitaria e identidad para sí

La relación con uno mismo es parte de la identidad. Es una relación compleja y que no está basada en una realidad objetiva, sino en una construcción identitaria, discursiva y mental, que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (Ricoeur, 1996).

Este encuentro con *sí mismo* subyace en el término *identidad*, una *palabra maletín* en donde cada individuo puede proyectar e incluir sus propias creencias, posicionamientos e incluso estados de ánimo (Dubar, 2000a). Frente a las teorías funcionalistas de la socialización, la tesis de Dubar (2000b) defiende una postura *constructivista* de la identidad, considerándola cómo el resultado de un largo proceso que articula el recorrido biográfico del sujeto, es decir, su trayectoria de vida y aquellas dinámicas individuales, contextuales o relacionales en el espacio y tiempo social.

Inscrita en una matriz de relaciones sociales, la identidad cobra sentido dependiendo del marco en el que se actúa; desde este prisma, la persona interpreta el mundo, se sitúa en el espacio social y establece mecanismos de respuesta que son reflejo de un constante *feedback* identitario. De este escenario se derivan dos acepciones a tener en cuenta. Por un lado, las representaciones que un actor opera sobre sí mismo —*identidad para sí*—, y por otro, los *etiquetados* que le asignan los individuos de su entorno —*identidad para otro*— (Ricoeur, 1996; Barbier, 1996). La esencia de la cuestión se manifiesta en que si bien el *cómo me ven* condiciona el *cómo me veo* (autopercepción), no es excluyente de que se produzca una distinción entre la *identidad para sí* y la *identidad para otros* (Dubar, 2010; Marina, 1996).

A grandes rasgos, la complejidad del proceso de construcción identitaria radica en el acuerdo o desacuerdo entre *identidad para sí* y la *identidad para otros*; la diversidad o diferenciación en las asignaciones de identidad realizadas por unos y otros; y, finalmente, que la identificación asignada es susceptible de ser refutada por uno mismo o definirse de otro

modo (Dubar, 2010). Cuando ambas están de acuerdo, la identificación *por otro* es reafirmada por la *identidad para sí*, asegurando un escenario coincidente entre el *yo atribuido* y el *sí mismo* reivindicado.

Independientemente del marco de actuación en el que se produzca dicha correspondencia identitaria (familiar, profesional, sexual, religiosa, entre otros), en esta sintonía, la persona se suele mostrar plena en su desenvolvimiento reflejando comportamientos positivos, altos grados de motivación e interés (Dubet, 2006). En contraposición, cuando la *identidad del sí* es negada o invalidada por otros se está ante una *crisis de identidad* o *enajenamiento identitario*. Tal *desencuentro*, comenta Dubar, da cuenta de producir un estado de estigmatización tendiente a una condición de autodesvalorización de la identidad.

En el ámbito de actuación profesional, la construcción identitaria se transcribe en el conjunto de puestos e itinerarios que construyen la historia profesional de los sujetos (Bolívar, 2006). Al respecto, la concepción de identidad se refleja en el ejercicio profesional ya apropiado o pretendido, consecuente de un proyecto personal mediado por las exigencias institucionales y el intercambio identitario con los individuos que forman parte del entorno de trabajo (Nias, 1989; Dubar, 2000b). Se trata de un proceso relacional de intercambio y reconocimiento con los pares, en donde la identidad se configura con las identidades que los otros reconocen (Ritacco y Bolívar, 2018).

Considerando el ámbito analizado, la identidad profesional se construye cotidianamente en ese cruce de miradas entre profesorado, padres, alumnado y representantes de la administración educativa (Dubet, 2006; Fernández, 2011). De forma constante choca con la realidad; con las expectativas, realidades, estereotipos, condiciones de trabajo, contribuyendo a configurar el autoconcepto y la propia imagen social de los educadores (Veenman, 1984).

Como afirma Bolívar (2006), la identidad profesional no es un problema cuando se dan por supuestos los roles y el significado que los sujetos han de desempeñar en una situación, siempre que las reglas y normas están claras. No obstante, si se produce una ruptura de este equilibrio, es decir, una desestructuración, por factores como la desvalorización del estatus profesional, el deterioro de las condiciones de ejercicio, las me-

tas educativas plurales y contradictorias, entre otros, los individuos ven desestabilizados algunos de los fundamentos claves de su ejercicio profesional. En estos casos, la identidad forjada por el individuo en su pasado anterior no concuerda con la identidad atribuida o exigida institucionalmente pudiendo conducir a un proceso de progresiva exclusión con la consiguiente crisis de identidad profesional (Dubet, 2006).

Identidad profesional y dirección escolar en España

En España estar o ejercer de director es una cosa distinta a sentirse director, vivirlo identitariamente e implicarse de modo comprometido e intenso con esa experiencia (Fernández, 2011). Las características del modelo español de dirección escolar hacen posible que se pueda ocupar el rol de director, sintiéndose primariamente como docente, por lo tanto, sin identidad de director. Rol e identidad, en estos casos, no se identifican (Bolívar y Ritacco, 2016).

El cambio de rol discontinuo docente-director-docente puede vivenciarse como un simple cambio provisional o como un conflicto de roles, sobre todo, cuando las demandas de la administración educativa son incongruentes o incompatibles con lo que demandan los colegas docentes y la comunidad educativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2006).

El sistema electivo para llegar a la dirección es otra cuestión que impacta en la identidad profesional de los directores escolares en España. El hecho que la experiencia como docente de mínimo cinco años, prime sobre otros criterios de profesionalización y que la elección recaiga en el Consejo Escolar, que es conformado por profesores, padres y alumnos, si bien avanza sobre un modelo participativo y *democrático* es susceptible de tornarse altamente *corporativo*, dependiente de los intereses de los electores (Viñao, 2004). Estos aspectos, sin duda, están influenciando que los procesos de elección para la dirección escolar no funcionen en un alto porcentaje, cuestión que se traduce en la falta de candidatos, teniendo —en estos casos— que ser nombrados por la administración educativa.

Se adhiere el carácter no profesional, fundado sobre todo en la falta de formación específica para el cargo y colegiado del modelo, ya que el

equipo directivo está formado por el director, el jefe de estudios y el secretario. Así, la *ambivalencia* de la profesionalización de la dirección en el modelo español (Bolívar y Moreno, 2006) se expresa en dos posiciones: a) para unos, en el incremento de la cualificación y formación de todo el profesorado en las tareas de gestión, en una profesionalidad extendida (Hoyle, 1974), preservando el carácter electivo o democrático; mientras b) para otros, en defender que la dirección escolar requiere unos conocimientos propios, lo que implica una formación específica, así como un modo de reclutamiento y una carrera profesional propia. En ambos casos, el conocimiento profesional representa un elemento esencial para la visibilidad de la identidad profesional (Dubar, 2010).

Enfoque biográfico-narrativo en investigación sobre la identidad de directores
La metodología de la investigación¹² realizada es eminentemente cualitativa, intentando comprender los acontecimientos desde la visión de los distintos sujetos protagonistas, profundizando en la interpretación que les otorgan a los acontecimientos descritos y en la construcción de la realidad a través de las percepciones de los propios implicados (Flick, 2007).

Se consideró adecuado la adopción de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar et al., 2001; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Rivas y Herrera, 2010), donde los informantes hablan de sí mismos, sin silenciar la subjetividad. Desde el modo narrativo para el conocimiento, se parte de considerar las acciones humanas únicas e irrepetibles, haciendo una reconstrucción personal de la experiencia mediante la reflexión hasta poder otorgar un significado común entre investigador e investigado que refleje lo sucedido o vivido.

La selección de informantes se realizó de manera coherente con el enfoque metodológico, donde se proponen estrategias que suponen una selección deliberada e intencional a diferencia del muestreo probabilístico (Rodríguez, Gil y García, 1999). El proceso de selección corresponde con un muestreo intencionado, mediante la “selección de casos reputados” que se considera una variante de casos únicos donde el investigador hace sus elecciones por recomendación de otros expertos (Goetz y

¹² Este estudio forma parte del Proyecto de Investigación I+D+i Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización, con referencia EDU2016-78191-P.

LeCompte, 1988), intentando poner el énfasis en la particularización, aunque reflexionando igualmente sobre el potencial de la aplicación de los hallazgos a otros escenarios (Wood y Smith, 2018).

Para la presente investigación se buscaron directores de centros escolares con los siguientes atributos: a) con prácticas exitosas en la dirección; b) con experiencia en términos de innovación; c) de centros financiados con fondos públicos; y d) que tuvieran predisposición a colaborar con el estudio. Las personas propuestas fueron recomendadas por un inspector de educación y la responsable del Centro del Profesorado de Cádiz. Atendiendo a estos criterios, se seleccionaron un total de 12 directores de centros escolares públicos de la provincia de Cádiz.

En total fueron 12 directores los participantes en este estudio. De ellos, 7 eran hombres (58.3%) y 5 mujeres (41.7%). La mayoría de ellos (58.3%) tenían edades comprendidas entre 40 y 49 años, 4 (33.3%) y 1 director (8.3%) tenía más de 60 años.

En cuanto a la experiencia en el cargo de director, 2 (16.7%) participantes disponían de menos de 4 años de experiencia, 6 (50%) eran directores con entre 4 y 8 años de experiencia, 2 directores entre 8 y 12 años, 1 entre 12 y 16 años y 1 director con más de 16 años de experiencia en la función directiva. En lo que se refiere a experiencia como docentes de manera general, 4 (33.3%) participantes poseían una experiencia de 11 a 20 años, 6 (50%) directores entre 21 a 30 años y los 2 (16.7%) restantes con más de 30 años de experiencia docente.

Sobre las variables relativas al centro, 1 (8.3%) director era de una Escuela Infantil (EI), 3 (25%) de Centros de Educación Primaria (CEPR), 3 (25%) de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 5 (41.7%) de Institutos de Educación Secundaria (IES). Todos los centros pertenecían a la provincia de Cádiz, concretamente 6 (50%) eran de la localidad de Puerto Real, 2 (16.7%) eran de Cádiz, otros 2 de El Puerto de Santa María, 1 (8.3%) de Chiclana y 1 de Algeciras. A continuación, se puede observar el cuadro 1 con los datos resumidos del perfil de los participantes en esta investigación.

Cuadro 1. Resumen del perfil de los participantes

Sexo	Hombre	7
	Mujer	5
Edad	40-49 años	7
	50-59 años	4
	60 o más años	1
Experiencia dirección	Menos de 4 años	2
	4-8 años	6
	8-12 años	2
	12-16 años	1
	Más de 16 años	1
Experiencia docente	11-22 años	4
	21-30 años	6
	Más de 30 años	2
Designación	Comisión	6
	Administración	3
	Administración y Comisión	3
Cargo previo	Ninguno	5
	Jefe de estudio	5
	Secretario	2
	Vicedirector	1
Formación específica	Sí	9
	No	3
Tipo de centro	Centro de Educación Infantil	1
	Centro de Educación Primaria	3
	Centro de Educación Infantil y Primaria	3
	Instituto de Educación Secundaria	5

Fuente: Elaboración propia.

Como técnica de acercamiento a las percepciones de los directores escolares se empleó, como se hace recurrentemente en este tipo de investigación, la entrevista biográfica, en la que el sujeto reconstruye —retrospectivamente— vivencias o experiencias sucedidas en su contexto concreto (Bolívar, 2012); la inspiración provenía igualmente en las denominadas entrevistas episódicas, consideradas como una invitación periódica a presentar narraciones de situaciones que pueden ser relevantes en nuestro afán por conocer; son entrevistas que facilitan la presentación de

las experiencias de una manera genérica y al mismo tiempo asegura que los episodios significativos se cuentan con especificidad (Flick, 2007).

El guion utilizado para la entrevista estaba compuesto por un total de 34 preguntas divididas en 5 dimensiones: a) docente y/o director líder; b) la dirección para los otros: valoración y reconocimiento como director; c) la construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano de la dirección; d) gestor/liderazgo pedagógico; y e) perspectivas y expectativas futuras.

Teniendo en cuenta las múltiples opciones analíticas y las dificultades propias de este cometido en investigaciones biográficas-narrativas, así como las dos grandes tradiciones de análisis —de enfoque estructuralista versus temático— y las limitaciones de la exposición sintética de resultados, se optó por un análisis temático de las entrevistas, partiendo del establecimiento de categorías argumentales para facilitar el análisis que el investigador realiza (Bolívar, 2012).

Los datos textuales provenientes de la transcripción literal de las entrevistas, se analizaron mediante la reducción y transformación de datos y la posterior obtención y verificación de conclusiones a través del juicio crítico entre investigadores (Rodríguez et al., 1999).

Las categorías y subcategorías de análisis se establecieron de forma emergente al examinar el contenido de la información, contrastándose mediante triangulación de investigadores. Durante la disertación de los resultados se ofrecerá el sistema de categorías, siempre teniendo en consideración que sólo aparecen, por cuestiones de espacio, las subcategorías que obtienen más de una referencia. Igualmente, se ofrecerán frecuencias y algunos porcentajes con el único fin de que el lector pueda equilibrar el peso de cada argumento aportado.

Perspectiva interna de la identidad profesional y doble identidad, resultados

La mayoría de los directores (8) se ve a sí mismo como un docente que provisionalmente está ejerciendo la dirección. De estos directores, 6 hacen referencia a la felicidad que le aporta el ejercicio de la docencia, tal como se puede observar en los siguientes testimonios y en el cuadro 2.

Yo me veo como una maestra que estoy ejerciendo mis funciones de dirección, pero yo soy maestra y yo no quiero dejar de ser maestra, con lo que me gusta dar clase (E4.3).

Me veo como un profesor que hace esto temporalmente... sí, sí. Eso no quita que hace dos años yo he decidido seguir, aunque, por cierto, por otro lado, me hubieran obligado a seguir cuatro años, o sea que... pero si no me hubieran obligado, yo hubiera seguido (E2.3).

Sí, yo soy una maestra de este colegio que le gusta mucho, que se lo pasa muy bien en la clase y que en un momento dado hizo falta dar un paso para adelante y lo di y yo me voy a enriquecer laboralmente, pero yo quiero volver al aula, volveré al aula (E9.3).

Los directores destacan la importancia de tener el respaldo del claustro y también la necesidad de no perder el contacto con el aula —lo que llaman tener las “manos llenas de tiza”— en el desarrollo de sus funciones, unas atribuciones que perciben como un servicio que están prestando en el centro.

Cuadro 2. Dimensión de análisis sobre la identidad profesional y doble identidad

Categoría (f)	Porcentaje
Docente que provisionalmente está ejerciendo la dirección (8)	66.7%
Director 'provisional' por encima de docente (4)	33.3%
Líder del centro educativo (10)	83.3%
No siempre líder del centro educativo (2)	16.7%
Gestor que aplica y hace cumplir la normativa (4)	33.3%
Líder pedagógico (6)	50%
No contesta (2)	16.7%

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro 2, 4 de los participantes (33.3%) se ven a sí mismos como director por encima del docente, aunque sin descartar volver a serlo en otras etapas; de hecho, 2 de ellos aseguran que serían más felices como docentes, dado que el grado de responsabilidad no es el mismo. Un director piensa que extrañará su posición y sus funciones cuando deje el cargo, otro pone encima de la mesa la necesidad de

un cuerpo específico de directores. Por último, aunque se sienten como directores, 2 de estas personas creen que no han perdido su identidad como docentes:

Yo sé que soy un director, pero me gustaría volver a la docencia, la dirección, yo no disfruto la dirección, ¿vale? Estoy satisfecho de mi trabajo, pero sería más feliz siendo profesor, ¿cuál es la diferencia? La responsabilidad, del día a día, y el trato persona (E1.3).

Prácticamente la totalidad de los participantes en la investigación se sienten como líderes (10) en su contexto escolar, siendo únicamente 2 los que sólo tienen esa percepción a veces. Los directores suelen considerarse como los encargados de iniciar y promover actuaciones en el centro, el que marca el camino a seguir en el proyecto de dirección (7), planteando e intentando que se logre la consecución de una serie de objetivos (3) educativos y de gestión, mencionando igualmente algunos de ellos (3) que se hace imprescindible implicar al resto del claustro en las iniciativas sin tener que realizar imposiciones. Además, los participantes hacen referencia a que se ven a sí mismos como los máximos responsables del centro, solucionadores de problemas (1), de los que depende la gestión de las relaciones entre el profesorado (1). A continuación, se ofrecen algunos fragmentos sobre las categorías más referenciadas de este tópico sobre liderazgo:

Sí, me siento un líder porque al final soy el que inicia y promueve las actuaciones del centro y después pues más del 90% de las actuaciones se realizan en este centro. Para ello utilizo diferentes mecanismos, para que se haga, también aprovecho el contexto del centro, ¿no? Pero sí, me siento un líder (E1.4).

Yo me puedo sentir líder porque todas las cuestiones que yo he ido planteando durante estos seis años, todos los deseos que he tenido, todos se han hecho. Luego, desde un punto de vista objetivo, yo he planteado 25 objetivos y se han cumplido o se han trabajado porque el claustro estaba de acuerdo, quiere decir que líder sí soy porque se han hecho (E2.5).

¡Uf!, a mí es que me da mucho miedo los liderazgos, yo me veo, vamos a ver, si soy preciso con el lenguaje, yo me veo con madera de líder, con las cualidades que yo le supongo a un líder sin haber estudiado que son: capacidad de empatizar con todo el mundo, tener ideas y ser capaz de transmitir “vamos en ese camino y yo soy el primero que me he metido en fango”, en ese sentido creo

que tengo las capacidades para liderar, pero insisto, ser líder en un instituto es muy difícil (E11.5).

Ante la pregunta: “¿Cómo se ve en la práctica cotidiana; como gestor que aplica y hace cumplir la normativa: o como alguien que ejerce un liderazgo pedagógico para que cada día el centro funcione mejor pedagógicamente?” hay disparidad de opiniones, aunque son más los directores (6) que se ven a sí mismos como un líder pedagógico, haciendo hincapié en la importancia de no descuidar la gestión, en cumplir la normativa y en que el centro funcione a todos los niveles: organización, burocracia, formación del profesorado, entre otros. (7). Algunas evidencias al respecto la podemos encontrar en las siguientes citas textuales:

Yo intento ser un líder pedagógico y lo poco que hacemos funciona bien y yo me siento satisfecho, me siento satisfecho con las pocas posibilidades que tengo, es decir, que la dirección te asume una dinámica que apenas te da tiempo para lo más importante que es el liderazgo pedagógico. Entonces, dentro del poco tiempo y de la poca capacidad que tengo, sí me siento satisfecho con los resultados que hacemos, me siento muy satisfecho, el problema es que es una tarea tan administrativa, tan burocrática en un porcentaje enorme, que lo realmente importante pasa a un segundo plano, bajo mi punto de vista (E2.25).

Yo creo que líder, pero cumpliendo la normativa (E9.21).

En el lado opuesto, existen 4 directores (33.3%) que se ven a sí mismos más como un gestor que aplica y hace cumplir la normativa que como un líder pedagógico:

intento aplicar la normativa para ser un buen gestor del centro, para que avancemos pedagógicamente (E5.19).

Yo me veo más como un gestor, aunque intento [...] llevar iniciativas, propuestas, ideas, innovación, ánimos para hacer tal cosa, etc. (E6.31).

La mayor parte del tiempo me siento gestora. La verdad es que aquí hemos hecho muchos grupos de trabajo, hemos estado liderando un proyecto de innovación y otro de convivencia y se han hecho cosas muy interesantes, entonces, en esos momentos sí he podido ejercer un liderazgo con proyectos bastante interesantes y el resto del tiempo como gestora (E8.22).

La dirección para los otros

En esta dimensión de análisis se interrogó a los directores por cómo creen que los ven y valoran *los otros*, en concreto, la administración educativa, los docentes y el alumnado de su centro escolar. Comenzando por la administración, más de la mitad de los participantes (7) consideran que su cargo es valorado positivamente por esta instancia. Además, y como subcategorías emergentes dentro de estos 7 directores, manifiestan que reciben apoyo y comprensión por parte de la inspección (3), que reconocen la complejidad del cargo y se valora cómo gestiona y resuelven los conflictos (3), e incluso 1 siente cariño y afecto; no obstante, y a pesar de este reconocimiento, algunos (3) consideran que hay falta de apoyo a aquellos centros que impulsan proyectos específicos y que están muy centrados en cuestiones burocráticas, desconociendo las actuaciones concretas que se llevan a cabo. Algunos testimonios de los directores en esta categoría pueden leerse a continuación y se complementan con la información del cuadro 3.

A ver, yo distingo las personas que forman la administración cercana y el sistema español. Las personas sí, yo creo que mi inspector que es mi jefe directo lo valora muy bien, valora mi trabajo, sabe que me esfuerzo y me ayuda en los problemas, lo veo como una persona que me ayuda... hasta el delegado, que veo que es otra persona que valora lo que yo hago (E2.9).

Yo creo que sí, yo creo que la inspección reconoce la importancia de la dirección (E5.5).

Se centran mucho en el plano burocrático, no digo que todos los inspectores sean igual, pero sí que es verdad que muchos inspectores y no lo digo ya sólo por mí sino por comentarios de otros directores, de otras localidades... llegan al colegio y lo primero que te hacen es preguntarte dónde está el plan de centro, la memoria de tal... el plan de convivencia, pues aquí falta esto y realmente los problemas importantes de un colegio no están en los papeles (E7.17).

Cuadro 3. Dimensión de análisis sobre la identidad para los otros

Categoría (f)	%
Administración – visión positiva – reconocimiento como gestor burocrático (7)	58.3%
Administración – visión negativa – no valoración de la función directiva (5)	41.7%
Profesorado – Director provisional (2)	16.7%
Profesorado – Director por el status del cargo (9)	75%
Familias – visión positiva – valorado a nivel relacional, afectivo (10)	83.3%
Familias – visión negativa – desvalorado como director (1)	8.3%
Alumnado – visión positiva – valorado a nivel relacional, afectivo (7)	58.3%
Alumnado al que da clase – valorado como un docente (4)	33.3%
Alumnado al que no da clase – valorado como un director que ejerce autoridad (6)	50%

Fuente: Elaboración propia.

Al contrario, 5 directores (41.7%) sienten que no hay un reconocimiento de sus funciones por parte de la administración educativa. Las razones fundamentales que aportan son la falta de respaldo y que se sienten aislados ante la excesiva responsabilidad que soportan (4). Otros motivos son: la falta de asesoramiento ante casos graves, por ejemplo, casos de maltrato o acoso (1), la desconfianza en la gestión (1), la falta de autonomía (1) y la escasa remuneración económica como complemento por el cargo (1).

Respecto de cómo creen los directores que les ven los compañeros del claustro, las categorías emergentes fueron dos: uno más que ejerce la dirección provisionalmente (2) y director a quien le reconocen el cargo que desempeña (9). La mayoría de los directores consideran que los compañeros los ven como el director por diferentes motivos: buscando su respaldo, consentimiento, aprobación, en definitiva, descargando responsabilidades (3), buscando directrices, formación, asesoramiento y resolver problemas (3), incluso, por la cantidad de años en el cargo (2), además, reconocen sus funciones y se sienten valorados (2):

Me gustaría que fuera así, pero creo que no, que me ven como al director al que reconocen el cargo (E3.7).

No, ellos me ven ya como el director porque llevo 18 años como directivo, entonces... [...] cuando llevas 18 los compañeros me ven ya como... lo tienen

asumido... como el director o como el jefe de estudios o el líder de la historia, entonces, saben que soy de tal asignatura y me ven dar clase, pero pienso que me tienen muy encasillado porque, claro, 18 años marcan mucho (E12.9).

Como se mencionó anteriormente, sólo 2 directores consideran que el profesorado le ve como un compañero más que ejerce provisionalmente el cargo, aunque en ocasiones descargan responsabilidades en ellos y en ese caso sí aparece el rol de director, además, el profesorado sabe diferenciar cuándo ejerce el rol de director (2):

Sí, como una igual, seguro, seguro que sí (E7.19).

Yo creo que ellos me ven como uno más, pero que hay veces que a alguno le interesa que sea el jefe y descargan la responsabilidad en mí (E2.10).

Ante la cuestión de si las familias del alumnado valoran y reconocen la labor de la dirección, una amplia mayoría de los participantes considera que sí (10). Desde esta perspectiva, los directores consideran que las familias se sienten atendidas satisfactoriamente (5) y que ven la dirección como una figura cercana (5). Algunos de estos directores consideran que hay buena relación con las familias, la Asociación de Madre y Padres del Alumnado (AMPA) y los padres y madres delegados (3), que se reconoce su figura de autoridad dentro del centro (2) y que se sienten apoyados por las familias (2), percibiendo que algunas de ellas los ven como solucionadores de problemas (2). Únicamente 1 director explicita que se siente escasamente valorado por esa parte de su comunidad educativa. Algunas evidencias del apoyo de las familias, en palabras de los directores, son las siguientes:

Sí, yo creo que sí, creo que la valoran bien y que valoran mi trabajo. Cuando yo les pregunto por escrito anualmente y ellos valoran el centro y una serie de cosas y no la dirección en concreto, pero sí valoran la coordinación, sí se sienten atendidos, y lo valoran con una nota muy alta. Y personalmente me preocupo de que toda persona, todo padre, madre, toda familia, que quiera tener... me preocupo de que salga satisfecho de esa reunión, por lo menos que se sientan escuchados, en muchas ocasiones lo que ellos plantean no puede ser, pero sí me preocupo de que ellos lo entiendan... Entonces, cuando la rara vez que alguien no lo entiende, a mí es otra cosa que me quita el sueño... pero sí, considero que ellos la valoran (E2.11).

Las familias, en general mucho apoyo, la gente en general muy bien (E8.9).

Yo ahí veo... en los últimos años, desde una perspectiva muy singular porque son muchos años y ves cómo ha evolucionado todo esto y lo que es cierto es que la familia se ha vuelto muy exigente porque creo que la propia Administración le ha facilitado ese nivel de exigencia (E10.7).

En cuanto al alumnado, 7 (58.3%) directores consideran que éstos tienen una percepción positiva sobre ellos; hacen referencia a que disfrutaban de una relación cercana (5) y que disponen de su afecto (2). Por otro lado, los directores diferencian entre el alumnado al que da clase y al que no. Para el alumnado al que da clase, algunos participantes creen que son un profesor más (4) y para el alumnado al que no da clase, una figura de autoridad (6), acrecentado por la utilización del director como un elemento sancionador (4). Sobre esto, algún director comenta:

Es curioso, porque los que yo no conozco porque no les doy clase, los conozco de vista, ellos me ven como una autoridad, y a los que les doy clase, no me ven con esa autoridad de un director, sino como un profesor con el que tienen buena relación (E2.12).

En cualquier caso, los directivos perciben desde el alumnado que tienen un rol como máximos responsables del centro (3).

Construcción de identidad profesional en el ejercicio cotidiano de la dirección
En esta dimensión de análisis se preguntó a los directores por la consideración sobre los tipos de demandas y exigencias que integran tanto su rol de director, como su rol de líder. Además, se profundizó sobre su motivación personal, lo que hace que mejore su labor educativa, cuáles son las principales fuentes de conflictos y a qué dan prioridad en su día a día.

Sobre su percepción acerca de las demandas y exigencias de su rol como director, los participantes identificaron que estas giraban en torno a 5 categorías: profesorado (9), administración educativa (4), familias (4), alumnado (2) y aspectos generales (5). En cuanto a las exigencias del profesorado, los directores destacan que les demandan la resolución de conflictos (5), el respaldo frente a los conflictos con las familias (5), el trato equitativo a todo el profesorado (3), el buen funcionamiento del centro y otras cuestiones organizativas (2). En menor medida, también existen referencias sobre sentirse escuchados (1), la toma de decisiones

(1) e iniciar proyectos, es decir, llevar propuestas al claustro (1), así se puede ver en el cuadro 4.

Cuadro 4. Dimensión de análisis sobre la construcción de la identidad profesional en el ejercicio cotidiano

	Categorías f (%)				
	Profesorado	Administración	Familias	Alumnado	Otros aspectos generales
Demandas y exigencias de su rol como director	9 (75%)	4 (33.3%)	4 (33.3%)	2 (16.7%)	5 (41.7%) -solucionador de problemas, responsable del centro-
Director y exigencias de su rol como líder	8 (66.7%)	-	-	-	10 (83.3%) -buen funcionamiento del centro y liderazgo, impulsar y desarrollar proyectos-
Motivación personal	2 (16.7%)	-	2 (16.7%)	5 (41.7%)	7 (58.3%) -iniciar y desarrollar proyectos, buen funcionamiento del centro y ambiente de trabajo-
Fuentes de conflicto	7 (58.3%)	3 (25%)	6 (50%)	4 (33.3%)	-
Prioridades en el ejercicio directivo	3 (25%)	-	2 (16.7%)	6 (50%)	2 (16.7%) -clima de aprendizaje-

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la administración, 4 directores identificaron como la principal exigencia, la eficacia en los requerimientos burocráticos (Séneca —herramienta de gestión académica de datos escolares—, documentación del centro, informes, entre otros). En cuanto a las familias, su principal exigencia es el buen funcionamiento del centro y crear un clima de confianza (3) y solucionar problemas (1). Sobre las demandas del alumnado, el buen funcionamiento del centro (2). Por último, 5 directores apuntaron otros aspectos generales, que pueden englobar a varias de las categorías anteriores, como: ser el máximo responsable del centro, lo que implica la toma de decisiones y un grado alto de responsabilidad (3), un solucionador de problemas (2), la implicación (1) y ser un organizador (1). Algunas evidencias en este sentido la podemos encontrar a continuación:

Lo que te piden es que seas un “solucionador” de problemas, un apagafuegos, pero a todos los niveles, ¿eh? Profesorado, alumnos, padres, todos (E6.11).

Yo creo que me demandan muchas cosas, yo creo que cuando tienen cualquier problema respecto de materiales necesarios para el trabajo, problemas con los padres, problemas con el alumnado, te lo demandan todo a ti, es como si por estar en esta silla sentado de pronto eres el “arreglador” (E5.10).

A diferencia de la pregunta anterior, cuando los directores expresan sus percepciones sobre las demandas que integran su rol de líder, sólo se centran en el colectivo del profesorado (8) y en aspectos generales (10) relacionados con el buen funcionamiento del centro (4) y en el impulso y desarrollo de proyecto (5). Sobre el profesorado, los participantes identifican como mayores demandas cuestiones de formación docente, asesoramiento, supervisión de programaciones y análisis de los resultados escolares (5) y aspectos relacionados con la gestión de un ambiente de trabajo satisfactorio y la colaboración entre pares (3). Sobre este aspecto de liderazgo, algunos directores apuntan:

Como líder, y no es cosa fácil, poner de acuerdo a 15 personas, a 15 maestras, es complicado, y es lo que, más o menos, para que salgan las cosas y se hagan las cosas. Por ejemplo, cuando hablamos de formación, ponernos de acuerdo en qué vamos a pedir el año que viene para formarnos, o en qué dirección nos vamos a formar. Cada uno tiene una imagen distinta de lo que, hay gente que pasa de la formación, hay gente que le interesa mucho la formación, y después tienes que enganchar a los que pasan de la formación para que quieran formarse, y después a los que quieren formarse los intereses y necesidades son muchos, hay que intentar unificarlos, es complicado (E3.12).

Con referencia a su motivación personal, 5 directores destacan al alumnado como el principal motivo que hace que mejore su labor educativa, en concreto, el aprendizaje del alumnado (4), la atención a la diversidad (1) y la convivencia (1). Y 3 directores se centran en el profesorado, intentando fomentar una adecuada formación de los docentes (2) y un buen ambiente laboral (1). En cuanto a las familias, son 2 los participantes a los que les motiva fomentar la participación y una correcta relación entre el centro y el contexto familiar. Para la mitad de ellos (6) la motivación se encuentra en aspectos generales relacionados con el buen funcionamiento del centro (2) y la posibilidad

de iniciar y desarrollar proyectos (4). Algunos directores se refieren a su principal motivación como:

Yo creo que este colegio tiene muchas posibilidades, como he dicho anteriormente, y tiene muchos campos de mejoras, un amplio campo de mejoras, y creo que puede mejorar en muchos aspectos sobre todo no organizativo, pero sí didáctico. Incluso hay buena cohesión entre los profesionales, buen ambiente de compañerismo, pero creo que el trabajo con el alumnado, el trabajo puro y duro, se puede hacer cosas distintas y cosas mejorables. Es lo que este año hemos intentado, formarnos en trabajo por proyectos, algo que a un sector del profesorado no le interesa mucho y creo que, si ponemos de nuestra parte y si el equipo directivo lo ve, que lo está viendo, podemos dar un empujoncito para trabajar en esa línea. Para mí sería muy gratificante poder conseguir eso ¿no? (E3.13).

El ver que los niños y niñas se divierten y aprenden divirtiéndose (E4.16).

Yo lo tengo claro, vamos, yo aquí mi motivación son los chavales, la necesidad de que se formen, yo soy un educador nato, creo en la educación (E12.12).

Las principales fuentes de conflicto en el día a día de los directores que han participado en el estudio son: el profesorado (7), las familias del alumnado (6), el propio alumnado (4) y la administración educativa (3). Respecto de la primera categoría, los conflictos derivan de la gestión de las relaciones con (y entre) el profesorado (4), no conseguir sacar adelante proyectos pedagógicos debido a la escasa participación del profesorado (2) y cuestiones relativas a la organización (1). Con las familias, los conflictos parten de la imposición de sus criterios, de la escasa valoración del trabajo de los docentes y otros conflictos con el profesorado (4), así como las quejas sobre distintos aspectos del funcionamiento del centro y conflictos puntuales (4). Sobre el alumnado destacan los problemas de comportamientos, de convivencia y los conflictos que se producen (4) y respecto de la administración, la escasez de recursos y autonomía de la que disponen (2), así como la falta de respaldo que perciben (2).

Los conflictos más grandes son con las familias, yo conflictos graves con compañeros no he tenido. Y si he tenido algún conflicto, hablando y reflexionando se soluciona, pero con familias especialmente (E4.19).

Yo creo que lo que nos genera más conflictos puede ser en hechos puntuales familias con profesorado, y comportamiento del alumnado (E5.15).

Hombre, si no saco para adelante los proyectos pedagógicos para mí misma es un conflicto, no nos está pasando porque como estamos abierto siempre a alternativa pues procuramos buscar que lleguen a buen puerto. Y luego nos frena mucho si algunos padres llegan mal al centro, la actitud de algunos padres eso... es muy poco, por eso no quiero hacer mucha referencia porque parece que vencen los que hacen ruido y son muy pocos, pero es verdad que daña (E9.18).

Cuestionados sobre las prioridades en el ejercicio cotidiano de sus funciones, las categorías emergentes son: alumnado (6), profesorado (3), familias (2) y gestión de una adecuada cultura y ambiente favorecedor del aprendizaje (2). Respecto del alumnado, los directores hacen hincapié, por un lado, en la importancia del aprendizaje, la atención y la seguridad (5), y, por otro lado, la resolución de problemas y conflictos (1). En cuanto al profesorado, conseguir el compromiso y la implicación del claustro en proyectos y otras actuaciones propuestas desde la dirección (1), y promover un buen ambiente de trabajo atendiendo a sus necesidades (2). Otros directores dan prioridad a la participación y la atención de las familias (2). Por último, otros directores identifican como prioridad, desde un punto de vista más general, conseguir un buen ambiente de trabajo, pensando en la autorregulación del centro (1), el clima de aprendizaje (2), la gestión de los recursos humanos (1) y según la gravedad/urgencia de las situaciones que se acontecen, como, por ejemplo, casos de absentismo, burocracia, instalaciones, entre otros. (1). Algunas evidencias de la categoría más referenciada:

Al alumnado, el principal objetivo es el alumnado (E5.14).

Al alumnado, y dentro del alumnado trabajo mucho lo humano sin descartar lo académico y de hecho va de la mano, y hemos mejorado (E12.13).

Perspectivas y expectativas futuras

Al ser preguntados sobre las perspectivas futuras en su carrera profesional, los directivos respondieron de manera muy diversa: 4 (33.3%) tienen expectativas de seguir en el cargo al menos un mandato más, 3 (25%) pretender acceder a otros cargos —inspección (1), a Centros de Profesorado (1) y al Departamento de Orientación (1)—, 2 (16.7%) se jubilarán al finalizar el presente mandato y otros 2 manifiestan que les gustaría regresar a la docencia, ya que les aporta mayor felicidad, satisfacción, motivación y se sienten más realizados. Uno de ellos afirmaba lo siguiente:

Yo creo que estaré unos cuantos años más de directora, a no ser que haya algún profesor del centro que quiera presentarse yo no tendría ningún problema en seguir en el centro sin ser la directora y seguir trabajando (E4.27).

Sobre su eventual reelección y qué factores los animarían al respecto, 3 directores dijeron que sí (25%) y 5 que no (41.7%). Para los afirmativos, los factores argumentados fueron: poder ofrecer continuidad a proyectos ya iniciados (2), incluso un director hace referencia a presentarse nuevamente si no hay alguien que quiera hacerse con el cargo. Como evidencia de alguna de las categorías emergentes antes mencionadas:

No. Creo que nada haría que me volviera a presentar. Porque llevo ocho años y yo creo que es bueno para el centro un cambio. O sea, mantener un mismo estilo directivo durante tantos años, a no ser que no haya nadie que se quiera presentar o que aquí venga alguien que vaya a hacer daño, que no creo, en ese caso sí me quedaría. Porque tampoco estoy mal, o sea, lo llevo bien, pero creo que es bueno para el centro un cambio de estilo de liderazgo (E8.31).

Para aquellos que manifestaron su negativa a volverse a presentar al cargo, se identifican los siguientes aspectos: la necesidad de un cambio personal-profesional tras dos mandatos (1), permitir al centro un viraje en el estilo de liderazgo (1), un acusado estrés y desgaste debido al ejercicio directivo (1), dedicar más tiempo a la familia (1), falta de motivación y que sólo continuaría en caso de “obligación” (1).

Investigar la identidad directiva, discusión y conclusiones

El propósito principal de la investigación ha sido analizar la dirección escolar en España, en particular, en la provincia de Cádiz (Comunidad Autónoma de Andalucía), desde la perspectiva de la identidad profesional de los directivos escolares. Para ello, el estudio se centró en la mirada de sí mismo como un canal que permitió reconocer cómo se está construyendo la identidad profesional, que características expresas, y si hay coherencia entre la imagen que ellos creen que tienen los sujetos del entorno acerca del *director escolar* y la concepción que ellos tienen de sí mismos como directores.

Previamente al estudio se hizo consciencia de que investigar las identidades profesionales de los directivos en España era especialmente re-

levante por las características singulares y únicas que tiene su ejercicio y rol (provisionalidad, docente y director y otros), lo que provoca una identidad inestable, múltiple o transeúnte (Bolívar, 2017).

Los resultados avanzaron en aspectos constituyentes de la identidad directiva. Se consolida la cuestión de la duplicidad identitaria docente-director y, por ende, el debilitamiento de la identidad directiva en dos momentos: futuro, por la provisionalidad en el cargo y su regreso a la docencia, y presente, en el ejercicio de la docencia mientras se es director con la correspondiente falta de coherencia entre el rol directivo y la identidad docente. Si bien los datos no hacen referencia a ello, se considera la importancia de la variable *pasado*, es decir, la trayectoria biográfica del sujeto en la construcción de la identidad profesional (Dubar, 2000b). Por ello, no se puede olvidar que, en todos los casos, los directivos entrevistados han sido docentes, cuestión que, a priori, refuerza la identidad docente (Bolívar, 2006). A este estado de duplicidad identitaria se le suma la dicotomía de considerarse un líder pedagógico y/o un gestor burocrático administrativo.

La consonancia de este último con las expectativas de la administración educativa, mientras que los directivos se identifican con el desarrollo del primero, afianza la idea de la cautividad directiva, así como la posibilidad de producir un estado de frustración y enajenamiento identitario (Dubet, 2006; Duchauffour, 2013). La imagen de la *identidad para sí* que se consolida en el estudio perfila a un tipo de liderazgo heroico-centralista capaz de abarcar un gran cúmulo de responsabilidades pedagógicas, de gestión o para la convivencia que responden a su complejidad identitaria.

Se remarca la complejidad del caso español y su encuadre en la transición profesional docente-director-docente, en la cual los actores viven una interferencia identitaria que afecta a la *imagen de sí* como profesional y a la relación con los sujetos de su entorno (Fernández, 2011). Esto se agrava en los casos (cerca de 50% en Andalucía) donde el director puede ser nombrado obligadamente por la Administración, y, es altamente susceptible de añorar volver a ocupar el rol de docente. Como se ha comentado, el cambio de rol discontinuo puede vivenciarse como un conflicto de roles cuando las demandas de la administración educativa son incongruentes o incompatibles con lo que demandan sus colegas.

Esto último deja entrever la fluctuante tensión que genera situarse en el nivel intermedio entre las demandas de la administración educativa y los intereses del profesorado (Ritacco y Bolívar, 2018). Que el director sea considerado, dependiendo del momento y el informante, como un “representante de la administración”, o un *primus inter pares* del profesorado, refleja una falta de claridad acerca de la interpretación de su rol y posicionamiento social en el centro escolar (Viñao, 2004).

Se asume que las voces evidencian la dificultad de los equipos directivos de liderar manteniendo un —equilibrio mientras se mueven entre las demandas de las familias, las exigencias de la Administración y ciertas consideraciones con los compañeros—. Esta difícil función de equilibrio se percibe como conflictiva y peculiar. El equipo directivo tiene que jugar una función a caballo entre la transacción con los colegas y las necesidades de transformación que pueden demandarse desde otras instancias (Bolívar, 2016).

En España las identidades profesionales de los directores o directoras no sólo están influenciadas por el tipo de interacciones y contextos (Whiteman, Paredes-Scribner y Crow, 2015), además, por un fuerte factor estructural fundado en el sistema de promoción, el modelo de elección, el itinerario en el cargo y la formación requerida. Esta cuestión podría animar a futuras investigaciones a indagar acerca del rol específico que estos diversos factores juegan en la construcción y verificación de la identidad de los directivos escolares. Desde esta perspectiva identitaria, aquello que sea *la dirección* dependerá de cómo se es reconocido por los otros (Ricoeur, 1996) y, sobre todo, por los colegas. Y es en este sentido en el que se continuará con el trabajo.

Referencias

- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, (128), 11-26.
- Bolívar, A. & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, VII(1-2), 19-31.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, IV(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona, España: Editorial Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: Conceição Passeggi, M. y Abrahao, M. H. (eds.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 79-109.
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. En: Lima, L. y Sá, V. (coords.). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade*. Ribeirão, Portugal: Edições Humus, 151-171.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del Modelo Español de Dirección Escolar en la Identidad Profesional de los Líderes Escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, XXIV(119), 1-39.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. et al. (eds.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 11-59.
- Dubar, C. (2000a). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2000b). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2010). *La Socialisation. Construction des Identités Sociales et Professionnelles (4th revised edition)*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Duchauffour, H. (2013). Transition identitaire des directeurs d'école primaire. Trouble et crise de recrutement, conséquences d'une formation défailante? *Recherche & formation*, III(74), 87-100.
- Fernández, M. L. (2011). Dirección e identidad profesional. El ser o el estar en la dirección. *Organización y Gestión Educativa*, XIX(2), 25-29.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2a ed. Madrid: Morata.

- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hoyle, E. (1974). Professionalism, professionalism and control in teaching. *London Educational Review*, III(2), 13-19.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Nias, J. (1989). *Primary Teacher Talking. A study of Teaching at Work*. London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-24.
- Rivas-Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (2010). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, LIV(2), 143-178.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação (Porto Alegre)*, XXVII(53), 367-415.
- Whiteman, R., Paredes-Scribner, S. & Crow, G. (2015). Principal professional identity and the cultivation of trust in urban schools. In: Khalifa, M., Arnold, N., Osanloo, A. & Grant, C. (coord.). *Handbook of urban educational leadership*, Lanham, MD, Rowman y Littlefield, 578-590.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea.

Identidades de liderazgo exitoso en contextos desafiantes en Andalucía, estudio de caso¹³

*Jesús Domingo Segovia, Beatriz Barrero Fernández,
Cristina Cruz González y Carmen Lucena Rodríguez*

Introducción

El conocimiento acumulado en las últimas décadas por la investigación educativa ha permitido consensuar un conjunto de dimensiones y prácticas que conforman la perspectiva del liderazgo pedagógico, misma que se enfoca en la mejora de prácticas profesionales de los docentes, el cambio en la cultura escolar y en el logro educativo de los estudiantes.

Las dimensiones de esta línea de investigación giran en torno a los siguientes nortes: 1) el establecimiento de metas y expectativas comunes; 2) la potenciación las capacidades profesionales del profesorado para que respondan adecuadamente a los retos de la mejora de la práctica docente y del aprendizaje; 3) el rediseño la organización y establecer condiciones de trabajo que posibiliten el desarrollo profesional, el encuentro y la interacción, la corresponsabilidad y el desarrollo de un clima de trabajo, de ciudadanía y de aprendizaje; 4) el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo al aprendizaje, la participación y la interacción productiva entre agentes y sectores; 5) la obtención de recursos estratégica; 6) la gestión y supervisión de programas de enseñanza y aprendizaje; en definitiva, construir y articular localmente la capacidad de mejora (Leithwood et al., 2006; Robinson; 2007; Day et al., 2008; Moos et al., 2011; Day y Gurr, 2014).

A nivel internacional, pero específicamente en el contexto andaluz, toma creciente relevancia promover el desarrollo de una dirección esco-

¹³ Este estudio forma parte del Proyecto de Investigación I+D+i titulado Identidad de la dirección escolar, Liderazgo, formación y profesionalización, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2016-78191-P), y dirigido por el profesor Antonio Bolívar durante el trienio 2016-2019.

lar con capacidad de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012; 2019); línea de trabajo a la cual se insta desde las políticas de formación y promoción de sistemas educativos globales (OCDE, 2014). De este modo, interesaba investigar cómo se construye y desarrolla esta identidad profesional de *liderazgo y pedagógico* en directores en un contexto como el español, con una dirección no profesionalizada en el que convive una tradición de gestión, con una identidad en los directores y directoras que es evidentemente docente (su primera identidad profesional).

Partiendo del principio de que el liderazgo exitoso y la práctica profesional de la dirección escolar deben tener predominantemente un carácter pedagógico, toma relevancia considerar si esos factores son válidos en todos los contextos y circunstancias, especialmente en los de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión, denominados en adelante con la categoría de *contextos desafiantes*.

La cultura de la institución y la identidad del director en torno a la inclusión educativa y la justicia social marcan diferencias significativas en el tipo de liderazgo ejercido. A ello se dedicó el 2º strand (Principals in under-performing schools) del International Successful School Principalship Project (ISSPP), sobre dirección eficaz en contextos que tienen requisitos previos bajos, es decir, población con un bajo índice socioeconómico y cultural y en riesgo de exclusión educativa y social.

La idea de liderazgo exitoso debe matizarse y contextualizarse, pues, en los contextos desafiantes no vale cualquier director, como tampoco cualquier modo de ejercer el liderazgo (Patterson et al., 2009; Naidoo y Perumal, 2014; Robinson et al., 2014). El liderazgo del director debe ser capaz de movilizar e incrementar el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014) y la construcción de capacidades de la escuela (Bolívar, 2014; Domingo, 2016), como una base identitaria de implicación profesional y de compromiso ético (Crow et al., 2017; Day, 2018) en toda la comunidad profesional.

Un mapeo bibliográfico sobre el tema pone en evidencia que este liderazgo orientado hacia la justicia social es complejo y necesita de una caracterización. Los resultados evidencian que este tipo de liderazgo guía las prácticas profesionales desde razones éticas y profesionales, que promueven buenas prácticas basadas en la equidad en contextos de difícil desempeño (Evans, 2007; González, 2014).

También coincide en gran medida con dar respuesta a la inclusión educativa, hablándose entonces de liderazgo inclusivo (Mac Ruairc et al., 2013; Ryan, 2017; Bolívar y Domingo, 2018); sobre todo cuando la inclusión educativa se asocia con garantizar los derechos humanos y la dignidad, suele adjetivarse como para la justicia social (Theoharis, 2007; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Murillo y Hernández, 2014; Slater et al., 2017).

Estos análisis evidencian que la (re)construcción de los centros educativos hacia comunidades de práctica profesional es crucial en contextos desafiantes, y ello requiere un liderazgo asentado en una identidad claramente pedagógica, democrática y orientada a la promoción de entornos más inclusivos, estimulante para el éxito para todos y entre todos (Theoharis, 2007; Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2017).

Los estudios citados apuntan que factores tales como la resiliencia, maximizar la interrelación, el apoyo mutuo, cuidar la emoción o promover el diálogo, la reflexión colectiva y el compromiso profesional y social logran prevenir riesgos y mejorar los resultados escolares, es así que dichos factores dan sentido al liderazgo exitoso.

En las prácticas de liderazgo es determinante una base identitaria de implicación profesional y de compromiso ético (Crow et al., 2017; Day, 2018); el tema pasa por comprender qué identidad de liderazgo es la que se muestra eficiente, cómo se percibe (tanto por los propios directivos escolares, como por los otros: líderes intermedios y el resto de profesionales docentes) y cómo construye en estos contextos.

Identidad profesional de liderazgo

En este escenario, emerge la pregunta de trabajo: ¿Cómo se construye y desarrolla esta identidad de liderazgo para la justicia social en contextos desafiantes? Específicamente en el contexto andaluz. Un tema complejo, en especial porque en el esquema educativo de España la identidad del director presenta un carácter bivalente (profesor-director), inestable en el tiempo, insertado en un equipo de dirección y con otras presiones laborales y sociales que lo hacen particular (Ritacco y Bolívar, 2018). Los directores que acceden al cargo no dejan de ser profesores del todo y, asimismo, sólo se instalan en la posición durante un periodo determinado, para lue-

go regresar a su labor en el aula; esto vale para considerar que la identidad directiva en Andalucía se comprende a la luz de un doble sentido.

Diversos autores coinciden en que la identidad profesional posee atributos múltiples, contextuales, de construcción y reconstruida socialmente (Day et al., 2007; Dubar, 2010); la identidad profesional es considerada una realidad compleja y subjetiva, que podría ser definida como aquello que representa y da sentido a los diferentes perfiles profesionales que ejercen como líderes (Sachs, 2001; Murakami et al., 2016; Crow y Møller, 2017).

La identidad nace a través de una construcción discursiva y se traduce en la manera en la que los propios profesionales se ven y se sienten como tales, o bien son observados o catalogados por los otros agentes con los que actúan. Esta identidad se compone de dos dimensiones: *el yo personal* y *el yo profesional*, y está influenciada por diversos factores, como el componente emocional, la cultura escolar e influencias sociopolíticas (Day, 2018). Se conforma en un proceso continuo en permanente tránsito (Day et al., 2005), construcción en que se presentan influencias internas y externas, provenientes del contexto social, cultural y educativo. Para Dubar (2010), la identidad se funda para uno mismo (identidad para sí), al tiempo que se construye para los demás (identidad para los otros).

En la construcción de la identidad del director escolar como líder influyen las personas también, quienes le rodean en sus actividades diarias, los otros, por lo que será interesante considerar las escuelas como estudios de caso y los informantes clave han de ser tanto quienes ejercen diferentes grados de liderazgo pedagógico (a nivel interno y externo), tanto como quienes son los principales colaboradores o destinatarios de este liderazgo (el profesorado).

En una revisión sistemática del campo (Cruz et al., 2019), la identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo y supone centrar la atención en la relación interactiva (emotiva) de liderazgo con los demás miembros de la escuela (Bolívar, 2019). Este foco de atención no cuenta con mucho desarrollo más allá de considerarse una línea prioritaria de acción dentro de ISSPP, con trabajos como el de Day y Gurr (2014), Crow y Møller (2017), Crow (et al., 2017) y sus derivaciones en el ámbito hispanohablante, más específicamente dentro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME).

Particularmente, en Andalucía se viene desarrollando el Proyecto I+D+i Identidad profesional de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización, dirigido por el profesor Antonio Bolívar. Dentro de él, se ha constituido un equipo de investigación encargado de examinar el proceso de la construcción identitaria del liderazgo inclusivo y para la justicia social. Se abordan específicamente contextos y centros educativos denominados desafiantes, por ser laboratorios de innovación y de construcción de comunidades de práctica profesional resiliente y comprometida socialmente. El presente trabajo da muestra de los resultados de investigación de este equipo, con la intención de desbrozar un poco la situación en instituciones educativas en contextos desafiantes que están mejorando sus resultados educativos en Andalucía.

Identidad de liderazgo eficaz en contextos desafiantes en Andalucía

En línea con el proyecto de investigación en el que inscribe, el presente estudio utiliza una metodología mixta, con un diseño emergente y flexible, basada en estudio de caso múltiple desde una perspectiva (auto)biográfica y narrativa (Bolívar y Domingo, 2019), con análisis acordes con metodologías participativas y los principios de la teoría fundamentada. En todo momento se han respetado las normas éticas exigibles a este tipo de estudios (BERA, 2011).

La identidad es un aspecto abstracto y complejo, que requiere este tipo de enfoque para poder acercarnos a la realidad estudiada, dando voz a los propios participantes. Se accede a la comprensión de la identidad del liderazgo y su eficacia en estos contextos mediante relatos de vida profesional de los directores, equipos directivos, coordinadores, personal técnico y profesorado de escuelas e institutos de educación secundaria ubicados en estos contextos.

Los instrumentos de recogida de información esenciales han sido las entrevistas biográfico-narrativas en profundidad, desarrolladas a lo largo de cascadas de profundización reflexiva, y los diálogos en profundidad sobre las mismas con los informantes clave.

Se busca comprender y alumbrar los retos, resistencias, dilemas y principales apoyos del liderazgo inclusivo y para la justicia social a los que se enfrentan quienes están asumiendo el reto de liderar la mejora

educativa con éxito en contextos desafiantes. En este sentido interesa continuar indagando y reflexionando a partir de aprendizajes de casos particulares que abonan a la comprensión y dimensionamiento del fenómeno a más amplia escala.

El contexto de la investigación se enfoca en escuelas que atendían a una población con un bajo índice socioeconómico y cultural, pero que —como evidencia la evolución de los resultados educativos y escolares controlada desde la administración educativa— estaban viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa y caminaban hacia comunidades de práctica profesional especialmente comprometidas.

La selección de los casos (centros y directivos) ha sido intencional, así como la de los otros informantes clave (personal con quienes trabajan). Para los primeros se tomaron en consideración los criterios de homogeneidad y heterogeneidad que se exponen seguidamente. En cuanto a los criterios de homogeneidad (en la selección de los casos), se buscaban instituciones educativas de primaria y secundaria ubicadas en contextos desafiantes y con poblaciones con un índice socioeconómico y cultural (ISEC) bajo, pero que estuvieran viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa.

Los directores seleccionados tienen una profesión docente consolidada, más de 10 años de desempeño profesional y son considerados por la Administración Educativa como idóneos, por su “buen desempeño profesional para la mejora de resultados educativos”, además de ser “referentes de innovación.” La selección toma en consideración las variables género, ya que se incluyen igualmente hombres y mujeres; etapa educativa, educación primaria y secundaria; y ubicación del centro, de barrio, periurbana o rural. Se estudiaron en concreto 12 casos, 6 con buenos resultados y otros 6 con resultados en avance, repartidos por igual también entre educación primaria y secundaria. El cuadro 1 muestra las características de las escuelas seleccionadas y las de sus directivos, agrupados en función de sus resultados educativos:

Cuadro 1. Informantes clave y razones por las que fueron seleccionados

Caso	Resultados	Características de la escuela	Características del director
A	Mejores resultados educativos que otros centros de igual ISEC*	CEIP, periurbano, intercultural, muy implicado en procesos de Innovación y de desarrollo comunitario gitano, proyecto con toda su localidad. Trabajo por proyectos y capital social	Mujer, con trayectoria de implicación social y profesional. Dialogante y segura. Comprometida con su comunidad y su género. Con un equipo motor.
B		CEIP, periurbano, pluricultural, trabaja por UDIs, participación en varias convocatorias de innovación, implicado en proyecto educativo de localidad	Mujer, con trayectoria de innovación educativa. Muy organizada y firme en sus ideas. Con visión y prospectiva. Con un equipo motor.
C		IES, rural muy lejano y aislado, con muy bajos recursos, seleccionado como Comunidad de Aprendizaje (CA) y con capital social	Hombre, dinámico, comprometido y creativo. Diseñó el proyecto de CA. Con un equipo motor. Ha sido asesor y participa en redes profesionales.
D		IES, periurbano, centro TIC, participación en varias convocatorias de innovación, intercambios escolares, y proyectos desde la administración	Hombre, ha sido orientador. Sistemático, atento a proyectos y posibilidades de proyectos y convocatorias oficiales de mejora.
E		IES, urbano, centro referente inclusión, trabajo intercultural, mucha población migrante (otros países)	Hombre, con trayectoria de innovación educativa. Dialogante, firme y con compromiso social
F		CEIP, urbano, comprometido con inclusión y medio ambiente, mucha población migrante (otros países)	Hombre, con compromiso social y profesional, participa de redes profesionales

G	Resultados similares a otros centros de igual ISEC*, pero avanzando en resultados educativos (convivencia, absentismo, participación, implicación comunitaria, entre otros)	CEIP, urbano, comprometido con comunidad gitana, premio nacional de educación compensatoria, trabajo en proyecto comunitario de zona	Mujer, con compromiso social y profesional. Larga trayectoria en esa escuela y siempre en innovación educativa. Con un equipo motor y participa en redes profesionales
H		IES, periurbano con gran población gitana y de aldeas rurales. Gran trabajo con la comunidad y ampliación de horarios y capital social. Sector de profesorado tradicional, enfrentado a dinámicas más allá de la materia	Hombre, compromiso social y profesional con la zona. Ha sido supervisor. Con equipo motor y participa de redes profesionales
I		IES, periurbano con gran población gitana y de aldeas rurales. Gran trabajo con la comunidad y ampliación de horarios y capital social. Redes de escuelas y profesorado	Hombre, compromiso social y profesional, con larga trayectoria en innovación educativa y lucha contra la dualización del sistema y los procesos de exclusión. Con equipo motor.
J		CEIP, urbano, pluricultural, mucha población migrante (otros países), participa en convocatorias oficiales de innovación. Sector importante de profesorado tradicional. Capital social de localidad	Hombre, larga trayectoria en el mismo centro (fue alumno allí), compromiso profesional con innovación. Dialogante y firme. Con grupo motor y apoyo de la localidad.
K		CEIP, rural con gran población gitana y de aldeas rurales. Comunidad de Aprendizaje. Sector de profesorado tradicional, enfrentado a dinámicas más allá de la materia	Mujer, comprometida social y profesionalmente, trayectoria de innovación. Participa en redes profesionales y de formación. Muy organizada y firme en sus ideas. Con equipo motor.
L		IES, urbano, pluricultural, mucha población migrante (otros países). Sector de profesorado tradicional, enfrentado a dinámicas más allá de la materia. Redes de escuelas	Mujer, muy comprometida social y profesionalmente (con la lucha contra la exclusión). Flexible, resiliente, dialogante y cuidadosa en relaciones
<p>ISEC = índice socioeconómico y educativo;</p> <p>IES = Educación Secundaria; CEIP = Educación Infantil y Primaria</p>			

Fuente: Elaboración propia.

Para el resto de los informantes clave se partió de entrevistar a líderes intermedios internos con los que trabajan cotidianamente los directivos escolares andaluces (jefatura de estudios y coordinación de ciclo o departamento) y externos (servicio de apoyo o inspección educativa de zona de referencia). Como mínimo tres informantes de diferentes perfiles por caso y se amplió el número de otros informantes siguiendo un proceso de bola de nieve, desde la aparición de menciones en las entrevistas a distintos agentes e informantes que pudiesen ser clave o alternativos, hasta saturación de la información emergente.

A partir de los atributos de los participantes, generados desde los criterios de heterogeneidad, se indagaron características y situaciones particulares, así como se identificaron diferencias y similitudes entre ellos. No se pretendía la comparación entre los mismos, pues cada caso es único e irrepetible, tanto como el contexto en el que el sujeto desempeña su labor profesional.

Al utilizar estos enfoques de aproximación al conocimiento, las categorías construidas con base en la literatura pedagógica son emergentes del propio proceso de profundización sucesiva —a partir de entrevistas en profundidad— y concluyeron con la saturación de información. De las entrevistas y relatos derivaron tanto temáticas emergentes, como descripciones y contextualizaciones particulares, que dotaban de sentido a los mismos y a las reflexiones dialógicas.

Se partió de una entrevista inicial con cada director de las escuelas seleccionadas. A partir de ella, se profundizó narrativa y (auto)biográficamente en su historia de vida y desarrollo profesional e identitario. Con ello se obtuvieron hitos, temáticas, perfiles y *otras* experiencias significativas, en su trabajo como profesores o líderes intermedios, que fueron incorporados al estudio. El proceso de estudio duró tres años. Se desarrolló con base en cascadas de profundización reflexiva sobre las evidencias y fragmentos de información relevante para cada caso. Se desarrollaron dos tipos de análisis: uno vertical (por caso) y otro transversal (por temáticas emergentes).

Identidad de liderazgo eficaz en contextos desafiantes: temas emergentes

Antes de proceder a la exposición de resultados es necesario reconocer una limitación de este estudio. Las que se muestran, son experiencias y miradas particulares que no se pueden extrapolar ni generalizar. Han sido seleccionadas de forma intencional, dado su avance en línea con el éxito para todos y entre todos y la justicia social. Siendo conscientes de la necesidad de liderar para la justicia social, los directores representan los espejos en los que se mira el alumnado, estas voces alertan sobre la necesidad de mayor producción científica que abunde en la comprensión de la temática para así poder extraer claves más contundentes por las que trabajar, siendo nuestros resultados y aportes, pistas para seguir indagando.

Los resultados informan que los principios que direccionan cada caso se van construyendo contextualmente; pero con una incipiente y creciente conciencia en torno al trípode que la hace sostenible: 1) la existencia de un claro compromiso del profesorado y la comunidad por la profesionalidad, la inclusión, la mejora para todos y —en menor medida— por la justicia social; 2) para lo que es necesario un liderazgo con pretensión de compartido, con orientación inclusiva y para el éxito para todos y entre todos; y por último; 3) un liderazgo centrado en el cambio metodológico y organizativo y la mejora de la respuesta educativa a la diversidad.

La identidad profesional de liderazgo para la justicia social se ve influenciada por una serie de dimensiones en las que conviene reparar y que son enumeradas sintéticamente a continuación.

Construcción de la identidad profesional de liderazgo

Si bien existen unos rasgos que podrían definir una identidad profesional eficiente de dirección escolar en contextos desafiantes, cada directivo es único y posee trayectorias profesionales particulares. Su identidad se desarrolla en el tiempo diferencialmente por personas y contextos. La identidad, en los casos estudiados, depende más de los contextos y los equipos profesionales con los que trabaja, que de otros factores de formación y profesionalización como directivo.

Se constatan en sus trayectorias hasta llegar a la dirección y a ser quienes son, así como por la manera en cómo se perciben y desde qué parámetros actúan profesionalmente entre directivos de primaria y secundaria, por el grado de experiencia como profesor o directivo en estos contextos y su género. Lo que para unos es una cuestión de compromiso social y justicia, como en los casos A, E, G, H e I, para otros son vías de enganche con su profesorado, como son la inclusión educativa (C, D, F y K) y la mejora educativa en general (B, D y J).

Otros rasgos comunes tienen que ver con su forma de actuar, tanto desde el orden, la claridad y la sistematicidad (A, B, C, D, I y J), hacia otros modelos más abiertos y dialogantes (A, C, E, F, G, H, I y L), incluso destacan algunos especialmente cuidadosos con las emociones y el apoyo a sus colegas (I, K y L). Todas las directivas poseen una clara conciencia de género y de las circunstancias, barreras y de luchar contra el *techo de cristal*, pero que ello no cambia nada en lo que a liderazgo y dirección se refiere.

Para todos los directores del estudio, dos momentos se perciben como clave, ambos en los procesos de inducción profesional, tanto al entrar en contacto con estos contextos particulares, como a la hora de asumir la dirección escolar. A modo de ilustración, se encuentran estos comentarios: “para mí fue un auténtico choque cognitivo y profesional la llegada al centro y enfrentarme a su realidad” (dirC), “nunca había pensado en ser directora, ni quería hacerlo en mi escuela, pero o se hacía algo, o se iba de las manos, y no fue nada fácil tomar la decisión, ni mantenerme al principio” (dirL).

Los directores dan cuenta de que se vive de manera diferencial en función del grado de construcción de la comunidad profesional de aprendizaje, del grupo motor que acompaña los procesos de transformación escolar y la presencia o ausencia de procesos de mentoría, asesoría y colaboración profesional. Dicho sea de paso, que reclaman como determinantes (casos A y B).

Los informantes señalan una constante en sus trayectorias profesionales, su identidad y modo de hacer profesional como director viene apoyada casi siempre por dinámicas que estimularon el trabajo colegiado y la interrelación profesional. Sólo en los colegios que funcionaban esti-

mulando el apoyo mutuo, el trabajo colegiado y la interrelación profesional es donde se ha visto posible la emergencia de la visión compartida de escuela y profesión.

Como afirman consistentemente todos los directivos consultados sin equipo, esta visión compartida no funciona más allá de la visión de escuela para la justicia social que tuviese el director. Por otra parte, aunque ellos y ellas no quieren identificarse como líderes, sí son percibidos como tales por los inspectores/supervisores, orientadores, asesores, líderes comunitarios o familias; los directores son figuras esenciales para ampliar una visión muy particular y desconocida. Incluso resaltando el matiz más allá de lo formal, e incluso pedagógico (“para la inclusión”, “por la justicia” o “comprometido socialmente”).

Los resultados evidencian también la necesidad de una mirada externa para la comprensión profunda de cómo actúa y no actúa un director como líder en la escuela. En los relatos existen puntos oscuros, de los que no se habla o que dan por supuestos por comunes en la escuela o el sistema, que requiere de otras miradas. Parece existir cierto grado de consenso entre los actores escolares, de que los directores estudiados son percibidos —no sin matices y en diferentes estadios de desarrollo— como hilo conductor de la escuela y destacan de ellos su capacidad de entrega, compromiso y de estar abiertos a ofrecer ayuda y posibilidades de participación.

Ésta es una visión mostrada con claridad por el colectivo de la escuela, el profesorado y las familias. En menor medida, por los líderes intermedios. Es de destacar los constantes contrastes de opinión en estos informantes cuando hablan del caso particular objeto de estudio y cuando lo hacen de otros colegios mucho más comunes y en los que no se está logrando el incremento de mejora educativa, donde no perciben la presencia y desarrollo de dichos rasgos.

Otro tema digno de consideración es que, en todos los casos, especialmente en educación secundaria, existen sectores y voces que se alzan con mayor o menor claridad contra esta actitud y camino. Consideran que la exigencia de garantizar el éxito para todos va más allá de su función profesional tradicional y se muestran reacios. Parte del profesorado

denuncia que les pida que sean educadores y asistentes sociales, y que dediquen más tiempo y energías de lo exigible profesionalmente. En su lugar demandan cauces *normales* de desarrollo del desempeño profesional, mucho más centrados en lo académico y los resultados escolares. Luego, avanzar en estos matices más implicados socialmente, lleva a juegos micropolíticos y de negociación, que son trascendentes en el ejercicio del liderazgo en estos contextos.

El liderazgo para la justicia social es un liderazgo exitoso, pero no a la inversa
Se encontraron un conjunto de características comunes en los casos estudiados que van en línea con lo que la literatura internacional señala como indicadores de *liderazgo exitoso* y *liderazgo inclusivo*. Si bien en cada caso tiene matices claramente diferenciales, en función de la preocupación central de cada escuela por los aprendizajes o por la inclusión, en función de contexto, equipo, retos y proyecto, así como de su propia trayectoria profesional.

Destacan como rasgos comunes de identidad en contextos desafiantes: la resiliencia, el diálogo, el apoyo, la alteridad, así como estar estratégicamente atentos en todo momento a cuidar el lenguaje y transformar las dificultades en posibilidades. Los participantes consideran que son elementos clave que coadyuvan a establecer metas y expectativas comunes, lo que dé sentido a la escuela y al quehacer docente en estos contextos. Del mismo modo, consideran trascendente el desarrollo profesional del profesorado, el rediseño de la organización y el establecimiento de condiciones de trabajo que posibiliten el desarrollo profesional, el encuentro y la interacción, la corresponsabilidad y el desarrollo de un clima de trabajo productivo y estimulante.

Se resalta en todo momento el componente “comunidad/equipo/todos”. Han vivido experiencias que buenos directivos para otras escuelas y contextos, no terminan de cambiar las cosas y enganchar al profesorado por garantizar los buenos aprendizajes para todos, incluso llegando a afirmar una directora que “parece que, si todo funciona bien, según lo previsto y muy ordenado todo, lo de garantizar el éxito para todos queda lejos de su estructurada zona de confort” (dirG).

*Temáticas que definen la identidad
de liderazgo inclusivo y para la justicia social*

Los informantes clave coinciden en la idea de fortalecer la formación del profesorado en línea con la construcción y desarrollo de proyectos educativos inclusivos, que desarrollen metodologías que enganchen y que den opciones reales a todos. En menor medida, en cuatro de los casos, señalan que tiene claro que el currículum no puede permanecer intocable y con medidas de apoyo y de atención a la diversidad. Opinan que es fundamental pensar en clave de equidad, para garantizar los aprendizajes imprescindibles.

Los primeros casos coinciden en que existe una incipiente y creciente conciencia entre quienes lideran los procesos de mejora, en torno al trípode que la hace sostenible un claro liderazgo pedagógico, avanza sobre un proyecto educativo inclusivo, y buscan condiciones, oportunidades y posibilidades de interacción profesional para generar condiciones y realidades de una comunidad profesional de aprendizaje. Estos directivos —que están avanzando más hacia la mejora de resultados en sus escuelas, no tanto en las instituciones de educación secundaria— informan que intentan direccionar su presión para cubrir el reto del cambio curricular y metodológico para dar respuesta a todos con posibilidades de éxito. Se gana, en conciencia, sobre la necesidad de cambio metodológico para todos y que ello pueda ser asumido por sus planteles educativos, tanto para las aulas como en las medidas de apoyo escolares.

En el resto de los casos, el objetivo es otro. Mucho más centrado en cambiar los resultados educativos traducidos en mejorar convivencia, disminuir absentismo y fracaso escolar, trabajar en equipo, establecer proyectos, entre otros elementos. Luego, más que hablar de identidad de liderazgo, se centran en evidencias y resultados, siendo los otros informantes quienes les reconocen una clara identidad de liderazgo comprometido con el cambio, la justicia o la inclusión.

Barreras al desarrollo de la identidad profesional de liderazgo

Todos los directivos entrevistados reconocen a la tradición en el ejercicio profesional y la falta de formación para el ejercicio del cargo como la principal barrera para transitar al paradigma del liderazgo para la justicia

social. Según ellos, comúnmente la dirección es más de gestión que pedagógica, y la profesión está acomodada en la inviolabilidad de espacios, clases y métodos. La presión administrativa y las dificultades cotidianas nublan los asuntos importantes para atender a otras prioridades administrativas, burocráticas o de gestión.

Lo pedagógico suele quedar relegado o parcheado en programas aislados, sin una visión conjunta. Los líderes entrevistados asumen que sólo los procesos amigables de transformación y concienciación, con mucho apoyo y la dedicación constante de los directivos y sus equipos de liderazgo, son los que van desarrollándose y asentándose.

Los procesos de cambio son complejos y necesitan resiliencia, constancia y apoyo. Son conscientes de ello y cultivan las interrelaciones profesionales, especialmente las líderes. Consideran también que tiene que medir mucho lo que demandan y proponen, priorizando y consensuando bien, para que la práctica, los problemas y la burocracia no termine por abortar los brotes de mejora.

Existe “miedo a cambiar” y “juegos de poder” y de presión/resistencia que se generan entre los grupos sociales a favor o en contra del estatus quo o de las iniciativas de cambio. Esta es, según afirman, “la gran barrera profesional y cultura” (dir1). Todos señalan que es un escenario en el que se van curtiendo estos líderes a lo largo de sus diferentes trayectorias y contextos. Argumentan esta especial atención y saber navegar en estos contextos turbulentos como un aspecto clave en la construcción de la identidad profesional de su liderazgo. En ello están especialmente empeñados los directivos de escuelas en avance, cuyo compromiso y empuje pueden ser —en función de las circunstancias— tanto un motor y norte, como un motivo de confrontación micropolítica.

*El incremento del capital profesional y social,
consecuencia y agente del desarrollo en liderazgo educativo*

La presencia, la participación auténtica y la interacción, de otros agentes, instituciones, es determinante en el desarrollo de una identidad profesional colectiva y una cultura institucional por la inclusión y el éxito para todos. Eso sí, no vale cualquier presencia y —para que sean verdaderamente aliados— debe estar muy mediadas por los maestros y por el

sentido del proyecto común que persiguen. En ello, los directivos, como líderes, son clave.

En todos los casos, aunque a diferentes niveles de convicción, consideran que la relación —especialmente con las familias— y en menor medida con la comunidad externa promueve una mejora en el alumnado y en su familia, ya que se puede trabajar con otros agentes y organizaciones que apoyen al alumnado y amplíen posibilidades de aprendizaje en otros contextos o con nuevas miradas.

Se detectaron, además, otros liderazgos intermedios, de padres, profesores, o equipos docentes, cuyo involucramiento va desde ser claves hasta no estar siempre están suficientemente valorados por no ocupar una posición formal de cada centro o contexto.

Cuando no se logran los resultados deseados, influye la presencia de un sector del profesorado que se muestra distante hacia el compromiso social en el ejercicio de su profesión y que actúa desde parámetros tradicionales del ejercicio de la profesión.

Los informantes ponen de manifiesto que el éxito del liderazgo —con pretensión de justicia social— parece sustentarse en las sólidas relaciones que se establezcan entre el director y equipo directivo, su proximidad y grado de colaboración de cara a liderar procesos de mejora educativa.

La presencia y cualidad de los otros líderes intermedios y equipos docentes con los que tiene que trabajar es clave en la construcción de la identidad profesional, tanto los procesos de socialización y profesionalización como líder pedagógico, como en la construcción de bases sólidas para avanzar hacia un liderazgo compartido, o al menos, el desarrollo de un proyecto conjunto más sostenible y dinámico por la acción de este grupo motor.

En cinco de los casos estudiados (A, B, C, F y L), toma especial relevancia la acción de líderes intermedios como la inspección/supervisión educativa, la orientación y asesoría, mismos que se insertan como bisagras del sistema (Fullan, 2015) y que colideraron procesos de construcción de procesos de mejora comunitarios o de zona educativa. Como se puntualiza desde los casos A, C, F, G, H, I, K y L, estos otros líderes, especialmente la inspección/supervisión educativa y los servicios de apoyo (orientadores y asesores), sólo aportan cuando actúan desde la colabo-

ración, como colegas críticos, y dejando espacios auténticos de desarrollo de la autonomía escolar. Por lo tanto, se considera que coadyuvan al desarrollo de proyectos educativos interesantes, alineados con la mejora educativa, así como al fortalecimiento y seguridad del ejercicio del liderazgo pedagógico y para el éxito para todos y entre todos.

Discusión y conclusiones

En conjunto, los resultados informan sobre tres grupos de ideas: 1) formación; 2) qué y cómo desempeñan su liderazgo pedagógico en estos contextos; y 3) su identidad profesional, caracterización y desarrollo. Ámbitos todos ellos abordados profusamente por la investigación actual, documentado en la revisión sistemática de Cruz (et al., 2019) o Hallinger (2018).

Sobre los procesos y contenidos de formación recibidos para el ejercicio de la función directiva, señalan que: 1) no han recibido formación específica o muy leve para ejercerla, especialmente en cuanto a liderazgo, idea que destaca reiteradamente TALIS para el caso español; 2) la mayoría han llegado a la dirección desde puestos intermedios, participando en equipos de dirección o por designación de la inspección educativa, también un caso común en nuestro sistema electivo de directivos; 3) destacan el valor de la formación en el centro y en su práctica; y 4) usan redes profesionales y se apoyan en servicios intermedios de apoyo.

Sobre qué y cómo desempeñan su liderazgo pedagógico en estos contextos, afirman que sus principios de actuación son la resiliencia, la presencia, el escuchar, el diálogo, la flexibilidad, el apoyo o la alteridad con los profesores, pero firmes y con una dirección. Destacan la importancia de conceptos estructurantes y cargados de sentido como comunidad, equipo o todos y buscan activamente aliados para incrementar capital social y profesional. Se sienten apegados y comprometidos, cuidan el lenguaje e intentan transformar las dificultades en posibilidades.

Sobre su identidad profesional, señalan que no se sienten líderes, pero asumen el rol, aunque sus colegas sí los identifican y señalan como tales. La identidad de liderazgo se asocia con rasgos más atentos al apoyo y al cuidado o a la reivindicación y norma establecida en proyectos y acuerdos institucionales. Los más implicados han pasado por trayectorias

de vida encajadas en procesos de compromiso social, político o educativo en contextos y tiempos diversos. Hay diferencias significativas entre ellos por trayectorias, contextos y circunstancias personales asociadas, pero todos son fieles a su proyecto de escuela y sociedad y se muestran fuertes y determinados, aunque reconocen que —por la complejidad y la envergadura del reto— hay trayectorias truncadas.

La investigación encontró que, aunque puedan responder a marcos o patrones comunes en los que ubicarse, tienen desarrollos y trayectorias particulares, y diferentes niveles de acción. Cada escuela tiene su proyecto, su contexto, problemáticas y personal, lo que los lleva a que el *leitmotiv* del cambio sea también personal: unos están claramente orientados con la mejora de resultados, otros por avanzar hacia la inclusión, otros hacia comunidades de aprendizaje.

Consistente con los hallazgos de Kugelmass y Ainscow (2004) o Chikoko (et al., 2015), el estudio concluye que los casos objeto de estudio se manifiestan diferentes tipologías profesionales con unos componentes comunes. Los directores del estudio comparten características comunes, empezando por una filosofía de cultura inclusiva y un compromiso común; incluso, en este aspecto responden en gran medida al perfil de liderazgo pedagógico descrito por Bolívar (2019) o Robinson (2011), con los matices propios de ejercerlo en contextos desafiantes (Domingo, 2016; Harris, 2002; 2004), venciendo barreras y caminando hacia la promoción de comunidades profesionales de aprendizaje (Murphy, 2015).

Pese a desarrollarse en bajo marco común, son casos particulares en contextos también específicos y diferentes trayectorias personales. Incluso existen diferentes modelos de director y estilos de liderazgo, con impactos significativos en sus escuelas.

Se encontraron diversos niveles y estilos de desempeño profesional como líderes, unos más atentos y resilientes, otros más transformadores y directivos, pero en conjunto cada caso posee un liderazgo que apoya en su comunidad el desarrollo de culturas y prácticas activas por el éxito para todos, rebasando sus perfiles de desempeño profesional.

Los resultados reflejan que los profesionales estudiados poseen una consolidada identidad profesional, especialmente en compromiso por trabajar los contextos desafiantes, suelen obtener las caracterizaciones

que la literatura señala como de liderazgo exitoso (Day y Sammons, 2013) y además desarrollan un liderazgo resiliente (Olmo, 2017; Patterson et al., 2009). Lo que, sin duda, puede ser tomado como referente para la actuación profesional en estos contextos. La identidad del líder ha de ser consistente con el contexto y cultura profesional del centro, pero ha de ir más allá, con compromiso social, técnica, formación, capacidad y resiliencia; indagando espacios de compartir liderazgo y corresponsabilidad (Harris, 2014).

Un tercer dato es que cada proceso y trayectoria de desarrollo profesional es único y depende de un conjunto de factores particulares. Los aliados, barreras y temáticas que orientan la mejora son propios de cada caso, igual que los procesos de desarrollo o las estrategias que ponen en marcha. Importa el contexto sociocultural y profesional, el grado de desarrollo institucional, la conformación y grado de coherencia y consistencia del equipo docente, el nivel de desarrollo de capital social y profesional.

Los resultados son consistentes con la investigación emergente del International Successful School Principalship Project (ISSPP), que matiza los rasgos de liderazgo exitoso en contextos diferenciales. Reconocer que cada centro educativo tiene un contexto, un personal, una historia y una cultura institucional particulares, implica admitir que al hablar de identidad y de liderazgos para la justicia social no valen recetas a prueba de escuelas y maestros, y hay que reconocer y apoyar sus particulares caminos, tiempos y procesos de desarrollo.

En coherencia con los estudios actuales sobre liderazgo, de esta investigación se vislumbra que resulta imprescindible la existencia de un liderazgo pedagógico, atento a su contexto y equipo, comprometido socialmente y con capacidad de resiliencia para afrontar los retos y promover la mejora de manera colaborativa.

Construir capacidades en las escuelas para ser llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse a falta de un liderazgo pedagógico, ni en ausencia de una clara orientación por la justicia, que luche activamente contra los procesos cotidianos de dualización, exclusión e invisibilización, prácticas que pueden darse en escuelas que creen desarrollar marcos inclusivos, pero que en realidad presentan prácticas exclusoras (Escudero, 2016; Echeita, 2017). Es una tarea compleja, que

requiere el incremento de los compromisos profesionales y sociales, por los que es más rentable desde opciones de liderazgo múltiple y compartido del profesorado.

Un liderazgo colectivo, basado en la corresponsabilidad de la comunidad de práctica profesional tiene un potencial para el cambio en los centros escolares y ofrece nuevos modos de pensar y hacer acerca del liderazgo, en y desde el medio (Fullan, 2015). El líder no puede estar solo, necesita de un grupo motor y de ir paulatinamente conquistando espacios de colaboración y capital social (Green, 2018; Grootenboer, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014), de lo que no debiera ser ajenas ni la comunidad ni la administración; aquí la asesoría, la formación y la supervisión son compañeras fieles de viaje.

Una constante en los directores participantes del estudio es que reconocen que, sin su equipo docente, su acción individual no importa, no impacta, de ahí que tengan como norte trabajar con la construcción y desarrollo de una comunidad de práctica profesional comprometida con la mejora de los resultados educativos de todos y que, juntos, afrontan los retos y las evidencias de impactos de su docencia.

En línea con los trabajos de Bolívar (2019) o González (2014), los relatos de los informantes clave desvelan que se precisa asentar debidamente y empoderar la identidad directiva en línea con este enfoque de práctica profesional de liderazgo. Ello requiere, paralelamente, cambios en los procesos selectivos y de formación inicial de los profesionales que ejercen liderazgo pedagógico. Junto a ello, propiciar y asentar cambios en los contextos organizativos en los que se inscribe su trabajo, que posibiliten la interacción e interrelación profesional de los docentes y de los diferentes equipos y niveles de liderazgo.

Por último, como también muestran un conjunto de trabajos de Bolívar (2014; 2019), Domingo y Ritacco (2015), Domingo (2009) y Ryan (2017), un tema emergente es cómo se apoya el desarrollo de esta identidad de liderazgo inclusivo y para la justicia social. Un liderazgo que implementa políticas y acciones para “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas” (Echeita, 2017:19).

Como defendía Harris (2004, 2014), resulta ser un factor clave el implicar al colectivo docente, desde la distribución del liderazgo, compartiendo el reto de promover y apoyar la justicia social entre todos, en un marco de corresponsabilidad, así como liderar en y desde el medio, generando y optimizando redes, con la participación de líderes intermedios, servicios de apoyo, supervisión y acompañamiento (Fullan, 2015; Rincón, 2019; Grootenboer, 2018).

El estudio da evidencia de que estos líderes como colegas críticos y enlaces con otros proyectos educativos, otras escuelas, o con profesionales y líderes de la propia comunidad, se han mostrado totalmente pertinentes. Ahora bien, no siempre. Cuando actúan desde parámetros más técnicos y directivos, coartan el desarrollo de esta identidad profesional o la hacen caminar al margen de los lineamientos provenientes de programas externos a sus escuelas.

Transformar las culturas de las escuelas en comunidades profesionales por la inclusión y la justicia social exige rediseñar los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, en especial promoviendo el desarrollo de un liderazgo pedagógico compartido por otros liderazgos intermedios en una cultura profesional más colaborativa, en unos modos de organización donde todos se sientan crecientemente protagonistas incluidos (Bolívar y Domingo, 2018).

Se vuelve necesario avanzar en torno a los siguientes compromisos: 1) la formación e identidad de directivos; 2) fortalecer la identidad y reflexionar sobre cómo se construye en el seno de los contextos escolares y culturales; 3) trabajar el liderazgo compartido para generar equipos motores o liderazgos emergentes futuros y en línea; 4) desarrollar los equipos de liderazgo; y 5) que los apoyos y supervisiones deben tomar en cuenta estas variables personales y contextuales, y valoraren la presencia de estas identidades profesionales comprometidas y proactivas por la mejora en las escuelas de su zona educativa.

Referencias

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. Construcción de capacidades de la escuela, Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. y Domingo-Segovia, J. (2011). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo-Segovia, J. (2019). Liderazgo inclusivo en contextos desafiantes. Estudio de casos en educación secundaria. En: Torrego, J. C. y Monge, C. (coord.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis, 99-124.
- British Educational Research Association (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. London: BERA.
- Chikoko, V. I. N. y Mthiyane, S. (2015). School leadership practices that work in areas of multiple deprivation in South Africa. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(3), 452-467.
- Crow, G. y Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts, An introduction and rationale. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 749-758.
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Cruz, C., Lucena, C. y Domingo-Segovia, J. (2019). School principals and leadership identity, A thematic exploration of the literature. *Educational Research*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Day, C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In: Schutz, P. A., Hong, J. y Cross, D. (eds.). *Research on Teacher Identity*. Cham: Springer, 61-70.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading schools successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Cfbt Education Trust.
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity, Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes, policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2007). *Teachers Matter*. New York: Open University Press.
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion, exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Domingo-Segovia, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En: Bolívar, A. et al. *Desarrollo de la gestión educativa en México, Situación y perspectivas*. México: UPN, 101-126.
- Domingo-Segovia, J. (2016). Avanzando hacia la inclusión desde comunidades profesionales de aprendizaje. En: León, M. J. y Sola, T. (coord.). *Liderando investigación y prácticas inclusivas. Libro de actas del XV Congreso Internacional/XXXV Jornadas de Universidades y educación Inclusiva*. Granada: EUG, 109-118.
- Domingo-Segovia, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico, un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar em Revista*, 58, 199-218.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Escudero, J. M. (eds.). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Evans, A. (2007). Horton, Highlander, and leadership education, Lessons for preparing educational leaders for social justice. *Journal of School Leadership*, 17(3), 250.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.

- Green, T. (2018). School as Community, Community as School, Examining Principal Leadership for Urban School Reform and Community Development. *Education and Urban Society*, 50(2), 111-135.
- Grootenboerg, P. (2018). The Practices of School Middle Leadership. *Leading Professional Learning*. London: Springer.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional, transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-27.
- Harris, A. (2004). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. In: MacBeach, J. y Moos, L. (eds.). *Democratic learning, The challenge to school effectiveness*. London: Routledge Falmer, 164-178.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters, Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion, a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership, What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, DfES: Research Report 800.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (2011). *How School Principals Sustain Success Over Time, International Perspectives*. Dordrecht: Springer-Kluwer.
- Murakami, E., Hernández, F., Mendez-Morse, S. y Byrne-Jimenez, M. (2016). Latina/o school principals, identity, leadership and advocacy. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 280-299.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.

- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism, addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Naidoo, B. y Perumal, J. (2014). Female principals leading at disadvantaged schools on Johannesburg, South Africa. *Education, Management Administration and Leadership*, 3(2), 808-824.
- Olmo, M. (2017). *Liderazgo resiliente de directores y directoras de Educación Secundaria en contextos desafiantes. Estudio de casos*. Tesis de Doctorado. Granada: Universidad de Granada.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Panoramas de la educación, indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Reporte. Madrid: INEE/MECD.
- Patterson, J., Goens, G. y Reed, D. (2009). *Resilient Leadership for Turbulent Times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield Publishers, Inc y AASA.
- Rincón, S. (2019). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 355-388.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). School principals in Spain, an unstable identity. *International Journal Educational Leadership and Management (IJELM)*, 6(1), 20-39.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes, identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes, Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela, Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 177-204.

- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity, competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Slater, C., López-Gorosave, G., Silva, P., Torres, N., Antúnez, S. y Romero, A. (2017). Women becoming social justice leaders with an inclusive view in Costa Rica, Mexico and Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 78-104.
- Theoharis, G. Social justice educational leaders and resistance, Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

MÉXICO, ESTUDIOS SOBRE FORMACIÓN
EN LIDERAZGO Y DIRECCIÓN ESCOLAR

Liderazgo educativo y dirección escolar, estudio de casos en escuelas privadas de México

César Lorenzo Rodríguez Uribe y Celina Torres Arcadia

Introducción

La presente investigación aporta seis estudios de caso sobre el liderazgo directivo exitoso en centros escolares que forman parte de un colectivo de escuelas de carácter privado ubicadas en diferentes ciudades de México. Dicha investigación se encuentra enmarcada en el proyecto internacional ISSPP (International Successful School Principalship Project),¹⁴ que surge por iniciativa de Christopher Day, académico de la Universidad de Nottingham (UK) en 2001 (Gurr, 2015), y que ha llegado a constituirse en una red internacional en la que participan investigadores de 17 países, en cuatro continentes. Utilizando el mismo protocolo de investigación, se han documentado una gran cantidad de casos a nivel mundial, con lo que se ha conformado una amplia base de conocimiento sobre el tema. México fue el primer país de habla hispana que se incorporó a la red a principios de 2008, y fue el país donde se tradujo al idioma español y se adaptó el protocolo e instrumentos de investigación (Torres y Villela, 2016).

Los directores exitosos, de acuerdo con los hallazgos de las investigaciones realizadas en el marco del ISSPP, son aquellos que “establecen metas comunes, desarrollan a las personas y gestionan satisfactoriamente su relación con la comunidad” (Hernández et al., 2017, p. 501). Los investigadores que han profundizado en esta temática sugieren que el éxito de estos directivos radica en que logran resultados extraordinarios, al atender los aspectos morales, sociales y éticos de los educandos, sin

¹⁴ En la presente investigación se ha utilizado el protocolo del proyecto internacional ISSPP, no obstante, es un estudio independiente que, como muchos otros realizados a nivel nacional e internacional, abona al campo de conocimiento sobre el liderazgo educativo.

descuidar la implementación de las agendas gubernamentales (McBeath, 1998; Southworth, 2002).

La presente investigación pretende indagar cuáles son los rasgos que caracterizan a directores escolares exitosos de seis escuelas ubicadas en distintas ciudades de la República Mexicana y qué estrategias despliegan para impulsar a sus instituciones hacia la mejora escolar. Adicionalmente, en consideración de que los estudios de caso realizados en México hasta el momento se han llevado a cabo en el sistema público, se pretende identificar las semejanzas y diferencias que podrían encontrarse en el ejercicio del liderazgo entre los centros escolares de dicho sistema y los centros escolares que pertenecen a un colectivo de instituciones educativas de carácter privado.

La relevancia de esta indagación se asocia con que en las últimas décadas la investigación sobre el tema ha acumulado suficiente evidencia para señalar que la actuación del director tiene un efecto significativo, aunque indirecto, en el aprendizaje de los estudiantes, y es el segundo factor, después del docente en el aula, que más impacta en su desarrollo, con lo cual, es imperativo profundizar en el entendimiento de lo que es y hace un director exitoso (Bush, 2017; Day, 2016, 2017; Robinson, 2017; Rodríguez, 2018; Torres y Villela, 2016).

Liderazgo exitoso y dirección escolar en México

Las investigaciones realizadas en años recientes sobre liderazgo exitoso a nivel internacional coinciden en observar algunos elementos comunes (Hernández et al., 2017; Leithwood et al., 2019): a) los líderes establecen dirección mediante una visión compartida del futuro deseado, definiendo altas expectativas con referencia al desempeño de todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de su condición (Sun, 2016); b) construyen relaciones de confianza y desarrollan a las personas, estimulando el crecimiento de las capacidades profesionales de su equipo, proporcionando apoyo y demostrando atención individual; además establecen una relación constructiva entre el equipo docente, los estudiantes y los padres; c) desarrollan la organización, construyendo una cultura colaborativa y un liderazgo distribuido, construyendo relaciones productivas con las familias y la comunidad y manteniendo un ambiente

escolar seguro y saludable (Bender, 2017; Spillane y Ortiz, 2016); y d) gestionan la docencia y el currículo, supervisando el aprendizaje de los estudiantes y el avance en la mejora de los procesos escolares, y enfatizando la colegialidad y la colaboración como proceso formativo (Bolívar y Murillo, 2017; Jornet et al., 2012).

Hallinger (2018) advierte que, si bien las lecciones aprendidas en los últimos años sobre liderazgo exitoso son concluyentes con referencia a los hallazgos arriba mencionados, no es menos cierto que la diversidad de factores contextuales influyen de manera decisiva en las prácticas de liderazgo, tales como las presiones locales (por parte de padres, supervisión escolar, comunidad); las expectativas sociales (del sistema educativo, medios de comunicación); y el contexto interno (el clima escolar, la organización, los antecedentes de los estudiantes).

Por otra parte, aunque el contexto condiciona el desempeño directivo, un liderazgo exitoso, tal como sugiere Leithwood (2009), es aquel cuyas acciones son sensibles a los contextos específicos donde se desenvuelven los directivos para dar respuestas y soluciones pertinentes a las problemáticas que enfrentan, particularmente en situaciones de vulnerabilidad (Rodríguez, 2018).

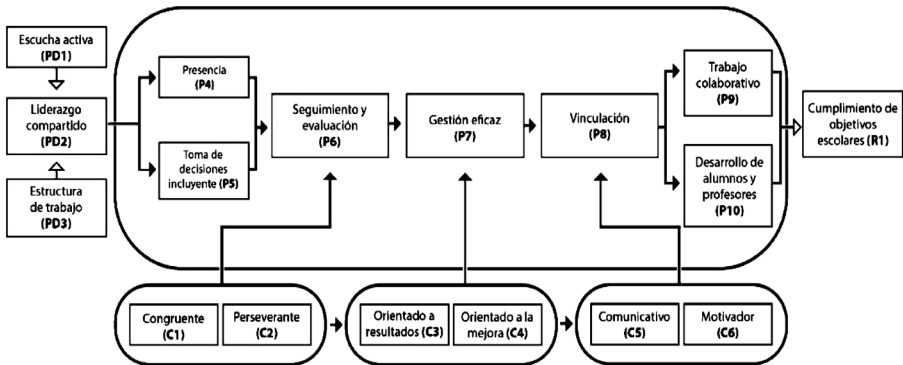
Con base en el análisis de 24 estudios de caso de *directores exitosos* en ocho ciudades en México, Torres (et al., 2014) identificaron características y prácticas, analizadas mediante una estructura de apoyo con la que el director busca cumplir los objetivos escolares. Las tres prácticas que detonan el resto de la estructura de apoyo son: la escucha activa; la definición de estructuras de trabajo; y la toma de decisiones incluyente. La combinación de estas tres prácticas favorece la percepción de que el director está presente en la escuela y promueve el liderazgo compartido, con lo que se asegura el cumplimiento de lo acordado, mediante procesos de supervisión y evaluación.

Es importante mencionar que la práctica de la supervisión y de la evaluación del director se apoyan en dos características esenciales: la coherencia y la perseverancia. Las prácticas mencionadas apoyan una gestión eficaz basada en la orientación a resultados y la mejora continua.

Como resultado de una gestión eficaz, el director se vincula eficazmente para la atracción de recursos, tanto con autoridades escolares

como con otros actores externos. La práctica de vinculación se apoya en dos características: su habilidad para comunicarse y de motivar; y una vinculación efectiva que promueve el trabajo colaborativo y el desarrollo tanto de alumnos como de profesores en pro del cumplimiento de los objetivos escolares (figura 1).

Figura 1. Perfil personal y profesional del director escolar exitoso en México



Fuente: Torres- (et al., 2014, p. 3).

Estudio de seis casos exitosos en escuelas mexicanas

Conforme al propósito establecido para la investigación, es decir, recoger desde distintas miradas y perspectivas de las realidades escolares exploradas, qué rasgos identifican a directores escolares que impactan en la eficacia escolar y qué estrategias llevan a cabo para lograr y mantener resultados que favorecen los aprendizajes de los estudiantes, se adoptó una metodología esencialmente cualitativa, y se complementó con el enfoque cuantitativo, empleando para ello técnicas como la encuesta, los grupos focales y entrevistas, aplicadas a los directivos, padres de familia, estudiantes y docentes.

El estudio de casos, a decir de Stake (2005), es una metodología que tiene como nota distintiva el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular. Su aporte a la comprensión de los fenómenos educativos se fundamenta en la descripción de los mismos, así como en su interés en recoger la perspectiva de los participantes acerca de cómo construyen la realidad; la metodología precisó de una indagación empírica para estudiar un fenómeno en su contexto, basada en múltiples fuentes

de evidencia, con datos que debieron converger para la triangulación de los mismos y, aunque los resultados no son generalizables, aportan conocimiento para comprender un fenómeno en su complejidad, como es el liderazgo directivo (Yin, 2009).

Los casos elegidos se ubican en las ciudades de Tijuana, Baja California; Ciudad Juárez, Chihuahua; Monterrey, Nuevo León; Guadalajara, Jalisco; Morelia, Michoacán; y Mérida, Yucatán, abarcando las regiones noroeste, noreste, occidente y sureste de México. Cinco de las de las seis escuelas incluidas en el estudio se ubican en contextos socioeconómicos de nivel medio, con excepción de la escuela ubicada en Monterrey, que atiende a un sector vulnerable de la población, por lo que la mayoría de los estudiantes colabora con una cuota reducida o poseen beca completa. La mitad de las escuelas atiende sólo un nivel educativo (Morelia, Tijuana y Guadalajara), en tanto que la otra mitad atiende dos y hasta cuatro niveles diferentes (cuadro 1).

Cuadro 1. Datos generales de los casos investigados

Ciudad	Sexo	Niveles	Alumnos	Personal docente	Personal no docente
Morelia	F	Preescolar	225	36	20
Mérida	F	Preescolar y primaria	1002	29	8
Cd. Juárez	F	Preescolar, primaria, secundaria y bachillerato	810	76	19
Tijuana	F	Secundaria	531	30	19
Monterrey	F	Primaria y secundaria	361	13	9
Guadalajara	M	Secundaria	814	40	48

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los directores se realizó conforme a los criterios establecidos por ISSPP: 1) la trayectoria del director reconocida por instancias de gobierno y por los colegas directivos de un colectivo de 30 escuelas al cual pertenecen; 2) la valoración del desempeño del director realizada por el personal, padres y alumnos en los últimos tres años o más a través de una encuesta, en la que anualmente se recoge su percepción sobre distintos aspectos del liderazgo directivo y 3) el desempeño académico de los alumnos de la escuela sostenido y/o tendiente a la mejora en los últimos tres años en las pruebas de la Evaluación Nacional del Logro

Académico en Centros Escolares (ENLACE) o del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

En cada uno de los casos se realizaron dos entrevistas en profundidad a los directores, entrevistas al menos a 3 docentes, y a 3 padres de familia, así como grupos focales de estudiantes, cada uno de ellos entre 5 y 8 informantes, y se aplicó un cuestionario a los directores participantes. La única escuela en donde no se entrevistó a alumnos fue la de Morelia, debido a la corta edad de los niños que asisten al preescolar.

Las entrevistas fueron transcritas y los datos procesados mediante el programa Atlas.ti, con el fin de identificar categorías comunes en el discurso de los directores, docentes, padres de familia y estudiantes. El uso de diferentes fuentes permitió triangular la información identificando y contrastando diversas perspectivas y realidades, y de esa manera validar los resultados. En la narrativa que describe estas percepciones se han cambiado los nombres de las personas para garantizarles confidencialidad.

Liderazgo directivo, éxito escolar y prácticas desarrolladoras

A continuación, se destacan los hallazgos utilizando el modelo propuesto por Torres (et al., 2013), como un esquema comprensivo del liderazgo directivo, destacando las características que emergen de la evidencia empírica recogida, a la luz de los resultados de la investigación y de la literatura sobre el tema, señalando algunas diferencias.

Características

C1. Coherencia

El liderazgo en los casos estudiados tiene un fuerte fundamento en el modelaje, tal como sugiere una maestra refiriéndose a la Directora Claudia: “si algo tiene la directora es dar el ejemplo, o sea, ella además ha tenido como que todas las etapas. No es una persona que llegó directo a ser directora”. (E1Doc). La coherencia implica asumir los valores institucionales y ser garante de su vivencia tanto a nivel individual como institucional. Este rasgo es definido por Sun (2016) como modelaje: “poner en práctica lo que se enseña, ofrecer a través del ejemplo un modelo de conducta ética, fomentar el orgullo, el respeto y la confianza en el equipo

docente, simbolizar el éxito y demostrar la voluntad de cambiar las propias prácticas, tras la adquisición de nuevos conocimientos” (p. 89).

Diversas investigaciones apuntan la coherencia, como una característica que genera confianza y adhesión hacia las prácticas directivas (Day y Gurr, 2014). En tal sentido, se afirma del Director José: “él predica con el ejemplo, eso también me gusta: te dice las cosas, pero es el primero en hacerlo; eso también es padre, ¿no? Que veas al líder también inmiscuido en lo que tenemos que hacer, siendo congruente” (E6Doc).

C2. Firmeza

La firmeza precisa mantener claridad en el rumbo y tener una visión optimista, con altas expectativas sobre el futuro para las personas y la institución, motivando al equipo a alcanzar metas ambiciosas pero posibles (Hopkins, 2017; Sebring, 2017). Esta capacidad requiere una alta dosis de equilibrio para no caer en posturas rígidas e intolerantes, estableciendo un clima de respeto y confianza propicio al aprendizaje. Así se describe el liderazgo de la directora Mary: “es firme en las decisiones. Para poder llegar a los resultados a veces hay que tomar decisiones firmes, no tan cómodas, por así decir, pero lo hace en aras de poder conseguir lo mejor para los muchachos” (E3Doc).

C3. Orientación a resultados

La evidencia internacional sobre el impacto del liderazgo directivo sugiere que el director orienta sus esfuerzos al logro de resultados, que impactan en distintas dimensiones de la vida escolar: en las condiciones escolares, en las emociones, creencias y prácticas docentes y, sobre todo, en el desempeño de los estudiantes (Robinson, 2017; Tapia et al., 2011). La Directora Ana, quien tiene a su cargo una escuela en un contexto de alta vulnerabilidad, menciona orgullosa al respecto: “Cuando nuestros alumnos ingresan a la preparatoria luego nos llega, una simple hoja donde nos informan que nuestros alumnos son los mejores, que se distinguen por su desempeño académico que se distinguen por los valores que ellos mismos profesan en la preparatoria y dices, bien, estamos trabajando” (E5DG).

C4. Orientación a la mejora

Los estudios ubicados en la tradición de la mejora escolar sostienen que la actuación del directivo es crucial para promover la capacidad interna de mejora, entendida como un conjunto de condiciones organizativas, aprendizajes y habilidades desarrolladas tanto por los individuos como por las instituciones para mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo (Bolívar y Murillo, 2017; Day y Gurr, 2014; Hopkins, 2017). Hacer sostenible la mejora escolar, pasa por la conformación de una comunidad profesional en donde se trabaja colaborativamente en el análisis de los resultados escolares y se diseñan estrategias innovadoras para impactar en los aprendizajes de los estudiantes, en un ambiente donde se cultiva el cuidado y el apoyo: “En otras palabras, los líderes escolares moldean la cultura escolar para que sus miembros puedan ser más productivos y estén más satisfechos” (Seashore, 2017, p. 172).

En la revisión de casos de éxito en México realizada por Torres (et al., 2014), la mejora en la infraestructura escolar ocupa un lugar relevante, tal como podría confirmarse en el presente estudio, en donde el testimonio de la Directora Mary ilustra esta percepción: “es necesario cuidar nuestras instalaciones, cuidarlas e ir las haciendo que sigan dando respuesta a estos nuevos tiempos, incluyendo la tecnología, manejando cada vez más esta tecnología en beneficio de nuestros alumnos” (E3DG), aunque también importa y es esencial el desarrollo del personal, como sugiere la Maestra Sofía: “Una de nuestras prioridades, por así mencionarlo, es que al docente, nuestro personal, siempre impulsarlo a superarse de manera profesional” (E2DG).

C5. Comunicación

La habilidad de comunicación para el fortalecimiento de la gestión pedagógica escolar es notable en los seis casos. Esta habilidad cumple con la función de transmitir los propósitos educativos institucionales; motivar al personal dando aliento y soporte afectivo, pedagógico, técnico y moral; así como vincular a las distintas personas y colectivos que conforman la comunidad educativa. Así lo expresa una maestra, refiriéndose a la Directora Irma: “La comunicación que ejerce la directora con sus colaboradores ha sido crucial para fortalecer la vinculación entre los dis-

tintos elementos de la comunidad educativa” (E4Doc). Por otra parte, la comunicación cumple con la función de informar y generar un ambiente de transparencia y cordialidad, tal como expresa una docente respecto de la Directora Sofía: “Siempre nos mantiene informados [...]. Escucha, evalúa y finalmente decide siempre tratando de pensar en el bienestar común y no en el personal” (E2Doc).

Los testimonios citados son coincidentes con Sebring (2017, pp. 116-117), en el sentido de que “los líderes comunican sus objetivos, en lo particular respecto de mejorar la enseñanza, a la vez que asumen un enfoque facilitador e inclusivo al liderazgo”. Por otra parte, como señalan Gurr, Drysdale y Mulford (2006), la investigación sobre directores exitosos a nivel internacional destaca que la capacidad escolar para la mejora se potencia mediante una buena comunicación.

C6. Cercanía y confianza

La capacidad de cohesionar a la comunidad educativa con base en la confianza es denominada por varios actores en los casos estudiados como “espíritu de familia”, lo cual facilita un entorno de seguridad y orden, y un clima favorable al aprendizaje. Tal como sugiere un maestro refiriéndose al Director José: “el espíritu de familia, que tenemos como uno de los valores de nuestra comunidad, al menos yo lo veo que lo vive con nosotros, porque nos permite involucrarnos” (E6Doc).

Así lo expresa también una madre de familia con referencia a la Directora Claudia: “Entonces hacemos las cosas con gusto y también es parte de la calidez humana que tiene todo el personal, tanto la directora como todos sus maestros” (E1PF). La cercanía es un catalizador que provee de autoridad moral al director, cuando éste escucha y atiende a las personas, como señala un alumno respecto del Director José: “la escuela la siento segura por la confianza que transmiten el director y los maestros, hay ayuda psicológica y los maestros te ayudan con los problemas que tengas; también los compañeros, se siente mucho apoyo” (E6A1).

La confianza, de acuerdo con Weinstein (2016), se asocia con la calidez de los lazos que se forjan al interior de la escuela entre los distintos estamentos de la comunidad escolar, generando un capital social y empoderamiento basados en la distribución del poder y no en el control

(Beca y Boerr, 2016; Muijs y Harris, 2007). Esto es así, puesto que, como afirma Fink (2016, p. 221) “Sin capital social y confianza, las diferentes formas de liderazgo distribuido se pueden tornar manipuladoras y coercitivas”.

C7. Motivación

La motivación es un poderoso activador del cambio y la mejora, que está presente en todos los casos estudiados. El liderazgo de los directivos se hace evidente a través del reconocimiento al esfuerzo del personal; el aliento y soporte moral; y la confianza depositada en las personas al delegarles responsabilidad. Así lo señala una docente con referencia a la Directora Sofía: “Nos motivan siempre a tomar decisiones, a ser activos en lo que hacemos. Sofía siempre te motiva y te dice ‘Tú puedes, tú puedes, lo que te propongas tú puedes’” (E2Doc). Los alumnos captan el mensaje de su Directora Mary, cuando se dirige a ellos en asamblea por las mañanas: “a veces ella llega y nos da un discurso que tenemos que seguir adelante para cumplir nuestros sueños [...] siempre nos da una motivación más para alcanzar lo que queremos” (E3A1). La Directora Sofía, según refiere una docente, “lo que hace es siempre motivarlos [a los alumnos] a ser mejores, no en competencia con otros, sino con ellos mismos” (E2Doc2).

Las evidencias recogidas sobre directores exitosos, de acuerdo con Day y Sammons (2013), sugieren que “Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente, pero de forma muy poderosa a través de la influencia y la motivación del equipo docente, a través del compromiso y las condiciones de trabajo” (p. 39).

Prácticas

A continuación, se describen las estrategias y prácticas desplegadas por los directores participantes, con base en la evidencia recogida y analizada a la luz de los resultados de investigación. Consistentemente con el modelo propuesto (Torres et al., 2013), las tres primeras prácticas representan una estructura de apoyo al esquema explicativo del liderazgo exitoso en México.

P1. Escucha activa

Escuchar activamente es una estrategia presente en la mayoría de los casos estudiados, y tiene varias connotaciones: por una parte, se trata de una manera de acercarse a las personas de manera empática para generar una relación de confianza, tal como lo señala una madre de familia con referencia a la Maestra Irma: “siempre la veo muy dispuesta a escucharte y a recibir el problema o tu inquietud para que tú estés mejor, tranquila” (E4PF); por otro lado, es una práctica que fortalece la autoridad moral del director al permitir la transparencia en la comunicación para escuchar inconformidades o puntos de vista diferentes, tal como sugiere un profesor de la misma escuela: “si queremos hablar con la Directora, ella siempre tiene las puertas abiertas [...] hay comunicación de ella hacia nosotros y de nosotros hacia ella” (E4Doc).

Tal y como se manifiesta en los testimonios recogidos, mantener las puertas abiertas al diálogo y a la escucha empática facilita tener mayores elementos y recursos para tomar decisiones y orientar mejor las acciones. Así lo señalan Leithwood (et al., 2019), cuando afirman que los líderes escolares exitosos tienen la mente abierta y están atentos para aprender de los demás, son flexibles más que dogmáticos y su manera de pensar se mantiene dentro de un sistema de valores fundamentales. Esto es así, ya que los directores y directoras realizan su tarea en una arena donde confluyen diversos intereses, actitudes y percepciones, a veces en pugna, manteniéndose atentos a todas las voces, para luego tomar las decisiones y acciones justas y pertinentes para el bien común.

P2. Liderazgo compartido

El ejercicio de un liderazgo compartido se hace evidente en los casos estudiados tanto como un estilo de relacionarse en la vida cotidiana escolar, como a través de la institucionalidad de los cuerpos colegiados, que permite instalar procesos e incidir en la estructura organizativa del centro. Compartir el liderazgo se asocia con el modelaje que ayuda a construir relaciones horizontales, tal como lo expresa la Directora Ana: “Ejerzo un liderazgo compartido, porque cuando llegué había una persona para el mantenimiento de todo el edificio, entonces, hay algún evento y andan los maestros limpiando y te toca también agarrar la escoba, aga-

rrar el trapito para limpiar” (E5DG). Por otro lado, en los casos revisados salta a la vista la figura del Consejo Directivo, que es un órgano colegiado representativo de distintos estamentos de la comunidad educativa, como refiere la Directora Mary: “Gracias a que se cuenta con un Consejo Directivo, que ahora el liderazgo es compartido y en estos grandes procesos han sido primero analizados [...] se empezó a trabajar en ellos, delegando responsabilidades, llevando a cabo estos cambios y acompañando a las personas que van al frente de estos cambios” (E3DG).

El liderazgo compartido es señalado por múltiples estudios de directores exitosos a nivel internacional como un factor que favorece la construcción de una visión compartida y una cultura de equidad, a través del empoderamiento de los distintos actores de la comunidad escolar (Hargreaves y Fullan, 2014; Spillane y Ortiz, 2016).

P3. Estructura de trabajo

Desarrollar una estructura de trabajo en las escuelas estudiadas se traduce en construir relaciones de confianza, con base en el conocimiento de las fortalezas y capacidades del personal, para delegar tareas y responsabilidades. Así lo expresa la Directora Sofía: “soy muy humana y me gusta descubrir en los demás sus fortalezas, yo sé que no tengo que saber hacer todo. Pero sí tengo que saber quién lo sabe hacer” (E2DG). La Directora Mary señala la necesidad de respetar límites y atribuciones para desarrollar a las personas: “Es difícil que yo me meta en todo, no me alcanzaría la vida y no me toca, concretamente pues se trata de respetar a los directores de sección en lo que les toca y ellos con sus coordinadores, nuestros departamentos también, que ellos tengan su margen de acción y confiar en ellos” (E3DG).

El desarrollo de una estructura organizativa, de acuerdo con la Directora Mary, requiere institucionalizar procesos para hacer el cambio sostenible: “seguir documentando, estructurando la vida de la escuela, que no importe quiénes están al frente sepan qué funciones y cómo llevarlas a cabo” (E3DG).

La evidencia internacional sugiere que las estructuras organizacionales donde se promueve un trabajo profesional más colaborativo la calidad de los resultados es más alta (Vaillant, 2017), por lo que se hace indis-

pensable redefinir los roles y condiciones de trabajo en función de hacer el cambio sostenible mediante la construcción de capacidad interna para la mejora (Bolívar y Murillo, 2017). En México, como sostienen Torres (et al., 2014), esta capacidad está esencialmente orientada a la distribución de roles y tareas acordes al perfil del personal.

P4. Presencia en la escuela

La presencia del director en los casos estudiados está asociada con lo que se ha denominado en este colectivo de escuelas “pedagogía de la presencia”, que apuesta más a una disciplina preventiva con base en el acompañamiento, que al control punitivo. El Director José describe esta práctica de la siguiente manera: “En mi rutina diaria, lo que es aquí mi actividad matutina, la mayor parte del tiempo es con los muchachos o con los profesores de manera informal y, precisamente, en los recreos [...]. Con los profesores, todas las mañanas tengo el primer contacto con ellos a las 7:15 tenemos nuestra reflexión y luego entrevistas informales” (E6DG).

Esta rutina es reconocida por los miembros de la comunidad educativa y corrobora lo que el Director José menciona, por boca de un padre de familia: “Algo que siempre hemos comentado entre papás que nos impresiona mucho de él desde que era coordinador, es que se conoce a todos los chiquillos. Es impresionante cómo se refiere a cada uno por su nombre” (E6PF).

P5. Toma de decisiones inclusiva

En consonancia con la investigación sobre directores exitosos en México, en el presente estudio es posible constatar que los directores involucran a los docentes, a los padres, a las autoridades y a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y en el establecimiento de planes y metas escolares (Torres et al., 2014). El siguiente testimonio ilustra lo que se afirma de la Directora Mary: “[La directora general] no se obstina por privilegiar su pensamiento, o privilegiar su opinión y trata de ser incluyente, o sea, que todas las voces sean escuchadas, todas sean atendidas, entonces en ese sentido, creo que tiende a dar equidad, respetar esa diversidad que hay de pensamiento, de ocupaciones, de prioridades, porque si les hablas a los de pastoral, para ellos sólo son los más importantes y si les hablas a

los del psicopedagógico, ellos son lo más importante, pero ella trata de buscar ese equilibrio, dando a cada quien la atención que merece y que compete” (E3D2).

Como afirma Barrio (2009), una escuela inclusiva “se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano y en la toma de decisiones que dirigen su funcionamiento” (p. 16). Esto es consistente con investigaciones que sostienen que la toma de decisiones colaborativa es vital para la implementación de innovaciones educativas, a partir del uso de los datos e información (Datnow y Schidkamp, 2017). Por otra parte, y no menos importante, es la necesidad de que los estudiantes sean partícipes de las decisiones relevantes que toman los docentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

P6. Supervisión y evaluación

En los casos estudiados, los directores han establecido mecanismos de monitoreo de procesos y resultados, con el fin de tomar las decisiones acertadas, en función del cumplimiento de metas y objetivos y el seguimiento de los planes de mejora establecidos a distintas escalas y niveles de la vida escolar. Así lo refiere la Directora Irma: “es algo que hacemos inmediatamente, viene una actividad y evaluamos [...] eso lo aprendí del sistema marista y retroalimenta mucho porque nos permite cambiar, quitar y tomar decisiones” (E4DG). La práctica de evaluar se incorpora en la cultura escolar, como refiere la Directora Mary: “es un proceso que aquí hemos ya prácticamente tomado como parte de la cultura organizacional, o institucional, todo evaluamos, desde los eventos más sencillos, hasta lo más extraordinario” (E3DG).

La literatura sobre mejora escolar es sugerente en el sentido de que monitorear los avances es una estrategia que ayuda a la rendición de cuentas de cada miembro de la comunidad educativa, a la vez que permite identificar los efectos y progresos de las intervenciones realizadas (Anderson, 2017; Bender, 2017). En el marco de una creciente demanda de calidad educativa, los directivos escolares enfrentan el reto de gestionar sus escuelas ajustando sus estructuras y procesos para generar evidencias y desarrollar herramientas que ayuden a transformar esos datos en ac-

ciones de mejora poniendo al centro los aprendizajes de los estudiantes (Parra y Matus, 2016). Esto implica desarrollar actividades individuales y grupales encaminadas al uso reflexivo de dichos datos y a construir capacidades para fortalecer la toma de decisiones colaborativa, en función de mejorar resultados.

P7. Vinculación

La práctica de vincular se traduce, en los casos de los directores analizados, en coordinar esfuerzos de las personas y de las diferentes áreas y departamentos que conforman la estructura escolar. Así se afirma de la Directora Irma: “La comunicación que ejerce la directora con sus colaboradores ha sido crucial para fortalecer la vinculación entre los distintos elementos de la comunidad educativa”. (E4PF).

En contextos de vulnerabilidad, como el de la Directora Ana, la vinculación tiene un papel importante para el establecimiento de relaciones con distintos actores y organizaciones, con el que se amplía el capital social, a fin de conseguir la colaboración y apoyos de distinta naturaleza: materiales, pedagógicos, y financieros. Así lo expresa, al referirse a la red de apoyo de los padres y exalumnos que logran contribuciones gestionando ayudas de distinta naturaleza: “uno de los exalumnos que formaban parte del patronato cuando él era algo en el gobierno [...] logró que Sedesol aportara cierta cantidad cada bimestre” (E5DG).

Si bien en la investigación internacional sobre directores exitosos la vinculación ocupa un lugar relevante, en el caso mexicano, particularmente en contextos de vulnerabilidad, la creación de redes de apoyo con instituciones gubernamentales, organizaciones civiles, iglesias y otros actores sociales permite a la escuela construir relaciones de intercambio y colaboración (Bender, 2017). En este sentido, como afirman Hadfield y Chapman (2009), cuando las escuelas trabajan con otros actores sociales y las propias familias, se puede propiciar un entorno más rico en oportunidades para el aprendizaje y desarrollo individual y colectivo, de los estudiantes y sus familias.

P8. Trabajo colaborativo

El sentido de equipo es una característica notoria en los casos estudiados y se advierte desde diversos ángulos. Es un ambiente formativo, que es percibido por los miembros de la comunidad educativa, como en el caso de los niños, que así se expresan de la Maestra Sofía: “Todos trabajan juntos [...] van hacia lo mismo” (E2GFAL), aunque también los padres lo advierten en la escuela de la Directora Claudia: “yo creo que para ella el éxito es que todo su equipo de trabajo esté junto echándose la mano con todas las cosas que se les vengán encima”. (E1PF)

La Directora Mary señala que el trabajo en equipo es una forma de preservar el bienestar docente y el cuidado: “el ambiente en general que se vive de colaboración, de apoyo mutuo, de responsabilidad compartida, pues sí, puedo decir que de fraternidad, porque los profesores están muy pendientes de los mismos profesores” (E3DG).

El trabajo colaborativo, como puede apreciarse en los testimonios descritos, es esencial en las escuelas para motivar a los docentes a promover su propio aprendizaje y el de sus alumnos (Torres et al., 2014). Un estilo de liderazgo colaborativo, como señalan Hallinger y Heck (2014), tiene un importante impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes e implica el uso de las estructuras y procesos organizativos que empoderan al personal docente y a los estudiantes, estimulando una amplia participación en la toma de decisiones y fomentando la responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes.

P9. Desarrollo de las personas

Se hace evidente la preocupación de los directores por el desarrollo integral de las personas. Esta práctica, al decir de Anderson (2017), se refiere a la habilidad del líder para potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera eficaz en pos de metas comunes. Estas prácticas se encuentran asociadas con la atención y apoyo individual a los docentes, a su desarrollo intelectual y a la provisión de un modelaje coherente con los desempeños esperados por parte de todo el personal. Así lo expresa una de las coordinadoras académicas con referencia a la Directora Sofía: “Una de nuestras prioridades es que,

al docente, a nuestro personal, siempre impulsarlo a superarse de manera profesional. Entonces siempre la invitación al colegio es al estar impulsando y motivando a todos quienes estamos aquí a superarse. Y algo que me pudo maravillar de este curso escolar es que nuestros compañeros del departamento de mantenimiento e intendencia, también ellos ya asistieron a cursos y capacitaciones” (E2DG).

Existe una preocupación por incluir a todo el personal en una dinámica de superación y desarrollo, que no se limita al personal docente. Al decir de la Directora Irma, esta dinámica de desarrollo del personal no está dirigida solamente a la capacitación para el trabajo, sino al bienestar y a la superación personal: “yo siempre he creído que la educación tiene una función transformadora, debe hacer que las personas evolucionen a una mejor [...] fundamentalmente, es transformar a las personas en personas mejores, a través del conocimiento y del testimonio” (E4DG). El acompañamiento, al decir de la Directora Irma, debe estar dirigido primordialmente a los alumnos, con base en el conocimiento de sus necesidades y aspiraciones: “Uno de los retos es el manejo de las habilidades socioemocionales, ya que cada vez con mayor frecuencia nos encontramos con chicos que enfrentan carencia del manejo de sus emociones [...] es preciso observar, detectar, intervenir y el reto es saber cómo hacerlo de manera oportuna” (E4DG).

Finalmente, los directores utilizan variadas formas de acompañamiento, aprovechando aprendizajes contextualizados y espacios de retroalimentación, tales como reuniones de trabajo colegiado o acompañamiento personalizado. Esto se inscribe en la misma línea argumentativa de autores que destacan la importancia de que el aprendizaje permanente se realice de manera contextualizada en el lugar de trabajo, alineado con las metas de mejoramiento y resolución de problemas que impiden la mejora (Fullan, 2005).

Escuelas mexicanas e investigación sobre el liderazgo exitoso escolar en el contexto internacional

Como resultado del análisis de seis casos de dirección exitosa de escuelas privadas en México, es posible destacar algunos rasgos y prácticas coincidentes con los hallazgos reportados a nivel internacional y

nacional. Al comparar la síntesis propuesta por Hernández, Murillo y Hidalgo (2017) sobre resultados del ISSPP a nivel internacional, salta a la vista que varias características y prácticas de directores exitosos son coincidentes (cuadro 2).

Cuadro 2. Comparación entre hallazgos internacionales del ISSPP y los seis casos analizados

Elementos comunes que caracterizan el liderazgo exitoso en estudios internacionales	Características (C) y prácticas (P) que despliegan directores escolares mexicanos en los casos estudiados
1. Establecer dirección, mediante una visión compartida y altas expectativas	C1. Coherencia C5. Comunicación
2. Construir relaciones de confianza y desarrollo de las personas	C6. Cercanía y confianza C7. Motivación P1. Escucha activa P9. Desarrollo de las personas
3. Desarrollar la organización mediante una cultura colaborativa y un liderazgo distribuido	P2. Liderazgo compartido P3. Estructura de trabajo P5. Toma de decisiones inclusiva P7. Vinculación P8. Trabajo colaborativo
4. Gestionar la docencia y el currículum	P6. Supervisión y evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en el cuadro 2, el establecimiento de rumbo claro mediante una visión compartida y altas expectativas, identificado en los estudios internacionales, es coincidente en el presente estudio, puesto que los directivos modelan con su conducta resultados esperados y generan confianza en la comunidad a través de una comunicación oportuna y transparente, que utilizan para motivar, para establecer rumbos, y para informar sobre resultados obtenidos.

El segundo elemento de la columna izquierda, referido al establecimiento de relaciones de confianza y el desarrollo de las personas, tiene bastante similitud con el presente estudio, en el sentido de que los directores cohesionan a sus comunidades mediante la confianza y no tanto mediante el control, son sensibles a las personas y a su contexto para

comprender distintas problemáticas y tomar decisiones consensuadas, y buscan distintas alternativas para desarrollar al personal y a los estudiantes, a través de estrategias como el acompañamiento, la supervisión y el análisis colectivo de resultados escolares.

El tercer elemento referido en los resultados internacionales es quizá el que ofrece mayores coincidencias y se trata del ejercicio de un liderazgo distribuido y la construcción de una cultura colaborativa. Como se aprecia en el presente estudio, los directores ejercen un liderazgo distribuido empoderando a los actores de la comunidad educativa; organizan a su comunidad mediante una estructura de trabajo respetuosa de los talentos y capacidades de las personas; favorecen la toma de decisiones incluyendo a los miembros y representantes de la comunidad escolar; fomentan la vinculación y coordinación entre las distintas áreas y departamentos al interior y establecen redes de colaboración con personas y actores sociales hacia el exterior de la escuela; y estimulan una cultura de colegialidad y colaboración.

El cuarto elemento que identifican los estudios internacionales del ISSPP, se refiere a la gestión de la docencia y el currículum el cual, si bien, no se vincula con tanta fuerza como los arriba analizados, sí tiene un componente semejante, que se refiere a la supervisión y evaluación de procesos y resultados académicos, que posibilitan el logro de las metas escolares.

El análisis comparativo de los resultados en 23 casos que fueron estudiados en la República Mexicana, con los presentes seis casos, ofrece una mirada más coincidente, dados los factores contextuales que necesariamente influyen en la configuración de un liderazgo directivo exitoso (cuadro 3).

Cuadro 3. Comparativo del modelo de PPDEM con los resultados de la presente investigación

	Prácticas y características del perfil del director exitoso en México	Prácticas y características de los directores estudiados
PRÁCTICAS	PD1. Escucha activa	P1. Escucha activa
	PD2. Liderazgo compartido	P2. Liderazgo compartido
	PD3. Estructura de trabajo	P3 Estructura de trabajo
	P4. Presencia	P4. Presencia
	P5. Toma de decisiones incluyente	P5. Toma de decisiones inclusiva
	P6. Seguimiento y evaluación	P6. Supervisión y evaluación
	P7. Gestión eficaz	X
	P8. Vinculación	P7. Vinculación
	P9. Trabajo colaborativo	P8. Trabajo colaborativo
	P10. Desarrollo de alumnos y profesores	P9. Desarrollo de las personas
CARACTERÍSTICAS	C1. Congruente	C1. Coherencia
	C2. Perseverante	C2. Firmeza
	C3. Orientado a resultados	C3. Orientación a resultados
	C4. Orientado a la mejora	C4. Orientación a la mejora
	C5. Comunicativo	C5. Comunicación
	C6. Motivador	C7. Motivación
	X	C6. Cercanía y confianza

Fuente: Elaboración propia con base en Torres (et al., 2013).

La síntesis presentada en el cuadro 3 permite constatar que las prácticas observadas en los seis casos estudiados son coincidentes casi en su totalidad con el perfil personal y profesional del director escolar exitoso en México (PPDEM) con excepción de P7. Gestión Eficaz. Esta aparente ausencia se debe a que en el discurso de las personas entrevistadas no hay suficiente evidencia empírica que permita afirmar la presencia de este rasgo en el ejercicio del liderazgo directivo. Cabe destacar que la presencia de este rasgo en el perfil en cuestión, tiene que ver, entre otras cosas, con capacidades que los directores en escuelas públicas despliegan, a fin de responder a la constante demanda de asuntos administrativos, así como la necesidad de gestionar recursos para solventar la operación cotidiana de sus escuelas, tal como sugieren estudios realizados por Torres (et al., 2018), lo cual confirma el decir de Hallinger (2018), en el sentido

de que los factores contextuales inciden de manera determinante en el desempeño de los directivos.

En cuanto a las características presentadas en el PPPDEM, como se aprecia en el cuadro 3, cinco de las características son coincidentes, en tanto que hay dos diferentes: C2 Perseverancia y C3 Firmeza que, si bien tienen puntos en común hay diferencias notables: en tanto que en el perfil se acentúa la constancia en el logro de propósitos escolares, la firmeza tiene que ver más con un equilibrio entre la exigencia en el cumplimiento de responsabilidades, a la vez que se otorga confianza y empoderamiento a las personas. Por otra parte, en la presente investigación los testimonios de todos los casos refieren la cercanía de los directivos con su personal, con los padres, y los alumnos (característica 6), que en muchas ocasiones mencionan como “espíritu de familia”, mismo que se constituye en un ambiente propicio al aprendizaje, donde las personas se desarrollan a través de un autoconcepto equilibrado y confianza en sí mismas.

Varias de las categorías analizadas en torno a características y estrategias de los casos estudiados, hacen evidente el esfuerzo de estos directivos por permear las estructuras y procedimientos escolares con los valores institucionales, como solidaridad, equidad y justicia. La cercanía, la confianza y la sencillez en el trato se manifiestan en las relaciones interpersonales, pero también en las formas de organización, que posibilitan una atmósfera de seguridad y sana convivencia, donde los miembros de la comunidad educativa se sienten escuchados y aceptados, particularmente aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad.

Existe evidencia suficiente que permite afirmar que en los casos estudiados el modelaje de los directores es un factor relevante, mismo que coincide con estudios centrados en el liderazgo ético, toda vez que la manera de liderar de estos directores, se basa no solamente en el dominio de capacidades técnicas para la gestión, sino en el ejercicio de virtudes humanas que favorecen el desarrollo integral de las personas con quienes interactúan, construyendo una cultura organizacional que refuerza los valores institucionales y donde el individuo y las relaciones humanas son el centro de su quehacer (Greenfield, 2004; Giles y Cuéllar, 2017).

El liderazgo ético de alguna manera se traslapa y se asocia con la dimensión espiritual del ejercicio de la función directiva, entendida como

una capacidad humana para otorgar sentido a la vida, poseer optimismo ante el futuro y la búsqueda de valores trascendentes. En los casos estudiados, las capacidades de los directivos para comunicar, motivar y dar rumbo a la institución se conjugan en un liderazgo espiritual que autores como Fry (2003) han analizado, destacando ciertas habilidades, como la motivación, infundir esperanza, fe y amor altruista, mismas que posibilitan una transformación de la organización como intrínsecamente motivada y orientada al aprendizaje continuo (Blanch et al., 2016).

Conclusión

La presente investigación responde con suficiencia a los objetivos previstos, en el sentido de que la evidencia presentada ha permitido contrastar las características y estrategias de directores exitosos a nivel internacional y nacional, con los resultados de un grupo de directoras y directores en diferentes contextos y situaciones de México. Si bien, como arriba se menciona, la metodología no permite hacer generalizaciones, los resultados muestran que existen ciertos rasgos personales y estrategias que, desplegados consistentemente por estos directivos, logran resultados en términos de eficacia y mejora de sus escuelas, ya sean privadas o públicas.

Los resultados permiten recoger aprendizajes y ampliar el conocimiento acerca de la función directiva en México, tanto para orientar de manera mejor intencionada las acciones formativas de los directores actuales y futuros, con base en evidencias de investigación y no solamente con referencia a los modelos teóricos que pueden ser revisados en la literatura disponible sobre el tema, y que han estado tradicionalmente formulados en el contexto angloamericano.

La investigación internacional sobre el impacto del liderazgo directivo en la mejora y en la eficacia escolar tiene elementos en común rescatables y valiosos que son de gran utilidad para comprender este proceso en muy diversos y variados contextos, pero seguramente, como puede constatar en la presente investigación, hay matices y diferencias notables que ayudarán a la formulación de esquemas comprensivos de la dirección escolar, a fin de formular procedimientos e instrumentos para el análisis y evaluación de la función directiva.

La investigación ha permitido constatar que el esquema explicativo formulado por Torres (et al., 2014) para la comprensión de la función directiva escolar en México facilita el análisis del rol del director escolar, tanto en escuelas públicas como privadas. En tal sentido, es posible afirmar que no se han identificado diferencias significativas, entre los casos de escuelas públicas, con referencia a las privadas analizadas en el presente estudio, con excepción de la práctica de una gestión eficaz, que está más presente en los casos de escuelas públicas y prácticamente ausente en el discurso de los informantes en los casos estudiados.

Si bien, como arriba se menciona, no es posible establecer generalizaciones, podría explicarse debido a que los directores en escuelas públicas deben desplegar habilidades para vincularse al interior y al exterior de la escuela para proveer de recursos económicos y materiales, a fin de solventar la operación cotidiana de sus escuelas, así como hacer frente a una gran cantidad de procesos administrativos. Un rasgo muy distintivo en los casos estudiados, y no destacado en el modelo de Torres (et al., 2014) ha sido el de cercanía y confianza, cuya presencia podría explicarse a la luz del ideario educativo del colectivo al que pertenecen.

Finalmente, a la luz de la literatura revisada y los hallazgos encontrados, la actuación del director escolar es crucial para la construcción de un ambiente escolar que en su estructura y funcionamiento hace visibles los valores de inclusión, equidad y justicia. Esto es particularmente relevante puesto que la realidad educativa latinoamericana, y mexicana en particular, presenta graves asimetrías que niegan las oportunidades de educación y futuro a muchos niños, adolescentes y jóvenes por su condición socioeconómica, cultural, sexual o étnica. Contar con líderes educativos competentes personal y profesionalmente es esencial para las organizaciones escolares, para que puedan ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes, lo que les posibilite una vida plena y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos libres y comprometidos en la construcción de una sociedad con más justicia y equidad.

Referencias

- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 333-346.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCE-D0909120013A> [2019, 12 de agosto].
- Beca, C. & Boerr, I. (2016). El proceso de inserción a la docencia. En: Vélaz, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana, 109-118.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 113-149.
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M. y Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de liderazgo positivo: marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 170-176. Recuperado de: <http://www.papeles-delpsicologo.es/pdf/2772.pdf> [2019, 20 de septiembre].
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 171-112.
- Bush, T. (2017). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 19-44.
- Datnow, A. y Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de la mejora. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 195-226.
- Day, C. & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. New York: Routledge. DOI:<https://doi.org/10.4324/9780203740309>

- Day, C. (2016). Teachers and the quality of education: issues in capability, quality and teacher professional development. En: Mulder, M. (ed.). *Competence-based Vocational and Professional Education*. London: Springer, 165-182.
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: understanding complexity, building quality*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315170091>
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. Nottingham: CfBT Education Trust. Recuperado de: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf> [2019, 6 de junio].
- Fink, D. (2016). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 205-226.
- Fry, L. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.001>
- Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. DOI: <https://doi.org/10.1108/09513540510591048>
- Giles, D. y Cuéllar, C. (2017). Liderazgo ético: una forma moral de “ser en” el liderazgo. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 121-154.
- Greenfield, W. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230410525595>
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5(1), 136-150. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc5010136>
- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 371-395. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>

- Hadfield, M. & Chapman, C. (2009). *Leading School-Based Networks*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143210369421>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2837> [2019, 6 de junio].
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 17-70.
- Jornet, J., Carmona, C. y Bakieva, M. (2012). Hacia una definición del constructo de colegialidad docente: estrategias metodológicas de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 180-185. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4434> [2019, 3 de marzo].
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de: <http://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf> [2019, 30 de mayo].
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446252086>
- Muijs, D. & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 111-134. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, (45), 207-250. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000200007>
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte Liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 45-80.
- Rodríguez-Uribe, C. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Estudio de caso de una escuela secundaria ubicada en un barrio marginal en el norte de México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(3), 77-92. DOI: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.0902030>
- Seashore, K. (2017). Implicancias del liderazgo escolar en la efectividad de las escuelas. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 150-181.
- Sebring, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 113-149.
- Southworth, G. (2002). Learning - centered leadership in schools. En: Moos, L. (ed.). *Educational Leadership: Understanding and developing practice*. Copenhagen: The Danish University of Education, 33-52.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 155-176.

- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En: Weinstein, J. (ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 81-120.
- Tapia-Gutiérrez, C., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J. y Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a09.pdf> [2019, 20 de mayo].
- Torres-Arcadia, C. y Villela-Treviño, R. (2016). Introducción. ISSPP-México. En: Torres-Arcadia, C. y Pesqueira, N. (coords.). *Directores y Directoras Escolares en México. Casos de Éxito*. México: SEP-Conacyt, 9-14.
- Torres-Arcadia, C., Rodríguez-Uribe, C. & Mora, G. (2018). How principals lead high-need schools in Mexico. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 123-146. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326327907_How_Principals_Lead_High_Needs_Schools_in_Mexico [2019, 20 de abril].
- Torres-Arcadia, C., Temblador, M., Ruiz, M. y Flores, M. (2014). Director Escolar Exitoso en México: su perfil profesional y personal. Ponencia. VIII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativa (CIIGE), Monterrey.
- Torres-Arcadia, C., Temblador-Pérez, M., Ruiz-Cantisani, M. y Flores-Fahara, M. (2013). The principal in Mexico: A study of successful cases. Ponencia. 12th National Conference on Education Research, Guanajuato.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 263-294.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London: Sage.

El liderazgo del director de educación básica, tensiones frente a la mecánica operativa del Consejo Técnico Escolar

Ma. Guadalupe Valdés Dávila y Juan Carlos Silas Casillas

Introducción

La vida escolar es activa en todos los niveles. Los actores que confluyen en el día a día en el centro educativo interactúan de múltiples maneras para favorecer los aprendizajes de los alumnos y encontrar formas de realizar un trabajo formativo ágil, organizado y significativo. Alumnos, padres de familia y otros miembros de la comunidad interactúan durante la jornada escolar con administrativos, profesores y directivos; y son precisamente estos últimos quienes desde su compromiso con la tarea educativa los que favorecen, armonizan y orientan los esfuerzos del colectivo para el logro de las metas comunes en un marco normativo y curricular establecido nacionalmente. En este sentido, son los directivos escolares quienes fungen como la *bisagra* que une las normas o reglamentaciones académicas y administrativas con los intercambios cotidianos en la experiencia concreta de una escuela en determinada comunidad.

Este texto da cuenta del papel de las personas con funciones de dirección en los centros escolares bajo la lógica de la reforma educativa que tuvo vigencia entre 2013 y 2018 en México y, a la luz de sus responsabilidades como líderes educativos que responden a los requerimientos solicitados tanto la normatividad oficial, como por los actores locales y las autoridades que le preceden en la cadena de mando institucional, entre ellos jefes de sector y supervisores.

Se plantea inicialmente la diferencia entre ser un director y un líder, es decir, entre estar en una posición de autoridad y ser una autoridad en la materia, que detona logros en la organización. Para ello se presentan como estructura conceptual algunos elementos respecto del liderazgo educativo surgidos de la literatura profesional.

En un segundo momento se incluyen los componentes que marca la normatividad oficial sobre la constitución y operación de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y se resalta cómo es una fuente de tensión en la actuación de los líderes educativos durante la reforma educativa de 2013. En un siguiente apartado se describen algunas experiencias interesantes que surgieron del trabajo de campo en un proyecto dedicado a conocer las prácticas del CTE y su posible aporte a la autonomía escolar. La parte final incluye las conclusiones y resalta cómo la operación y el desarrollo previsto de los CTE a nivel autoridad central, en ocasiones se convierten en un elemento de reto y tensión para la gestión directiva y el liderazgo educativo.

La gestión directiva y el liderazgo educativo

Es importante establecer desde el comienzo que los conceptos de *director* y de *líder* no son equivalentes y, por lo mismo, no se les puede leer como si fueran sinónimos. Su diferenciación se torna necesaria, ya que cada uno remite a un significado en particular.

Al director, por su rol, tareas y funciones, se le relaciona con el modelo administrativista-burocrático de la dirección escolar. Para autores como Bolívar (2010) este concepto conlleva graves déficits para incidir en la mejora de resultados de la institución escolar que dirige. La noción de líder que se asocia con el liderazgo pedagógico o instruccional se le considera de suma utilidad para potenciar de manera continua y permanente la mejora en los resultados escolares (Bolívar, 2010).

Este escrito se centra en las características y pautas de acción de personas que orientan a la institución educativa hacia el desarrollo de todos los involucrados, que les reta de manera positiva a lograr mayores niveles de desempeño y mejores resultados, inspirando a quienes les rodean, motivándolos y permitiendo que los docentes trabajen juntos para incidir en las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Es decir, se revisa al director escolar en su rol del líder educativo; figura que representa un papel clave por su capacidad de llevar a la organización a un desempeño cada vez más autónomo, enfocado en la formación y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

El liderazgo es un elemento fundamental en prácticamente todos los ámbitos de la institución educativa, aunque aquí se hace énfasis sólo en

dos: a) en el aprendizaje de los alumnos y b) el desarrollo de equipos productivos de trabajo. En el primero de ellos se ha ubicado al liderazgo del director como segundo lugar en importancia en la promoción del aprendizaje, sólo detrás de la acción directa de los profesores (Leithwood et al., 2004; Leithwood, 2009; Elmore, 2010; Murillo y Román, 2013; Fullan, 2016). Respecto del desarrollo de los equipos, el directivo desde su liderazgo influye en los otros de forma que puede lograr que orienten voluntariamente sus acciones hacia el cumplimiento de tareas o proyectos propuestos (Bolívar, 1997). Dicho de otra forma, la conformación de equipos de trabajo que concuerden en fines y medios y articulen sus acciones para lograrlos.

En el ámbito educativo mexicano, dada su estructura e historia, es claro que las personas que desarrollan un perfil de líder educativo requieren de una combinación de elementos formales como puede ser el nombramiento oficial, de elementos personales como la autoridad moral o profesional y relacionales como es el apoyo del colectivo docente. El líder educativo que cuente con los citados elementos estará en posición de establecer el rumbo que tomará la organización e influir en los colegas para aglutinar voluntades y conseguir metas acordadas. Si algún elemento falta, es muy posible que el equipo de trabajo, conformado por profesionales de la educación, no acceda del todo, ni participe en esta visión compartida de fines y medios de la organización escolar; de ahí la importancia del líder que trasciende el mero puesto de director.

Es entonces que el liderazgo escolar asociado con el modelo administrativo-burocrático (que se vincula con el puesto, papel y funciones de los directivos de las instituciones escolares) comienza a ceder su lugar a un liderazgo educativo centrado en la creación de una cultura grupal de trabajo enfocado en las necesidades formativas de todos los actores, recuperando las formas en que los integrantes del centro de trabajo contribuyan de manera significativa a sus resultados (Vaillant, 2015).

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación (Murillo, 2006, p. 9).

Una característica fundamental del auténtico liderazgo educativo es que sirve como fermento para la generación de otros liderazgos dentro de la organización, de tal manera que miembros del colectivo asumen también funciones en la conducción adecuada del trabajo grupal. Este tipo de liderazgo, conocido también como distribuido, posibilita la comprensión y construcción grupal de las metas a atender y los medios a emplear.

En un entorno en donde predomina el liderazgo distribuido, es evidente que existirá un líder formal, pero la organización no dependerá exclusivamente de su interés o comprensión, sino de un colectivo que asume de manera proactiva las tareas acordadas y planeadas por todos los integrantes, más allá de una distribución de responsabilidades administrativas (Leithwood et al., 2004). Será adecuado entonces que la persona que ocupe el puesto y función de dirección, contribuya a que los profesores asuman un liderazgo situado y múltiple, al margen de la posición formal en la organización (Fullan, 2002), esto en virtud de la gran diversidad de expectativas de parte de la comunidad y requerimientos de parte de la autoridad educativa, que en ocasiones se convierten en elementos de tensión en el trabajo escolar.

Los CTE durante la reforma educativa 2013

La idea de contar con un consejo técnico, es decir, con un grupo de personas preparadas e interesadas en la buena marcha de una iniciativa para el desarrollo de la organización y comunidad, es antigua y en el sistema educativo mexicano se remonta a la década de los treinta del siglo XX. Para abreviar espacio se señalará solamente que es en la administración federal 2013-2018 que se reaviva la idea de emplear los CTE para el análisis y solución de los problemas de cada escuela y se pone énfasis en la gestión de la autonomía escolar. En los albores de 2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió los lineamientos para la organización y funcionamiento de este órgano colegiado corresponsable de la operación escolar junto con las autoridades educativas a escala federal y estatal en el cumplimiento de los principios y fines de la educación.

Con la nueva versión de los CTE, la autoridad educativa federal propuso que el colectivo de profesores se reuniera durante el año escolar en sesiones intensivas consecutivas al inicio del calendario lectivo y men-

sualmente en sesiones ordinarias, con la finalidad de trazar vías para la mejora permanente con el foco en los aprendizajes de los alumnos. Para mostrar la manera en que la autoridad central visualizaba a los CTE como espacios conducentes a la solución de problemas propios del contexto escolar a partir de la participación del colectivo se incluye el siguiente fragmento de texto:

A partir de la visión actual de trabajo en educación básica, donde la escuela se convierte en el centro de la tarea educativa, se hace necesario dar nueva vida a los Consejos Técnicos Escolares, porque es en estos espacios donde el colectivo docente, a partir del trabajo colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartida y el compromiso de mejorar la calidad educativa, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y correspondencia de la supervisión escolar y de las autoridades educativas estatales y federales (SEP, 2013a, p. 7).

Se propuso que los colectivos escolares se centraran en garantizar la normalidad mínima de las tareas escolares, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la disminución del rezago educativo. Asimismo, se planteó la autonomía como medio para la determinación de los mecanismos de mejora continua. Esto implicaba que el CTE, a través de cada uno de los miembros del colectivo escolar, asumiera un liderazgo participativo, proactivo y transformador. Dichos órganos colegiados serían, en suma, un espacio estratégico para construir una “comunidad de aprendizaje que toma en sus manos su escuela, que orienta sus acciones a partir de los resultados que obtiene cada uno de sus alumnos y fomenta en ellos la capacidad para aprender a aprender y aprender a convivir” (SEP, 2013b, p. 4).

Los CTE estaban llamados a organizar y planear acciones para resolver los problemas concretos de los centros de trabajo. Se esperaba que, a través de un trabajo autónomo, se tuvieran soluciones acordes con los contextos y problemas específicos de cada escuela (Batanaz, 1998), bajo el supuesto de que las mejores decisiones son las tomadas por las perso-

nas más cercanas a los problemas (Santizo, 2016). Los renovados énfasis en la autonomía para la mejora de los centros escolares y los resultados esperados en el desempeño de los alumnos eran motivadores, sin embargo, la retórica oficial y la realidad operativa no siempre son coincidentes, ya que por una parte se declaraba de manera grandilocuente la autonomía escolar, pero por la vía de los hechos, las funciones sustantivas seguían bajo el control de la autoridad central.

Con el relanzamiento de los CTE en 2013, la tan deseada inteligencia colectiva de la organización escolar se fue convirtiendo en espacios más relacionados con una política administrativa de control, que no puede procesar las diferencias locales que dice valorar (Andere y Guerra, 2013). Al tiempo que se enarbola la autonomía se aumenta el control, y al tiempo que se señala la importancia del mejoramiento continuo, la evaluación se enfoca más en los resultados que en los procesos (Ahumada, 2010). Esto detona una importante tensión en la escuela, pues deben atenderse intenciones diferentes durante la jornada diaria.

Lo paradójico de esto estriba en que, por un lado, a nivel de discurso se señala que a la escuela se le otorga un grado de autonomía, pero, por otro, se le indica qué, cómo, cuándo, dónde y con qué. Un ejemplo de esta paradoja es la guía que para cada sesión se entrega a los integrantes del CTE, en donde se les dice cuáles son objetivos a lograr, las dinámicas y actividades a realizar, así como los productos concretos a lograr en los tiempos que la autoridad educativa tiene previstos.

La autonomía que tanto se pregonaba, y desde la cual se enarbola la participación, el respeto por la diversidad, la libertad de elección, la posibilidad de innovar y mejorar la calidad educativa, es para Feldfeber (2006) una contradicción en tanto constituye un decreto que se impulsa desde *arriba* sin crear las condiciones para que directivos y docentes puedan construirla. Para esta autora, la autonomía, “por el hecho de haberse transformado en un tema de legislación y prescripción, más que en posibilidad de construcción colectiva, constituye un cerco que limita el accionar de los actores educativos” (p. 54).

Ante este panorama vale la pena preguntarse: ¿pueden las escuelas hacer cambios a partir de la autonomía escolar como concepto estratégico decretado en la reforma que se inscribe en la temática política de

los procesos democráticos, cuando una buena parte de sus decisiones siguen supeditadas al poder central? y ¿cuál podrá ser la participación de los responsables formales de la escuela ante una operación plagada de tensiones y contradicciones? La vía aparente de solución se encuentra en la actuación de líderes educativos (Stoll y Temperley, 2009).

El trabajo de los líderes educativos ante los CTE

El concepto de autonomía estaba presente en la retórica oficial de la reforma educativa 2013, pero no completamente en las pautas de acción ni en los productos esperados tras cada sesión del CTE. En este sentido, es razonable asumir que los líderes educativos sólo podrán influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículo, la selección y la formación de maestros; y esta autonomía no existe (López, 2014).

A pesar de lo mencionado, el panorama no es tan oscuro y se puede dar fe de algunos desarrollos interesantes. En los párrafos siguientes se muestran algunos indicios de acción de los colectivos escolares y de sus líderes educativos que dan razones para el optimismo. La información que se presenta a continuación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología¹⁵ (Conacyt) que involucró el estudio del funcionamiento de 10 escuelas (3 prescolares, 4 primarias y 3 secundarias) en México durante todo el año escolar 2016-2017.

Se desarrollaron estudios de caso (Yin, 2002) y se utilizaron la observación participante y la entrevista como las técnicas centrales. La primera facilita conocer las acciones e interacciones de los participantes en un ambiente natural (Cerdeña, 2011); la segunda permite comprender interpretaciones, percepciones, sentimientos y motivos de los actos de los participantes (Alonso, 1995; Sierra, 1998).

Con la intención de ejemplificar el trabajo directivo, así como la manera en que vive y atiende las tensiones que le plantea la operación del CTE como un supuesto promotor de la autonomía escolar, se presen-

¹⁵ Este texto reporta los hallazgos de una parte del proyecto de investigación sobre la Autonomía de los Consejos Técnicos Escolares coordinado por Luis Felipe Gómez López, auspiciado por el Fondo Sectorial SEP-SEB/Conacyt 2016 y el apoyo 264922 del Conacyt.

tan los hallazgos reportados por Gómez (2018), Silas (2018) y Valdés (2018), en 3 de las 10 escuelas estudiadas, en donde coincidentemente las personas en funciones de dirección son mujeres. Se presentan los rasgos y prácticas comunes de estas directoras en su función de gestión escolar usando la expresión “la directora” sin la intención de particularizar. La decisión de este recorte tiene que ver con mostrar cómo en éstas hay elementos que favorecen la acción conjunta a pesar de que la escuela se ve atrapada en lógicas contradictorias *centralización-descentralización*; el colectivo escolar da evidencias de cómo, a pesar de la presencia del estilo vertical y jerárquico de la secretaría, se compromete con acciones concretas que surgen del interés genuino por atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con lo reportado por Gómez (2018), tras su observación de las sesiones del CTE en una escuela secundaria ubicada en un barrio marginal y el desarrollo de entrevistas con integrantes del CTE, es a partir del liderazgo de la directora de esta escuela, que ocurren *otros* procesos clave relacionados con el trabajo en este órgano colegiado: a) tener objetivos claros, b) diseñar dinámicas de trabajo apropiadas, c) trabajar para lograr productos específicos, d) contextualizar el trabajo y e) mantener el foco.

Para Gómez (2018), estos elementos requieren de la participación comprometida de distintos actores, un ambiente determinado, una manera de trabajo específica, incluyendo sus actividades y de ciertas condiciones que lo permitan. A fin de que el equipo docente tenga objetivos claros, la directora, como líder educativa, y su equipo directivo se encargan de presentarlos minuciosamente y relacionarlos con las necesidades de la escuela. De esta forma son mediadores que *traducen* lo pautado por la autoridad educativa a las condiciones específicas de la escuela y logran que cobren sentido y relevancia para el colectivo docente.

Sobre el aspecto del empleo de dinámicas de trabajo apropiadas, no soslayan lo que propone la autoridad educativa, pero sí llevan a cabo otras que al CTE le parecen más conducentes para atender las necesidades locales. Logran hacer adecuaciones buscando que lo que sucede en las sesiones de trabajo tenga sentido; para ello deben asegurarse de tener los materiales apropiados y realizar el producto esperado.

En relación con los trabajos para lograr productos específicos, al igual que en el punto anterior, éstos se encuentran determinados por la autoridad y deben ser elaborados y enviados a los superiores en tiempo y forma.

En las sesiones del CTE se resalta la importancia de cumplir con los productos, se llevan a cabo las actividades propuestas, se hacen los registros, se toman fotografías, entre otras actividades. Por otro lado, al tener conciencia de que el trabajo de recopilación y análisis de información ha dado frutos potencialmente útiles y saber que ya se dedicó tiempo y esfuerzo en desentrañar los significados de los datos, se hace un esfuerzo consciente por emplear la información obtenida no sólo para cumplir con la autoridad, sino para sacarle provecho a lo trabajado. Esto se convierte en una práctica que con el paso del tiempo se afianza en la cultura de la escuela.

El cuarto aspecto es la contextualización del trabajo y para ello la directora, como líder en educación en la escuela, enfatiza que la enseñanza no debe enfocarse de manera genérica en un grupo, sino en cada uno de los individuos que lo conforman. Esto tiene un efecto importante en la atención a alumnos específicos cuando se planean y llevan a cabo las actividades de aprendizaje. Los profesores deben tener elementos suficientes para poder reconocer las características de sus alumnos en los grupos, así como las familias de que provienen y el contexto en que se ubican.

Gómez (2018) plantea que es esencial mantener el foco en las sesiones de CTE. La directora es enfática en solicitar que el cuerpo docente se centre tanto en lo solicitado por la autoridad federal como en lo relevante para la escuela. Como líder educativa, se encarga de atender los aspectos sobre los que se puede incidir directamente, tales como conocer los estilos de aprendizaje, las lagunas de conocimientos que pueda tener cada alumno o el diseño cuidadoso de actividades de aprendizaje, dejando de lado aspectos que están fuera del control de la escuela: interés o apoyo por parte de los padres o las dificultades que plantea el entorno a los alumnos.

Una manera en cómo la directora ayuda a que el colectivo focalice y profundice sobre un asunto en particular es la forma en que los anima y motiva a que refinen sus participaciones, por ejemplo, los profesores

pueden referir que los problemas que se viven en el contexto escolar se centran en: a) la seguridad de los estudiantes, b) conflictos de convivencia, c) falta de involucramiento de los padres, d) saturación de actividades, e) desaprovechamiento de reuniones de la academia, f) falta de personal para cubrir las materias, g) tamaño de los grupos y h) falta de recursos para mantenimiento.

Aunque no desconoce la importancia de los mismos, la directora les propuso hacer un análisis más fino y una agrupación de acuerdo con los actores escolares, resultando en lo siguiente (Gómez, 2018): en los problemas de los profesores destacan: 1) la falta de planeación diferenciada, 2) desconocimiento del sistema de evaluación, 3) no usar el examen para retroalimentar, 4) tendencia a reprobar alumnos, 5) falta de actividades diferenciadas, 6) no dar atención personalizada, 7) no ayudar a que los alumnos encuentren sentido en los temas, 8) no saben cómo involucrarlos en las actividades, 9) falta de habilidades informáticas (no usar recursos digitales y desconocimiento de tecnologías de la información), 10) simulación de cumplimiento de compromisos, 11) uso del celular en el aula, 12) falta de participación en el CTE, 13) impuntualidad.

En relación con los alumnos, los problemas se clasificaron en: 1) ausentismo, 2) reprobación, 3) abandono, 4) poca disposición al trabajo, 5) actitud de rebeldía o desinterés, 6) bajo aprovechamiento (aprendizaje), 7) pautas inadecuadas de convivencia, 8) falta de participación y 9) no encontrar sentido al aprendizaje con las actividades con que se pretende promoverlo.

Respecto del CTE, se señalaron los siguientes problemas: 1) actividades que consumen mucho tiempo y aportan poco, 2) en ocasiones no se hace el trabajo previo, 3) dificultad para cumplir los acuerdos, 4) dificultad para integrar a los profesores que cubren sólo unas horas en la escuela y que cumplan los acuerdos, 5) falta de disposición de algunos profesores, 6) trabajar para dar información a la autoridad, 7) demasiados productos y 8) diferencias de perspectiva entre profesores y dirección.

Ante esta larga lista de problemas, es claro que se requiere acordar mínimos de acción y vías para realizar las actividades, especialmente porque la experiencia en otros CTE como el reportado por Silas (2018) en su análisis de otra escuela secundaria urbano-marginal, muestra que lo

común es que lo urgente le gane a lo importante, lo disciplinar a lo académico y lo anecdótico a lo estructural. En este caso el papel de la líder se centró en lograr que el colectivo valore los problemas y las vías de solución para lograr priorizar sus acciones.

La directora de la escuela secundaria reportada por Silas (2018) tiene en cuenta que a pesar de las bondades que aporta tener un espacio de diálogo, análisis y reflexión en torno a las dificultades del centro de trabajo, es imposible que los CTE sean la solución a todas las situaciones problemáticas. Es preciso entonces encontrar un modelo propio para la priorización de los problemas y las mejores vías para resolverlos. La escuela reportada por Gómez (2018) ha trabajado en este asunto y, dado que las dificultades, sus consecuencias y las maneras de atenderlos son múltiples, se requiere de mucha claridad en su análisis. Es entonces que el líder educativo favorece el trabajo colectivo para encontrar los factores y vectores de los problemas, ponderar los riesgos de la inacción, las acciones a emprender para resolverlos y, sobre todo enfocarse en priorizar cuáles son los problemas a ser atendidos. Se requiere que el líder y su equipo encuentren un balance entre lo urgente y lo importante y, ante un escenario de recursos limitados, determinen cuáles acciones se poder realmente atender con efectividad.

La escuela primaria urbana estudiada por Valdés (2018) ha sido exitosa en resistir la homogeneización que se deriva de la adopción acrítica de las normas operativas de los CTE. Esto se debe a que la directora en su rol de líder tiene conciencia de la trascendencia del conocimiento local y de la capacidad de los actores escolares para resolver sus problemas (Cruz, 2007).

Una de las características más notorias en esta escuela primaria es el *liderazgo múltiple*. Por un lado, está el de la directora que promueve la colaboración, el aprendizaje, el análisis y la toma de decisiones. Por el otro lado está el liderazgo de los profesores, más horizontal y situado; enfocado en tareas y logros puntuales. La líder formal de la escuela sabe qué se espera de su función, conoce los ámbitos de su autoridad, la normatividad y finalidad del CTE y actúa en consecuencia. Cuando es necesario que el colectivo docente decida, favorece estas acciones y respeta las decisiones como resultado de la reflexión y el acuerdo colectivo, incluso si no está personalmente de acuerdo.

Ambos tipos de liderazgo suceden en un contexto determinado mayormente por la autoridad federal: una minuciosa planeación, objetivos definidos, actividades o dinámicas para la sesión y productos específicos a ser entregados. Sin embargo, a pesar de la abrumadora presencia de lo prescrito, el trabajo se contextualiza y se centra en atender las necesidades de los estudiantes locales y su aprendizaje. La directora, en su rol de líder, además de que promueve un clima que favorece la libertad de expresión y la confianza entre sus integrantes, reconoce el cumplimiento y el trabajo de los profesores.

Valdés (2018) ilustra cómo desde el liderazgo de la directora se orientan las acciones del colectivo docente hacia el cumplimiento de las metas y objetivos escolares y se posibilitan las mejores condiciones para el incremento del aprendizaje de los alumnos. En concreto, se resaltan cinco elementos de la gestión directiva que favorecen la participación e involucramiento del colectivo en el aprendizaje de los alumnos: 1) marca el rumbo y da dirección; 2) planifica, organiza, coordina las actividades y promueve la participación; 3) impulsa los aspectos educativos y pedagógicos; 4) promueve la comprensión y el aprendizaje significativo en el colectivo; y 5) incluye los afectos como elemento vital en el ambiente escolar.

En relación con el primer aspecto: marcar el rumbo y dar dirección, se encontró que la directora busca formas de que el colectivo encuentre sentido a las acciones; no se limita a prescribir las actividades de la sesión del CTE, por ello comparte los propósitos y finalidades, asociándolas con las necesidades del contexto escolar. A partir de esas acciones va co-construyendo junto con el colectivo docente una visión compartida del rumbo a tomar, así como las concepciones y principios educativos que fundamentan lo que se debe lograr. Para este fin es trascendente, por un lado, que el líder educativo comunique con frecuencia las metas y las acciones propuestas para lograrlas; y, por el otro, que haga ver que los objetivos concretos de la sesión del CTE no se quedan en la inmediatez de las acciones, tareas y productos del trabajo realizado, sino que se ligan con otras de mayor alcance. En este sentido, contribuir a que el colectivo mire más allá es una práctica del líder educativo que incide en la construcción del sentido de su equipo.

La motivación que la directora de la escuela primaria reportada por Valdés (2018) promueve con miras a la construcción de la visión compartida, es un elemento fundamental en el fortalecimiento de la escuela en favor de la eficacia (Maureira, 2006), y en la medida en que se va creando una bola de nieve de significado y entusiasmo, que crece con el paso del tiempo, los miembros del equipo van viendo realizable el propósito central de su acción educativa: el aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Sobre el segundo punto, referente a la planificación, organización, coordinación de las actividades y promoción de la participación, es trascendente resaltar que la visión de la directora se enfoca en el trabajo colegiado y en la corresponsabilidad. Dicho de otra manera, gestiona, dirige, coordina y anima a los docentes y demás profesionales de la educación adscritos a la escuela desde un plano más colegial que vertical. Para ello se preparan los recursos a emplearse en diferentes momentos de las sesiones, mismos que cumplen diferentes propósitos: informar, clarificar, motivar, animar, cuestionar o comprometer a los miembros del CTE.

Valdés (2018) documentó el uso de lecturas y otras herramientas culturales para ayudar al colectivo a analizar y organizar información como un paso previo y necesario para la reflexión, el establecimiento de conclusiones y la determinación de acciones. El uso que la líder da a este tipo de materiales se encamina a la toma de decisiones y al establecimiento de compromisos con la mejora de los procesos de aprendizaje y por ende de las tareas educativas relacionadas con tal fin. La directora reúne información sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos, poniendo énfasis en indicadores que ayudan a los profesores en el análisis detallado de los resultados no deseados. La revisión minuciosa de datos por parte del colectivo docente permite, además del análisis de causas y efectos, un compromiso corresponsable con el logro de los alumnos.

Otro elemento importante para la planificación, organización, coordinación de las actividades y promoción de la participación, es lograr acuerdos con el equipo docente para la asignación y la distribución de tareas. Esto funciona como una herramienta de organización que utiliza la directora para reforzar el compromiso de los profesores a través de su involucramiento en las actividades previstas en las sesiones del CTE. De esta manera, no sólo se trata de una forma de promover la participación,

sino de involucrar al personal de manera individual y colectiva en el desarrollo de las tareas.

Los integrantes del CTE tienen una participación comprometida en las actividades de cada sesión, que se hace evidente no sólo en la participación espontánea cuando leen, escriben o narran experiencias, sino también en la creación de síntesis, en la elección y la determinación de acciones a realizarse en momentos posteriores. Un elemento distintivo se da en la ayuda entre compañeros y la colaboración a partir de los aportes personales a los subgrupos, ya sea por grado, por academia o por prioridad. En estas participaciones se hace frecuente mención a los acuerdos logrados por el colectivo y al director como la figura de autoridad en el centro de trabajo, lo que hace pensar en un liderazgo moral (Bolívar, 1997) que adhiere a los profesores al proyecto común.

La pregunta didáctica se emplea por parte de la directora con relativa frecuencia como elemento mediador en la interacción en los CTE. En ocasiones se usa para que los miembros del colectivo expresen opiniones, para que expongan sus puntos de vista y hagan propuestas, o con la intención de que asuman algún papel durante la sesión. Es decir, el uso de la interrogación se puede dar de acuerdo con los momentos del desarrollo de la sesión o con la intención de quien formula el cuestionamiento. Las preguntas son regularmente formuladas por quien coordina la sesión del CTE, y buscan asegurar que se llegue a acuerdos de manera colegiada. Éstas generan cambios en el proceso que se vive en el CTE, dando preferencia a procesos comunicativos multidireccionales.

Sobre el impulso de los aspectos educativos y pedagógicos, la directora busca generar las condiciones que aseguren la función educadora de la escuela a través de varios tipos de prácticas. La primera es ayudar al colectivo a relacionar el contenido que se revisa en las sesiones del CTE y las experiencias que se viven en la escuela en general o sus clases en particular. Con este tipo de acciones, la directora hace uso de conceptos o recomendaciones expuestas en la guía de los CTE, para promover el diálogo y la reflexión en el colectivo sobre cómo desarrollan eso los alumnos.

Con este tipo de relaciones entre lo que dice la teoría y lo que sucede en las prácticas áulicas, se dan dos resultados importantes. Por un lado, se resalta la necesidad educativa que el colectivo docente ha acordado

que se debe atender; y, por el otro, se generan procesos de reflexión teórica y teórica-empírica que enriquecen las prácticas docentes, favorecen el aprendizaje de los alumnos y revaloran el papel de los docentes como profesionales reflexivos.

Una segunda práctica que busca el impulso de los aspectos educativos y pedagógicos es lograr el compromiso de los docentes para que expliquen cuáles han sido desde su perspectiva los factores que mayormente han influido en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, medidos a través de las evaluaciones de un determinado periodo. Las calificaciones obtenidas por los alumnos como medida de aprovechamiento escolar, son objeto de análisis, tanto para los elementos individuales de cada alumno como para la reflexión sobre lo que sucede en el aula. El colectivo docente, a solicitud de la líder educativa, reflexiona sobre las causas de los resultados y las acciones que deben realizar para incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes.

Un elemento interesante es que la líder promueve que el colectivo visibilice las posibilidades en vez de las limitaciones. Un ejercicio de liderazgo común en las escuelas estudiadas es que la directora propone que los miembros del CTE hagan un esfuerzo consciente por centrarse en lo posible y no se queden reflexionando en lo negativo, las causas externas o cualquier otro elemento fuera de su control o de las vías de solución. El mensaje fue claro: fijarse en lo que sí es posible hacer y en las soluciones ante determinados eventos en la vida cotidiana de la escuela y las aulas.

La posibilidad como actitud es un elemento presente en la vida cotidiana del CTE. El colectivo docente ha construido una práctica de evitar que en cada situación problemática y de posible queja se detone una discusión estéril. La directora invita a que, tras analizar la situación problema, se ubiquen las oportunidades para cambiarla y no las limitaciones que finalmente se convierten en un obstáculo.

La líder propuso que los profesores, como colectivo, aprendan a mirar los aspectos positivos y las fortalezas; lo que sí se puede hacer y los asideros de los que se pueden servir para aportar, enriquecer y mejorar. En otras palabras, centrarse en lo que se tiene y no lo que no hay, se ha convertido en una práctica que ayuda a que se trabaje en la dimensión de las posibilidades. De manera congruente con esa forma de pensar, de ser

y de hacer, deja en claro que cada persona es valiosa al igual que sus aportaciones; que se pueden desarrollar habilidades y desempeñar funciones en apoyo de todos y resolver, desde lo que se tiene, los problemas escolares. Cada miembro del CTE hace un esfuerzo deliberado por enfocarse en las opciones de solución. Esta manera de ser y hacer de la directora se convierte en un factor de inclusión y cohesión grupal, ya que es realmente difícil que alguien sea segregado.

Un elemento adicional es el constante cotejo entre lo que se dice y lo que se hace, es decir, lo que dicen los profesores en sus participaciones en el CTE con lo que hacen en su práctica docente. La directora aprovecha los momentos de la sesión en que percibe la existencia de alguna incongruencia entre el decir y el hacer para señalar el aspecto de la práctica o conducta que es susceptible de modificación. La directora como responsable oficial de la buena marcha del plantel y como líder de un grupo de profesionales de la educación, tiene conocimiento de situaciones que funcionan o no de manera acorde con lo esperado y acordado. Ella observa el trabajo en los grupos y tiene la información que le comparten coordinadores, profesores, padres o alumnos. Usa esos reportes para iniciar el diálogo y el análisis y finalmente como elemento para ofrecer ayudas a los profesores con la intención de mejorar su práctica a partir de la instrumentación de nuevas estrategias orientadas a que los alumnos incrementen su aprendizaje. Además de puntualizar el aspecto que requiere intervención, se establecen compromisos y se les da seguimiento y retroalimentación.

Este tipo de acciones, además de promover la mejora en el plantel, significan un revulsivo en la parte actitudinal y la conformación de valores en el trabajo colectivo. La propuesta de mejora como eje del trabajo va desarmando las actitudes defensivas y la justificación estéril. El elemento “confianza” tiene entonces un papel fundamental ya que se resalta que la equivocación y el error forman parte del aprendizaje y los desciertos no son algo que se deba esconder ni justificar, sino que se trata de oportunidades de mejora para el individuo y el colectivo.

Un quinto elemento se refiere a la intención de la directora en influir en el colectivo docente, para que sean los profesores quienes reflexionen de manera constante acerca de su responsabilidad en el aprendizaje de

los alumnos. Se busca evitar actitudes proclives a señalar a otros como culpables de los problemas que se suscitan, o como responsables de los resultados obtenidos por un alumno o el grupo. Es común que la líder educativa invite a los profesores a hacerse cargo de lo que les corresponde como profesionales de la educación.

En las sesiones del CTE se presentan los resultados individuales y grupales, se reflexiona acerca de los elementos que pudieron causarlos y se pide que se analicen desde diferentes perspectivas y miradas, buscando así que los profesores asuman la responsabilidad que le corresponde. Es decir, se aprovechan estas situaciones para señalar por qué y para qué es importante mirar con otros ojos la práctica docente. Este tipo de práctica coincide con el concepto de liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010), mismo que se centra en la calidad de enseñanza que aportan los profesores, las condiciones escolares para el aprendizaje y los resultados que obtienen los alumnos en sus procesos formativos. Las quejas que en ocasiones tienen los profesores acerca de lo que los padres, autoridades o incluso lo que otros compañeros maestros hacen o dejan de hacer, sirve como elemento detonador de reflexiones y para invitar a cada docente a asumir la responsabilidad de su experiencia en la vida de la escuela y las aulas.

Este tipo de prácticas requieren mucho esfuerzo y apertura por parte de los involucrados; la directora lo sabe y es por ello que debe resaltar durante las sesiones del CTE y en otros momentos la trascendencia de ver con otros ojos los efectos de la enseñanza y que el análisis de la práctica debe estar en el centro del proceso. La directora está convencida y persuade a los profesores de que a partir de este ejercicio pueden encontrar nuevas formas para favorecer del aprendizaje de sus alumnos.

El examen minucioso que se propone busca abrir puertas hacia el aprendizaje activo que se logra cuando se experimenta y se prueban estrategias diferentes a las habituales. El colectivo debe ir convenciéndose de que es imposible lograr resultados diferentes a través de las prácticas habituales. Este proceso se acompaña de la confianza que la directora ofrece buscando vencer el temor a la equivocación, o, más aún, al sentirse juzgados ante determinado resultado.

Con la invitación a escudriñar lo que sucede en los procesos de enseñanza que llevan a cabo y a revisar el impacto que éstos tienen en el

aprendizaje de los alumnos, la directora pretende que los docentes identifiquen prácticas improductivas, corrijan desviaciones y descubran otras maneras de hacer el trabajo. De esta forma, se impulsan acciones para que los miembros del colectivo resuelvan problemas a partir de darse cuenta de aquello que no funciona en la práctica.

La motivación a reflexionar y aprender a través de la recuperación de la experiencia, del reconocimiento de lo inesperado o no planeado, es una forma de favorecer que los miembros del colectivo coloquen a la organización en clave de aprendizaje. Dicho de otra manera, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en actuar tras hacer visible lo que no se ve (Bolívar, 2010). En este sentido, las dificultades de la institución constituyen valiosas oportunidades para que el colectivo, a instancias de la directora, reflexione e imagine vías para la mejora. Los profesores, administrativos y personal directivo, es decir, los miembros del CTE tienen sensibilidad acerca de los problemas o dificultades y experiencia en la propuesta de ideas, proyectos y enfoques interesantes como solución a una determinada situación.

Como sexto elemento se encuentra que el colectivo coloca en el centro de la acción educativa las necesidades e intereses de los alumnos. La directora resalta y comparte con los profesores la trascendencia y urgencia de comprender la realidad vital de cada estudiante, de apoyar sus necesidades básicas para el aprendizaje y de ubicar sus capacidades y las condiciones que le rodean. Hace una invitación para que se conozca a cada alumno, sus contextos particulares, sus estilos y formas de aprender, para que adecuen la práctica de la enseñanza a realidades particulares. Esto es complejo, dada la cantidad de alumnos por grupo y la carga laboral de los docentes, sin embargo, no es imposible.

A partir de las intervenciones de la directora, puede apreciarse que tiene claridad acerca de los propósitos de aprendizaje de alumnos y los grupos, las decisiones que toman los profesores en las planeaciones y lo que se requiere para que los alumnos logren las metas educativas establecidas. Desde ese conocimiento, el equipo de psicopedagogía y los profesores se coordinan para la realización de los diagnósticos de grupo, lo que arroja información útil acerca de los contextos familiares, sociales y culturales. Con una radiografía más o menos precisa de los grupos, de los

alumnos y los resultados esperados en los distintos programas, pueden darse pautas de diálogo y retroalimentación al trabajo de los profesores y pueden ofrecerse sugerencias para el trabajo con alumnos que requieren apoyos específicos y adaptaciones curriculares.

Otro elemento trascendente se refiere a encontrar las formas de poner recursos y materiales didácticos a disposición del colectivo docente con la intención de que los usen en el proceso educativo, en especial en aquellos aspectos en que se registran mayores necesidades: convivencia, competencias en lectoescritura y aspectos matemáticos. Una buena parte de la gestión para la adquisición de estos materiales se lleva a cabo con el apoyo de los padres de familia, y son precisamente ellos quienes, a través de las interacciones frecuentes con profesores y directora, se han dado cuenta de la necesidad de contar con recursos adecuados a las necesidades formativas de sus hijos y de la imposibilidad práctica de que la escuela los adquiera por sí sola dadas las limitaciones presupuestales y los tiempos requeridos para el proceso de compra.

Para el elemento de la promoción de la comprensión y el aprendizaje significativo en el colectivo, la directora promueve que en las sesiones del CTE se desarrollen actividades relativas al análisis crítico de las ideas o de los conceptos que se revisan en determinada lectura. Pudo apreciarse que sus participaciones van encaminadas a que los miembros del colectivo se percaten de la finalidad de cada actividad, resalten las ideas principales, establezcan relaciones de los conceptos revisados con las ideas que aporta otra lectura, y que, finalmente, lo ligen con los conocimientos que tienen sobre el tema en cuestión.

A través de estas actividades se busca que los miembros del colectivo de profesores comprendan de manera significativa el asunto central y la finalidad de los contenidos en el contexto de la práctica educativa. Las intervenciones de la directora tienen la intención de asegurarse que los temas o núcleos de significado que se revisan en las sesiones del CTE no se queden en una mera incorporación estéril de datos, ni se convierta en un simple cumplimiento del requisito. Entre las prácticas encaminadas a esa comprensión y al uso de los conceptos para enriquecer la práctica se pueden señalar: a) la recuperación de conocimientos previos de los profesores respecto del tema o asunto que se abordará en la sesión. En

este tipo de actividades, la directora emplea con frecuencia el cuestionamiento amplio para que los participantes de manera libre compartan lo que conocen de un tema; b) el apoyo para que los profesores establezcan relaciones entre lo nuevo y lo conocido. Los miembros del colectivo establecen puentes temáticos, ya sea para identificar las semejanzas y las diferencias, o como una forma de ilustrar cómo se da el cambio esperado en la manera planean, evaluar o emplear estrategias de aprendizaje; c) El desarrollo de recapitulaciones de actividades, de contenidos, acuerdos, puntos importantes, así como resúmenes de lo que se ha revisado en el CTE. Con este tipo de práctica se aprecia el interés para que los miembros del colectivo tengan una comprensión común del contenido de determinada lectura y se logre el compromiso de iluminar la práctica.

El quinto y último elemento tiene que ver con incluir los afectos como elemento clave en la conformación del ambiente escolar. Existen intervenciones de la directora que denotan respeto, reconocimiento y la valoración por el otro. Esto sucede también por parte de los otros miembros del colectivo, sin embargo, ellos mismos hacen referencia al papel de la líder educativa en la promoción del ambiente organizacional.

En las sesiones del CTE se promueven prácticas orientadas al cuidado de la autoestima, a la confianza de los profesores, al estímulo y reconocimiento constante de sus esfuerzos, logros e iniciativas. Esto es constante en las sesiones del CTE junto con la manifestación explícita las altas expectativas que se han establecido hacia el trabajo que realizan. Los reconocimientos y valoraciones públicas que hace la directora se relacionan con: 1) contribuciones realizadas para el logro de determinadas tareas; 2) incrementos en los resultados de aprendizaje de los alumnos; 3) acciones específicas que han dado resultado respecto de puntualidad o disciplina; 4) apoyo al trabajo y resultados de colegas; 5) cumplimiento de tareas y funciones; y 6) muestra de disposición especial para asumir algunas tareas.

El interés por construir un tejido relacional basado en la armonía, el afecto y el cuidado de la persona también se manifiesta en destinar algunos momentos para la celebración de cumpleaños, las reuniones extraescolares con motivo de un día festivo, la jubilación o la promoción de un compañero, o en el logro de determinadas metas.

En síntesis, es factible señalar que la acción efectiva de la persona en función directiva reside en comprender lo que le demanda la autoridad escolar y lo que le solicita la realidad cotidiana de su centro de trabajo. Equilibrar estas lógicas: 1) centralizada y prescriptiva de parte de la autoridad educativa a través de lo pautado para el CTE y 2) local y coyuntural de parte de los actores del centro de trabajo, se constituyen como elementos de tensión cotidiana que están obligadas a atender. En la siguiente sección se ilustran de manera concreta las formas de resolverlas desde el liderazgo educativo.

El líder educativo en perspectiva. Algunas conclusiones

Como se ha visto en este breve recorrido, las maneras en que las directoras-líderes destacan por su desempeño son variadas. Un primer elemento se relaciona con el conocimiento que tienen de la institución educativa, sus metas, fines, normas y organización. Aunque parezca obvio, esto es indispensable para el funcionamiento óptimo de los centros de trabajo.

El segundo elemento se refiere a la proactividad, en el sentido de no depender de que las personas ubicadas en esferas superiores de la cadena de mando señalen problemas o asuntos de la escuela. El conocimiento señalado en el párrafo previo, así como la sensibilidad ante las posibles desviaciones indeseadas en la operación diaria, les permiten saber cuándo se requiere intervenir.

Las líderes escolares que se conocieron en el trabajo de campo son conscientes de cómo debe funcionar la escuela y dan los pasos necesarios para que se logre. En este sentido, tienden a detectar de manera expedita vías de solución situaciones y desde ahí buscan colaboración y sinergia con el colectivo. Esta proactividad es evidente también en la manera que identifican y aprovechan los recursos, y otros medios de apoyo que ofrecen agentes internos y externos.

Un tercer elemento es la influencia positiva que ejercen hacia el personal de la escuela. Queda claro que deben conocer perfectamente el ámbito de las demandas de su puesto, así como las del resto del personal y, por lo tanto, deben implementar acciones dentro de sus atribuciones formales. Sin embargo, las personas líderes escolares estudiadas, demostraron estar conscientes de que su acción influye de manera positiva en lo

que hacen los profesores y demás personal de la institución. Fue evidente que su involucramiento en la búsqueda de mejorar los logros académicos de los alumnos y las necesidades profesionales y hasta personales de los profesores, logra un mayor compromiso de todos los involucrados. Esto detona la creación de ambientes propicios para el aprendizaje individual y colectivo, el intercambio y la toma de decisiones que necesariamente repercute en el desarrollo formativo de los alumnos.

El cuarto elemento se relaciona con la forma de promover la gestión de los aprendizajes del personal. Es recurrente que se usen las situaciones, problemáticas o no, que se dan en la vida cotidiana de la escuela para que los involucrados identifiquen los elementos que las causan, propongan soluciones, las lleven a cabo y establezcan compromisos. Es interesante que este estilo de gestión se centre en el aprendizaje y se fundamente en la construcción de redes de apoyo y colaboración. Este estilo de operar en el día a día es un componente del liderazgo eficaz, en tanto se centra en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente (Pont et al., 2009).

Un quinto elemento se asocia claramente con el interés por el logro educativo de los alumnos. Los reportes de Valdés (2018), Gómez (2018) y Silas (2018) dan cuenta de que las líderes escolares del estudio promueve activamente que el colectivo escolar establezca las condiciones para que los alumnos aprendan, los profesores se involucren y participen, y los padres se integren con la misión de la escuela. Cuando los directores dedican una buena parte de su tiempo en actividades relativas a la mejora de la enseñanza, se incrementan las posibilidades de incidir en los resultados de aprendizaje. Esto se da porque *contagian* entusiasmo e impulsan a la comunidad educativa a que planifique y realice sus acciones dentro de un clima de participación y cooperación (Barber y Mourshed, 2008).

El sexto elemento consiste en promover la articulación de lo pedagógico con lo administrativo y organizacional. La evidencia empírica muestra que las líderes escolares tienen una gestión integrada que orienta sus acciones hacia la construcción de las condiciones que permitan a la escuela lograr avances en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La capacidad de generar sinergias entre los tres ámbitos (pedagógico, administrativo y organizacional) no es común. Es por ello que resalta la

función de las personas en función directiva que logran que el colectivo escolar lleve a cabo acciones como analizar, sintetizar, prever, proponer, proyectar, desarrollar, dar seguimiento, retroalimentar, animar y apoyar la labor común. Esto tiene que ver con *una forma de ser y estar* en la función, y con el compromiso con los procesos educativos, que no es fácil de encontrar.

A pesar de que las responsabilidades de los equipos escolares han aumentado en las últimas décadas, en el sentido de que cada vez se espera atiendan cuestiones relacionadas con la infraestructura escolar, con la gestión de la salud, la seguridad, la sana convivencia, el desarrollo socioemocional, la relación escuela-padres de familia-comunidad y que muestren múltiples evidencias a propósito de la rendición de cuentas, estos directivos, más allá de abrumarse con todas estas exigencias que los colocan ante tensiones por ese “ese esperar demasiado de las escuelas” (Fullan, 2016, p. 18), se centran en orientar el trabajo del colectivo en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

El liderazgo educativo se califica como exitoso cuando la agenda del centro de escolar va más allá del cumplimiento de responsabilidades y de la satisfacción de lo pautado por la autoridad, que como se sabe, tiende a ir acompañada de un sentido de urgencia frenética que, por lo general, desenfoca a directivos y docentes de lo importante.

La persona al frente del equipo de trabajo, a pesar de que está llamada a emprender obedientemente un cúmulo de actividades que consumen mucho tiempo y que tienen poco o nulo impacto en el desempeño de los alumnos, promueve que sean el aprendizaje de los estudiantes y las barreras que lo obstaculizan los referentes fundamentales para definir las metas y dinamizar al colectivo hacia su consecución.

Fullan (2016) considera que el éxito en el nivel escolar es función de los directivos, ya que ellos garantizan que el colectivo se centre en elementos clave, como diagnósticos claros de las necesidades de aprendizaje, “de las prácticas docentes que abordan esas necesidades y de profesores que aprenden unos de otros en un clima de confianza” (p. 49). Para esto es importante resaltar algunos atributos personales del líder: disposición, apertura, creatividad, confianza, compromiso y adaptabilidad, mismos que tienen un rol trascendente en la gestión del centro de

trabajo y la operación del CTE que, como se verá en los párrafos siguientes, en ocasiones constriñe la operación escolar.

Una vez que se han resaltado las características de los líderes educativos en el contexto de su gestión y de lo observado en su coordinación de las sesiones del CTE, es importante abordar el tema de la relación entre la práctica directiva y la normatividad de dichos espacios pautados por la autoridad educativa. En este sentido, es evidente que los directores escolares que fungen como auténticos líderes educativos están realizando actividades que conducen a la creación de equipos productivos de trabajo.

En el contexto de la reforma educativa 2013, los colectivos docentes mostraron la capacidad de organizarse en torno a la detección de problemas, el análisis de las variables que influyen en ellos, la propuesta de soluciones, la formulación de compromisos y las maneras de verificar que suceda lo planeado, aun a pesar de las tensiones entre lo impuesto centralmente y su realidad cotidiana. Se trata de colectivos formados por profesionales reflexivos y comprometidos con el desarrollo de los alumnos. Estos grupos, con el activo liderazgo de su director, dan pasos importantes hacia un tipo de autonomía que va más allá de lo que la normatividad establece; su disposición para centrar esfuerzos en lo importante les permite sortear las continuas y abultadas demandas que hacen cada vez más difícil su trabajo. Es por ello que algunos docentes y directivos refieren que es importante dedicar tiempo para dialogar y reflexionar juntos, pero que el exceso de actividades genéricas, requisitos y productos a elaborar que prescribe la normatividad operativa de los CTE es algo excesivo (Silas, 2018), lo que en palabras de Fullan (2016, p. 42) resulta en una paradoja que hace que el papel de los distintos actores educativos sea más complicado de lo que debería, “cargándolos con un enorme fardo de elementos de distracción que hacen insostenible el trabajo”.

A pesar de que las escuelas suelen seguir lo pautado en las guías de trabajo previstas para cada sesión del CTE, es decir, las actividades y la elaboración de los productos esperados por la autoridad, los equipos logran centrarse en los asuntos clave de la escuela (Gómez, 2018; Silas,

2018; Valdés, 2018). En este ámbito y lapso concretos, las directoras de las escuelas estudiadas resolvieron las tensiones operativas en su centro de trabajo y ejercieron su liderazgo a través de facilitar la toma de decisiones del colectivo acerca de los asuntos que así consideran significativos. Priorizaron los problemas, establecieron las metas u objetivos, acordaron por consenso las acciones y se determinaron los medios de validación de logros, así como los productos que entregaron a sus autoridades inmediatas. Dicho de otra forma, atendieron lo local trascendente sin descuidar lo centralmente pautado.

Es importante, entonces, cerrar este texto señalando que el trabajo del líder educativo en la constitución de un equipo escolar que dé resultados en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos está necesariamente más allá del mínimo prescrito oficialmente. En otras palabras, la constitución de equipos de trabajo efectivos en el ámbito educativo, que involucren un clima de libertad y confianza en que todos los participantes aportan, que mantenga el reto de la mejora constante de la calidad de sus acciones y la valoración pertinente de los aprendizajes de los alumnos, teniendo a éstos como el eje de sus acciones, será siempre contingente a las características intrínsecas del colectivo y rara vez dependerán de lo establecido centralmente por las autoridades.

El compromiso y la claridad con la que las personas en función directiva enfocan los esfuerzos del colectivo hacia el desarrollo de los alumnos, muestran ideas que podrían apoyar a otros directivos a colocar en otra dimensión todos aquellos elementos de distracción que limitan centrarse en la prioridad fundamental: el aprendizaje.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo Distribuido y Aprendizaje Organizacional: Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un Contexto Rural. *Psicoperspectivas*, IX(1), 111-123.
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de sociología cualitativa. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis, 225-239.

- Andere, E. y Guerra, E. (2013). Reforma educativa y pedagogía: Consejos Técnicos Escolares en Aguascalientes. *Educación Futura*. <http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-y-pedagogia-consejos-tecnicos-escolares-en-aguascalientes> [2019, 13 de septiembre].
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Batanaz, L. (1998). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba/Servicio de Publicaciones.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En: Medina, A. (coord.). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 25-46.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, IX(2), 9-33.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cruz, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII(34), 841-865.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En: Feldfeber, M. y Andrade, D. (coord.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones o nuevos sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. México: SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2013b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación básica: preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.

- Gómez, L. F. (2018). El circo de muchas pistas. Análisis de problemas y soluciones en el CTE y de los elementos que lo posibilitan. En: Gómez, L. F. (coord.). *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. Tlaquepaque: ITESO.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- López, M. (2014). ¿Existe autonomía de la gestión? *La Jornada*, 15 de abril. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2014/04/15/opinion/018a2pol> [2019, 18 de noviembre].
- 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*, IV(4), 11-24.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, (361), 141-170.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y práctica*. París: OCDE.
- Santizo, C. (2016). Condiciones institucionales del trabajo colaborativo como estrategia de cambio del sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 154-167.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: Galido Cáceres, J. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 277-345.
- Silas, J. C. (2018). Los Consejos Técnicos Escolares como política pública. En: Gómez, L. F. (coord.). *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. Tlaquepaque: ITESO.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. París: OCDE.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. París: Unesco.

- Valdés, M. G. (2018). El liderazgo del directivo y la gestión escolar: elementos clave en la mejora educativa. En: Gómez, L. F. (coord.). *El Consejo Técnico Escolar. Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. Tlaquepaque: ITESO.
- Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Ángeles: Sage Publishing.

Formación en liderazgo educativo para directores de primaria jaliscienses, análisis en el contexto de la reforma educativa 2013¹⁶

Miguel Ángel Díaz Delgado y Juan Carlos Dávila Gutiérrez

Reforma educativa y dirección de primarias públicas en México

La relación formal entre reforma educativa y formación de directores de primaria en México tiene una historia breve. A partir de inicios de la década de 1990 las narrativas reformistas posicionaron a la formación de directores como una oportunidad de innovación en la formación directiva, con un consecuente cambio estructural; sin embargo, en el encuadre de los proyectos del Estado Mexicano con orientación neoliberal, las reformas educativas se limitaron a regular la función, actualizar los perfiles profesionales e identificar la eficacia de la acción directiva exclusivamente en los resultados de los exámenes estandarizados, del profesorado y alumnado.

Los primeros esfuerzos para formar directores desde el Sistema Educativo Nacional (SEN) se dieron a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) —durante la década citada—, sin embargo, éstos quedaron inacabados. Las políticas de formación en la práctica se rigieron más por la obtención de puntos escalafonarios para la promoción, que por un plan formativo sostenido. La lógica de ascensos a la dirección no cambió con los esquemas de formación, el acceso a cargos directivos tenía impacto en mayor medida por la participación militante en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que con la preparación para dirigir; así, directores y supervisores preferían responder a los intereses de la autoridad sindical que a los de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Iaes et al., 2006) o a las necesidades escolares apremiantes.

¹⁶ Esta investigación forma parte del proyecto La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas, de la UNAM, con número de proyecto PAPIIT IA300618.

Una segunda reforma de alto impacto se presentó a inicios de la década del 2000, la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), que coincidió con el periodo en que las lógicas del proyecto neoliberal alcanzaron todos los ámbitos de la vida pública nacional, dicha reforma representaba su expresión en el ámbito educativo. En esta reforma, la formación de directores se perfiló como una tarea imprescindible para el sistema educativo, pero no cualquier formación, sino una dirigida a la gestión escolar, basada en las perspectivas “de la calidad”, traídas de ámbitos empresariales.

La formación instaba a los directores a centrarse en la elaboración de un proyecto escolar y la planeación estratégica (Bonilla, 2008) y planteaba articular una nueva forma de organización que garantizara la participación de todos los actores educativos (Ezpeleta, 2004).

Durante decenios, la dirección escolar se había posicionado como la función institucionalizante por excelencia, encargada de la normatividad escolar y como diseminadora de los bienes educativos del Estado; ante la RIEB, la práctica directiva requería adquisición de recursos materiales y eficientación de los recursos humanos, por ello, la formación tomó un papel central, para reeducar a los directores; la reforma buscaba que por sí misma la gestión directiva lograra “mejor práctica educativa cotidiana” (Chacón y Rodríguez, 2009, p. 650).

El Programa Escuelas de Calidad (PEC), eje central de las lógicas de gestión educativa para la SEP, certificó a espacios educativos privados y públicos para enseñar a planear estratégicamente y a desarrollar la gestión estratégica escolar. De manera tardía, entre 2008 y 2012 la SEP Jalisco desarrolló el Programa de Formación para Directivos por Competencias (PFDC) que formaba directores en servicio en las funciones y responsabilidades que se esperaban de ellos para alcanzar los objetivos institucionales (Ponce, 2011).

El PFDC habilitaba a directores bajo un perfil funcional al sistema educativo, centrándose en la elaboración de la planeación estratégica, la evaluación y la normatividad, además de que pudo documentarse que el programa aportaba cierta relación con la atención a las problemáticas educativas de los contextos; asimismo, el acompañamiento de asesores en las escuelas y tutorías en línea (Borrayo y Díaz, 2014) permitían a los

directores reconocer mejor lo que se esperaba de su actuación, cuando menos inmediata en las escuelas.

A pesar de su sofisticación y carácter innovador, El PFDC no generó cambios significativos en la estructura del Sistema Educativo Jalisciense, debido a que se le redujo a la esfera escolar y ni siquiera tuvo un valor formal para el acceso a las plazas directivas.

Los proyectos de formación encontraron pronto fuertes contradicciones, debido a que los procesos de gestión no garantizaron la suficiencia económica, estructural y menos la pertinencia académica en la escuela. Los resultados de México en el Programme for International Students Assessment (PISA), donde se obtuvo el último lugar entre los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) fueron la muestra más fehaciente.

En este contexto se puso en marcha la tercera reforma educativa neoliberal aprobada en 2013. La reforma fue impulsada por grupos del ámbito privado, estableció la evaluación al desempeño docente como mecanismo de control laboral (Guzmán, 2018), se desestimaba la labor del profesorado público política y mediáticamente, además de disminuir la influencia del SNTE en las decisiones del SEN.

Una de las características centrales de la reforma es que la examinación determinaría por sí sola, la idoneidad de los cargos directivos. Una vez promovidos, los directores en servicio serían incluidos en programas cortos, diplomados de seis meses en promedio, donde se les habilitaría para las funciones directivas y posteriormente se les examinaría de nuevo. En estos diplomados aparece con mayor centralidad el enfoque de liderazgo educativo, entendido como la posibilidad “de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como una premisa para su acción” (Bolívar, 2010, p. 10) en la transformación de sus prácticas.

La formación directiva tuvo en este esquema ciertas bondades, entre ellas, la recuperación de ciertas prácticas del PFDC —en los programas ofertados por la SEJ—, la diversificación de instituciones donde se cursaban y la extensión en cuanto al número de directores formados. Sin embargo, directores escolares egresados de éste señalaron que, en la práctica cotidiana, los programas requerían una inversión excesiva

de tiempo, además de generar burocracia académica (Díaz, 2018) y administrativa.

En contraparte, la formación directiva en la reforma impulsó una formación homogeneizante de los procesos directivos y docentes, regidos por la lógica de la evaluación; también, se redujo el apoyo a la dirección desde los mandos medios, como la supervisión y la asesoría técnico-pedagógica fue fluctuante y la escasa autonomía directiva prevaleció, negando un liderazgo genuino a los directores pero, sobre todo, la reforma puso un énfasis excesivo en la examinación directiva y del profesorado, lo cual, acaparó la atención de la formación y de las prácticas directivas en la escuela. Lo importante en la reforma 2013 era refrendar la evaluación, no formarse para mejorar la dirección.

En 2018, México vivió un cambio de régimen por vías democráticas, mismo que marcó el inicio del fin de diversos proyectos de Estado, entre ellos la reforma educativa 2013. Los programas de formación para directores viraron casi diametralmente. En este proceso era imperioso develar la intersección entre la formación de directores y la reforma 2013. Se presentan los resultados de un estudio que tuvo por objetivo identificar y describir los vínculos entre la formación de directores, y las condiciones situadas en dos regiones del estado de Jalisco, México, durante la reforma 2013.

En el presente escrito, el lector podrá reconocer alcances y limitaciones de la reforma en su relación con la formación de directores, y puede hacerse de una opinión documentada, sobre las implicaciones de la formación directiva en México, tomando como muestra el caso de Jalisco, al occidente del país.

En primer lugar, se analiza de manera crítica entre reforma y formación de directores desde los propios contextos escolares; en segundo lugar, se describe la metodología, que resalta la importancia de estudiar a la dirección escolar y su formación desde los contextos situados (Haraway, 1988; Sandoval, 2004), entendiendo que sólo a distancia cercana de las dinámicas organizativas se pueden comprender las prácticas del ejercicio profesional directivo. En el tercero y cuarto apartados se aportan los resultados del mismo, además de las conclusiones.

Formación en liderazgo para directores de primaria en la reforma 2013

La reforma 2013 representó la culminación de la política educativa neoliberal en México, prevaleciente en por lo menos cinco periodos sexenales, de 1998 a 2012, y que estuvo orientada por las directrices de la OCDE. Como la mayoría de las reformas neoliberales en el periodo citado, la educativa también tuvo centralidad en la regulación laboral; en el periodo, el diagnóstico era claro: 1) el sindicato actuaba como regente de los maestros —más que como representante— ante la SEP, designando posiciones, promociones y plazas, con una formación y evaluación docente y directiva relegada; además de que 2) la dirección escolar era clave para aterrizar las políticas educativas en el ámbito escolar y la única posición capaz de “coordinar los recursos; diseñar [...] la estructura y controlar los resultados obtenidos” (Fernández et al., 2002, p. 83) por la escuela.

El gobierno federal en turno acopló una reforma que recuperaría la rectoría de la educación para el Estado Mexicano y que incorporaría nuevos actores —del ámbito privado— en la toma de decisiones del aparato público, sobre todo en la formación profesional de directores.

Se reglamentó directamente a la dirección escolar —antes periféricamente regulada—, estableciendo perfiles directivos y su política central fue la de la evaluación para el ingreso, permanencia y promoción al cargo. Así, los directores fueron considerados “objetos a reformar de manera imperiosa para que adviniera la calidad” (Gil Antón, 2018, p. 309).

Los resultados de la examinación se derivaron en el otorgamiento de plazas de dirección de primaria, dejando relegado al profesorado que ya había desarrollado honorariamente el cargo, a candidatos con experiencia en posiciones de liderazgo y eximiendo a los nuevos directores de preparación profesional previa al ejercicio directivo.

Se había documentado ya que en México “los directores de educación primaria no [recibían] una formación inicial para las funciones que llegan a desempeñar” (Hernández et al., 2017, p. 48), por ello, la formación en liderazgo, parecía llenar un vacío latente. Se reglamentó que aquellos directores que habían obtenido su plaza a través del examen de promoción (SEP, 2013), a partir de la reforma, debían cursar un diplomado de seis meses —en promedio— en liderazgo educativo antes de terminar su periodo de inducción de dos años en total.

El SEN apeló a las teorías del liderazgo educativo en medio de una creciente tendencia de estudios en el contexto educacional en el ámbito hispanohablante (Ahumada, 2012; Rodríguez et al., 2012; Ruiz, 2013; Cabrejos y Torres, 2014; Freire y Miranda, 2014; Murillo, 2014; Furguerle y Vitorá, 2016). Con esta apuesta, la reforma asumía que las dinámicas organizativas y el alcance de los aprendizajes de los estudiantes estaban correlacionados, por lo tanto, los perfiles directivos se regirían por el “aprendizaje organizativo, [mismo] que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro educativo —enseñar y aprender” (Vázquez et al., 2015, p. 41).

Después de ignorar años de producción científica en torno a la dirección escolar, el SEN por fin aceptó que las teorías del liderazgo educativo tenían el potencial de dinamizar a las organizaciones escolares, y desde la reforma se argumentó que su implementación significaba “un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente en los resultados de los aprendizajes de las escuelas” (Centro de Políticas y Prácticas en Educación, 2009, p. 20). Sin embargo, la transición hacia la formación en liderazgo educativo —principalmente pedagógico— implicaba que el SEN renunciara a las prácticas burocráticas, a las visiones de la gestión y la administración centralistas, y el cambio, radicaría en orientar la práctica directiva hacia “implicar, motivar y animar a todos los miembros de una comunidad educativa a participar y desarrollar lo mejor de sí mismo en las tareas asignadas” (Ruiz, 2013, p. 88) para obtener los mejores resultados educativos.

Para operar los programas de formación, la Federación transfirió la responsabilidad a las secretarías estatales; así, se convocó a universidades privadas e instancias públicas a diseñar e implementar la formación.

En Jalisco, los programas para directores de primaria tenían ya una amplia tradición de más de 20 años. Los antecedentes se habían albergado en posgrados y diplomados desde instancias de corte público y privado, tales como el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (Borrayo y Díaz, 2014). Aun así, la mayor parte de la experiencia de dichos espacios se desestimó casi totalmente con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGS-PD) de la reforma 2013.

Se diseñaron e implementaron en contraparte, tres espacios formativos en modalidad de diplomado, provenientes de Instituciones de Educación Superior (IES): 1) el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con el Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores (DILET); 2) la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el Diplomado en Formación para la Función de Dirección Escolar; y 3) el Centro de Estudios de Posgrado a través de la Maestría en Educación con Investigación en la Práctica Educativa (MEIPE) ofertando el Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar (DILAGE).

Aunque los diplomados fueron ofrecidos gratuitamente, cada director debía asumir sus gastos de traslado para las “sesiones presenciales”. Esto implicaba un gasto mayor para directivos de escuelas alejadas. La forma de inscripción se dio a través de una convocatoria publicada por las instancias participantes o en su defecto, por recomendación de mandos medios en la Secretaría de Educación; se incluían de manera indistinta directores con una o dos plazas, siempre que en una de ellas se hubiese adquirido antes de dos años de servicio y con la reforma 2013.

Los programas formativos se desarrollaron de 2013 a 2018, egresando a cinco generaciones de directores noveles. Participaron directores del nivel educativo básico de corte público —preescolar, primaria y secundaria—, en sus distintas modalidades —regular, especial, telesecundaria, técnica, entre otros—, exceptuando a directores de educación indígena y para adultos.

Directores de las 12 regiones de Jalisco tuvieron participación en los diplomados, sin embargo, aquellas cercanas al Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) fueron más atendidas por los que contaban con modalidad presencial continua. En el caso de las más alejadas, se privilegió la inclusión en el DILET, diplomado que ofrecía la mayoría de su carga horaria en línea, con algunas sesiones presenciales que se llevaban a cabo en la capital, Guadalajara.

Cada diplomado implementó variaciones en sus temáticas, métodos didácticos y de carga horaria y todos contaron la acreditación de la SEP estatal. En cuanto a sus similitudes se cuenta que los tres diplomados tenían duración de tres a seis meses, se desarrollaron en módulos, cuyos te-

mas comunes eran liderazgo educativo, evaluación docente y de directores, así como normatividad y reforma; cada uno contaba con 1) asesorías en línea, 2) horas de trabajo independiente y 3) sesiones presenciales en las sedes de cada programa de formación en distintas proporciones.

Para este análisis se tomó en cuenta la formación desarrollada en la generación 2016-2017 con directores de la región Altos Norte (AN) y de Guadalajara, capital del estado y perteneciente a la región Centro en Jalisco, al occidente del país. Estos dos contextos se consideraron disímiles por su composición contextual y discordes en su dinámica de formación, con lo que estudiar las relaciones formación-contextos en dos espacios diversos aportó en la comprensión del objeto estudiado.

Esta investigación se generó a partir de dos supuestos esenciales. Primero, se partió de pensar que los programas de formación para directores en Jalisco estarían organizados de acuerdo con los contextos situados de las regiones estudiadas, los AN y Guadalajara; suponiendo en contraparte que dichos programas no lograrían rebasar el enfoque administrativo que acompaña a la dirección desde varias décadas y las acciones que atan a la dirección a tareas burocráticas (Remedí, 2004).

El segundo supuesto fue que la organización jerárquica del sistema educativo jalisciense limitaría la función directiva, ya que las decisiones suelen ser tomadas en esferas políticas y administrativas exentas de los contextos y que incluso, la función directiva sigue reducida a la vigilancia normotética en las escuelas. A continuación, se describen las características metodológicas del estudio, enfatizando el enfoque, los métodos y la estrategia seguida para arribar a los contextos, seleccionar los sujetos y analizar los datos recogidos.

Análisis de la formación de directores de primaria, estrategia metodológica

Esta investigación empleó una metodología cualitativa, con “una aproximación multifactorial y contextual” (Díaz, 2019, p. 14) hacia los sujetos de la formación, quienes a través de sus testimonios lograron ofrecer “información sobre sus propias experiencias, opiniones y valores” (Monje, 2011, p. 32).

Se analizaron las características de la formación en contraste con las condiciones situadas en las regiones de Altos Norte y Guadalajara, es de-

cir, en su auténtico contexto (Yin, 1994). Este tipo de estudios según Stake (1999) permite indagar de manera profunda en el objeto de estudio para comprender la particularidad y la complejidad de casos específicos, los cuales representan características y experiencias únicas, no repetibles ni generalizables, tampoco extrapolables, sino que se desarrollan en un tiempo y lugar específicos, formando parte de procesos sui géneris. El alcance del estudio fue descriptivo.

Las categorías de análisis fungieron como referencias, hilando a la investigación desde su propuesta hasta la interpretación de resultados, lo cual permitió “identificar sistemáticamente categorías y temas” (Simons, 2011, p. 74) para respaldar teórica y metodológicamente al problema (Miles y Huberman, 1994). Dichas categorías fueron: 1) liderazgo directivo, 2) condiciones del contexto escolar, 3) estructura jerárquica, 4) tareas y exigencias, 5) normalismo, 6) dirección encargada, y 7) formación profesional.

Se seleccionó la entrevista no estructurada como una de las técnicas para la recolección de los testimonios, ya que con ella los sujetos pueden confesar situaciones inesperadas que no son visibles sólo con la observación o algún otro instrumento que reduce sus posibilidades de respuesta y comprensión de la realidad social (Simons, 2011).

Se decidió construir un cuestionario *ad hoc*, base de la entrevista, que implicó un ejercicio de reflexividad, orientado por la necesidad de “caracterizar la relación entre el conocimiento y la sociedad” (Giddens y Sutton, 2014, p. 64). Esta construcción se centró en las concepciones de los directores formados en liderazgo educativo; para ello se preguntó sobre su interés, relevancia y necesidad; a este proceso se llamó *desestabilización de las nociones sobre liderazgo* (Díaz, 2018b; Eacott, 2015). El cuestionario fue también retroalimentado por investigadores expertos en la línea de liderazgo educativo.

Los informantes clave del estudio fueron directores de escuelas primarias públicas de Altos Norte (6) y Guadalajara (6) formados durante el ciclo escolar 2016-2017, para elegirlos se aplicaron 33 cuestionarios preliminares (11 por diplomado), de los cuales se eligieron a 6 directores por contexto, procurando 1) que pertenecieran a las regiones en cuestión y que hubiesen completado la formación; 2) equidad en el sexo de

cada uno de los entrevistados; 3) diversidad en el tipo de contexto de la escuela que dirigen; 4) equivalencia de participación en tanto los diplomados en que fueron formados; y 5) profundidad de las respuestas aportadas en la entrevista.

Se asignó un código de identificación a cada informante clave para proteger los datos personales. Los códigos asignados a cada uno, se muestran con la abreviatura “Dir” si es director y “Dira” si es directora, seguidos por las letras iniciales de sus nombres y apellidos; finalmente se colocó un guion que separa a los nombres con las iniciales AN para Altos Norte, y GDL para Guadalajara.

Testimonios, reforma y contexto de directores de AN y GDL

Los testimonios de los directores escolares aportaron a un análisis profundo de la relación entre la reforma educativa 2013 y la formación de directores, dicho objeto tuvo una revisión con base en los contextos escolares. Con la presentación de los resultados del estudio se espera contribuir al conocimiento sobre cómo se conjuga la formación que reciben los directores de primaria con las condiciones contextuales del occidente de México.

Resultados y discusión

Condiciones de los contextos escolares, accesos económicos y culturales

A partir del acercamiento situado a estos contextos (Haraway, 1998; Sandoval, 2004) se puede decir que, por sus condiciones, las escuelas en GDL y en la región AN no pueden clasificarse de manera homogénea. Su análisis implica rebasar las categorías meramente administrativas: rural y urbano que propone la SEP Jalisco. La región AN es un contexto de composición mixta: rururbano con predominio contextual urbano y periurbano; mientras que GDL presenta contextos escolares de exclusividad periurbana y urbana. Para describir los contextos escolares, se hará mención en primer lugar de los accesos culturales y económicos de las escuelas por región.

Los recursos económicos a los que tienen acceso las escuelas dependen en gran medida del desarrollo del contexto escolar y de las aporta-

ciones de cuotas voluntarias desde las sociedades de padres de familia, además se determinan por un criterio de proximidad espacial (Velasco, 2012); donde, entre más alejadas se encontraran las escuelas de la capital del estado o del centro de las localidades —en el caso de AN—, las condiciones económicas escolares mostraban menores accesos a financiamiento.

Los directores de la región AN reconocieron que las escuelas que dirigen registran condiciones permanentemente adversas, un escaso apoyo de las autoridades y la inestabilidad económica de las familias. Las escuelas de GDL no comparten las mismas necesidades, tienen mayores apoyos de las instituciones educativas, y alcance, incluso de asociaciones privadas que aportan el desarrollo de obras escolares de infraestructura y programas educativos. En el cuadro 1 se muestran fragmentos de los testimonios que ilustran lo descrito.

Cuadro 1. Los contextos escolares en AN y GDL

Altos Norte (AN)	Guadalajara (GDL)
<p><i>es una escuela que no podemos exigir a los niños material excesivo o material extra o inclusive con lo único que trabajamos es con lo que vienen en sus mochilas (Dira_MCJV-AN, 2017: 208-210)</i></p> <p><i>mi escuela [...] está olvidada, Teocaltiche está olvidado, ojalá algún día llegaran esos ojos hacia nosotros y conocieran nuestros contextos, conoceran a nuestros niños (Dira_MCJV-AN, 2017: 901-904)</i></p> <p><i>la escuela [...] tiene muchísimas necesidades, bastantes, porque de hecho también la electrificación, las instalaciones están bien mal, o sea, hay que renovarlo todo (Dir_EASR-AN, 2017:576-578)</i></p>	<p><i>mucho papá profesionista, médicos, abogados; tengo, por ejemplo, papás que trabajan en la Fiscalía, tengo papás que trabajan en derechos humanos, papás que, por ejemplo, trabajan en esa parte como reporteros, otros en Televisa, sí, padres que están inmersos en la misma Secretaría de Educación, en el DIF, de ese nivel (Dir_ALMR-GDL, 2017: 704-708).</i></p> <p><i>el 90% o un poquito más del 90% tiene licenciatura [...] eso nos permite tener una escuela en donde los padres de familia, suponemos que tienen una mayor capacidad de entender lo que implica y lo que les requiera la escuela (Dir_FMM-GDL, 2017: 686-691).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los contextos de AN existen incluso diferenciaciones en los accesos económicos. Específicamente en las comunidades donde se desarrollan actividades industriales y comerciales —de tipo textil—, en

las cuales la cooperación voluntaria que establecen los comités de padres de familia es muy superior al de los contextos rurales dedicadas a la agricultura, incluso de los contextos rururbanos de AN y periurbanos de las escuelas de GDL.

llego aquí y me encuentro que aquí se les dan hojas, se les dan marcadores, se les da todo en sí, tenía fotocopiadora, internet, computadoras, televisión —bueno, una pantalla en cada salón—, pues todo para poder trabajar (Dira_FMA-AN, 2017: 770-773).

cuando yo empiezo a ver el contexto pues yo me quedo, dije “no inventes, o sea, ¿qué se le ha hecho a esta escuela?” yo siento [...] yo siempre he sido de la idea de que yo, en donde yo trabajo me gusta trabajar en las mejores condiciones [...] entonces encontré una escuela descuidada (Dira_IMSV-GDL, 2017:357-362).

De acuerdo con los testimonios (cuadro 1) y la aproximación a los contextos, se reporta que en las escuelas de GDL se facilita el acceso a espacios culturales —museos, teatros, bibliotecas, entre otros—, sobre todo en aquellas cercanas al centro de la ciudad; mientras en la región AN, las escuelas rurales alejadas y rururbanas, presentan un acercamiento casi nulo a dichos espacios culturales.

Tareas y exigencias para la dirección escolar

La dirección escolar en ambos contextos sigue siendo una profesión con una fuerte carga de trabajo administrativo, que han reducido sus posibilidades para actuar en situaciones estrictamente pedagógicas.

Se dio evidencia de que, entre las actividades más sobresalientes para desarrollar la función, se encuentran: en primer lugar, los procesos burocráticos, de entrega y recepción de documentos administrativos, la entrega de productos y la rendición de cuentas financieras vía plataformas virtuales. Se encontró que los directores deben rendir cuentas ante a) el Centro de Atención y Servicios (CAS); b) el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED); y c) la plataforma del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS), entre otros. Mientras la atención a padres de familia, la revisión de planeaciones escolares y el desarrollo de Consejos Técnicos Escolares (CTE) tienen un desarrollo secundario (cuadro 2).

Cuadro 2. Tareas y exigencias de la dirección en AN y GDL

Altos Norte (AN)	Guadalajara (GDL)
<p><i>tenemos una carga administrativa grande, empezamos con inscripciones, altas, bajas, 911, plantillas, llenar, apoyar al tesorero de CAS [...] padres de familia porque no conocen el manejo [...] de la plataforma y se les apoya también con el manejo de la plataforma (Dira_MCJV-AN, 2017: 838-842).</i></p>	<p><i>el trabajo administrativo no me permite mucho la relación con padres porque (pausa) los directores nos hemos convertido en secretarios, secretarias (Dira_EGG-GDL, 2017: 236-238).</i></p>
<p><i>cosas administrativas que nos mandan, alguna encuesta o este tipo de programas y siento que debemos atender otras situaciones, algo que pasa en los grupos simplemente a veces vienen los niños a pedir algo y la directora está ocupada (Dira_NVVA-AN, 2017: 1054-1057).</i></p>	<p><i>Desde que llegas estás en el correo y tienes [...] un montón de oficios y de datos que hay que terminar, entonces mínimo tres horas no te puedes levantar de tu silla de que estás revisando y haciendo papeleo administrativo (Dira_EGG-GDL, 2017: 268-271).</i></p>
<p><i>yo estudié para ser maestra, yo no estudié para ser administradora —aunque a mí me gustaba la administración—, pero yo no había estudiado para ser administradora y mi función se convirtió el primer ciclo escolar en digamos un 80% administrativo y un 20% pedagógica (Dira_FMA-AN, 2017: 816-820).</i></p>	<p><i>En el director recae toda esta parte operativa del sistema [...] —programas y plataformas— y todo lo que se le ocurre a la Secretaría de Educación recae en los directivos (Dira_ALMR-GDL, 2017: 869-871).</i></p>
<p><i>nos manda trabajos al correo, “¿saben qué, profes?, ocupamos la plantilla docente”, “___+” ocupamos tal documento, lo lleno aquí, lo subo al sistema y voy y me firma, es casi el trabajo que se realiza (Dir_RCM-AN, 2017: 771-774).</i></p>	

Fuente: Elaboración propia.

La carga de tareas burocrático-administrativas no distingue entre regiones; tanto en contextos de AN como en GDL, abruma a los directores el cumplir cotidianamente con tareas de este tipo, ello y otras cuestiones llevan a la dirección incluso, a que sus dinámicas de trabajo donde “la dirección se va aislando de los grupos que conforman a la escuela y al sistema educativo” (Díaz, 2018a, p. 138).

El director jalisciense aprende “en el llano”

Sobre la dirección de primarias en Jalisco en la reforma 2013 se aprende mediante el ejercicio de sus funciones, mismo que está determinado

por el aprendizaje en servicio y durante su inducción en los dos primeros años. El concepto del *director llanero* (Díaz, 2018a) es una categoría acuñada en un estudio previo, que retoma una analogía hecha por un director participante. En la analogía se compara a la dirección de escuelas con el aprendizaje de futbolistas amateurs (no profesionales), a quienes se les da el mote de *futbolistas llaneros*, debido a que aprenden en el campo de juego, mismo que se asemeja a un llano, por su orografía agreste y terregosa; aquellas canchas arenosas donde se aprende por sí solo, en condiciones adversas y con base en el ensayo y error; nada más lejano a un aprendizaje profesional.

Se confirma que a pesar de las prerrogativas de formación en la reforma 2013 “los directores de educación primaria no reciben una formación inicial para las funciones que llegan a desempeñar” (Hernández et al., 2017, p. 48) que los acompañe, les dé soporte académico, legal o administrativo sin que esté de por medio la amenaza de la sanción por parte de autoridades superiores. Su formación se limita a cursar los diplomados para el liderazgo durante seis meses, alternadamente con el servicio de la dirección.

Cuadro 3. El aprendizaje para la dirección escolar

Altos Norte (AN)	Guadalajara (GDL)
<p><i>Ni siquiera se me comentan las condiciones en las que está la escuela, nada más “ya llegaste a la dirección, ya tú eres el director, ¡órale, te toca!” (Dir_EASR-AN, 2017: 608-609).</i></p> <p><i>te dan tu plaza y pues ya, “arréglatelas”, no hay una capacitación, ¿sí me explico?, para ser director sabemos que la práctica hace al maestro, pero de cierta manera si se necesita a lo mejor algún tipo de seguimiento, un acompañamiento —pero un acompañamiento verdadero— (Dira_NV-VA-AN, 2017:886-889).</i></p> <p><i>el primer año nos dejaron libres, no nos dieron ninguna orientación, no nos acompañaron y el primer año para mí, de hecho, yo estaba pensando en dejar la dirección y regresarme a mi grupo (Dira_FMA-AN, 2017: 814-816).</i></p>	<p><i>yo no sabía nada de dirección no sabía ni de trámites administrativos no sabía nada, nada, tuve que aprender por mi cuenta (Dir_IMSV-GDL, 2017: 382-383)</i></p> <p><i>no venimos preparados, venimos por las ganas que tenemos de hacer las cosas, porque nos preparamos por voluntad propia y a demanda propia (Dira_EGG-GDL, 2017: 390-392).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Tanto en AN como en GDL, los directores son profesionales del SEN, relativamente de quienes se espera ya hayan aprendido aun sin una formación propedéutica; según los datos, los directores aprenden a ejercer el cargo *en el llano*, mediante su propia práctica y bajo la premisa de que el aprendizaje se logra mediante el ensayo y el error (cuadro 3).

El aprendizaje para ser director de escuela en ambas regiones se logra mediante la práctica, en los contextos agrestes de la dirección, cuya preparación es incipiente. Existe, eso sí, una diferencia significativa en las trayectorias profesionales de los directores de AN y de GDL, aportada centralmente por experiencia como “encargados de dirección”. La dirección encargada es una función honoraria, sin paga ni mérito extra en la reforma 2013, que se otorga con mayor frecuencia a un profesor con doble tarea: la dirección y clases a un grupo. Aunque esto se regula más por *usos y costumbres*, en casos donde la escuela cuenta con alumnado superior al promedio —arriba de 35 estudiantes por grupo— es donde generalmente se nombra de manera provisional a un encargado de dirección, mientras un profesor interino toma al grupo que el encargado deja temporalmente, hasta que se envía a un director con nombramiento oficial. Estos casos suceden sobre todo en escuelas de la capital y contextos urbanos de AN, no así en zonas rurales de la región, donde la cantidad de alumnos “no justifica el recurso” y, por lo tanto, el director encargado tiene además un grupo a cargo. La experiencia en la dirección encargada logra impactar el aprendizaje de los directores que obtuvieron plaza con la reforma 2013, específicamente en cómo se organiza la escuela y en cómo se coordina a la comunidad escolar.

En el caso de los directores de AN, se observó que antes de tomar posesión en el cargo actual, han tenido experiencias profesionales como las de ser directores encargados de alguna de las escuelas —incluso— en las que fueron docentes; en contraparte, directores de GDL afirman que la plaza que actualmente tienen ha sido su primera experiencia para ejercer la función. Para ilustrar esta tendencia se puede observar el cuadro 4, donde se clasifica a los directores informantes clave de ambas regiones que han sido directores encargados en alguna escuela, así como a los directores que actualmente tienen dos o más plazas con el cargo directivo, se marca delante de la clave de identificación con una marca (✓) a los directores que cumplen con estos criterios.

Cuadro 4. Directores con más experiencia en el cargo

Altos Norte (AN)			Guadalajara (GDL)		
	Director encargado	Más de una plaza		Director encargado	Más de una plaza
Dira_NVVA-AN	✓		Dira_ALMR-GDL		
Dira_FMA-AN	✓		Dir_LCM-GDL		
Dira_MCJV-AN	✓		Dira_EGG-GDL		
Dir_EASR-AN	✓		Dir_FMM-GDL		
Dir_RCM-AN	✓		Dira_IMSV-GDL		
Dir_GCA-AN	✓	✓	Dir_EMD-GDL	✓	✓

Fuente: Investigación: La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas. Clave PAPIIT IA300618.

Se puede notar en el cuadro 4 que la mayoría de los directores de AN han trabajado en escuelas de tipo unitarias, bidocentes y tridocentes, como directores encargados; esta experiencia resulta significativa, de acuerdo con las voces de los directores participantes.

aprendí todo de cómo llenar documentación de dirección, llevar programas, gestionar desde ahí, a lo mejor en menor cantidad (Dira_NVVA-AN, 2017: 406-407).

fui conociendo lo que hacía el director y más aparte lo que hacía la maestra que estuvo encargada, entonces ya tenía un poquito más de conocimiento aquí en la dirección (Dir_RCM-AN, 2017: 561-564).

ahí es donde yo empiezo a conocer documentos, donde empiezo a conocer artículos, donde empiezo a conocer acuerdos (Dira_MCJV-AN, 2017: 676-680).

La experiencia de los directores de Guadalajara difiere, ya que, de acuerdo con el cuadro 4, sólo 1 de los 6 informantes clave ha tenido experiencia previa en el cargo de la dirección y para el resto de ellos, la plaza que tienen actualmente ha representado ser su primera experiencia en la dirección, situación que representó un reto para aprender a ejercer el cargo, según los testimonios aportados.

fui demostrando poco a poco hasta ganar el respeto de la mayoría de los compañeros (Dira_EMD-GDL, 2017: 465-466).

la escuela era una tierra de nadie, todo el mundo quería mandar, los padres de familia están muy inmersos en las decisiones de la escuela (Dira_ALMR-GDL, 2017: 656-658).

con el tiempo te das cuentas que el liderazgo debe ser dirigido y compartido, debes de tomar en cuenta a los maestros, sin los maestros no vas a avanzar a ninguna parte si no cuentas con el apoyo y con el respaldo de los maestros la nave va a naufragar (Dir_LCM-GDL, 2017: 274-278).

yo iba cachando, yo iba como identificando qué se hacía y qué no se hacía y cómo se hacía y entonces iba aprendiendo (Dir_EMD-GDL, 2017: 449-450).

fue un año de aprendizaje un año complicado y ahora, en este segundo año, pues considero que he aprendido, que he crecido comienzo a tomarle gusto inclusive a la función directiva y la prueba de ello es que decido buscar la doble dirección (Dir_LCM-GDL, 2017: 141-144).

Los testimonios apuntan a que la mayor parte de los aprendizajes para el ejercicio de la función son aprendidos en la práctica —en el llano—, lo mismo el desarrollo de capacidades orientadas hacia el liderazgo educativo. Es necesario potenciar programas de formación que fortalezcan sus conocimientos de manera constante.

a nosotros los directores que somos más jóvenes el empaparnos más, sí, pues, que nos dieran capacitaciones, ahora sí que nos aventaron, así como en el diplomado, pues sí aprendimos muchas cosas, pero hace falta más (Dira_NVVA-AN, 2017: 881-884).

por eso digo que hay fallas, que desde un inicio nos citaran a un curso, por ejemplo, para decir cómo elaborar una ruta de mejora, cómo llevar a cabo el liderazgo de la función (Dir_FMM-GDL, 2017: 323-325).

no hay una capacitación profunda sobre todo el trabajo del desarrollo personal y emocional que debemos inculcar (Dira_EMD-GDL, 2017: 747-749).

La formación en liderazgo de directores de primaria en Jalisco

La saturación de tareas y exigencias administrativas en la función directiva no varía contextualmente; esto reduce el tiempo de propicia que la formación pierda de vista el enfoque hacia el liderazgo educativo. Así, la formación se centra más en aportar nociones sobre normatividad, la

operación del SEN y, sobre todo, para la evaluación de permanencia, por ello, los directores buscaban adquirir en la formación los contenidos y técnicas para alcanzar la calificación de idoneidad y con ello, conseguir la obtención de una plaza definitiva.

Analizamos [...] las responsabilidades que teníamos, en qué documentos nos teníamos que basar, la normatividad (Dira_FMA-AN, 2017: 1135-1136).

Los contenidos están muy ligados con las 5 dimensiones que mencionan [...] que existe en el perfil, parámetros e indicadores que fueron por los que nosotros nos promovimos a la función directiva (Dir_LCM-GDL, 2017: 460-464).

El examen para la permanencia en eso se concentró [...] eso es, eso era lo que hacía en [...] igual y [...] los preparó para la respuesta de eso (Dira_FMM-GDL, 2017: 582-589).

La parte normativa sí se trató —hacia mucho hincapié ahí— en la parte normativa, todas mis acciones tienen que estar sustentadas “¿por qué pides a los maestros que lleguen puntuales?, ¿por qué les estás diciendo que no usen teléfono?, ¿para qué les pides que no coman delante de los niños?, ¿por qué les pides que tengan evidencia de cualquier incidente?, ¿por qué requieres la presencia de los padres de familia?, ¿qué sentido tiene?” (Dir_GCA-AN, 2017: 778-783).

Que recibas las orientaciones y las asesorías necesarias impactará directamente en tu nivel de confianza para cuando presentes el examen, el hecho de que te presenten una situación te vas a sentir confiado de que estás eligiendo la respuesta correcta (Dir_LCM-GDL, 2017: 496-499).

Tal como lo apuntó Rivera (2009, p. 201), se pudo observar que “las propuestas de formación logran que los directivos adquieran nuevos lenguajes y [que] dominen ciertas habilidades técnicas en algunos aspectos, pero generalmente sus prácticas permanecen sin ser tocadas, continúan haciendo lo mismo de la misma manera”, esto puede deberse a que los contenidos de dichas propuestas de formación estuvieron alejadas de las condiciones situadas de cada contexto o porque en algunos casos no contribuían al fortalecimiento de la función en un contexto más amplio, el de la evaluación de la reforma 2013.

estaban metidos en mucha teoría que está desvinculada a la práctica, muchísima teoría desvinculada a la práctica (Dir_FMM-GDL, 2017: 568-569).

Ese curso a mí me enfadó por este tipo de cosas, sí, o sea, no se me hizo para nada [...] yo así o sentí, no cumple con el fortalecimiento de mi capacidad de gestión directiva (Dir_FMM-GDL, 2017: 626-628).

Se observó que el acompañamiento a los directores en los programas formativos de AN depende mucho más de la voluntad de los asesores en el diplomado que de una programación ligada a las necesidades de la Secretaría de Educación. Durante el diplomado el acompañamiento solían ser en línea o de manera presencial en las sedes asignadas por cada programa, lo cual representó un desafío y un problema para los directores de esa región por la inaccesibilidad que tenían para transportarse.

necesitan tutores, pero tutores reales que estén en el lugar, no tutores en línea, tutores que vengan a observar para sugerir, no para solucionar (Dira_FMA-AN, 2017: 1319-1321).

que vean en qué condiciones estamos, cuál es nuestro contexto, no hay un acercamiento para que realmente nos entiendan [...] porque todo está, así como bien estandarizado, ¿no? (Dira_NVVA-AN, 2017: 1008-1010).

se requiere un acompañamiento directo, igual también no voy a decir que el acompañamiento que se da no es objetivo, ¿verdad?, pero yo creo que se comprende más si se dialoga (Dir_EASR-AN, 2017: 1167-1170).

Los directores de AN buscaban una asesoría más comprensiva con acercamiento directo a sus necesidades reales y a los contextos situados, a su decir, esto provoca que los programas de formación están desvinculados de sus realidades y a pesar de que los asesores de los diplomados se involucran tiempo extra en su acompañamiento. Esto puede deberse a que los directores de la región formaban parte en su mayoría del diplomado en línea del DILET.

Por su parte, los directores de Guadalajara enunciaron un buen acompañamiento por parte de los asesores, pues reconocen que el perfil de quienes fungen con esa función es esencial porque los comprende y los orienta de manera adecuada para asegurar el cargo en sus evaluaciones de permanencia bajo la lógica de la reforma 2013.

se ha cuidado mucho el perfil de los asesores, la mayoría [...] tienen posgrado, tienen experiencia, trabajan en campo, son directores, supervisores e inclusive maestros, entonces el que sea gente de campo y que tenga un perfil académico le da mucha riqueza a los diplomados (Dir_LCM-GDL, 2017:447-451).

por ejemplo, yo en cuestión de mi asesora es una excelente [...] ella está [...] también estuvo en proceso de evaluación y ascendió a supervisora (Dir_IMSV-GDL, 2017: 997-980).

Para los directores de la región Altos Norte es más complicado recibir la retroalimentación o acompañamiento de los asesores asignados, porque en el contexto en el que se desenvuelven no existen las condiciones suficientes para hacerlo de forma virtual (electricidad, internet e insuficiencia de equipos de cómputo), ni de manera presencial (por la distancia y tiempos de traslado hacia las sedes de cada programa formativo).

Aún sin tomar en cuenta que en las sesiones presenciales —que comúnmente son en sedes de Guadalajara— implican una inversión extra en el hospedaje y transporte desde cualquier lugar de la región AN a la capital, los gastos que corren por cuenta de los directores. Eso sin mencionar la distracción de las tareas cotidianas de la dirección y de las plazas en contraturno que ocupan ellos mismos.

era en línea y teníamos sesiones en Guadalajara a las cuales yo no pude asistir (Dira_MCJV-AN, 2017: 804-805).

yo no tengo vehículo, entonces el traslado yo tenía que ir desde un día antes para estar allá (Dira_MCJV-AN, 2017: 817-818).

Era un poquito complicado porque por la mañana donde estoy no tengo línea, ésa fue una de las razones por las cuales realmente se me complicó el darle continuidad, aquí en la tarde hay demasiadas tareas que hacer (Dir_EASR-AN, 2017: 1106-1108).

De hecho, siempre que voy a Guadalajara cuando citan a algún curso o algo prefiero irme un día antes, me quedo allá, me quedo en un hotel y ya de ahí me voy al evento que tenga (Dira_NVVA-AN, 2017: 956-958).

Después de dar cuenta de las características que rodean a la formación en liderazgo para la dirección escolar en ambos contextos, es preciso destacar que los directores participantes también hicieron referencia a la organización del Sistema Educativo Nacional y Estatal como un elemen-

to que limita su actuación. En el siguiente apartado se describe a profundidad esta situación.

Supervisión y dirección, relaciones de jerarquía, no de acompañamiento

El desempeño de los cargos jerárquicos superiores a la dirección fue también valorado por los informantes clave. En el caso de los supervisores, quienes de acuerdo con la reforma 2013 debían actuar como un apoyo de la función directiva en términos centralmente pedagógicos, optan regularmente por orientar “sus prácticas [...] más a procesos de carácter administrativo y laboral y se da cierta incompatibilidad de roles y de prácticas con relación a los procesos de asesoramiento requeridos” (Fierro et al., 2009, p. 25), provocando que los aportes hacia la dirección sean únicamente para atender y cumplir asuntos de tipo administrativos y normativos.

En cuanto a la supervisión bueno [...] tenía una persona muy impositiva, realmente nada más era de que “me entregan todo”, era un requisito administrativo (Dir_EASR-AN, 2017: 1206-1208).

el supervisor trabaja con nosotros de la siguiente manera, nos manda trabajos al correo, “¿saben qué, profes?, ocupamos la plantilla docente “___+” ocupamos tal documento”, lo lleno aquí, lo subo al sistema y voy y me firma, es casi el trabajo que se realiza (Dir_RCM-AN, 2017: 771-774).

la maestra, de ser maestra, pues subió hasta supervisora, entonces, siento que también [...] falta el proceso de maestro, director que a lo mejor sí se puede lograr pero sí, cuando llega una persona que no tiene ningún tipo de flexibilidad y que dice “las cosas son así y ya, nos vamos a acatar a la regla y listo”, ella viene así en ese aspecto (Dira_NVVA-AN, 2017: 818-822).

su forma de liderazgo autoritaria que maneja mi supervisora sí me ha [...] contrariado un poco (Dira_EGG-GDL, 2017: 424-426).

el supervisor sólo coordina o es la parte administrativa [...] que se encarga de vigilar que el funcionamiento en las escuelas se lleve a cabo (Dira_ALMR-GDL, 2017: 872-874).

Lejos de un acompañamiento a los directores de primaria por parte de la supervisión, al parecer esta función se ha limitado a generar procesos de adaptación al cargo, aunque los directores tengan la buena intención de ejercer la Autonomía de Gestión Escolar (AGE) o poner en práctica lo aprendido en los programas de formación en liderazgo educativo,

se ha podido apreciar que el sistema educativo estatal de Jalisco y las altas tareas y exigencias para la dirección reducen esas posibilidades.

le pregunté al ATP, “mediante una decisión de la supervisora, ¿qué puedo hacer?” y me dijo que era como estar en contra de lo que mi autoridad inmediata me está solicitando, entonces, que yo sabía si me negaba, pero que al final de cuentas lo tenía que hacer (Dira_FMA-AN, 2017: 571-574).

ahorita también las normas son muy crueles de cierta manera, entonces sí tienen un cierto poder, ¿no?, porque son autoridades superiores a lo mejor de cierta manera hasta miedo, ¿verdad? (Dira_NVVA-AN, 2017: 860-862).

el mismo sistema te limita mucho, la carga administrativa es exhausta (Dir_EMD-GDL: 610-611).

no está en negociación, lo tenemos que hacer porque viene de allá desde la autoridad y lo tenemos que hacer y lo tenemos que subir (Dira_IMSV-GDL, 2017: 566-568).

En la formación y la práctica de la dirección escolar, siguen privando los “modelos de dirección centralistas o piramidales que delegan el liderazgo a figuras de autoridad y alta administración [...] con programas para directores escolares basados en perspectivas de control y supervisión” (Díaz-Delgado, 2017, p. 44), ocasionando que el poder se centre en una sola persona y obstruya que se lleve a cabo un liderazgo educativo centrado en elevar los logros de la escuela como organización.

Conclusiones

Se precisó en los objetivos de esta investigación comprender las relaciones entre la formación de directores con los contextos escolares en Jalisco, esto implicó hacer evidentes las condiciones escolares de AN y GDL, las tareas y exigencias de la dirección, las formas de aprendizaje sobre la función, la formación y las jerarquías en la estructura educativa.

A partir del análisis mostrado se concluye en el estudio que, a partir de la reforma educativa 2013 la mayoría de los programas para la formación de directores escolares se esforzaron en prepararlos para ejecutar de manera correcta la normatividad de la reforma, más que para brindarles herramientas de acción para llevar a cabo su función dentro de la escuela, esta “formación concerniente al liderazgo dentro de la organización edu-

cativa está limitada, mermada y no responde a las necesidades reales ni de docentes ni de directivos” (Vázquez et al., 2015, p. 49).

Los diplomados se limitaron a aportar herramientas para dar solución a las problemáticas que los directores encuentren en sus actividades diarias, y de paso asegurar la obtención de una plaza definitiva en el SEN, a través de los diferentes procesos de evaluación de la reforma 2013, al contrario de aportar formación genuina en liderazgo educativo, la cual requiere estar vinculada plenamente con saberes que enriquecen las prácticas de toda una comunidad escolar, tomando en cuenta al tipo de contextos a los que sea dirigido (Cruz et al., 2018).

La formación en liderazgo para directores de Jalisco en la reforma 2013 era dispersa, fragmentada y no respondía a las demandas de contextos específicos. Esto contraría los principios de la formación centrada en el de procesos continuos. La formación no termina con la acreditación de cursos y diplomados y no basta con el estudio de definiciones conceptuales en la formación, es necesario que se brinde un acompañamiento real de lo aprendido con su aplicación en la práctica que le permita al director “continuar o redefinir la forma en que conducirá su escuela” (Esquivel et al., 2011, p. 179).

Las prácticas en la reforma 2013 no redujeron el trabajo administrativo burocrático de la dirección de primarias, al contrario, a ésta se le añadieron una gran cantidad de responsabilidades, de hacer cumplir las normas, el rendimiento de cuentas, de la organización y funcionamiento de los centros escolares, se suma la tarea de brindar un acompañamiento pedagógico y formativo a los docentes, que a su vez logre tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos a través del liderazgo educativo (Bolívar, 2012).

Por otra parte, los programas de formación requieren un acercamiento profundo a las condiciones contextuales de las escuelas, “debe estar en acuerdo con la realidad que se vive y debe ser un marco integrador” (Cruz et al., 2018, p. 145), de otra manera, existe la latencia de que los mismos directores abandonen los programas. Asimismo, homogeneizar los contenidos de los cursos de formación se pierde el sentido de la diversidad y las posibilidades de complementarse unos con otros en contextos diferentes.

Los programas para la formación en liderazgo son incompletos al no llevar un seguimiento de las prácticas, “donde finalmente se le apuesta a la voluntad y a la capacidad individual del sujeto” (Valencia, 2013, p. 3) para continuar en la transportación de los contenidos teóricos a la práctica. La ausencia de un acompañamiento y retroalimentación hacia los directores en los programas de formación ha representado ser una tensión que expone a los directores al aprendizaje en el llano (Díaz, 2018a).

La formación de directores escolares en Altos Norte y en Guadalajara está limitada también por la organización en jerarquías del SEN, donde cumplir con las órdenes y mandatos de cargos superiores es lo que importa, dejando poco espacio para los directores en la toma de decisión, incluso de las decisiones de su propia formación profesional.

En el entorno de la reforma 2013, los espacios para que los directores ejerzan el liderazgo en las primarias era reducido, se siguieron reproduciendo modelos verticales de organización, donde el poder para tomar acuerdos y decisiones se veía influenciado por “las presiones formales o informales ejercidas por otras organizaciones de las que depende” (Cantón, 2003, p. 141), es decir, la propia supervisión, las jefaturas de sector y cargos con altos rangos para determinar qué sí puede hacerse, cuándo y cómo hacerlo. La autonomía escolar en la reforma 2013 era sólo una ilusión.

Referencias

- Ahumada, Luis (2012), “Liderazgo en organizaciones educativas”, *Persona*, núm. 15, pp. 239-252.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, II(9), 9-33.
- Bolívar, A. (2012) *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bonilla, R. O. (2008). Gestión escolar en México. Algunos aprendizajes. En: Gairín, J. y Antúnez, S. (coord.). *Organizaciones educativas al servicio de la comunidad*. España: Wolters, Kluwer, 1-17.

- Borrayo, C. y Díaz-Delgado, M. A. (2014). Gestionar la formación de directores de escuela: del modelo inductivo a la construcción de una política pública. En: Marina Ibarra, L. y Mercado Yebra, J. (coord.). *Política educativa en México. Análisis y prospectiva*. México: Juan Pablos Editor, 117-140.
- Cabrejos, H. y Torres, L. M. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. *Revista de Investigación y cultura*, III(2), 10-16.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, XXII(2), 139-165.
- Centro de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VII (3), 19-33.
- Chacón, Á. y Rodríguez, N. (2009). La alianza por la calidad de la educación: más de lo mismo. *Educe*, XIII(26), 646-54.
- Cruz-Morales, V., Guevara-Valdez, J. A. y Cerecedo-Mercado, M. A. (2018). Crisis y realidad en la formación de directivos escolares en México. *VinculaTégica Efán*, 142-150.
- Díaz-Delgado, M. Á. (2017). Formación de líderes escolares. Acercaamiento a las prácticas situadas para la creación de modelos compartidos. Ponencia. I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Madrid: CILME. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679523/008_fundacion_diaz_CILME_2017.pdf?sequence=1 [2019, 7 de febrero].
- Díaz-Delgado, M. Á. (2018). Formación de directores de Educación Básica Pública. En: Rueda Beltrán, M. y Álvarez Arellano, L. (coord.). *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. Ciudad de México: IISUE-UNAM, 118-126.
- Díaz-Delgado, M. Á. (2018a). *Formación de directores escolares. Comparación de programas internacionales en el contexto de la gestión*. Guadalajara: Gobierno de Jalisco.

- Díaz-Delgado, M. Á. (2018b). La formación de directores de primaria. Diseño de investigación relacional desde el liderazgo educativo. *Pedagogía y Sociedad*, XXI(53), 80-104. Recuperado de: revistas.uniss.edu.br/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/download/755/652 [2019, 18 de marzo].
- Díaz-Delgado, M. Á. (2019). La complejidad de la investigación en liderazgo educativo, acercamientos metodológicos contemporáneos. *Actualidades Investigativas en Educación*, XIX(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35239>
- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally, a Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Rotterdam: Springer.
- Esquivel, M., Ramírez, C. y Trillo, S. (2011). “El Programa de Formación de Directivos por Competencias. En: Manuel Ponce, V. (coord.). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes de la Secretaría de Educación Jalisco*, México: SEJ, 176-201.
- Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma. En: Tenti Fanfani, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco, 163-178.
- Fernández, M. J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Letras Universitarias.
- Fierro, C., Tapia, G. y Rojo, F. (2009). *Implementación de políticas educativas: México. Descentralización educativa en México un recuento analítico*. México: OCDE.
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Perú: Grupo de análisis para el desarrollo (GRADE).
- Furguerle, J. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos*, XVIII (2), 208-227.
- Giddens, A. y Sutton, P. (2014). *Conceptos esenciales de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXIII(76), 303-321.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, XI(1), 135-158.

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, XIV(3), 575-599.
- Hernández, M., Barrera, M. R. y Chávez, F. J. (2017). *La Formación de Directores de Educación Primaria en las Reformas Educativas en México*. Ponencia. I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Madrid: CILME.
- Iaies, G., Legarralde, M. y Inclán Garza, R. (2006). Evaluación del sistema educativo de México. *Resumen ejecutivo, Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas (CEPP)*. Consorcio Latinoamericano de Evaluación de los Sistemas Educativos-Fundación Konrad Adenauer (FKA).
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Murillo, F. J. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: Una mirada desde el presente, proyectada al futuro. *Fuentes*, (14), 9-14.
- Ponce, V. (2011). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, Guadalajara: CIIE-SEJ.
- Remedí, E. (2004). La intervención educativa. *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. Ciudad de México.
- Rivera, L. (2009). Funciones emergentes y formación de directivos escolares. En: Guerra Mendoza, M. (coord.). *Gestión de la educación básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación*. Ciudad de México: UPN, 197-216.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo: Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, XX (1), 45-57, <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-10num1/art3.pdf> [2019, 13 de mayo].
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Fuentes*, XIV, 85-104.

- Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada. Introducción crítica a la psicología social del conocimiento*. Valparaíso: EDEVAL.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: SEP.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valencia, A. C. (2013). *Las competencias de la gestión escolar que demandan los directores escolares: un análisis desde sus voces*. Ponencia. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, COMIE, 18-22 de noviembre de 2013.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, XVIII(3), 39-54.
- Velasco, L. (2012). *Trabajos con grupos heterogéneos en la escuela rural*. España: Universidad de Valladolid.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Liderazgo transformacional ante el estrés laboral y los factores de riesgo psicosocial en la educación básica de México¹⁷

Danny Echerri Garcés y Felipe Santoyo Télles

Introducción

La institución educativa es una organización que se entiende como “una unidad social coordinada deliberadamente y compuesta por dos o más personas, que funcionan de manera más o menos continua para alcanzar una meta o unas metas comunes” (Robbins, 2004, p. 20). No obstante, esta noción pasa actualmente por procesos de cambios generados por factores socioculturales e históricos que determinan la ruptura de patrones sociales organizativos y se plantea que la escuela como organización, ha quedado un tanto desfasada respecto de las demandas que la posmodernidad exige para el desarrollo de nuevas formas de comprender la educación (Reales et al., 2008).

La cultura organizacional de las escuelas, así como las condiciones de trabajo, generan nuevos factores psicosociales en el trabajo, y se precisa arrojar luz sobre los mismos para su identificación, manejo y prevención del estrés laboral docente.

Los cambios sociales acelerados, el impacto de la tecnología y el flujo de la información contribuyen a que los profesores de educación básica se vean desbordados en sus funciones, pues no sólo tienen por encargo la formación del niño o adolescente, sino también cubrir los espacios de aprendizaje que la familia no puede suplir, unido a las demandas de eficacia, las condiciones de trabajo y la cultura organizacional escolar. De todo esto resulta un conjunto de factores que la comunidad científica

¹⁷ Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio, que tiene como objetivo incidir a través del liderazgo transformacional en variables de salud laboral en Zapotlán el Grande, Jalisco, México.

demanda tomar en cuenta para prevenir los riesgos que generan el deterioro material y simbólico de la profesión docente (Krischesky y Murillo, 2014; Rodríguez, 2012).

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), 1,684,483 personas son trabajadores en escuelas de educación básica. De ese total, 361,679 pertenecen a preescolar, 740,386 a educación primaria, 559,247 a secundaria, 23,171 a centros de atención múltiple y 39,400 a educación especial; además de 189,176 administrativos de apoyo a la educación básica. Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, estos docentes enseñaban en 228,205 escuelas de educación básica, atendiendo a 25,939,193 alumnos (INEE, 2015).

La mayor parte de los docentes de educación básica (86.8%) labora en escuelas de sostenimiento público: 81% en preescolar, 90% en primaria y 86% en secundaria. En cuanto al sexo, en las escuelas de educación preescolar y primaria, predominan las mujeres: 93 educadoras por cada 100 docentes en preescolar; disminuye a 67% la presencia femenina en primaria y en secundaria es ligeramente superior (52%) a la de los varones.

En cuanto a escolaridad se reporta que, en preescolar, aproximadamente la mitad de las educadoras tiene licenciatura terminada (51.6%); y la décima parte, posgrado (9.8%). En educación primaria, aproximadamente la mitad de los docentes tiene la licenciatura terminada (50.7%) y la décima parte tiene posgrado (9.8%). En educación secundaria, 40% reporta licenciatura completa. La proporción de docentes con posgrado es significativamente más alta que en los niveles educativos previos (17.5% en comparación con alrededor de 10%). Por lo que se reporta, los docentes mexicanos de secundaria básica son los que presentan mayor nivel de escolaridad.

Llama la atención que la información sobre la formación de los docentes de educación básica y de otros niveles educativos, a pesar de ser tan necesaria, no está sistematizada, así lo apunta también el informe del INEE (2015) que plantea que la formación de docentes en México está disminuyendo debido a que la profesión ha perdido atractivo.

Al parecer, la legislación entre 2013 y 2018, en la reforma educativa mexicana y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEE) —hoy derogadas— implicaron condiciones de trabajo del magisterio en condiciones profesionales más precarias. En muchas escuelas, el suministro de agua y de energía eléctrica no está en óptimas condiciones en 38 y 7.7% de las primarias, respectivamente. Para añadir, sólo 42% de los centros escolares disponen de agua purificada para el consumo de estudiantes y docentes, cerca de 40% de las escuelas tienen vidrios rotos y la electricidad en mal estado. En 4 de cada 10 escuelas no hay personal de apoyo (docentes de educación física, artística, inglés, computación), dos terceras partes reportan al menos un estudiante con necesidades educativas especiales y sólo 30% de las escuelas tienen personal para atenderlo (INEE, 2016).

Las investigaciones sobre liderazgo y variables de salud no son suficientes. Los estudios sobre estrés laboral docente, factores de riesgo psicosociales y de las condiciones de trabajo, desde la perspectiva del director educativo y del docente, siguen siendo escasos y demandados por la comunidad científica mexicana (Rodríguez, 2012). En otros contextos, como en Reino Unido (Cooper y Kelly, 1993), se considera la importancia de explicar qué ocurre con variables como el estrés, los factores psicosociales de riesgo y los estilos de liderazgo, lo cual valida la importancia de esta investigación.

El liderazgo transformacional reduce los factores de riesgo psicosocial y el estrés laboral. Generar conocimiento sobre este tema permitirá aportar principios para incidir en las escuelas mexicanas. La investigación que se presenta asume un encuadre biopsicosocial, que se basa en los principios Engel (1977). Se toma en cuenta la necesidad de diálogos entre políticas de salud laboral y educativa y la aplicación del modelo biopsicosocial al estrés laboral docente y sus factores de riesgos psicosociales en escuelas de educación básica de México.

Figura 1. Enfoque biopsicosocial aplicado al estrés laboral y factores de riesgo psicosociales en la actividad docente en educación básica en México



Fuente: Elaboración propia.

La importancia de los directores educativos es un hecho más que demostrado académicamente. A nivel nacional e internacional, diversas investigaciones permiten sostener que los directores son de vital importancia para sus contextos laborales (Peiró y Rodríguez, 2010; López et al., 2010). El liderazgo como competencia fundamental de los directores para la gestión educativa es una de las variables más importantes de desarrollo escolar (Bolívar, 2010; Eacott, 2015). En el campo de la investigación educativa se han generado diversos modelos de prácticas de dirección y de liderazgo. A pesar de esta importancia concedida, no aparecen en México propuestas concretas para el abordaje de los posibles factores de riesgos psicosociales y de los niveles de estrés que pudieran entorpecer el desarrollo de la escuela de educación básica como organización. Estas gestiones competen al director en su función de garantizar salud laboral escolar. Tampoco se observa la mediación de la política educativa para prevenir el estrés laboral: la perspectiva de la escuela como organización saludable sigue siendo limitada y precisa de respuestas inmediatas.

Factores de riesgo psicosocial en educación básica

Los factores de riesgo psicosocial asociados con el trabajo son más probables en ciertas áreas profesionales y el área educativa es una de ellas (Acosta y Burguillos, 2014; López et al., 2010). Los estudios actuales los asocian con diversas variables, como: salud mental y síndrome de *burnout* (Juárez, 2018) y estrés laboral (Peiró y Rodríguez, 2010). No obstante, en relación con el estilo de liderazgo transformacional los estudios son escasos y, como ya se ha dicho, demandados.

En relación con el estrés laboral son más comunes, debido a que son constructos que aparecen en estrecha relación y dependencia. Los principales factores de riesgos psicosociales a los que se enfrentan los profesionales del magisterio están en relación con la multiplicidad de funciones, la reducción de presupuesto, la mala infraestructura, las aulas saturadas, los problemas de comunicación entre compañeros, las pocas oportunidades de promoción, las relaciones conflictivas con los alumnos, falta de recursos para realizar sus labores y el apoyo deficiente del director escolar, de los colegas de trabajo y del sindicato (Rodríguez, 2012).

Según un estudio realizado en Extremadura, España, que tuvo como propósito explorar las relaciones entre factores de riesgos psicosociales, el estrés percibido y salud mental, así como los predictores de riesgo de patología psiquiátrica en profesores de todos los niveles de enseñanza, excepto la universitaria (n=550). Los resultados muestran que los principales factores de riesgos psicosociales están asociados con la indisciplina de los estudiantes, la falta de interés y la escasa vinculación familia-escuela, aspectos relacionados con el contenido del trabajo. Los predictores de salud mental son el nivel de estrés percibido, el grado de satisfacción y el grado de compromiso (Guerrero et al., 2018).

Un estudio en Chile, que tuvo como propósito analizar cómo afectan los factores de riesgos psicosociales a docentes pertenecientes a diferentes tipos de establecimientos: públicos, privados (particulares) y subvencionados (privados con aporte estatal). En una muestra de 340 profesores de la ciudad de Antofagasta, en la cual se aplicaron los instrumentos ISTAS21, Dass 21 y la Escala de Maslach, se obtuvo que aquellos profesores de colegios subvencionados presentaron mayor exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo, *burnout* y licencias médicas

respecto de los docentes de colegios municipales y particulares. Resulta también de esta investigación el hecho de que ocurra una naturalización sobre las condiciones y los efectos negativos del trabajo en la calidad vida y la salud. Los docentes presentan dificultades en la identificación de síntomas y baja conciencia de la situación de enfermedad. Esto es que se naturaliza la enfermedad y no se asume que, desde las ópticas técnicas, científica, personal y/o social puede intervenir para reducir el riesgo a enfermar (Cáceres et al., 2015).

En Argentina se reporta como principal actor social en la prevención de los factores de riesgos psicosociales en las escuelas, a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que se ha preocupado por la formación de líderes sindicales, en especial en el tema de riesgos y seguridad laboral y de la salud del magisterio. Aparece así la figura del delegado de salud, quien tiene como encargo prevenir los factores de riesgos psicosociales.

A partir de los estudios realizados, se elaboró un manual de seguridad y riesgos, basado fundamentalmente en los siguientes factores de riesgos psicosociales: 1) exigencias psicológicas (esfuerzo), que toman en cuenta las demandas incrementadas, así la posibilidad de respuesta del trabajador, ya sea por su formación, actualización profesional o disposición personal, o debido a las condiciones de trabajo existentes; 2) control, donde se consideran la reducción de la autonomía, sobre el control del propio proceso de trabajo docente, o en su caso se observa rigidez y dependencia del control externo sobre la actividad y los resultados; 3) apoyo social, referido al soporte o no de compañeros y autoridades (superiores jerárquicos inmediatos y externos al local de trabajo), también el accionar sensible y directo o que sea distante e inexistente, presencia de hostilidad y crítica negativa en el contexto laboral y social inmediato; 4) compensaciones, que consideran el salario y la seguridad social, es decir, si se valora la compensación según la necesidad del trabajador, si se actualiza o adecúa a los cambios de mayor responsabilidad, carga laboral, jerarquización, riesgos, entre otros, se pondera aquí el empobrecimiento personal y/o familiar (Martínez et al., 2009).

En el caso de México, son escasos los estudios que aborden los factores de riesgos psicosociales en el nivel de educación básica de una ma-

nera articulada, y que propongan normarlos y legislarlos desde un enfoque preventivo. Resulta un campo poco explorado, no sólo en el sistema educativo, sino también en la mayoría de las organizaciones (Juárez, 2018). El tema de las condiciones de trabajo en educación básica, respecto de la prevención de factores de riesgos psicosociales aparece trabajado en el marco del estrés laboral y del *burnout*. Las investigaciones se han centrado sobre todo en estos temas que, si bien son importantes, dejan de lado la importancia de los enfoques de promoción y prevención de la salud laboral.

En un estudio realizado por Rodríguez (2012) sobre condiciones de trabajo docente en Guanajuato, México, en una muestra de 1,152 profesores de educación básica y a los cuales se aplicó el protocolo del Estudio Exploratorio Internacional sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente propuesto por la OREALC-Unesco, se determinó que los principales problemas del sector educativo están vinculados con la sobrecarga de trabajo, deficiente infraestructura escolar, recursos materiales deficientes, las exigencias pedagógicas, la violencia y problemas derivados del entorno. La presentación de los resultados de esta investigación logró que La Ley de Educación para el Estado de Guanajuato (2012) normara en un apartado específico, la salud física y emocional de los docentes (Art. 61), y se menciona el estrés ocupacional que afecta frecuentemente al profesorado.

Es una demanda del gremio magisterial de educación básica que se legisle en cuestiones de salud laboral escolar. La reforma educativa y el MEEQ durante el periodo 2013 a 2018 abonaron a que el estrés laboral docente fuera cada vez más frecuente, debido a las exigencias centradas en la examinación.

Un estudio en México que tuvo como objetivo identificar las exigencias asociadas con problemas psíquicos y psicosomáticos en profesores que laboran en instituciones educativas públicas y privadas del nivel medio superior, conformada por una muestra de 203 profesores de una escuela pública y 105 de 6 escuelas privadas, obtuvo como resultado un mayor número de exigencias en relación con la organización de trabajo en las instituciones privadas. En la escuela pública predominaron las relacionadas con la infraestructura en la institución. Como cuadros clínicos

prevalentes se encontraron la ansiedad, la depresión, los trastornos del sueño y la cefalea tensional asociados con horarios extensos, a una supervisión estricta, tareas repetitivas y sobrecarga laboral de la enseñanza. Se recomienda por los autores de la investigación que los trastornos psíquicos y los psicósomáticos deberían considerarse como enfermedades profesionales por la afectación que implican para la salud laboral de los educadores. En la actualidad, solamente la neurosis es reconocida por la ley en los trabajadores del sector de servicios. Los autores declaran que, aun cuando esto es importante, no es la solución, sino una cultura preventiva de promoción de salud (Rivero y Cruz, 2010).

Estrés laboral docente y escuela saludable

La actividad laboral del docente se encuentra entre las carreras más estresantes en la actualidad debido a los nuevos factores psicosociales y de riesgos generados por las nuevas condiciones sociohistóricas. De esto deriva como efectos, la fatiga mental, el desgaste profesional, la baja eficacia en las tareas, las bajas laborales, así como con su consecuente implicación económica y social. Las causas concretamente están relación con la complejidad de las tareas, el perfil laboral, las altas exigencias y las situaciones de impotencia para generar cambios en su realidad (Lara, 2015).

Una investigación en EUA, con docentes de educación primaria representativos de todo el país, llegó a la conclusión de que se encontraron diferencias que confirman teorías, respecto de que las opiniones individuales de los maestros de educación primaria sobre las demandas de la profesión y de recursos en el aula afectan la política educativa y de investigación que se encargan de dichos trabajadores. Esta investigación confirma que los maestros de primaria que consideran que las demandas del aula son mayores que los recursos que reciben, son más vulnerables al estrés laboral y hay más propensión a tener inquietudes relacionadas con su profesión (Lambert et al., 2015).

Un estudio en Bolivia, que tuvo como propósito analizar las manifestaciones psicósomáticas derivadas de estrés laboral que presentan docentes de educación básica de ese país, a través de un muestreo no probabilístico (n=65), se obtuvo como resultado que los docentes presentan sintomatología asociada al estrés como ansiedad y depresión, a su

vez presentan mayor vulnerabilidad a esta sintomatología las mujeres de educación primaria, y los docentes de escuelas privadas. Se recomiendan estudios sobre estrés laboral y desempeño laboral, así como visibilizar legalmente al mismo y concederle la importancia que debería tener en su país (Cardozo, 2017).

En México, específicamente en una secundaria de Iztapalapa, se realizó un estudio que tuvo como propósito analizar la presencia y características del *burnout* y de estrés laboral (N=28) en docentes. Se determinó que los factores de riesgo psicosociales que más determinan el estrés laboral están asociados con la ambigüedad de rol, pues los docentes no tienen claro su papel respecto de sus derechos y obligaciones laborales. Así también, las exigencias laborales, la falta de recursos, la falta de recompensas económicas, la dificultad para manejar situaciones de conflicto con estudiantes que presentan conductas disruptivas y el escaso reconocimiento social que tienen como docentes (Saltijeral y Ramos, 2015).

Otro estudio en Durango, México, tuvo como objetivo identificar las fuentes organizacionales que generan estrés en los docentes de escuelas primarias (n=59), a través de las escalas. Como resultado relevante de la investigación, se obtuvo que la incertidumbre por la reforma educativa 2013 y sus repercusiones en los derechos laborales, genera inestabilidad para ejercer la profesión, causado esto por la escasa información percibida por ellos, sobre dicha reforma (Madrigal y Barraza, 2014).

Los estudios más representativos en México destacan que los factores de riesgos asociados con el estrés laboral docente en educación básica están en relación con la carga laboral, la ambigüedad de rol, la relación con la autoridad escolar, los derechos laborales y las condiciones de trabajo que han generado la reforma educativa y el nuevo modelo educativo.

Liderazgo educativo y salud laboral

El liderazgo en la actualidad es considerado un concepto clave para explicar las dinámicas laborales y organizacionales. Este concepto, principalmente cuando se considera como liderazgo formal, se ha relacionado a menudo al de dirección, administración y gestión, considerado como una competencia básica de los directivos (Peiró y Rodríguez, 2010).

Las prácticas de liderazgo educativo se han transformado en gran medida en las dos últimas décadas, sobre todo en contextos de política educativa que garantizan mayor autonomía, lo cual determina también una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Bolívar, 2010).

Las investigaciones empíricas han generado diversos modelos de prácticas de dirección y de liderazgo educativo (López et al., 2010). Un problema para el estudio de estas prácticas es que sólo se reportan aquellas que son realizadas supuestamente con éxito y se encuentran muy pocos estudios comparativos.

Son varios los autores que reclaman nuevos abordajes para explicar el liderazgo educativo (Eacott, 2015), así como la complementariedad de paradigmas para la consecución de dichos fines. Los conceptos definidos o propuestos, así como su instrumentación, van a depender en gran medida del enfoque disciplinar hegemónico. Sobre todo aquellos que tradicionalmente se han asociado con el liderazgo educativo, como el administrativo, el sociológico o el educativo.

Burns (1978) propone el concepto de liderazgo transformacional. Mismo que fue también desarrollado por Bass (1985) y Bass y Avolio (1991). Éste ha sido extrapolado al campo educativo (Leitwood y Poplin 1992) y se define como un liderazgo que evidencia el respeto por el líder, del cual se espera se erija como un ideal para sus trabajadores, genere altos niveles de expectativa a través de la motivación, en función de una visión de futuro, objetivos y propósitos así como debe realizar acciones para estimular intelectualmente al trabajador, en aras de que solucione las dificultades y obstáculos de manera creativa; así también, brindar apoyo no sólo en el plano laboral, sino también en y para el desarrollo personal (Avolio y Bass, 2004).

Las teorías del liderazgo basadas en el enfoque de Bass y Avolio (1991) y en particular del liderazgo transformacional, resultan de las más trabajadas en las últimas tres décadas y es hoy una de las teorías más dominantes a nivel teórico. La teoría ha recibido revisiones metaanalíticas, junto con una crítica teórica y metodológica en profundidad.

Berkovich (2016) explora el estado del arte del liderazgo transformacional en el campo de la administración educativa y sostiene que, debido a las deficiencias del liderazgo transformacional en el área de falseabili-

dad, se tienen que asumir un enfoque pragmático y hacer correcciones para el futuro de las investigaciones en este campo. Se critica que los investigadores de liderazgo transformacional en la administración educativa no ajustan significativamente esta teoría con la administración educativa, lo cual puede causar que se pierdan valiosas contribuciones de esta teoría a la comprensión de la educación como una sola área.

Cuadro 1. Modelo de Liderazgo Transformacional y Transaccional de Bass y Avolio

Líder transformacional						Líder transaccional			No liderazgo	Variables de resultado		
Carisma		Inspirador motivacional	Estimulación intelectual	Consideración individual	Tolerancia psicológica	Premio contingente	Admón. y excepción activo	Admón. y excepción pasivo	Laissez faire	Satisfacción	Esfuerzo extra	Efectividad
Atributos	Conducta											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Fuente: Avolio y Bass (2004).

Queda mucho por aprender sobre la relación de los estilos de liderazgo y su asociación con variables para desarrollar los contextos escolares (Sun y Leitwood, 2015). Según el modelo de Avolio y Bass (2004), los componentes del liderazgo transformacional son: 1) influencia idealizada o carisma, 2) motivación inspiracional, 3) estimulación intelectual, 4) consideración individualizada y 5) tolerancia psicológica. Las características que distinguen al liderazgo transaccional son: 1) recompensa contingente y 2) gestión por excepción. El estilo *laissez faire* se caracteriza por: 1) delegación de poder, 2) desinterés y 3) evasión de responsabilidad.

A nivel internacional y nacional se reportan estudios que demuestran la necesidad de profundizar en el campo de la salud laboral, en el liderazgo como competencia y en las escuelas como organización saludable.

Un metaanálisis realizado por Harms (et al., 2017) tuvo como propósito explorar la relación entre tres constructos de liderazgo —transformacional, intercambio de miembros y supervisión abusiva— con estrés

y agotamiento mental. Los resultados respaldaron la idea de que los comportamientos de liderazgo se afectan si los líderes experimentan estrés o no. A su vez, los comportamientos positivos y negativos de los líderes y las relaciones que desarrollan con los subordinados determinan significativamente los resultados del estrés en los trabajadores.

El liderazgo transformacional resulta el más efectivo según la revisión metaanalítica realizada por el autor. Se propone que se realicen investigaciones concernientes a las condiciones de frontera de estas relaciones y que la evidencia presentada genere nuevas direcciones en los programas de capacitación para el desarrollo del liderazgo. El estudio buscaba que los resultados obtenidos condujeran a mejores condiciones de trabajo para los directores (líderes) y colaboradores. Aun así, impera lo poco concluyente que resultan los estudios para arrojar luz sobre el tema que se propuso desarrollar (Harms et al., 2017).

En otro ámbito, un estudio realizado con cinco pelotones —en formación— del ejército español ($n=243$), buscaba examinar un modelo exploratorio para evaluar la relación entre liderazgo transformacional y potencia del grupo, y analizar el papel mediador de la identificación de grupo y la cohesión grupal. Se determinó que 98% eran hombres y 2% mujeres, con una edad media de 26.1 años (SD 5.1). Se encontró una relación positiva y directa entre liderazgo transformacional y potencia grupal ($\beta = .37$, $p < .01$) explicado con una proporción de varianza (R^2) de .18. El modelo teórico propuesto sugiere que los líderes militares en los niveles más básicos con un estilo de liderazgo transformacional influyen en la potencia grupal al desarrollar la identificación y cohesión grupal en el equipo (García et al., 2016).

En una revisión del sistema educativo árabe, por medio de métodos integrados cuantitativo y cualitativo, las discusiones teóricas realizadas revelaron una correlación positiva entre un sistema de valores pragmático y un estilo de liderazgo transaccional, y también una correlación positiva entre un sistema de valores morales y un estilo de liderazgo transformacional (Abu, 2014).

En revisión sobre liderazgo escolar en Latinoamérica se aporta como resultado que los sistemas escolares tienden a mostrar una nueva forma que es mixta, desarrollada por proveedores privados como universida-

des, fundaciones, etcétera, y por proveedores públicos pertenecientes a ministerios de educación, universidades estatales, entre otras. Estas instituciones, por lo general, no están especializadas en liderazgo y gestión directiva, a excepción de República Dominicana. Se evidencian restricciones para desarrollar con calidad la formación de líderes escolares desde las políticas públicas pues no se cuenta con parámetros adecuados, ni con la capacidad de seguir los programas formativos en curso, se aprecia también la no presencia de acciones para fomentar a mediano y largo plazo el liderazgo, a excepción de Chile.

En cuanto al salario de los directores, se encuentra gran variabilidad entre el sueldo de los docentes y el de los directores, según lo que se reporta. Sólo por traer un ejemplo, se encontró que en México el salario de un director y de un profesor de básica varía 16% en promedio; mientras que, en Chile, la diferencia puede alcanzar hasta 200% sobre la remuneración básica mínima nacional.

Resulta complejo realizar un análisis comparativo dado las diferencias contextuales, sobre todo porque las evidencias con que se cuenta entre los sistemas escolares no son fidedignas ni están sistematizadas. Sin embargo, en ninguna de las publicaciones revisadas se niega que aún ser director resulta atractivo para muchos docentes, lo cual determina la necesidad de mayores aproximaciones al tema liderazgo como competencia, debido a su importancia para el desarrollo de los sistemas escolares (Weinstein et al., 2015).

Las investigaciones respecto del liderazgo transformacional, según revisión sistemática realizada por Cruz (et al., 2013), evidencian que las estructuras de las organizaciones necesitan líderes para motivar a los trabajadores, pero considerando a los equipos de trabajo en su conjunto. El resultado más relevante reportado es que las investigaciones actuales han tratado mayoritariamente los antecedentes del liderazgo transformacional, sus posibles efectos y resultantes en el nivel de los trabajadores y de la organización. Se identifican variables intervinientes (mediadoras y moduladoras) en los procesos organizativos, pero escasas investigaciones sugieren trazar líneas analíticas para estudiar el liderazgo transformacional. Así, resulta preciso impulsar estudios longitudinales y análisis multinivel del proceso de liderazgo transformacional debido a que es

multicausal y afecta todos los niveles desde un punto de vista organizacional (Cruz et al., 2013).

En el caso de México, la evidencia empírica da pie a que se piense en una tendencia colectivista de la sociedad mexicana, esto permite predecir que el liderazgo transformacional debe ser el más frecuente y eficaz, seguido del transaccional y después el pasivo-evasivo. De hecho, a este respecto, se observó que el patrón jerárquico en instituciones públicas mexicanas en la relación entre estilos de liderazgo e indicadores de desempeño está determinado por el efecto aumentativo del estilo transformacional sobre el transaccional y la prominencia del transformacional en los niveles jerárquicos más altos (Ayoub, 2010).

Un reciente estudio en escuelas primarias de México, que tuvo como propósito relacionar las subescalas del liderazgo con subescalas de síndrome de *burnout*, mostró que el liderazgo transformacional de forma consecutiva influye en la satisfacción (0.61) y se relacionan también con el esfuerzo extra (0.58). El liderazgo transaccional influye de forma directa significativa a partir de su coeficiente beta estandarizado en la satisfacción (0.35). La influencia mayor es la del liderazgo transaccional y se destaca la correlación directa significativa entre ambos estilos (0.78).

Otro estudio de Mendoza y García (2013) reporta una asociación positiva entre el liderazgo transformacional y el compromiso organizacional. Estos resultados permiten entender la necesidad de que los docentes acuerden su compromiso laboral con los directores, y que éstos desarrollen un liderazgo que pueda influir directamente en la satisfacción y el esfuerzo extra de su personal para ser más competentes en sus funciones de dirección (Mendoza y García, 2013).

La presente investigación buscó determinar la incidencia de los estilos de liderazgo en la reducción del estrés laboral y sus factores de riesgos psicosociales con el fin de prevenir el deterioro mental de los trabajadores de la educación en México, tal como se declara en el artículo 43 del Capítulo Segundo de las Disposiciones Generales para la Salud en el Trabajo del Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo (SEGOB, 2016). En concreto, el propósito de la investigación fue determinar la relación entre estilos de liderazgo, factores de riesgos psicosociales y estrés laboral en los trabajadores de escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco.

Método

Se asumió un diseño de investigación del tipo no experimental transversal y correlacional. En cuanto a la población y muestra, se utilizó para la realización de este estudio un muestreo polietápico con tres etapas:

Etapa 1. Se determinó marco muestral, donde N (131) representa el total de escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán, y el número total de docentes es de 1,064 según datos aportados por la Delegación Regional de Servicios Educativos (DRSE)

Etapa 2. La fórmula usada para el tamaño de la muestra total es:

$$n = \frac{P(1 - P)}{\frac{\alpha^2}{Z^2} + \frac{P(1 - P)}{N}}$$

n: es el número total de trabajadores de enseñanza básica de Ciudad Guzmán.

P: porcentaje estimado de la población a analizar con el atributo en estudio 50%

α: Nivel de significación, expresado en decimal .05 (95% de confianza)

Z: Número de la desviación de unidades de la distribución de la muestra correspondientes al nivel de confiabilidad requerido.

El número estimado tomando en cuenta el tamaño de la población es de 281 docentes de educación básica de Ciudad Guzmán, al sur del Estado de Jalisco.

Etapa 3. A través de un muestreo aleatorio simple, y por proceso de Random en el programa Excel se generaron números aleatorios, tomando en cuenta el total de escuelas y la cantidad de docentes. Se eliminaron 5 casos por cumplir con los criterios de eliminación. La muestra con la que se trabajó finalmente es de 276 docentes pertenecientes a 18 escuelas de educación básica de Ciudad, Guzmán, Jalisco.

Los criterios de inclusión fueron 1) ser docente de escuelas de formación básica de Ciudad Guzmán; 2) en escuelas con las que se firmó un acuerdo para ser parte del estudio; mientras que se excluyeron a las escuelas que mostraron desinterés en la participación; en cuanto a los criterios de eliminación se consideraron aquellas que 1) presentaran problemas personales y/o laborales que impidieran continuar en el estudio y 2) los cuestionarios incompletos, con respuestas imprecisas o tachaduras.

En cuanto a las variables e instrumentos de medida, se declaró como variable independiente al estilo de liderazgo. Para medirla se aplicó el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Bass y Avolio, 1991) previamente validado en México por Mendoza (2005).

El MLQ está integrado por seis subescalas de conductas de liderazgo transformacional, tres subescalas se usan para medir el liderazgo transaccional, una escala para medir estilo *laissez faire* y se miden también tres escalas de variables de resultados. El Alfa de Cronbach = .90 se responde mediante respuestas de tipo Likert de 0 (Nunca) a 4 (Casi siempre). Se decidió hacer un análisis de confiabilidad del instrumento total y por subescalas, la decisión de aplicar este coeficiente a todos los instrumentos, es porque resulta en un buen estimador cuando hay cargas factoriales altas y un gran número de ítems. Los resultados del MLQ pueden observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Análisis de confiabilidad del MLQ

Multifactor Leadership Questionary (validación mexicana)	Ítems	α
Multifactor Leadership Questionary	52	.97
<i>Subescala transformacional</i>		
Influencia idealizada (atributo)	4	.91
Influencia idealizada (conducta)	4	.90
Inspiración motivacional	4	.87
Estimulación intelectual	4	.88
Consideración individual	4	.87
Tolerancia psicológica	4	.87
<i>Subescala transaccional</i>		
Premio contingente	4	.89
Administración por excepción activo	4	.81
Administración por excepción pasivo	4	.77
<i>Subescala laissez faire</i>	4	.81

Fuente: Elaboración propia.

Variables dependientes: estrés laboral y factores de riesgo psicosociales

Para medir los factores de riesgo psicosociales se trabajó con la metodología propuesta por la norma NOM-035-STPS-2018. El cuestionario que

se escogió para esta investigación es el de Factores de riesgos psicosociales que se aplica a menos de 50 trabajadores. Se miden cuatro categorías: Ambiente de trabajo, factores propios de la actividad, organización del tiempo de trabajo y liderazgo y relaciones en el trabajo. La calificación del riesgo psicosocial es en: a) muy alto, b) alto, c) medio, d) bajo y e) nulo. Este cuestionario consta de 46 ítems, se decide eliminar 3 de los reactivos por no aplicar a la población que se investigó, se decide aplicar análisis de confiabilidad del instrumento como se observa en el cuadro 3.

Cuadro 3. Factores de riesgo psicosocial de la NOM-035-STPS-2018

Cuestionario de Factores de Riesgos Psicosociales de la NOM-035-STPS-2018	Ítems	α
1. Factores de riesgos psicosociales	43	.88
2. Ambiente de trabajo	3	.60
3. Factores propios de la actividad	20	.74
4. Organización del tiempo de trabajo	4	.77
Relaciones de trabajo y liderazgo	16	.88

Fuente: Elaboración propia.

Al realizarse el análisis de confiabilidad con resultados aceptables totales y por categorías, se propusieron puntos de corte por percentiles para puntaje total y por categorías tomando en cuenta los nuevos valores y los rangos propuestos por la NOM-035-STPS-2018 (cuadro 4).

Cuadro 4. Calificación del cuestionario de FRPS de la NOM-035-STPS-2018

Calificación de la categoría	Nulo o despreciable	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Ambiente de trabajo	<1	1<2	2<3	3<5	>5
Factores propios de la actividad	<28	28<31	31<34	34<39	>39
Organización del tiempo de trabajo	<4	4<6.6	6.6<9	9<11	>11
Relaciones de trabajo y malas prácticas de dirección	<9	9<13	13<17	17<25	>25

Fuente: Elaboración propia.

También se propusieron, a partir de los puntos de cortes, tomando en cuenta los mismos rangos y categorías propuestos por la NOM-035-STPS-2018 (cuadro 5).

Cuadro 5. Calificación del cuestionario por categorías de FRPS de la NOM-035-STPS-2018

Resultado del cuestionario	Nulo o despreciable	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Calificación del cuestionario	<45	45<54	54<61	61<73	>73

Fuente: NOM-035-STPS-2018.

Para evaluar el estrés laboral se utilizó el Cuestionario sobre Estrés Laboral de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS). El Cuestionario de Estrés Laboral (OIT/OMS) consta de 25 ítems relacionados con estructura y clima organizacional, tecnología, influencia del líder, territorio y cohesión y respaldo del grupo de trabajo. Fue validado en México por Medina, Preciado y Pando (2007). El Alpha de Cronbach = .92. Se realizó para analizar la confiabilidad del instrumento utilizado (cuadro 6).

Cuadro 6. Análisis de confiabilidad de la Escala de estrés laboral de la OIT/OMS

Escala de estrés laboral (OIT/OMS) validación mexicana	Ítems	α
Escala de estrés laboral (OIT/OMS)	25	.95
Condiciones organizacionales	21	.95
Procesos administrativos	4	.74

Fuente: Elaboración propia.

El nivel de estrés laboral por dimensiones se evalúa tomando en cuenta los rangos que se muestran en el cuadro 7.

Cuadro 7. Nivel de estrés laboral por dimensiones

Variable/Rango	Alto	Medio	Bajo
Estrés laboral (CO)	≥ 96.9	$\geq 45.6 \geq 96.9$	≤ 12.3
Estrés laboral (PA)	≥ 19	$\geq 19 \geq 8.2$	≤ 1.6

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se localizó a los directores de educación básica de Ciudad Guzmán, según lo que reportaron los registros oficiales; esta información se recopiló a partir de lo que registran las bases de datos de la DRSE. Se contactó a los directores de las escuelas para proceder con el consentimiento informado y comenzar el estudio. Se aplicaron los cuestionarios en un periodo de dos meses, tomando en cuenta la zona donde se encontraba la escuela, los horarios, la disponibilidad y la organización de los centros escolares. Se aplicaron los cinco cuestionarios, de manera individual o grupal, la duración de la aplicación fue de una hora aproximadamente. Se analizaron los resultados desde un punto de vista cuantitativo.

Resultados y discusión

La población total de docentes investigados ($n=276$) pertenecieron a escuelas, tanto de educación pública como privada de Ciudad Guzmán, Jalisco. En su mayoría son casados (52.9%). Trabajan en turnos matutinos, vespertinos o doble turno, y en los tres niveles de enseñanza (preescolar, primaria y secundaria). De los 276 trabajadores incluidos, 24 son de preescolar, lo cual representa 8.7% del total; 119 trabajadores son enseñanza primaria (43.1%) y 133 de enseñanza secundaria (48.2%). La mayoría de los docentes son de educación secundaria y primaria. La cantidad de docentes de escuelas públicas es 211 (76.4%) y 65 son de escuelas privadas (23.6%). El 65.9% ($n=182$) pertenecen al turno matutino, 15.6% ($n=43$) al vespertino y 18.5% ($n=51$) tienen doble turno de trabajo.

En cuanto a la edad y el sexo, la mayoría de los docentes son mujeres ($n=163$), lo cual representa 59.1% del total, esto es coincidente con la mayoría de los estudios que confirman que en educación básica las mujeres son mayoría respecto de los hombres (Cardozo, 2017); la edad media es de 39.18 años (SD .11). La mayoría se encuentra en el rango de edad de 25 a 40 años, con 44.6% ($n=123$).

Respecto del nivel de escolaridad que presentan según nivel de enseñanza, predomina licenciatura con 66.3%, se aprecia mayor número

de docentes con maestría y doctorado en secundaria. El perfil sociodemográfico de los docentes de Ciudad Guzmán es que se encuentran en una edad media de 39 años, la mayoría son mujeres, el estado civil más frecuente es casado, con nivel de escolaridad licenciatura y trabajan en el turno matutino. El estilo de liderazgo que predomina según la percepción de los docentes es el transformacional, seguido del transaccional y del *laissez faire* (cuadro 8).

Cuadro 8. Estilo de liderazgo percibido por docentes de escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco

Dimensión	Media	SD
Influencia idealizada (conducta)	12.97	5.22
Influencia idealizada (atributo)	12.90	5.36
Consideración individual	12.17	5.32
Administración activa	11.81	4.92
Inspiración motivacional	11.60	5.21
Estimulación intelectual	11.44	5.53
Tolerancia psicológica	11.05	5.49
Premio contingente	8.10	5.43
Administración (pasivo)	6.47	4.88
<i>Laissez faire</i>	4.59	4.55

Fuente: Elaboración propia.

El liderazgo transformacional está presente según los docentes en las escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán. Se percibe, por ellos, directores que influyen en ellos como modelos a seguir, los inspiran y motivan a cumplir sus tareas, los estimulan intelectualmente, utilizan adecuadamente el humor como herramienta para manejar conflictos y problemas de índole laboral, y los consideran de manera individualizada, o sea predominan estas características, sobre las transacciones y del *laissez faire*. El nivel de factores de riesgos psicosociales fue medio tanto de manera global como por categorías (cuadro 9).

Cuadro 9. Factores de riesgo psicosociales percibidos por docentes de escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	DS
Factores de riesgos psicosociales	276	15	105	54.63	18.8
Ambiente de trabajo	276	0	11	2.55	2.12
Factores propios de la actividad	276	6	52	31.02	8.51
Organización del tiempo de trabajo	276	0	16	6.60	4.00
Relaciones de trabajo y malas prácticas de dirección	276	0	47	14.47	9.74

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las escuelas de públicas, se observa que 44% percibe estos factores en un nivel medio, 16% en el nivel alto y 6% en el nivel muy alto. En el caso de las privadas, 50% percibe un nivel medio de presencia de factores de riesgos psicosociales, 10% en el nivel alto y 3% en el nivel muy alto. El 66.8% de los trabajadores de escuelas públicas perciben presencia de factores de riesgos psicosociales en niveles que se precisa según lo pautado por la norma algún tipo de intervención, lo mismo sucede en las privadas, con 64.6%.

Aunque no es objetivo de esta investigación comparar ambos de tipos de enseñanza se muestra este resultado que sirve como fundamento para estudios posteriores desde esta perspectiva, aunque las diferencias entre los tipos de escuelas no resultaron significativas ($p > 0.05$). La cantidad de docentes que perciben estos factores de riesgos psicosociales según el tipo de escuela puede apreciarse en el cuadro 10.

Cuadro 10. Cantidad de docentes que perciben presencia de estrés laboral según tipo de enseñanza y sexo en escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán

Variables	Nivel bajo estrés laboral 2	Nivel alto estrés laboral 3	Total
Tipo de enseñanza			
Pública	117	94	211
Privada	33	32	65
Sexo			
Hombre	71	79	113
Mujer	42	84	163

Fuente: Elaboración propia.

Explorando la relación de la percepción de mujeres y hombres sobre los riesgos psicosociales, no se encontraron diferencias significativas por género en esta variable ($p > 0.05$). Se obtiene que 69% de los hombres perciben presencia de factores de riesgo, y las mujeres en 64.4%. Se evidencia la necesidad de intervención en salud laboral.

Los factores de riesgo psicosociales se encuentran en un nivel medio, por lo que se requiere, según la NOM-035-STPS-2018, revisar la política de prevención de riesgos psicosociales y programas de prevención.

Se precisan, además, acciones desde las políticas educativas para promover un entorno organizacional saludable y la prevención de la violencia laboral mediante programas de intervención. La presencia de factores de riesgo psicosociales presupone de por sí, la presencia de estrés laboral.

En cuanto a la presencia de estrés laboral, según la percepción de los docentes se encuentra en el nivel de presencia alto de estrés laboral con una media de 54.07 (DS 32.28), por lo cual se requieren acciones de promoción y prevención de salud laboral.

De la siguiente tabla resulta que 37.1% de los hombres percibe el nivel de presencia estrés laboral en muy alto, y 51.5% de las mujeres, por lo que las mujeres perciben más estrés laboral. Se aprecia como resultado significativo que las mujeres presentan más estrés laboral respecto de los hombres ($p < 0.05$). Esto significa que otras variables pueden estar mediando. Esto es coincidente con investigaciones que declaran que las mujeres presentan más estrés laboral respecto de los hombres en el trabajo docente (Acosta y Burguillos, 2014).

En el caso del tipo de enseñanza, 44% de los trabajadores de escuelas públicas perciben estrés laboral en un nivel alto de presencia y 48% de los trabajadores de las privadas. No se encontraron diferencias significativas según el tipo de escuela (pública o privada).

Acorde con los objetivos de investigación, se determina que el estilo transformacional es el que más se percibe en las escuelas de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. Se percibe en un nivel medio la presencia de factores de riesgos psicosociales, y en un nivel alto se percibe estrés laboral. Esto es coincidente con diversos estudios que declaran la presencia de estrés laboral en las escuelas de educación básica (Cardozo, 2017; Lara, 2015; Saltijeral y Ramos, 2015).

La relación que se quiere comprobar es entre los estilos de liderazgo, el estrés laboral y sus factores de riesgos psicosociales. Partiendo de los objetivos propuestos, se decide explicar la relación entre las variables analizadas con anterioridad. Se aprecia en el cuadro 11 que existe una relación significativa y positiva entre el estilo transformacional y el transaccional e inversa de ambos con el *laissez faire*. Los resultados de la relación entre variables arroja que existe una relación significativa y negativa entre los estilos de liderazgo transaccional y transformacional con el estrés laboral y sus factores de riesgos psicosociales. Ello significa que, en presencia de ambos estilos, se reduce el estrés laboral y sus factores de riesgo psicosociales.

En presencia del liderazgo de tipo *laissez faire* aumenta el estrés laboral y los factores de riesgos psicosociales, lo cual confirma lo que declaran diversos autores sobre la relación entre los estilos de liderazgo (Avolio y Bass, 2004; Mendoza y García, 2013) y entre el liderazgo transformacional y el estrés laboral (Peiró y Rodríguez, 2010; Harms et al., 2017).

Cuadro 11. Estilos de liderazgo y su relación con el estrés laboral y sus factores de riesgo psicosociales

Variable	1	2	3	4	5
1. Transformacional	1				
2. Transaccional	.712**	1			
3. <i>Laissez faire</i>	-.189**	-.126*	1	-	
4. Estrés laboral	-.291**	-.245**	-	1	
5. Factores RPS	-.473	-.399**	.209**	.396**	1

Fuente: Elaboración propia.¹⁸

Según lo analizado, 1) los docentes son capaces de distinguir entre el liderazgo transformacional, el transaccional y el *laissez faire*; 2) hay presencia en un nivel medio de factores de riesgo psicosociales en sus escuelas; y 3) los docentes experimentan estrés laboral desde el estilo de liderazgo y desde la dinámica escolar. Estos resultados determinan que se

¹⁸ * La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral), n =276.

debe profundizar para explicar la relación entre las variables y determinar programas de intervención para reducir el estrés laboral y sus factores de riesgos psicosociales a través del liderazgo transformacional, tal como lo propone la OMS (2010) en el modelo de entornos laborales saludables.

Conclusiones

Estudios desde esta perspectiva son escasos y demandados, por lo que es válido continuar desarrollando la convergencia entre ambas líneas de investigación: estilos de liderazgo de directores y factores de riesgo psicosocial y estrés laboral docente. Es importante, además, conocer cómo influye el liderazgo, desde un enfoque de las competencias del director escolar en México, en la reducción de riesgos psicosociales y el estrés laboral, para así impulsar políticas que contemplen la salud de los profesionales de la educación.

El enfoque que aquí se propone es sobre todo preventivo, donde se empleó el modelo de la OMS sobre entornos laborales saludables y se consideró al liderazgo como una variable que explica a los factores de riesgo psicosociales que pueden estar presentes en las escuelas y en el estrés laboral percibido por los docentes mexicanos de educación básica.

Con mayor frecuencia se tiende a asociar los estilos de liderazgo con variables como eficacia escolar, gestión, administración, satisfacción laboral y cohesión grupal y *burnout*, pero se precisan ahondar en enfoques preventivos, que promuevan un liderazgo educativo saludable, que rebasen los modelos basados en la eficacia. Aunque la OMS (2010) propone que el liderazgo transformacional constituye el liderazgo saludable desde un punto de vista organizacional, los estudios no son concluyentes, debido a que la práctica educativa al menos en México, no sólo está determinada por la voluntad del director para ejercer dicho liderazgo.

Es válido decir también que la presencia de estrés laboral, factores de riesgo psicosociales y liderazgo transformacional supone la mediación y modulación de otras variables que hay que considerar en próximos estudios que trascienden a los estilos de liderazgo. El liderazgo educativo saludable se constituye a partir de la reducción de los niveles de estrés docente, de potenciar el estrés y como primera acción la incidencia en los factores de riesgos psicosociales. Se reconoce que este supuesto no debe

verse reducido únicamente a los determinantes individuales del director, sino, también, a la determinación de las políticas, a la reestructuración de las organizaciones educativas, a la implicación de la docencia con la comunidad y a las intervenciones desde la legislación para garantizar salud laboral en el magisterio mexicano.

Referencias

- Abu-Hussain, J. (2014). Leadership Styles and Value Systems of School Principals. *American Journal of Educational Research*, XII(2), 1267-1276.
- Acosta, M. y Burguillos, A. I. (2014). Estrés y *burnout* en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, I(4), 303-310.
- Avolio, B. & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. Third Edition. Manual and Sampler Set. USA: Mind Garden.
- Ayoub, J. L. (2010). *Estilos de liderazgo y sus efectos en el desempeño de la administración pública mexicana*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bass, B. & Avolio, B. (1991). *Multifactor Leadership Questionnaire (form x raler)*. USA: Center for Leadership Studies-School of Management, Binghamton University.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. USA: The Free Press.
- Berkovich, I. (2016). School leaders and transformational leadership theory: ¿time to part ways? *Journal of Educational Administration*, DXLVIII(5), 609-622.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, IX(2), 9-33.
- Burns MacGregor, J. (1978). *Leadership*. USA: Harper & Row.
- Cáceres, N., Campillay, J., Cvitanic, C. y Bargsted, M. (2015). Los factores de riesgo psicosocial del trabajo afectan la salud mental de los profesores, según el tipo de financiamiento del establecimiento. *Salud y Sociedad*, VI(1), 50-75.

- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, XVIII, 43-57.
- Cooper, C. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational psychology*, LXI-II(1), 130-143.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Universidad Empresa*, XV(25), 13-32.
- Eacott, S. (2015). *Educational Leadership Relationally*. Australia: Send Publisher.
- Engel, G. (1977). The Need for a New Medical Model: a Challenge for Biomedicine. *Science*, CXCVI(4286), 129-36.
- García-Guiu, C., Moya, M., Molero, F. & Moriano, J. A. (2016). Transformational leadership and group potency in small military units: The mediating role of group identification and cohesion. *Journal of Work and Organizational Psychology*, XXXII(3), 145-152.
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación (2016). *Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-035-STPS-2016, Factores de riesgo psicosocial-Identificación y prevención*. México: SEGOB.
- Guerrero-Barona, E., Gómez, R., Moreno-Manso, J. M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, IX(2), 1-12.
- Harms, P., Credé, M., Tynan, M. León, M. & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, XXVIII(1), 178-194.
- Instituto Nacional de Estadística-Geografía-Secretaría de Educación Pública (2013). *Censo de escuelas y alumnos de educación básica y especial*. México: INEGI-SEP.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama educativo de México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Panorama educativo de México*. México: INEE.
- Juárez, A. (2018). Factores psicosociales del trabajo en México: historia, conceptos y perspectivas. En: Morales Saavedra, J. L. (coord.). *Psicología Organizacional en Latinoamérica*. México: Manual Moderno, 89-108.

- Krischesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, IX(1), 65-83.
- Lambert, R., McCarthy, C., Fitchett, P. Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Identification of elementary teachers' risk for stress and vocational concerns using the national schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, XXIII(43), 1-19.
- Lara, G. (2015). La experiencia mexicana del estrés docente y su entorno. *Revista Marista de Investigación Educativa*, V(8-9), 11-13.
- Leithwood, K. & Poplin, M. (1992). The move toward transformational Leadership. *Educational Leadership*, IL(5), 1-8.
- López-Gorosave, G., Slater, C. y García-Garduño, J. M. (2010). Prácticas de Dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años del puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VIII(4), 33-45.
- Madrigal, G. y Barraza, A. (2014). Fuentes Organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de estudiantes que se atiende. *Avances en supervisión educativa*, (22), 1-29.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, XXX(107), 389-408.
- Mendoza, I. A. (2005). *Estudio diagnóstico del perfil de liderazgo transformacional y transaccional de gerentes de ventas de una empresa farmacéutica a nivel nacional*. Tesis de Doctorado. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Mendoza, I. y García, B. R. (2013). Liderazgo transformacional y desgaste profesional de personal docente de Escuelas Normales del Estado de México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, X(39), 57-79.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS*. Madrid: OMS.
- Peiró, J. y Rodríguez, I. (2010). Work stress, leadership and organizational health. *Papeles del Psicólogo*, XXIX(1), 68-82.

- Reales, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*, XIV(26), 319-346.
- Rivero, L. F. y Cruz, C. (2010). Trastornos psíquicos y psicosomáticos: problemas actuales de salud de los docentes mexicanos. *Psicología y Salud*, XX(2), 239-249.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos educativos*, XII (24), 18-27.
- Saltijeral, M. T. y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y *burnout* en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Revista Salud Mental*, XXXVIII (5), 361-369.
- Sun, J. & Kenneth, L. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, XXVI(4), 499-523.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: Unesco.

Liderazgo educativo en Iberoamérica, un área en proceso de consolidación (colofón de la obra)

Miguel Ángel Díaz Delgado

En contextos angloparlantes, el liderazgo educativo mostró sus primeros estudios —informales y desestructurados— en la década de 1830, justificó su importancia en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, se desarrolló ampliamente hacia la década de 1980 y hoy encuentra una madurez fincada en la diversidad teórica y metodológica, mientras que en contextos de habla hispana se encuentra en vías de consolidación.

En países iberoamericanos se registra una ola de estudios sobre liderazgo educativo data desde inicios de la primera década de los años 2000, pero se ha expandido importante en la década de 2010 y hasta la fecha. Considerando que en la actualidad el liderazgo educativo es un área de investigación y práctica abordada desde visiones, metodologías, procesos, contextos, prácticas y sujetos diversos; esta obra colectiva nació por el interés de grupos de investigación de exponer la pluralidad de los productos y procesos investigativos en países de habla hispana.

El libro que tiene en sus manos es una prueba fehaciente de la vitalidad con la que cuenta el área en países hispanohablantes; la obra implicó una estricta y cuidadosa recopilación de investigaciones y —en dos casos— la sistematización de experiencias en torno al tema del liderazgo educativo. Quince artículos transitaron una rigurosa doble evaluación de pares ciegos, primero por parte de un equipo editorial y pares ciegos de universidades internacionales, convocados por la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo AC (Interleader) y luego por parte de la casa editorial IISUE-UNAM —donde no fue publicado por razones aún no esclarecidas— y en la Universidad Hebrea de México. Inicialmente se recibieron 26 artículos en una convocatoria abierta a investigadores

profesionales sobre liderazgo educativo y a pesar que no todos fueron seleccionados, se espera seguir contando con su confianza en la conformación de nuevas obras.

En cuanto a su organización, la obra implicó largas discusiones en el equipo editorial de Interleader, así como la consulta a colegas expertos en el área, para elegir cómo agrupar los textos, si por país o regiones geográficas, de las cuales se analizó el común denominador, para aportar al lector un esquema que, por una parte, expresara la locación geográfica, y, por otra, le dejara en claro las características de la investigación que se realizan en dichos espacios.

Son cinco los apartados que finalmente conformaron el libro: 1) Investigación en liderazgo educativo en Iberoamérica. Hacia el estado de la cuestión de la literatura de habla hispana; 2) 2) Brasil y Chile, estudios de rango amplio; 3) Cuba, investigaciones para la acción social; 4) España (Andalucía), liderazgo e identidad directiva; y 5) México, estudios sobre formación y dirección escolar. Cada capítulo está conformado por productos de investigación concluidos desde los países mencionados, que fueron generosamente aportados por colegas internacionales —de nacionalidad española, chilena, argentina, brasileña, inglesa, cubana y mexicana— reconocidos en el ámbito académico por sus trayectorias, como referentes esenciales en la literatura del área;¹⁹ sin embargo, también se incluyen en los equipos, investigadores noveles en el área. Distingue al libro la generosa colaboración en el prólogo del Dr. Óscar Julio Maureira Cabrera, investigador chileno con amplia y reconocida productividad científica.²⁰

Las notas de este colofón ofrecen un recuento y la apertura de nuevos pendientes de investigación en el área, sin ignorar que las investigaciones propuestas son apenas una muestra de las amplias posibilidades de investigación en contextos hispanohablantes y que, a su vez, la obra se delimita por tiempos y circunstancias en las que el libro fue elaborado. Esta sección se divide en dos partes. En la primera, se rinde cuentas so-

¹⁹ Ver en apartado: “Sobre los autores”.

²⁰ Cuenta con diversas publicaciones en revistas indexadas, ha publicado seis libros de autor, varios capítulos de libro y ha coordinado seis investigaciones relativas al liderazgo educativo.

bre el alcance de los objetivos de la obra, mismos que son: 1) dar cuenta del conocimiento global en el área de investigación de liderazgo educativo con énfasis en el contexto iberoamericano, de actualizar el estado del arte en dicho contexto; y 2) dar a conocer los procesos, hallazgos y metodologías de en el área, para determinar quiénes y cómo son los sujetos, organizaciones y sistemas educativos contemporáneos que interesa estudiar al área en el contexto de Iberoamérica. En la segunda parte, se enlistan los temas de investigación que emergen a partir de la compilación de este libro, señalando las posibles tareas de interés para la comunidad académica dedicada a la investigación en liderazgo educativo.

Actualizar el estado del arte y dar a conocer los avances de investigación en liderazgo en el contexto iberoamericano

El liderazgo es un área de estudio con desarrollo importante para unos, pero emergente para otros países de habla hispana. Es pertinente el estudio y reflexión sobre el tema en dichos contextos, debido a las implicaciones profundas que tiene el conocer quiénes, qué perfiles, de qué manera y bajo qué circunstancias se ejerce el liderazgo en el ámbito educativo a nivel iberoamericano; por ello, era preciso un acercamiento al estado de la cuestión, el reconocimiento de los alcances, la constitución de procesos investigativos y la difusión de hallazgos y metodologías propias del área en la región. Este libro contribuye modestamente a tal empeño.

En cuanto a la actualización del estado del arte, destacan los textos “Diez años de investigación en liderazgo educativo en países hispanohablantes” y “Liderazgo educativo en España, revisión sistemática de la literatura”, mismos que dan evidencia de la variedad epistemológica, teórica, metodológica y la implicación diversificada de sujetos de estudio en la geografía iberoamericana durante las tres últimas décadas, detectando una ola prominente de estudios a partir de 2010.

En esta creciente ola de estudios en liderazgo educativo de países hispanohablantes destaca la prominente producción investigativa por parte de universidades de Chile y México, además de una visible consolidación en contextos españoles; el común denominador es la colaboración en red de colegas investigadores en los tres países, que incluso ha

permeado a otros contextos; sobresale que estas mismas redes articulan la investigación, incluso más allá de los sistemas escolares.

Los directores escolares de nivel obligatorio son los actores más estudiados por la investigación en liderazgo educativo iberoamericana. Al menos en este libro, la observación de sus prácticas, la develación de sus identidades, la generación de escenarios formativos, la descripción de los contextos educativos en los que se desarrolla y la determinación de las estructuras normativas e institucionales que dan forma a su acción es tratada de manera crítica en 8²¹ de los 15 textos.

El abanico de interés sobre la dirección escolar es, sin embargo, amplio, preocupa tanto analizar los alcances de su actuación, como la búsqueda de esquemas para el aprendizaje continuo en su vida profesional, también su rol y perfil como los líderes, además de la —aún inacabada— interrelación entre niveles educativos y trayectorias escolares. La obra también ejerce sendas críticas sobre los efectos de las políticas nacionales en el actuar directivo y asoma la posibilidad de nuevos actores en la dinámica educativa para conformar un liderazgo de rango amplio.

Llama la atención que las metodologías con enfoque cualitativo predominan en este libro, los autores emplean principalmente métodos como el estudio de casos, el análisis de políticas educativas, la etnometodología y los métodos biográfico-narrativos, situación a contracorriente del estado del arte iberoamericano, que muestra pluralidad en sus enfoques. En este sentido, el estudio de las identidades, impulsada sobre todo por el grupo de investigación internacional de la Universidad de Granada, España destaca como una corriente que a poco se posiciona en las metodologías de la investigación española.

²¹ Véase: “El liderazgo resiliente en escuelas de Brasil: es posible caminar en las adversidades”, “Equipos directivos y políticas de liderazgo escolar en escuelas básicas municipales de Chile”, “Orientación y formación de líderes escolares en liderazgo inclusivo y para la justicia social en Chile”, “Liderazgo distribuido: alternativa ante el *burnout* y el acoso en secundaria básica”, “Identidades de liderazgo exitoso en contextos desafiantes en Andalucía, estudio de caso”, “Liderazgo educativo y dirección escolar, estudio de casos en escuelas privadas de México”, “Formación en liderazgo educativo para directores de primaria jaliscienses, análisis en el contexto de la reforma educativa 2013”, “El liderazgo del director de educación básica, tensiones frente a la mecánica operativa del Consejo Técnico Escolar” y “Liderazgo transformacional ante el estrés laboral y los factores de riesgo psicosocial en la educación básica en México”.

Temáticamente, los estudios de compromiso social encuentran una expresión digna de remarcar en esta obra. Se emprenden búsquedas para reconocer la relación de las posiciones de liderazgo con la resiliencia de las comunidades educativas en Brasil, la inclusión en Chile y la investigación en contextos desafiantes de España. Está preocupando también a los académicos hispanohablantes el efecto de las investigaciones sobre liderazgo, la conformación de redes de investigación en el área y el establecimiento de nuevos temas que den soporte a las decisiones en el nivel superior.

Destacan algunos temas innovadores, entre ellos, los estudios para reconocer los efectos de la acción directiva en la salud psicológica del personal educativo, en este libro, un texto proveniente de Cuba y uno de México lo abordan describiendo cómo las acciones de los líderes educativos contribuyen o —potencialmente— merman la salud corporativa de los miembros en instituciones de educación.

La investigación del nivel educativo terciario es un tema de investigación que empieza a importar a la academia iberoamericana, sobre todo considerando que los decisores de instituciones del nivel requieren desarrollar capacidades de liderazgo que, por una parte, sean efectivas para el logro de los objetivos organizacionales, y por otra, sean pertinentes a las necesidades de las comunidades académicas y estudiantiles en el nivel. Los temas de liderazgo en el nivel superior y la conformación de redes de investigación toman forma en los textos “La extensión universitaria en la UCLV de Cuba, alcances y desafíos en el desarrollo del liderazgo transformacional” y “Evaluación del liderazgo en las Redes de Mejoramiento Escolar en Chile”.

Los textos que se separan analíticamente de la lógica general del libro pueden ser dos. El aporte titulado “Liderazgo educativo y dirección escolar, estudio de casos en escuelas privadas de México” acude a la investigación sobre la dirección escolar en el sector educativo privado, ámbito de investigación emergente en Latinoamérica, que dista del corpus investigativo robusto en torno a la dirección de escuelas públicas. Asimismo, el texto “El liderazgo del director de educación básica, tensiones frente a la mecánica operativa del Consejo Técnico Escolar” se diferencia por concebir a los directores de escuela como actores escolares incluidos

en una dinámica colectiva, al contrario de la concepción típica de los directores como sujetos independientes, garantes y ejecutores del liderazgo educativo escolar.

En conclusión, pueden declararse saldados los objetivos predeterminados, ya que el libro da muestra de la amplia, diversa y plural oferta de estudios de liderazgo educativo, cuyos sujetos de estudio variados, cuentan con una preocupación centrada en la dirección de niveles educativos primario y terciario —incluyendo nuevos actores—, y una mirada metodológica heterogénea, pero con una clara tendencia hacia el enfoque cualitativo; asimismo, con estudios que proyectan innovación temática y teórica, además de un remarcable compromiso con comunidades educativas en desventaja o privadas de las necesidades de inclusión educativa elementales.

Temas emergentes de investigación en liderazgo educativo en Iberoamérica

Queda de relieve que Chile fue el país precursor de los estudios en liderazgo educativo a nivel latinoamericano, y, muy probablemente, el cambio de enfoque de la gestión educativa al de liderazgo atrajo a investigadores en el área en México, de tal forma que en este país norteamericano la diversidad de perspectivas en torno es apreciable; sin embargo, ha sido en el contexto español donde se encuentra un exponencial el crecimiento de la investigación en liderazgo educativo²² desde hace tres décadas, pero especialmente a partir de 2012, cuando se registra un conglomerado de investigaciones provenientes del país ibérico.

El caso de Brasil es para no variar excepcional, puesto que, en este compilado se muestra tan sólo una investigación, amén de la extensa producción científica del país, de la influencia freiriana de liderazgo basado en la praxis, y de la reconocida formación de líderes educativos del país, que atañe a todo el continente. Esto puede deberse a que su producción se desarrolle principalmente en lengua portuguesa, y, por lo tanto, no figura en la carrera anglo-hispanohablante de estudios sobre liderazgo.

Se advierten con un potencial las investigaciones de Colombia, Argentina, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, países de los

²² Consultar textos “Liderazgo educativo en España, revisión sistemática de la literatura” y “Diez años de investigación en liderazgo educativo en países hispanohablantes”.

que no se recibieron trabajos para esta obra —o no fueron aprobados para su publicación—, pero que es bien sabido que actualmente llevan a cabo investigación en el área; sin embargo, destacan por su ausencia, tanto en este libro, como en el en el estado del arte, investigaciones en liderazgo educativo de Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Puerto Rico, países donde la investigación sobre liderazgo educativo se encuentra en un estadio inicial.

Si atendemos a las conclusiones de esta obra, el liderazgo educativo en Iberoamérica se encuentra rebotante y en un proceso de florecimiento. Sin embargo, algunos temas son aún poco tratados por la investigación hispanohablante y representan una oportunidad de abordaje y reconocimiento, dada su importancia social, política, pedagógica y estratégica en el desarrollo de los sistemas educativos de la región.

Aunque en diversos trabajos se da cuenta de las políticas educativas para el liderazgo en los países participantes, es preciso que se profundice en temas de investigación sobre la formación directiva y de tomadores de decisión de las organizaciones educativas de nivel superior. La formación de líderes escolares ha sido tratada aquí por investigaciones de Chile y México, sin embargo, su análisis es muy localizada regionalmente y está centrada en programas específicos en el nivel primario.

En Iberoamérica se requiere construir más conocimiento en torno al impacto de la formación de directivos, también sobre los alcances y limitantes del liderazgo en el nivel educativo secundario y terciario, para conocer cómo, bajo qué circunstancias y a través de qué andamiajes se toman decisiones, se accede a los poderes y se involucran los agentes educativos en dichos niveles. Asimismo, se pueden impulsar estudios comparativos entre países hispanohablantes, reconociendo las políticas educativas que favorecen u obstruyen la labor de los líderes.

Un aspecto a superar, por parte de obras como la presente, es la extrapolación de nociones de liderazgo clásicas, propias de la psicología social que, si bien fueron inicialmente ilustrativas para la investigación en liderazgo décadas atrás, hoy aparentan cierto anacronismo, puesto que

han sido revisadas y gradualmente rebasadas con ulterioridad en los distintos estados del arte regionales.²³

Por otra parte, ya que la investigación sobre liderazgo en condiciones desafiantes es notoria en este libro, a partir de la emergencia por el coronavirus que impactó al mundo, podrían explorarse los efectos, implicaciones y respuestas por parte del liderazgo. Asimismo, en entornos sociales inequitativos y desfavorables cobran importancia, entre ellos, estudios sobre la relación del liderazgo educativo con grupos minoritarios, comunidades indígenas, contextos marginales, en situación de pobreza extrema y estudios de género, mismos que son aún incipientes en el área.

Por último, un tema aún ausente en la investigación del área se encuentra en el entorno de polaridad política y mediática en la que se encuentran los países iberoamericanos con el arribo de fracciones políticas de izquierda al poder; bien vale la pena optar por indagar esta relación con la actuación de líderes educativos de los diferentes países, al igual que buscar comprender la implicancia de las redes sociales en su labor cotidiana.

Éstos y otros temas de investigación dan cuenta de los límites de la obra, mismos que a estas alturas del libro seguramente ya fueron advertidos por quien lo lee; no obstante, los estudios presentes también ilustran de qué manera la investigación iberoamericana en liderazgo educativo alcanzó ya un bagaje importante y puede esperanzarse por una larga vida en los ámbitos académicos, político-educativos, de construcción curricular, pedagógico, de práctica y de profesionalización. Hay temas de liderazgo educativo para investigar por años.

Consideraciones adicionales (para contextualizar la obra)

Este libro fue decididamente impulsado y desarrollado por la Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo AC (Interleader), que

²³ Se hace referencia a las teorías de Bass y Avolio empleadas principalmente en los textos “La extensión universitaria en la UCLV de Cuba. Alcances y desafíos en el desarrollo del liderazgo transformacional”, “Liderazgo distribuido: alternativa ante el *burnout* y el acoso en secundaria básica” y “Liderazgo transformacional ante el estrés laboral y los factores de riesgo psicosocial en la educación básica”.

agrupa a investigadores de Canadá, Chile, Cuba, EUA, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, Venezuela y, obviamente, de la República Mexicana.

Es preciso señalar que, si bien, la emergencia sanitaria devenida por la pandemia del COVID-19 (iniciada en 2020) afectó directamente los procesos de evaluación editorial del libro, los textos aquí presentados no abordan el contexto de emergencia global, no porque no reconozcan que la crisis hubo trastornado todas las áreas de la vida social a nivel mundial, sino porque el armado de la obra se realizó meses antes de la crisis. La evaluación y aprobación por parte de la editorial, las correcciones de autores y equipo de la red sí estuvieron permeadas por el contexto crítico de la pandemia, lo cual da un valor agregado al empeño —rebasando las circunstancias— por parte de los autores, los evaluadores en par ciego internacionales.

Añadiendo un elemento no menor, se había detectado empíricamente que la investigación en liderazgo educativo era tradicionalmente desarrollada por investigadores hombres; muy al contrario, en este libro, la tendencia es mucho más equitativa, ya que, de 30 profesionales de la investigación participantes en total, 14 son investigadoras, y, en el equipo editorial de Interleader, la presencia de mujeres en el trabajo académico es de dos tercios del total. El hecho representa un abono modesto, pero simbólico, en la creación de oportunidades de investigación y editoriales de alto nivel con perspectiva de género.

SIGLARIO

- ACE: Agencia de Calidad de la Educación
ADEME: Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela
AGE: Autonomía de Gestión Escolar
AN: Altos Norte
AMG: Área Metropolitana de Guadalajara
ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AMPA: Asociación de Madre y Padres del Alumnado
ANPED: Asociación Nacional de Posgraduación en Investigación y Educación
ARS: Análisis de las Redes Sociales
BELMAS: Sociedad Británica de Administración de Liderazgo Educativo
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BM: Banco Mundial
CAPT: Cuestionario de Acoso Psicológico en el Trabajo
CARN: Red de Colaboración y Acción en Investigación
CAS: Centro de Atención y Servicios
CCC: Central Campesina Cardenista
CEIP: Centros de Educación Infantil y Primaria
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIATEJ: Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco
CEPS: Consejo Escolar de Participación Social
CILME: Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora Educativa
CTE: Consejo Técnico Escolar
CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conicyt: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica
CPA: Comunidades Profesionales de aprendizaje
CUSur: Centro Universitario del Sur
DGAPA: Dirección General Asuntos del Personal
DILAGE: Diplomado en Liderazgo para la Autonomía de la Gestión Escolar
DILET: Diplomado Internacional para Líderes Educativos Transformadores
DRSE: Delegación Regional de Servicios Educativos

- DUA: Diseño Universal de Aprendizaje
- EAQ: Educational Administration Quarterly
- EDO: Equipo de Desarrollo Organizacional
- EDUCAS: Grupo Educación, Cultura Escolar y Sociedad
- EMAL: Educational Management Administration and Leadership
- ENAZ: Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza
- ESCI: Emerging Sources Citation Index
- ESOLA: Encuesta de Factores Sociodemográficos Laborales
- EUA: Estados Unidos de América
- FORCE: Grupo de Investigación en Formación de Profesores Centrado en la Escuela
- FRPS: Factores de Riesgo Psicosociales
- GEPROD: Grupo de Estudios e Investigación en la Formación Docente
- GDL: Guadalajara
- GROIEP: Grupo de Investigación en Organización y Gestión de Centros
- I+D+i: Proyecto de Investigación de la Identidad de la Dirección Escolar
- IDEB: Índice de Desarrollo de la Educación Básica
- IAP: Investigación Acción Participativa
- IES: Institutos de Educación Secundaria
- IES: Instituciones de Educación Superior
- ÍNDICES-CSIC: Índice de Información y Documentación de la Ciencia en España
- IISUE: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- IJELM: *International Journal of Educational Leadership and Management*
- IJLE: *International Journal of Language and Education*
- INEE: Instituto Nacional de Evaluación para la Educación
- INEGI: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
- INEP: Instituto Nacional de Educación y Pesquisas Educativas
- ISE: Inventario de Síntomas de Estrés
- ISEC: Índice Socioeconómico y Educativo
- ISIDM: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
- ISSPP: International Successful School Principals Project
- ITESM: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
- ITESO: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- IVAPT: Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo
- LD: Liderazgo Distribuido
- LE: Liderazgo Educativo

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

LIPT: Leymann Inventory of Psychological Terrorization

MINED: Ministerio de Educación

PAPIIT: Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica

PNE: Plan Nacional de Educación

MBDLE: Marco para la Buen Dirección y Liderazgo Escolar

MBI: Maslach Burnout Inventory

MCGE: Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

MEEO: Modelo Educativo para la Educación Obligatoria

MEIPE: Maestría en Educación con Investigación en la Práctica Educativa

Mineduc: Ministerio de Educación en Chile

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire

NAQ: Negative Acts Questionnaire

NCSL: English National College for School Leadership

NOM-035-STPS-2018: Norma Oficial Mexicana para los Factores de Riesgo Psicosocial

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

OEA: Organización de los Estados Americanos

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIT: Organización Internacional del Trabajo

OMS: Organización Mundial de la Salud

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PEC: Programa Escuelas de Calidad

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PESA: Programa Especial de Seguridad Alimentaria

PFDC: Programa de Formación para Directivos por Competencias

PIBID: Programa Institucional de Becas para la Iniciación a la Docencia

PIE: Programa de Integración Escolar

PISA: Programme for International Students Assessment

PPPDEM: Perfil Personal y Profesional del Director Escolar Exitoso en México

PRISMA: Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

PROESANC: Programa de Educación en Salud, Ambiente y Nutrición en Comunidades

RAE: Real Academia Española

RedAGE: Red Internacional de Apoyo a la Gestión Educativa

RIGE: Red de Investigación en Gestión Educativa

RIEB: Reforma Integral a la Educación Básica

RIECH: Red de Investigadores en Educación Chilena

RILME: Red de Investigación sobre el Liderazgo y Mejora Educativa

RIO: Reunión Internacional de Orientación

RME: Redes de Mejoramiento Escolar

SAEB: Sistema de Evaluación de la Educación Básica

SEN: Sistema Educativo Nacional

SEP: Secretaría de Educación Pública

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SESI: School Effectiveness and School Improvement

SIGED: Sistema de Información y Gestión Educativa

SILEd: Simposio Internacional de Liderazgo Educativo

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

SLE: Sistemas Locales Educativos

SNI: Sistema Nacional de Investigadores

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SSCI: Social Science Citation Index

UECE: Universidad Estadual de Ceará

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Unesco-OREALC: Oficina Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe de la Unesco

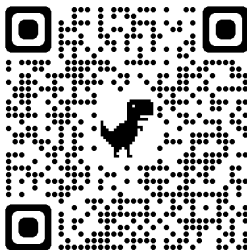
UPN: Universidad Pedagógica Nacional

UniRio: Universidad de Educación de Río de Janeiro

UTP: Unidad Técnico Pedagógica

Visita nuestra librería virtual de impresión bajo
demanda en México, Chile y Colombia,
próximamente en EUA y España

<https://libreriaedicioneszetina.librantida.com/>



Se editó en octubre de 2022
en el taller de INFINITA en Cuernavaca,
Morelos. Se imprimió en febrero de 2023
en la Ciudad de México. Se difunde
también a través de plataformas digitales
de comercio del libro.

Liderazgo educativo en Iberoamérica: un mapeo de la investigación hispanohablante

Este libro es una muestra del trabajo actual sobre liderazgo educativo en varios países de Iberoamérica, en especial España, Brasil, Chile, Cuba y México. Una interesante forma de acercarse al tema, en la mirada de investigadores de diversos orígenes, relacionados con la investigación actual, desde sus centros de investigación. Son 16 capítulos, con enfoque académico, escritos por 33 especialistas, que servirán para continuar el debate y fomentar una más profunda indagación en el liderazgo educativo. Es, además, un claro ejemplo del trabajo colaborativo en nuestra época.

DANIEL ZETINA

“El conocimiento descrito en esta obra resulta esclarecedor, tanto para los responsables del diseño de políticas, como para investigadores y profesionales de la educación, ya que otorga asertivas señales sobre componentes de políticas que pudiesen desarrollarse sistematizando programas y experiencias de referencia obligada en Iberoamérica” —ÓSCAR JULIO MAUREIRA CABRERA

