

# Liderazgo Situado en el Paradigma de la Complejidad

Docentes que construyen la nueva pedagogía,  
**aquí y ahora**

**Cecilia Alejandra Marambio Carrasco**  
Coordinadora



Ariadna  
ediciones





# **Liderazgo Situado en el Paradigma de la Complejidad**

*Docentes que construyen la nueva pedagogía,  
aquí y ahora.*

Dra. Cecilia Alejandra Marambio Carrasco  
[Coordinadora]



Centro de Investigación Iberoamericano en Educación

**2021**



# **Consejo Editorial**

Dr. Francisco Javier Gárate Vergara  
Universidad De Las Américas.

Dr. Ignacio Perlado Lamo de Espinosa  
Universidad Alcalá. España.

Dr. Carlos Alberto Muñoz Sánchez  
Universidad Andrés Bello.

Mg. Alejandro Andrés Berrios Avaria  
Universidad Católica Silva Henríquez

Mg. Carla Valentina Lobos Stevens  
Universidad Andrés Bello



# **Consejo Asesor**

Centro de Investigación Iberoamericano en Educación

CIIEDUC

Dra. Claudia Battestin Dupont

Universidade Comunitária da região de Chapecó – Unochapecó. Brasil

Dr. Tuillang Yuing Alfaro

Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile

Dra. María Gabriela Huidobro Salazar

Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales. UNAB. Chile

Dra. María Pilar Cáceres Reche

Investigadora del Grupo Área, Universidad de Granada. España

Dr. Rubén Edel Navarro

Investigador Titular, Universidad Veracruzana. México

Dr. Diego Castro Ceacero

Subdirector Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo  
Organizativo (CRiEDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona.  
España.

Dra. Yolanda Muñoz Martínez

Vicedecana de la Facultad de Educación, Universidad Alcalá. España

Santiago de Chile, diciembre 2021

Primera edición

ISBN: 978-956-6095-38-5

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5879760>

Portada, diseño y diagramación: Matías Villa Juica

Obra bajo Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional.



Impreso en Talleres Gráficos LOM.

# Índice

Prólogo.....	11
Introducción.....	15

## CAPÍTULO 1

### GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO EN SITUACIONES SOCIALES COMPLEJAS

<b>1. Liderazgo Sostenible para mejorar la convivencia en los Centros Educativos.</b> José Antonio Martínez Domingo, Blanca Berral Ortiz y Magdalena Ramos Navas-Parejo.....	19
<b>2. Diagnóstico de conductas de liderazgo en coordinadores académicos en una institución educativa del noroeste de México.</b> José Luis Bonilla Esquivel, Eduardo Raúl Díaz Gómez y Mónica Inés Monsivais Almada.....	35
<b>3. Prácticas de Liderazgo Educativo en el nivel Medio Superior en un escenario educativo complejo.</b> Gabriela Croda Borges, Marisol Sánchez Sánchez.....	53

## CAPÍTULO 2

### LIDERAZGO PARA EL LOGRO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

<b>4. La escucha como sustento del Liderazgo Pedagógico en la educación de niños y niñas.</b> Karina Villarroel Ambiado, Paula Acuña Magdalena.....	79
--	----

<b>5. Prácticas de Liderazgo Educativo para Favorecer los Resultados de Aprendizaje con Calidad y Equidad.</b>	
Gabriela Croda Borges, Daniela Carreño Pérez.....	95
<b>6. Liderazgo para una capacitación efectiva en E-Empresarial.</b>	
Arminda Magdalena Vargas Claros, Sebastián Aguayo Álvarez.....	123
<b>7. Liderazgo educativo. Con vistas a mejorar la equidad educativa y justicia social.</b>	
Blanca Berral Ortiz, José Antonio Martínez Domingo y Carmen Rodríguez Jiménez.....	133

### CAPÍTULO 3

#### ESTRATEGIAS DE LIDERAZGO ANTE LA CRISIS COVID-19

<b>8. Adaptabilidad y liderazgo docente en la educación superior en tiempos de incertidumbre (COVID-19): Contexto y coyuntura.</b>	
Eduardo D. Muñoz Saavedra, Consuelo P. Martínez Moya, Rodrigo A. Bazán Arcos.....	149
<b>9. Liderazgo Pedagógico Situado en Contexto de COVID-19</b>	
Cecilia Alejandra Marambio Carrasco.....	173
<b>Autores.....</b>	187

## PRÓLOGO

Como ya he señalado en alguna ocasión, realizar un prólogo siempre es un reto, si consideramos que no se trata tanto de introducir la obra que se prologa (que ya tiene su propia introducción) como de acompañarla de comentarios iniciales que puedan ayudarnos a situarnos en la temática.

El título del texto habla de liderazgo en el contexto de la complejidad y lo vincula al trabajo docente; sin embargo, su contenido tiene aportaciones diversas sobre el trabajo de los directivos y de los docentes y se refieren a diferentes etapas educativas, a diferentes actuaciones profesionales y a diferentes contextos, lo que exige de unas clarificaciones previas.

Una de las primeras cuestiones afecta a términos como dirección, gestión o liderazgo que se utilizan frecuentemente y de manera indistinta cuando nos referimos a las personas que tienen responsabilidades sobre la educación. La distinción no siempre está clara y exige mejorar la univocidad de lenguaje que utilizamos.

La dirección hace referencia a la figura con mayor nivel de autoridad formal y responsabilidad en una organización o actividad, que habitualmente es una persona (dirección unipersonal), pero también puede ser un grupo (equipo directivo) o una comunidad (dirección asamblearia). Es el referente que toma las últimas decisiones y, como responsable de las mismas, al que se atribuyen los éxitos o fracasos de la organización o de la actividad implicada.

La dirección utiliza como herramienta el proceso organizativo y, por tanto, es responsable de actividades vinculadas a la planificación, distribución de tareas, coordinación, supervisión y evaluación, aunque su desarrollo implique a otras personas de la organización. En este sentido, se asocia a la competencia de fijar objetivos, mientras que la gestión se vincularía más a las actuaciones concretas y más relacionadas con la competencia de seleccionar los medios de ejecución más adecuados.

Normalmente, referimos con el término de dirección a los responsables de una organización, pero también y en sentido amplio se puede aplicar a los docentes, ya que, como responsables de una asignatura o de

un aula, también deben de realizar procesos organizativos y gestionar su ejecución.

Si bien la dirección se vincula a la autoridad formal que se reconoce al puesto profesional que se ocupa, el liderazgo se vincula más al reconocimiento social que una persona tiene y, por tanto, se relaciona más con la autoridad social reconocida y su capacidad de influencia. Siendo deseable que los directivos sean también líderes, no siempre sucede y podemos identificar situaciones en los centros educativos y en las aulas donde no siempre la autoridad asignada al puesto se corresponde con el reconocimiento social que tiene entre las personas dirigidas.

Es indudable que lo que precisamos son directivos que también sean líderes, aunando la capacidad técnica que deben de tener para ocupar su puesto profesional con el reconocimiento y autoridad que se les reconoce en sus actuaciones. Se les reconoce y respeta no sólo por su posición de autoridad sino y también por lo que saben, por el apoyo efectivo que prestan y por su capacidad reconocida de conducir y guiar la realización de las actuaciones que sean precisas.

Hablamos de dirección, gestión y liderazgo como cuestiones distintas, pero también necesarias si queremos cambios efectivos, Los líderes pueden aportar conocimientos y capacidades para convertir un sueño en un proyecto colectivo, pero también precisan de planes de acción realistas y de estrategias de desarrollo útiles para conseguirlo. La realidad actual, caracterizada por su complejidad y dinamismo precisa más que en épocas anteriores de directivos con un fuerte liderazgo y con amplia capacidad de gestión, si quieren ser y actuar como agentes de cambio ante las disfunciones que se produzcan en la realidad.

Situados en el contexto educativo, precisamos, como en otros contextos, personas que sean, a la vez, buenos directivos y líderes. Más aún, la necesidad es más grande en el campo educativo porque la complejidad de la tarea es mayor y porque la actuación tiene como foco principal la formación de la persona de gran importancia para su desarrollo y la mejora de la sociedad. No es de extrañar, al respecto, la cantidad y variedad de estudios realizados sobre el liderazgo pedagógico o educativo en los centros escolares.

Nos referimos al liderazgo escolar cuando consideramos el liderazgo que pueden ejercer los directivos en la organización y gestión del centro educativo, como podemos hablar de liderazgo del aprendizaje cuando nos referimos a la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De todas formas, la organización de los centros educativos tiene mucho que ver con la organización y desarrollo de las enseñanzas,

por lo que no nos ha de extrañar encontrar puntos comunes.

Así, Álvarez (2010)<sup>1</sup> delimita cuatro competencias del liderazgo educativo de los directivos que estima esenciales:

1. *Competencia del pensamiento estratégico.* Capacidades y habilidades para promover y gestionar procesos de cambio, al tiempo que implica a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización.
2. *Competencia de gestión del aprendizaje.* Dirección pedagógica del aprendizaje como una competencia clave del liderazgo: liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado, promover el desarrollo profesional del profesorado.
3. *Competencia de relación con las personas.* El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, crea redes de relaciones humanas entre los agentes educativos y, en primer lugar, con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
4. *Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas.* En un contexto de autonomía creciente, el director debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido

Pero si consideramos a los buenos docentes de aula, también habremos de reconocer la importancia que para ellos tienen las tres primeras competencias, aunque sean limitadas al grupo humano con el que interactúan. Tampoco podemos olvidar el compromiso compartido de directivos y docentes con una educación actualizada y crítica (incluyendo el uso de las tecnologías, el desarrollo del sentido crítico o las competencias blandas relacionadas, por ejemplo, con el trabajo en grupo o la actuación ética) y con un fuerte compromiso social.

Avanzar en la dirección que señalamos exige de la investigación aplicada (conocer cómo es y funciona la realidad) que se ha de transferir a protocolos de actuación que permitan mejorar la formación y favorecer el desarrollo profesional. Hablamos de unir procesos evaluativos (qué pasa), con procesos investigativos (por qué pasa) y de innovación (qué podemos cambiar).

.....  
 1 Cit. por Berengueras, M<sup>a</sup> M. (2020). El liderazgo educativo. *Máster en dirección de centros para la innovación educativa. Módulo B.2*. Barcelona: EDO-UAB, pág.13

La publicación que prologamos es, al respecto, una aportación interesante al servicio de la mejora educativa. Bajo la perspectiva del liderazgo se presentan aportes vinculados a etapas educativas (universitaria y no universitaria) y al contexto empresarial, a valores como la equidad o la convivencia y a situaciones como las relacionadas con la pandemia provocada por el covid-19 u otros escenarios complejos.

Refleja también la capacidad de iniciativa de la doctora Cecilia Alejandra Marambio, como coordinadora de la publicación, al mismo tiempo que refleja la vitalidad de una institución (CIEDUC) joven y a la que deseamos un porvenir de crecimiento y reconocimiento social. Desde aquí, mi felicitación por la presente publicación y mi deseo de que su difusión sirva a que autoridades educativas, estudiosos, profesores y estudiantes encuentren, en el ámbito de sus competencias, nuevas vías para mejorar como profesionales/estudiantes y para cambiar la realidad en la que intervienen.

Dr. Joaquín Gairín Sallán  
Catedrático Universidad Autónoma de Barcelona  
Barcelona, 12 de noviembre de 2021

## INTRODUCCIÓN

La presente obra tiene por finalidad promover reflexiones epistémicas relacionadas con los procesos de liderazgo pedagógico en contextos complejos, basadas en experiencias docentes y académicas, en los contextos de las actuales crisis económicas, de salud y sociales vividas por la población mundial y que afectan a estudiantes y docentes, durante los años 2020 y 2021

La obra es colectiva y resultado de una convocatoria presentada por el Centro de Investigación Iberoamericano en educación, que convocaba a docentes, académicos y estudiantes de postgrado a compartir sus experiencias y reflexiones en torno a cómo se expresa el liderazgo en los centros educativos y aportar reflexiones educativas, de cómo liderar ante el desarrollo del Paradigma de la Complejidad (Morin, 2001), de cómo académicos y docentes asumen la nueva pedagogía en los contextos críticos provocados por la desigualdad, la crisis social y de salud, que nos enfrenta a realidades complejas que nos llenan de incertidumbres. Es así como nace este libro titulado: “Liderazgo Situado en el Paradigma de la Complejidad: Docentes que construyen la nueva pedagogía, aquí y ahora”. El foco central de cada uno de sus capítulos se explica a continuación.

En el Capítulo 1, llamado “Gestión y Liderazgo Educativo en situaciones sociales complejas” que incluyen 3 aportaciones de académicos de CETYS Universidad, Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla y Universidad de Granada, que reflexiona sobre investigaciones desarrolladas en centros educativos mexicanos y españoles centrados en las figuras de autoridad como coordinadores de programas y directores de centros educativos, revelando la importancia de gestar un liderazgo pedagógico y transaccional en los líderes de los centros educativos para responder a la demanda social de los estudiantes. La aportación de la universidad de Granada, España, explica la relevancia del liderazgo pedagógico en los docentes como líderes eficaces y sostenibles capaces de dar respuestas a los contextos de vulnerabilidad.

En el Capítulo 2, llamado “Liderazgo para el logro de la equidad educativa”, que incluyen 4 aportaciones de académicos y estudiantes de

postgrado de la Universidad Granada (España), Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México) y Universidad Andrés Bello (Chile). Sus artículos se centran en los análisis de las acciones de los docentes como líderes pedagógicos que responden a la complejidad de los aprendizajes de sus estudiantes ante situaciones de vulnerabilidad social, económica y hacen un llamado a la justicia social. Las reflexiones de las tareas de los líderes pedagógicos trasuntan desde la educación infantil, la escolar, universitaria y educación para el trabajo, para que sean capaces de dar respuestas a los estudiantes como su gran prioridad, en el ejercicio del liderazgo pedagógico.

En el Capítulo 3, llamado “Estrategias de liderazgo ante la crisis COVID-19”, que incluyen 2 aportaciones de académicos de la Universidad Andrés Bello (Chile) Se analizan las acciones de los docentes y académicos desde su rol cómo líderes pedagógicos, como han tenido que adaptarse a las nuevas formas de enseñar y diseñar estrategias de aprendizajes por los cambios de aula presencial aula virtual debido a las emergencia sanitarias que provocaron urgencias pedagógicas, de cómo el líder pedagógico se transformó en un líder situado para dar respuestas concretas de aprendizajes a sus estudiantes en pandemia.

La obra constituye una visión iberoamericana de las experiencias de liderazgo que se deben enfrentar ante realidades complejas aún más en los actuales momentos que la pandemia y post pandemia nos entregan nuevos desafíos a resolver junto a toda una comunidad, esperamos que estas reflexiones los apoyen en sus trabajos y decisiones como líderes pedagógico situados.

## **CAPÍTULO 1**

# **Gestión y Liderazgo Educativo en situaciones sociales complejas**



# Liderazgo Sostenible para mejorar la convivencia en los Centros Educativos

José Antonio Martínez Domingo, Blanca Berral Ortiz  
y Magdalena Ramos Navas-Parejo

## 1. INTRODUCCIÓN

Está aumentando la concienciación acerca de que los centros educativos presentan la necesidad de tener líderes o directivos que sean útiles para ofrecer una educación de calidad a los alumnos y alumnas, debido a que en la actualidad es un tema muy relevante para los países más desarrollados como aquellos que están en progreso de desarrollo. Partiendo de esta inquietud, esta está relacionada con la percepción extendida en el siglo XXI de que los resultados académicos de los estudiantes están muy influenciados por el liderazgo escolar. Así pues, cabe matizar una diferencia entre dirección escolar y liderazgo, entendiéndose este último término de modo general como un concepto que engloba a los directores, los docentes, los equipos educativos y a los líderes superiores e intermedios, estos son parte de un recurso importante que tiene repercusión en la mejora de la educación escolar y de los logros académicos de los estudiantes (Leithwood et al., 2006).

Además, está aumentando la percepción acerca de que el liderazgo necesita una formación determinada, por lo que para que se produzca un cambio se necesita los siguientes factores que propone Bush (2008):

El papel que presenta el director del centro escolar es mayor, ya que lleva a cabo la rendición de cuentas y de una forma más exigente, además de presentar la devolución de poderes complementarios de la escuela.

Los cambios que está produciendo la tecnología, las transformaciones demográficas y las propias de la globalización, así como las peticiones locales, están afectando a los contextos escolares que cada vez son más complejos, por tanto los líderes deben saber enfrentarse a ellos.

Los directores necesitan una formación especializada al entenderse que son líderes, y está estandarizado de que necesitan una formación obligatoria al presentar determinadas funciones de impacto, siendo estas diferentes a las que tienen que llevar a cabo los docentes en un centro escolar.

Una idea que presenta mayor aceptación de forma progresiva, es que el liderazgo necesita unas destrezas que están en constante cambio, entendiéndose que una formación sistemática conlleva que exista un líder de mayor efectividad, que aquellos con una simple experiencia que los capacita.

Se parte de la base de que cuando la sociedad se ve transformada por modificaciones irreversibles o por nuevas tendencias que se encadenan entre sí, el sistema educativo se ve directamente afectado, por lo que necesita una reubicación, redefinirse y replantearse. En primer lugar, se debe tener en cuenta que, ante las circunstancias citadas, el último objetivo de la educación no consiste en reproducir patrones sociales determinados, sino en analizar y plantear la manera más efectiva de dar respuesta a las necesidades y a las carencias que pone de manifiesto la sociedad (Tedesco, 2007).

En este sentido, siguiendo lo planteado por el autor Tedesco (2007), que las escuelas den cobertura a las demandas de la sociedad no implica reproducir en las aulas educativas las experiencias que existen fuera de ellas, ni tampoco adaptarse totalmente a las dominantes tendencias localizadas en las prácticas sociales. En cualquier caso, el sistema educativo debe garantizar que los déficits ubicados en las experiencias de socialización democrática que se encuentran presentes en la sociedad sean suplidos y, por lo tanto, se responde a la demanda social

Al hilo de lo anterior, los sistemas educativos necesitan conformar bases coherentes y mecanismos de regulación adecuados para minimizar o eliminar posibles incorrecciones que se pueden presentar en los nuevos planteamientos del escenario educativo en aquellos entornos que se encuentran sujetos al cambio continuo. Para ello, se necesita realizar una reflexión permanente y continua sobre el liderazgo y la función directiva con respecto a la mejora de la escuela. En esta línea, estaríamos consolidando un paradigma convulso, incierto y paradójico en ocasiones (Cemaloglu & Kilinc, 2012).

Tanto los directores de los colegios, como los subdirectores y jefes de estudios, son empleados públicos que sujetan uno de los trabajos más difíciles debido a que poseen grandes responsabilidades sobre numerosos colectivos de interés locales y nacionales.

A modo de ejemplo, Waite et al. (2005) señalan que las familias coac-

cionan a los administradores para que adapten la escolarización en función a los intereses e ideas en relación a sus nociones, de un modo individual o colectivo. Del mismo modo, organizaciones profesionales y los sindicatos persisten a los administradores de las instituciones educativas, ejerciendo en representación de los empleados de los centros escolares y de todos los docentes, para que acojan prácticas que beneficien a los miembros de dichas organizaciones y sindicatos.

Por otro lado encontramos a otros grupos políticos que ejercen presión e influencia sobre los políticos, directa o indirectamente, tales como asociaciones religiosas y/o empresariales. La finalidad de dicha presión es influir sobre el trabajo que los directivos de los colegios están desarrollando. Asimismo, los encargados de aprobar las leyes y llevar a cabo determinadas políticas, las cuales los administrativos deben aceptar, son los poderes legislativos provinciales, estatales y federales. De un modo progresivo todos los mandatos expuestos trascienden de las políticas generales del gobierno central, dirigiendo todos sus esfuerzos explícitamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, estos decretos muy frecuentemente se divulgan sin una obligatoria financiación que favorezca su implementación (Sierra, 2016)

Para que el centro escolar se impregne de un trabajo pedagógico verdadero y eficaz que posibilite incentivar una participación comprometida por parte de todos los integrantes de la institución educativa en las tareas escolares, los directivos deben desarrollar un liderazgo académico exitoso. Dicho liderazgo debe ser el elemento central que establece el fracaso o el éxito de las tareas escolares. Esto se debe a que, tanto el colegiado docente como el cuerpo directivo, al participar activamente en los procesos de los diferentes agentes educativos comparten el compromiso y el propósito de buscar una mejora en la calidad de la educación. Para ello, deben tomar conciencia del necesario cambio de actitudes para alcanzar una mejora en la educación y que la cultura de la organización sea transformada por un proceso de calidad (Mendoza, 2011).

Así pues, para incentivar la eficacia del liderazgo, se propone llevar a cabo liderazgo sostenible dentro de los centros educativos, mediante el cual se pone el foco en aspectos como es la justicia social, en beneficio de toda la comunidad, posibilitando las mismas oportunidades a los grupos con el fin de que se produzcan avances. Además, entre los individuos o grupos se deben establecer influencias, para que el progreso tenga lugar de forma similar, estando todos los individuos fortalecidos (Hernández, 2020), por lo que se entiende que mejora la convivencia de los centros escolares, así como el funcionamiento de los mismos.

Por consiguiente, en la búsqueda de la mejora de la educación, el liderazgo se está convirtiendo en uno de los aspectos claves para desarrollar el éxito escolar. Por este motivo el presente trabajo consta de una revisión de la literatura científica para identificar diversos aspectos del liderazgo. En primer lugar, se parte de la definición de liderazgo pedagógico y se determina en qué consiste una buena gestión de un centro educativo. Seguidamente, se establecen las características del liderazgo eficaz en los centros escolares, las cuales se pueden tomar como ejemplo de liderazgo con el fin de poner en práctica en otras instituciones educativas.

Asimismo, desde la perspectiva de una dirección sostenible, se determina la importancia del liderazgo. Después, se identifican una serie de principios que debe abarcar el liderazgo con el fin de mejorar la convivencia y los logros académicos, además de que el cambio que se alcance, persista en el tiempo. A continuación, se identifican las actuaciones ante situaciones complejas por parte de la dirección escolar, llegando a conclusiones candentes acerca del liderazgo sostenible en situaciones complejas.

## **2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO**

El liderazgo pedagógico afirma que un buen líder da poder y conocimientos a los colaboradores para que puedan desenvolver tareas por ellos mismos, les impulsa a que sean componentes corresponsables y activos, para que tengan nociones de participar activamente en el núcleo de las organizaciones aportando su propio talento. El liderazgo pedagógico cobra sentido si hace posible que los demás puedan ejecutar lo expuesto y, para ello, se afirma que es necesario que cedan parte del propio poder. En diversas ocasiones, el poder tiende a concentrarse en los mismos equipos de personas o en las mismas personas a niveles individuales, debido a un exceso de miedo o bien de celos. Por lo tanto, un buen líder tiene la necesidad de mostrar generosidad para ceder la grandeza y el poder de miras, y sobre todo, se necesita confianza para que los miembros de su equipo se guíen por los ideales y los encaminen a lograr los resultados esperados (Daly & Moolenaar, 2011).

En líneas generales se puede afirmar que el liderazgo pedagógico destaca dentro de un tipo de liderazgo escolar el cual tiene diversos propósitos educativos. Entre ellos se destaca la planificación del currículum, el establecimiento de objetivos y metas, el promover un desarrollo profesional exitoso docente y la evaluación a los docentes y a la enseñanza. Por lo tanto, en suma se podría decir que el liderazgo pedagógico es en realidad un liderazgo que trata de promover y alcanzar un adecuado aprendizaje (Ord et al., 2013).

Autores relevantes en la temática como Robinson et al. (2009) afirman que el concepto de liderazgo presenta entre otros aspectos los expuestos a continuación:

- Una capacidad para establecer lineamientos y crear una visión de presente y futuro.
- Asegurar una enseñanza de calidad.
- Liderar el desarrollo de los docentes y el proceso de enseñanza, y el aprendizaje de los estudiantes.
- Dispensar los recursos con una estrategia establecida coherente y adecuada.
- Rediseñar la organización del centro y de los elementos que la conforman y asegurar un clima seguro y ordenado.

Según plantean diversos autores tales como Vaillant (2011) y Flessa et al. (2018), el énfasis de llevar a cabo un adecuado liderazgo pedagógico se basa en la existencia de numerosas evidencias acerca de los efectos positivos que se ha referenciado sobre el liderazgo, orientado a la mejora de la docencia y a los resultados obtenidos por los centros educativos gracias a los discentes.

Por todo lo citado con anterioridad, el liderazgo pedagógico se puede definir como el ejercicio consciente llevado a cabo de los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de una conducción proactiva, con la capacidad de gestionar las interdependencias entre los miembros involucrados y con una gran habilidad de empatía hacia el contexto al que va dirigido. Se localiza en los centros educativos y va dirigido hacia una mejora en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado principalmente, por lo que se hace trascendental un compromiso global de todos los miembros que son considerados elementos activos en los procesos educativos.

## **2.1. Gestión de centros educativos**

El liderazgo escolar desempeña un lugar relevante en las agendas de las políticas educativas, mientras tanto los países se esfuerzan en mejorar los resultados de los discentes y por reorganizar los sistemas educativos. No obstante, en gran cantidad de países tanto hombres como mujeres que dirigen las instituciones educativas se encuentran sobrecargados, cerca de la jubilación y/o mal pagados (Pont et al., 2008).

En relación al liderazgo entendido como intermediario, es impor-

tante señalar que, desde la dirección de un centro se tiene que gestionar para la mejora de los logros académicos del alumnado, pero es clave que también haya una relación con los profesionales externos que diseñan las leyes, para que estas realmente estén adaptadas a las la educación real de los centros educativos (Bolívar, 2010).

En particular, en el informe TALIS (OCDE, 2019) se presencia y se expone una serie de recomendaciones que van orientadas a que el docente desarrolle un liderazgo pedagógico idóneo en el aula y plantea tres ejes fundamentales para su mejora:

En primer lugar, el aumento de la autonomía directiva. Para que esto se pueda llevar a la práctica, se recomienda que la dirección escolar se incorpore en las decisiones de contratación. Del mismo modo, se necesita una mejora de la delegación de tareas de gestión administrativa al personal docente con competencias de liderazgo.

En segundo lugar, se precisa realizar una búsqueda de oportunidades sobre el aumento en contextos reales para poder desarrollar al máximo las capacidades de liderazgo.

En tercer lugar, se necesita reorganizar el tiempo directivo, es decir, incrementar las actividades dirigidas a un adecuado liderazgo pedagógico y reducir las tareas administrativas

Además, siguiendo a Miras-Teruel y Longás-Mayayo (2020) los cuales realizaron una revisión acerca de determinados informes tal y como se puede observar en la Tabla 1 y 2, en estos se puede afirmar que la centralización de la Administración en los últimos años más que tratar de convencer al Sistema de que es útil, ha llevado al aumento de la burocratización en las escuelas. Por este motivo, se ha visto afectada negativamente la labor de la dirección y las habilidades para la innovación.

Tabla 1  
**Propuestas de mejora en liderazgo en informes (parte 1)**

Nivel y propuesta	Año	Informe
<b>Conceptual y principios</b>		
Incremento de la autonomía de los centros.	2007	2
Enfoque de características importantes que configuran un aprendizaje eficaz.	2008	3
Distribución del liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas. Redefinición de las responsabilidades del liderazgo.	2009	4
Mayor cooperación entre el profesorado. Mejora de la relación entre profesor-alumno.	2013	6
Garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad.	2015	7
Vinculación entre liderazgo pedagógico y la mejora del aprendizaje.	2019	9

Fuente: (Miras-Teruel & Longás-Mayayo, 2020).

Tabla 2  
**Propuestas de mejora en liderazgo en informes (parte 2)**

<b>Organizativo/ administrativo</b>		
Dotación de personal administrativo.	2007	2
Corregir baja puntuación en liderazgo pedagógico vs. administrativo.	2008	4
Necesidad de liberar de carga administrativa a los centros educativos.	2009	5
<b>Recursos humanos</b>		
Confianza de la dirección a personal cualificado.	1994	1
Desarrollo habilidades directivas. Sistema de remuneración que premie buenos resultados.	2007	2
Adquisición de las competencias necesarias para un liderazgo eficaz. Hacer del liderazgo una profesión atractiva.	2008	4
Propone la implantación de innovaciones educativas. Exige un desarrollo profesional del profesorado.	2013	6
Promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	2015	7
Pretensión de recoger el conjunto de competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España.	2017	8
Enfatiza en la recolección de datos relativos al liderazgo tanto desde el punto de vista del profesorado como de las direcciones.	2019	9

Fuente: (Miras-Teruel & Longás-Mayayo, 2020).

Así pues, siguiendo los informes analizados por Miras-Teruel y Longás-Mayayo (2020) se puede decir que, desde el siglo pasado hasta la actualidad se ha ido reconociendo el liderazgo escolar, así como el rol que presentan los centros educativos con la finalidad de mejorar la educación a través de factores de equidad y calidad. Por tanto, cabe señalar que las normas tradicionales que han determinado la forma de gestionar la educación no tienen la capacidad de afectar hacia una mejora y una transformación de la educación, las cuales necesita la sociedad, así pues deja aislados a las personas responsables de establecer el cambio escolar.

Por consiguiente, se entiende como necesario que se lleven a cabo modificaciones de la organización y la gestión entendida como burocrática que ejercen los centros escolares, con la finalidad de enfrentarse a ambientes más complejos que se encuentran dentro de una sociedad diversa, que necesita soluciones y respuestas que estén en contexto a las dificultades (Bolívar, 2011).

### **3. CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO EFICAZ**

Si la persona consigue lograr el desarrollo mayor realizable de las potencialidades y habilidades de los participantes que están a su cargo, se podría decir que estamos ante el líder que se desea y el líder que se quiere. El cabeza del grupo es el que debe ayudar a establecer y definir unas metas conjuntas con visión hacia donde se presente ir. Es el primero o la primera que debe dar ejemplo de compromiso, dedicación y trabajo. El cual debe mostrar apoyo, respeto y consideración individual a todos y cada uno de los participantes, independientemente de que sean malos, buenos o regulares estudiantes (Sánchez, 2015).

En relación al liderazgo pedagógico, es cierto que los directores de los centros escolares tienen que llevar a cabo un liderazgo educativo organizando el centro, los docentes y el alumnado, con el fin del éxito educativo. Para ello, tendrían que entrar en juego dos conceptos clave como es la propia autonomía de los centros y el capital profesional, siendo clave que los docentes de un centro estén en contacto, conociendo el contexto, las necesidades y los métodos de enseñanza-aprendizaje. Un centro no puede estar formado por docentes individualistas, porque se pierde la construcción de capacidades de la escuela, es el principal activo para transformar la enseñanza (Bolívar, 2009a).

Según establece Leithwood et al. (2006) las prácticas comunes y básicas de un liderazgo educativo eficaz y exitoso se deben agrupar en cuatro

grandes dimensiones expuestas a continuación:

**Implantar dirección.** Para que el personal tenga motivación hacia el trabajo se les debe proporcionar un objetivo a conseguir de carácter moral. Asimismo, los miembros deben ser incentivados y apoyados para que puedan alcanzar sus propias metas.

**Rediseñar la organización.** Las condiciones de trabajo instauradas deben permitir a los miembros desarrollar al máximo sus capacidades y motivaciones.

**Desarrollar individuos.** Para que los integrantes alcancen adecuadamente las metas de la organización se debe construir un conocimiento y habilidades previas. Del mismo modo, se debe fomentar capacidades tales como la resiliencia y el compromiso debido a que se consideran trascendentales para que el personal continúe llevándolas a cabo.

**Gestionar la instrucción.** Administrar prácticas dirigidas a las salas de clases y revisión de lo que sucede en las clases.

En contextos de vulnerabilidad considerable, el liderazgo adquiere una importancia mayor (Horn & Marfán, 2010). Tal y como indica Bolívar (2009b) las evidencias sobre los efectos del liderazgo son más significativas en los ambientes donde son más necesarios. Así mismo, Weinstein (2009) subraya que un liderazgo desarrollado de un modo inapropiado podría producir un efecto rebote, es decir, un efecto contrario, dando lugar a que en los centros educativos los resultados académicos del alumnado disminuyan debido a un retroceso de la calidad educativa.

### **3.1. Impacto del Liderazgo sostenible**

La responsabilidad principal que sujeta el cabecilla (líder) de cualquier grupo educativo es determinar alguna manera de enseñanza que provoque un aprendizaje profundo en los discentes, siendo este el primer pilar de este tipo de liderazgo. En esta línea, el liderazgo sostenible traspasa cualquier logro temporal como el alcanzar puntuaciones relativamente buenas, para instituir mejoras educativas significativas (Fink, 2019).

Los creadores de la sostenibilidad recrean y cultivan un ambiente que posee la capacidad de estimular progresos continuos en un amplio frente. Los que defienden la sostenibilidad favorecen a que los individuos se adapten y prosperen en sus contextos cada vez más complejos aprendiendo de las prácticas que los demás desarrollan, de lo bueno existente con la finalidad de conseguir un futuro mejor (Cantón-Mayo et al., 2021). En relación a la reforma, a la mejora y al cambio, se puede afirmar que en

sí son indiferentes a los interrogantes de finalidad moral. La mejora puede ser superficial o limitada, la transformación puede resultar represora o estar mal dirigida y se puede dar la casualidad de que la modificación no sea a mejor, sino a peor.

Por su parte, la sostenibilidad trata de perseguir desarrollar aspectos que son relevantes y perduran en beneficios de todos. El aprendizaje amplio y profundo es el fin sostenible sustancial de la educación. Por este motivo, el liderazgo pedagógico debería ir encaminado hacia la defensa de la hondura del aprendizaje contra lo diligente de los inmediatos resultados, apostando por la sostenibilidad.

El liderazgo sostenible no se amedrenta de anunciar que es impracticable e inmoral una preocupación desproporcionada por los objetivos a corto plazo. Tiene una valentía suficiente como para dar a conocer lo que la mayoría de los docentes susurran en privado: que el progreso anual y que los objetivos a corto plazo no carecen solo de sentido, sino que están carentes de sentido en sí mismos, sin alguna base (Hargreaves & Fink, 2004).

### **3.2. Principios para mejorar la convivencia y resulta dos académicos**

Autores como MacBeath et al. (2009) han propuesto cinco parámetros en un intento por sistematizar las investigaciones y experiencias sobre liderazgo escolar. Dichos principios vinculan el aprendizaje y el liderazgo. De tal forma, son enunciados normativos que ejercen como aparición orientadora para alcanzar un aprendizaje exitoso por medio de un liderazgo adecuado.

Para los autores pueden ser considerados como principios de referencia, en base a los cuales los líderes pueden analizar y medir el espacio entre lo que realizan y lo que se aspiran que hagan. Los principios son los expuestos a continuación (MacBeath et al., 2009):

Establecer condiciones favorables para la instrucción, lo que implica considerar que las culturas impulsan el aprendizaje de todos los participantes de la comunidad; todos deben tener la oportunidad de reflexionar sobre las habilidades, naturaleza y procesos de aprendizaje; los ambientes sociales y físicos incentivan el aprendizaje; contextos protegidos y seguros posibilitan tanto a los docentes como a los alumnos a tomar riesgos, responder de un modo positivo a los desafíos y hacer frente al fracaso; las estrategias y herramientas hacen progresar el pesar sobre las prácticas y el aprendizaje de las enseñanzas.

Enfocarse en el proceso de aprendizaje como actividad implica ser conscientes de que todos los elementos activos de la academia son aprendices; que la formación se apoya en la interrelación efectiva de los procesos intelectuales, sociales y emocionales; además, la eficacia del aprendizaje es inmensamente sensible a las formas en las que los estudiantes aprenden y al contexto; por otro lado, la capacidad del liderazgo son consecuencias de experiencias de aprendizaje de trascendencia; y, por último, las oportunidades para trabajar el liderazgo mejoran el aprendizaje.

Compartir el liderazgo, esto implica crear estructuras que incitan a la participación en el desarrollo del centro educativo como una comunidad de aprendizaje; representando el liderazgo colaborativo en el flujo y transcurso del día a día de las tareas educativas; alentar a que todos los miembros de la escuela lideren, en función al contexto y a las tareas; considerar los conocimientos y las experiencias de los docentes, así como de los familiares y de los estudiantes; promover patrones cooperativos en el trabajo, traspasando los límites de los individuos, el status y los roles.

Determinar responsabilidad común por los resultados. Esto conlleva ejercer un elección informada teniendo en cuenta la historia individual de cada escuela y las realidades políticas; para la rendición de cuentas a los colectivos externos desarrollar enfoques de *accountability*; reformular las prácticas y las políticas cuando entran en conflicto con los valores esenciales; incorporar enfoques sistemáticos para desarrollar la autoevaluación en la comunidad, el centro educativo y el aula; conservar un enfoque persistente en la sucesión, el legado y en la sostenibilidad.

Fomentar un diálogo entre el aprendizaje y el liderazgo que conlleva: efectuar prácticas de liderazgo para el aprendizaje transferibles, explícitas y discutibles; suscitar la investigación activa en el lazo entre liderazgo y aprendizaje; alcanzar una coherencia por medio del intercambio de prácticas, valores y concepciones; emprender factores que promueven e inhiben el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre ambos temas sea una compartida preocupación entre todos los integrantes de la comunidad educativa; y desplegar el diálogo mediante redes tanto presenciales como virtuales a nivel internacionales.

Además, destacan varios aspectos fundamentales que presenta el liderazgo sostenible, con la finalidad de mejorar la enseñanza y la convivencia en los centros educativos siendo estos según Hernández, (2020):

- Incremento de la atención a la diversidad y su desarrollo en los centros.

- Mejora de la justicia social.
- Establecer una buena planificación de la sucesión del liderazgo implantado.

### **3.3. Actuaciones de Liderazgo sostenible en situaciones complejas**

Entendido como sostenible es importante debido a que, ante situaciones complejas es preciso destacar que, las metas académicas que se consiguen están vinculadas también al personal docente, a las autoridades educativas y a la dirección. A través de estos actores y de la institución educativa, se puede incentivar a que se lleven a cabo reacciones resilientes ante situaciones complejas, con la finalidad de reducir los efectos negativos para la organización escolar, teniendo en cuenta los factores del ambiente (Trujillo et al., 2011).

Así pues, para que se lleve a cabo una buena organización y gestión escolar, esta se consigue si se produce una comunicación asertiva, que esté consensuada entre los participantes y al constituir altas metas por parte de la comunidad escolar, estando compuesta por los profesores, directivos, diferentes autoridades, los profesionales de apoyo, las familias y los estudiantes. En especial, cuando existen ámbitos vulnerables en la educación, es ahí donde es fundamental el papel de un líder y reconduzca al centro escolar basándose en la resiliencia. Además, en relación a cuestiones escolares, el equipo directivo presenta una gran influencia a la hora de organizar, ejercen un determinado funcionamiento con el fin de que los estudiantes adquieran buenos conocimientos y logros académicos (Gutiérrez et al., 2017).

También es importante destacar que, para lograr una enseñanza exitosa dentro de un ambiente complicado, el liderazgo debe poner su foco en la diversidad, por lo que para dar respuesta a todas las necesidades un líder debe ser ayudado por otros, creando un ambiente en el que todos avanzan de forma grupal, siendo esencial la adaptación de todos los individuos (Hernández, 2020).

## 4. CONCLUSIONES

Para que se ejerza un liderazgo centrado en la convivencia y el aprendizaje del alumnado, la dirección tiene que ser eslabón importante en la educación. Normalmente, todos los focos se suelen poner en el docente que es el que enseña a un grupo de estudiantes, por lo que en la sociedad se tiene que entender que la educación, no es trabajo de los docentes, sino de más agentes internos y externos, y comprender que el papel de la dirección es verdaderamente importante estableciendo relaciones con agentes externos, y uniendo a los profesores, entendiéndose la labor de líder como base para organizar un centro escolar en base a la buena convivencia y altos logros académicos del estudiantado.

También, es importante decir que se habla de la importancia del liderazgo pedagógico y la labor del director como líder, pero hay que pensar si estos tienen las competencias para mejorar desde el liderazgo el aprendizaje del alumnado y la convivencia escolar. Necesitan seguir aprendiendo y una interacción con otros directores de escuelas eficaces. Un director no se puede estancar en lo aprendido previamente porque la educación está en constante cambio, introduciendo metodologías y recursos que inciden en la educación, necesitando una buena gestión desde arriba.

Por otro lado, se puede decir que las leyes cambian el currículo estableciendo qué tiene que aprender el alumnado. Muchas veces este tiene unas inquietudes o necesidades debido al contexto en el que se encuentra y también tienen que ser paliadas, pudiendo afectar en la convivencia escolar.

Así pues, los líderes deben tener en cuenta también las inquietudes de los estudiantes, además de desarrollar la sostenibilidad estando muy enfocados en el aprendizaje que se produce en los centros escolares, tratando de que las mejoras que se llevan a cabo perduren y el aprendizaje alcanzado no se olvide, entendiéndose que el liderazgo tiene un papel importante dentro de los centros educativos y ejerciendo una labor de implicación máxima dentro de la comunidad escolar (Hargreaves & Fink, 2007).

Cabe señalar que, el objetivo de la educación es mejorar el aprendizaje, y el del liderazgo también se centra en establecer un ambiente de aprendizaje agradable, con buena sintonía entre la comunidad escolar, sin embargo, a veces se ha focalizado en las actuaciones docentes como aspectos clave para esa mejora, pero no se ha tenido en cuenta la relevancia de los directores tanto para dar cohesión a un centro y gestionarlo correctamente, como un agente que influye indirectamente en los logros del

estudiantado y en el bienestar dentro del centro escolar. Por lo que, para que el liderazgo sostenible tenga efectos positivos en la convivencia y para que se produzcan cambios en educación, se tiene que incidir en que es fundamental una buena dirección escolar y no darle toda la importancia a los docentes como responsables de los éxitos o fracasos de los estudiantes, debido a que como se ha mencionado, hay otros profesionales que inciden en la educación.

Por último, se debe destacar que, el liderazgo sostenible se encuentra entre el liderazgo y la sostenibilidad con aspectos destacables del liderazgo de calidad, del liderazgo distribuido, de organización del conocimiento y de la aceptación e implicación de los dirigidos (Fink, 2019). Por tanto, el liderazgo sostenible es una forma de dirigir teniendo como base la mejora mediante la combinación del arte y la técnica centrado en la persona, con la intención de que las personas se desarrollen con las normas de la organización y con la intención de lograr una sociedad más justa, principalmente partiendo del aprendizaje dentro de los centros educativos (Cantón-Mayo et al., 2021).

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2009a). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Revista Punto Edu*, 15, 28-33.
- Bolívar, A. (2009b). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18 (1), 15-20.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 472, 253–275. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4047.3126>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Sage.
- Cantón-Mayo, I., García-Martín, S., Cañón Rodríguez, R., & Grande-de-Prado, M. (2021). Calidad y Liderazgo Sostenible. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 76–91. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.5361>
- Cemaloglu, N., & Kilinc, A.C. (2012). The Relationship between School Principals. Ethical Leadership Behaviors and Teachers. Perceived Organizational Trust and Mobbing. *Eğit. Bilim*, 37(165), 137-151.
- Daly, A. J., & Moolenaar, N. M. (2011). Leadership and social networks. In

- G. A. Barnett (Ed.), *Social Network Encyclopedia* (pp.1-5). Sage.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182-195. <https://doi.org/10.14244/198271993071>
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. ASCD.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A. A., & Morales, M. (2017). Resiliencia escolar: liderazgo directivo en contextos vulnerables. *Tlatemoani: revista académica de investigación*, 8(24), 55-70.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). 7 Principio de un liderazgo sostenible. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (310), 17-21.
- Hernández, L. (2020). Liderazgo sostenible como estrategia de cambio en el sistema educativo venezolano. *Revista Tecnológica Educativa Docentes* 2.0, 8(1), 26-32,
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar *Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-full-text-116>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- MacBeath, J., Swaffield, S., & Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237. <https://doi.org/10.1080/13603120802684548>
- Mendoza, D.(2011). El liderazgo educativo. *Xibmai*, 6(11), 7-20
- Miras-Teruel, J., & Longás-Mayayo, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 287-305. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learner. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., & Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD publishing.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes. Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Sánchez, A. V. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Sierra, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Ean*, (81), 111-129. <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22 (1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (5), 1-4. <https://doi.org/10.35362/rie4352298>.
- Trujillo, J., López, J. & Lorenzo, M. (2011). “Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 13-29.
- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals’ leadership in Latin America. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 571-585). [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_32](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_32)
- Waite, D., Nelson, S., & Martín, J. L. O. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía*, 63(232). 389-406.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.

# **Diagnóstico de conductas de liderazgo en coordinadores académicos en una institución educativa del noroeste de México**

José Luis Bonilla Esquivel, Eduardo Raúl Díaz Gómez  
y Mónica Inés Monsivais Almada

## **1. INTRODUCCIÓN**

La presente investigación fue realizada con el propósito de identificar competencias de liderazgo en coordinadores académicos en una institución educativa del noroeste de México y con ello facilitar el proceso de autoconciencia de cada coordinador en relación a sus competencias de liderazgo. El interés por los coordinadores académicos se debe a que son estos individuos quienes organizan, promueven y llevan a la práctica los procesos educativos que influyen directamente sobre el trabajo de los docentes y el desempeño de los estudiantes. En este sentido, llevar a cabo un diagnóstico que permita a los participantes entender mejor sus niveles de desempeño en lo que toca al liderazgo, facilitará la adaptación al cambio y los ayudará a mejorar su ejecución (Ashley y Reiter-Palmon, 2012). Además, en congruencia con investigaciones previas sobre liderazgo educativo en México (Díaz, 2020; Valle-Aparicio, 2013), este trabajo aporta resultados útiles a la implementación de iniciativas educativas alineadas con cambios que se requieren gestionar en contextos educativos.

Todos los coordinadores académicos que participaron en este estudio dirigen programas académicos, ya sea en el nivel profesional o en posgrado, y parte de su trabajo incluye reclutar, contratar, supervisar y orientar a los docentes para impartir las asignaturas y adaptar la experiencia educativa en función de las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes. En razón de la naturaleza del trabajo de los coordinadores

académicos, es importante que ellos desarrollen la capacidad de influir sobre el personal docente y otros públicos para dirigir los esfuerzos en función de los valores y los objetivos compartidos a nivel institucional.

El problema de investigación abordado en este trabajo radica en los cambios acelerados que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) en México (González-Rodríguez y Magaña-Fernández, 2018). Estos cambios incluyen poner un mayor énfasis en la calidad educativa, así como en la rendición de cuentas y atender las nuevas demandas que surgen tanto de los estudiantes, como sus posibles empleadores en el corto y mediano plazo. Algunas de las situaciones son, por ejemplo, que las instituciones educativas en el país requieren mejorar sus procesos para ser más inclusivas (Valle-Aparicio, 2013), igualmente, es necesario reducir la brecha de género en temas de desarrollo emprendedor (Díaz, 2020), así como impulsar la empleabilidad de egresados de instituciones de educación superior (Díaz, 2019), entre otras de las metas importantes.

Para dar cumplimiento a las demandas emergentes que enfrentan las IES se requiere de líderes educativos capaces de integrar equipos de trabajo que permanezcan motivados para adaptar su trabajo e involucrarse en procesos de mejora continua. De ahí la necesidad de crear estrategias que permitan a los directivos educativos desarrollar sus competencias de liderazgo. Lo cierto es que generalmente los coordinadores académicos son expertos en sus áreas de conocimiento específicas (por ejemplo, Psicología, Contabilidad, Educación, entre otras), y también cuentan con una buena cantidad de experiencia docente, pero en muy pocas ocasiones han recibido capacitación en lo correspondiente al liderazgo.

Este trabajo de indagación se llevó a cabo mediante un enfoque de investigación-acción, la cual tiene la característica de utilizarse cuando se intenta abordar un problema de forma pragmática, en ocasiones en el lugar de trabajo y en colaboración con los sujetos del estudio sin intención de extrapolar los resultados (Merriam y Tisdell, 2016). El método de investigación parte del modelo de *Rango completo de liderazgo* desarrollado por Bass y Avolio (1994). Este modelo evalúa tres categorías generales de liderazgo: transformacional, transaccional y pasivo. El acopio de datos se llevó a cabo mediante la técnica de encuesta con el *Cuestionario multifactorial de liderazgo* (MLQ, por sus siglas en inglés) que se desprende del modelo de liderazgo antes mencionado. Los participantes fueron cinco coordinadores de programas académicos quienes realizaron una autoevaluación utilizando el MLQ y que, además, fueron evaluados por 37 docentes durante los meses de julio y agosto de 2020.

## 1.1 Revisión de literatura

Esta sección presenta una explicación sobre los antecedentes y la aplicación de la teoría de liderazgo en contextos educativos. En primer lugar, se proporciona una breve descripción de los principales modelos de liderazgo que han surgido con el tiempo. En segundo lugar, se explica que el concepto de liderazgo involucra tres elementos principales: la capacidad del líder para ejercer influencia, el proceso mediante el cual se articulan las condiciones de colaboración entre líder y subordinado, y los factores que brindan credibilidad al líder desde la perspectiva del seguidor (Bennis, 1959). La discusión se apoya en el modelo de liderazgo transformacional, el cual, por su énfasis en el proceso de formación que involucra tanto al líder como a sus seguidores, lo hace congruente con la naturaleza de las instituciones educativas (Northouse y Lee, 2019). Finalmente, se explican los efectos negativos del liderazgo pasivo.

La teoría de liderazgo continúa evolucionando conforme emergen nuevos modelos (Lord et al., 2017). Los primeros acercamientos teóricos están basados en el estudio de la personalidad de individuos en posiciones de autoridad (Chemers, 2000); sin embargo, con el tiempo, los rasgos de personalidad fueron desplazados por factores relacionados con las conductas y el contexto del líder (Lord et al., 2017). Después de la década de 1970, el liderazgo transformacional se posicionó como el principal enfoque teórico. La teoría de liderazgo transformacional cuenta con diferentes modelos que examinan factores relacionados con la capacidad del líder para fomentar la cooperación entre los equipos de trabajo y el cambio organizacional (Weichun et al., 2015). Los principales expositores de esta teoría argumentan que los factores transformacionales se complementan con factores transaccionales, esto debido a que la relación entre líderes y seguidores requiere que se establezcan expectativas e incentivos (Bass y Avolio, 1994; Chemers, 2000; Kouzes y Posner, 2019).

Respecto al proceso que involucra el trabajo que realizan líderes y seguidores en contextos educativos, vale la pena destacar los roles predominantes de la motivación intrínseca y el empoderamiento (Northouse y Lee, 2019). Kouzes y Posner (2019) argumentan que los líderes educativos de alto desempeño forman equipos de trabajo donde se incentiva el pensamiento independiente, la innovación y la libertad para implementar iniciativas. Según estos autores, las estructuras organizacionales en instituciones educativas diseñadas para facilitar la oportuna adaptación al cambio se caracterizan por la implementación de prácticas de liderazgo transformacional. Esto sugiere que los líderes educativos deben empoderar al claustro

académico para crear un equipo colaborativo que se encuentre en un constante proceso de aprendizaje y desarrollo.

Adicionalmente, es importante que los líderes educativos cuenten con el voto de confianza de sus seguidores. Kouzes y Posner (2019) señalan que la credibilidad se logra cuando los líderes se comportan en congruencia con los valores compartidos entre todos los integrantes del equipo. Por su parte, Northouse y Lee (2019) mencionan que, en contextos educativos, el fin común que comparten los administradores y los docentes es la formación de sus estudiantes. En este sentido, la credibilidad del coordinador de programa se fortalece cuando muestra capacidad de fusionar los esfuerzos de diferentes personas involucradas con sus programas para incrementar los niveles de aprovechamiento de sus estudiantes y mejorar su experiencia educativa.

En este sentido, el modelo de Rango completo de liderazgo luce como el de mejor representación, ya que se compone por factores transformacionales, transaccionales y de liderazgo pasivo (Bass, 1981; Lord et al., 2017; Weichun et al., 2015). Northouse y Lee (2019) argumentan que tanto las conductas transformacionales como las transaccionales son fundamentales en contextos educativos. Por una parte, los líderes educativos deben inspirar confianza y motivar a sus equipos de trabajo para crecer y alcanzar objetivos ambiciosos, y por otra parte, es importante que el líder lleve a cabo transacciones equitativas y claramente definidas para crear ambientes de trabajo colaborativos (Northouse y Lee, 2019). Por tanto, el modelo de Rango Completo de Liderazgo, que incluye factores transformacionales y transaccionales es congruente con diagnósticos y procesos de capacitación en contextos educativos.

Bajo la consideración de estos antecedentes, es posible reforzar el argumento a favor de la integración de conductas específicas (factores de liderazgo transformacional y transaccional) que llevan a ciertas personas a ejercer influencia sobre los demás. En este caso, se sostiene que los líderes educativos que muestran una combinación de conductas transformacionales y transaccionales estarán mejor posicionados para gestionar ambientes de trabajo de alto desempeño y que, además, estarán abiertos al cambio (Brown et al., 2019; Ofoegbu et al., 2013; Vinger, 2009). Los factores que comprenden el modelo de Rango completo de liderazgo corresponden al MLQ 5x, cuestionario desarrollado por los autores originales del modelo y versión actualizada del MLQ (Bass, 1981).

Los elementos del MLQ 5x se dividen en factores de liderazgo y variables de respuesta. Los factores transaccionales y transformacionales tienen correlaciones positivas con las variables de respuesta *Satisfacción*,

*Efectividad organizacional* y *Esfuerzo adicional* (Molero-Alonso et al., 2010). Sin embargo, los factores de liderazgo pasivo muestran correlaciones negativas con las variables de respuesta (Molero-Alonso et al., 2010). Por tanto, los resultados de investigaciones realizadas mediante el MLQ 5x buscan niveles altos de liderazgo transaccional y transformacional, pero al mismo tiempo buscan también niveles bajos de liderazgo pasivo.

Finalmente, respecto al tema de la supervisión, Rodríguez-Molina (2011) argumenta que los líderes educativos requieren implementar procesos de supervisión del personal docente de manera colaborativa. Lo anterior sugiere que no hay un argumento a favor de un estilo de liderazgo pasivo, donde el coordinador académico se separe del equipo y omita proveer instrucciones claras o estándares de desempeño. Esto es congruente con algunas de las aportaciones sobre estilos de liderazgo (Bass, 1981; Bennis, 1959; Kouzes y Posner, 2019).

## 1.2 Pregunta de investigación

La revisión de la literatura discutida en este trabajo sugiere que la influencia del líder educativo radica en su capacidad para crear ambientes educativos transformacionales basados en relaciones equitativas y claramente definidas con los integrantes de sus equipos de trabajo. En consecuencia, se considera que el perfil idóneo de los coordinadores académicos consiste en una combinación adecuada de conductas transformacionales y transaccionales. Igualmente, el perfil deseado para coordinadores académicos es identificado con un bajo nivel de liderazgo pasivo. En el caso particular de esta investigación, se requiere realizar el análisis a nivel individual de manera que cada coordinador académico pueda realizar, primero, su propia reflexión y, posteriormente, establecer los ajustes correspondientes en su conducta y desempeño como líder educativo. Con el propósito de identificar los factores de liderazgo de los coordinadores académicos que participaron en este estudio, se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo se desempeña cada uno de los coordinadores académicos de programa de acuerdo a los factores que mide el MLQ 5x?

## 2. MÉTODO

Esta investigación fue desarrollada mediante investigación-acción, una estrategia de investigación que permite a los investigadores obtener información para abordar un problema específico (Merriam y Tisdell,

2016). En este caso, se reconoce que la institución educativa en cuestión enfrenta cambios importantes que requieren de la colaboración de diferentes grupos, especialmente del personal docente, por lo que se considera esencial que los coordinadores académicos desarrollen sus habilidades de liderazgo. La investigación se apoya en la teoría del liderazgo transformacional.

Los participantes en esta investigación fueron 37 docentes que completaron el MLQ 5x, versión de evaluador, para evaluar las competencias de liderazgo de cinco coordinadores académicos. Adicionalmente, cada coordinador académico completó el MLQ 5x versión autoevaluación. Los resultados de cada coordinador académico se presentan mediante seudónimos para mantener la confidencialidad de los respondientes. El primer coordinador, identificado aquí como Fernando, fue evaluado por seis docentes de asignatura de los cuales cinco fueron hombres y una mujer. El segundo coordinador, Javier, fue evaluado por cuatro docentes de asignatura, tres empleados administrativos con carga docente, y dos docentes de tiempo completo. La división por sexo fue de cinco mujeres y cuatro hombres.

La tercera coordinadora, identificada en este trabajo como Karina, fue evaluada por seis docentes, cuatro de asignatura y dos de tiempo completo, de los cuales cinco fueron mujeres y un hombre. La siguiente coordinadora, Martha, fue evaluada por nueve docentes, de los cuales cinco fueron de asignatura y cuatro de tiempo completo, con cinco mujeres y cuatro hombres. Finalmente, la última coordinadora, Silvia, fue evaluada por siete docentes de asignatura, de los cuales cinco son mujeres y dos hombres.

El MLQ 5x se compone de 45 reactivos divididos en 12 factores. El instrumento utiliza una escala de Likert de 5 puntos (0 = definitivamente no; 4 = frecuentemente o casi siempre). Cada reactivo es una afirmación sobre la conducta del líder. Los evaluadores deben indicar la frecuencia con la que el líder desempeña cada conducta. Lo mismo para el caso de la autoevaluación. Los constructos de liderazgo se describen de la siguiente manera por Bass (1981):

- Recompensa contingente (cuatro reactivos). Este constructo de liderazgo transaccional mide la frecuencia con la que el líder establece objetivos e incentiva el alto desempeño.
- Estimulación intelectual (cuatro reactivos). Este constructo transformacional mide la frecuencia con la que el líder presenta a su equipo de trabajo tareas que los retan y los sacan

de su zona de confort.

- Supervisión por excepción pasiva (cuatro reactivos). Este constructo de liderazgo pasivo mide la frecuencia con la que el líder se involucra en los asuntos de sus seguidores únicamente cuando emergen problemas.
- Supervisión por excepción activa (cuatro reactivos). Este constructo transaccional mide la frecuencia con la que el líder supervisa el avance de su equipo en diferentes tareas para anticiparse a posibles problemas y realizar ajustes y correcciones a tiempo.
- Laissez faire (cuatro reactivos). Este constructo de liderazgo pasivo mide la frecuencia con la que el líder se ausenta o muestra indiferencia por las actividades de su equipo de trabajo. Este estilo de liderazgo se relaciona con equipos de trabajo autodirigidos donde no hay un líder claramente definido.
- Influencia idealizada por conducta (cuatro reactivos). Este constructo transformacional mide la frecuencia con la que el líder muestra interés por su equipo de trabajo y atiende las inquietudes y solicitudes de cada integrante.
- Influencia idealizada por atributo (cuatro reactivos). Este constructo transformacional mide la frecuencia con la que el líder adopta comportamientos éticos que promueven el respeto y admiración por parte de los integrantes del equipo.
- Motivación inspiracional (cuatro reactivos). Este constructo transformacional mide la frecuencia con la que el líder genera interés en su equipo de trabajo por abordar aspectos de su trabajo.
- Consideración individual (cuatro reactivos). Este constructo transformacional mide la frecuencia con la que el líder pone los intereses de los integrantes del equipo por encima de los propios.

Además de los constructos de liderazgo descritos, el MLQ 5x incluye tres constructos de respuesta o de resultado. Según Bass (1997), estas variables se describen de la siguiente forma:

- Efectividad organizacional (cuatro reactivos). Este constructo mide la percepción de los integrantes del equipo respecto a la capacidad del líder para trabajar con otras personas y

alcanzar sus objetivos.

- Satisfacción (dos reactivos). Este constructo mide la percepción de los integrantes de trabajo respecto a la buena voluntad y entusiasmo que las personas expresan por trabajar con el líder.
- Esfuerzo adicional (dos reactivos). Este constructo mide la disposición de los integrantes del equipo por hacer más del mínimo de trabajo cuando trabajan con el líder.

Vale la pena mencionar que el MLQ 5x es uno de los cuestionarios de liderazgo de mayor reconocimiento y uso debido a que ha sido validado en diferentes contextos (Bass, 1981; Mendoza Martínez, et al., 2007). El cuestionario original fue creado en idioma inglés; sin embargo, con el paso de tiempo han surgido versiones en diferentes idiomas, incluido el español. La autorización para utilizar la versión en español del MLQ 5x fue gestionada y proporcionada a través de la organización que posee los derechos (Mind Garden, Inc.).

El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante estadística descriptiva para cada uno de los coordinadores de programa. La razón por la que se calcularon los resultados de esta forma fue para proporcionar una evaluación personalizada a cada coordinador académico que permita la identificación puntual de niveles de desempeño. En otras palabras, la intención fue posibilitar a cada uno de los coordinadores establecer la reflexión sobre sus propios resultados y así, también hacer posible el establecimiento de medidas personalizadas de mejora. Cabe mencionar que la participación, tanto de coordinadores, como docentes fue voluntaria. Además, el acopio de datos se completó en privado y no se compartieron respuestas individuales, por lo que se asume que las respuestas son verídicas.

Una vez tabulados los resultados, se convocó a una reunión a distancia vía Zoom para ofrecer al grupo de coordinadores una descripción de los alcances de cada factor de liderazgo que mide el MLQ 5x, lo cual hizo posible la lectura e interpretación del reporte personalizado, mismo que cada coordinador recibió confidencialmente por correo electrónico justo al inicio de la reunión por Zoom. Además, como parte del reporte de resultados, cada coordinador académico obtuvo recomendaciones individuales de parte del equipo responsable de la investigación. Cabe mencionar que la razón por la cual la reunión se llevó a cabo a distancia fue debido a la contingencia del COVID-19.

### 3. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados individuales de la investigación. La razón por la que los resultados no se presentan de forma agregada es que la intención de este ejercicio fue proporcionar resultados específicos a cada coordinador que le permitan incrementar la autoconciencia respecto a conductas específicas de liderazgo. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación por parte del personal docente, la autoevaluación de cada coordinador académico, y las recomendaciones realizadas por parte del equipo responsable de la investigación.

En general, los resultados sugieren que los coordinadores académicos favorecen conductas transformacionales de liderazgo y las áreas de oportunidad radican principalmente en los factores transaccionales, especialmente en el rubro de supervisión por excepción activa. Vale la pena recordar, al dar lectura a los resultados de cada coordinador académico, que cada factor de liderazgo se mide con cuatro reactivos en escala de cinco puntos (0 - 4). Por tanto, cada factor tiene un valor máximo de 16 puntos. La excepción son las variables de resultado Satisfacción y Esfuerzo Adicional que comprenden dos y tres reactivos, respectivamente.

Tabla 1  
Resultados de Fernando (n = 6).

Rubro	Tipo de liderazgo	Promedio	Autoevaluación
Recompensa contingente	Transaccional	15.33	10
Estimulación intelectual	Transformacional	12.83	10
Supervisión por excepción pasiva	Pasivo	5.00	2
Supervisión por excepción activa	Transaccional	9.16	5
Laissez faire	Pasivo	0.16	2
Influencia idealizada por conducta	Transformacional	14.50	11
Influencia idealizada por atributo	Transformacional	14.83	10
Motivación inspiracional	Transformacional	15.50	14
Consideración individual	Transformacional	13.00	13
Efectividad organizacional	Variable resultado	15.33	12
Satisfacción	Variable resultado	7.83	6
Esfuerzo adicional	Variable resultado	11.16	8

*Nota: elaboración propia*

Recomendaciones para Fernando: Reflexionar sobre la importancia que le da a la supervisión por excepción activa del trabajo de los docentes. Los puntajes en este rubro, tanto el promedio de los docentes como en la autoevaluación, son relativamente bajos. Es posible que se le esté restando importancia a la presencia del coordinador en su rol de supervisor. Los resultados en este factor se pueden mejorar anticipándose a posibles contingencias en el trabajo de sus colaboradores a través del monitoreo y seguimiento a los logros del equipo.

Tabla 2  
**Resultados de Javier (n = 9).**

Rubro	Tipo de liderazgo	Promedio	Autoevaluación
Recompensa contingente	Transaccional	13.88	14
Estimulación intelectual	Transformacional	12.55	12
Supervisión por excepción pasiva	Pasivo	1.88	1
Supervisión por excepción activa	Transaccional	6.66	4
Laissez faire	Pasivo	0.66	4
Influencia idealizada por conducta	Transformacional	13.77	14
Influencia idealizada por atributo	Transformacional	13.33	13
Motivación inspiracional	Transformacional	15.55	14
Consideración individual	Transformacional	12.55	14
Efectividad organizacional	Variable resultado	15.00	14
Satisfacción	Variable resultado	7.77	7
Esfuerzo adicional	Variable resultado	10.44	9

*Nota: elaboración propia*

Recomendaciones para Javier: Reflexionar sobre la importancia que se le atribuye a la supervisión activa, así como la relativa elevada importancia que se le otorga al factor de liderazgo pasivo (Laissez faire) en la autoevaluación. Hay que recordar que el liderazgo pasivo típicamente se relaciona con bajo desempeño. Es posible que se esté dando demasiada importancia a la independencia del equipo docente, pero esto puede crear confusión respecto a sus objetivos o estándares de desempeño.

Tabla 3  
Resultados de Karina (n = 6).

Rubro	Tipo de liderazgo	Promedio	Autoevaluación
Recompensa contingente	Transaccional	13.66	12
Estimulación intelectual	Transformacional	10.33	16
Supervisión por excepción pasiva	Pasivo	1.50	0
Supervisión por excepción activa	Transaccional	4.66	2
Laissez faire	Pasivo	0.66	2
Influencia idealizada por conducta	Transformacional	13.16	15
Influencia idealizada por atributo	Transformacional	14.66	16
Motivación inspiracional	Transformacional	15.66	16
Consideración individual	Transformacional	13.00	14
Efectividad organizacional	Variable resultado	14.83	16
Satisfacción	Variable resultado	7.50	8
Esfuerzo adicional	Variable resultado	9.00	12

*Nota: elaboración propia*

Recomendaciones para Karina: Conviene reflexionar sobre la importancia de la supervisión por excepción activa y la discrepancia entre su autoevaluación y la evaluación realizada por el grupo de docentes respecto a la estimulación intelectual. Es posible que su equipo de docentes no perciba que su trabajo los rete lo suficiente o que no sientan que sus logros están siendo considerados.

Tabla 4  
Resultados de Martha (n = 9).

Rubro	Tipo de liderazgo	Promedio	Autoevaluación
Recompensa contingente	Transaccional	13.00	12
Estimulación intelectual	Transformacional	11.00	13
Supervisión por excepción pasiva	Pasivo	1.77	0
Supervisión por excepción activa	Transaccional	6.33	3
Laissez faire	Pasivo	0.88	3
Influencia idealizada por conducta	Transformacional	12.88	9
Influencia idealizada por atributo	Transformacional	13.88	5
Motivación inspiracional	Transformacional	13.77	8
Consideración individual	Transformacional	11.88	11
Efectividad organizacional	Variable resultado	14.66	12
Satisfacción	Variable resultado	7.44	5
Esfuerzo adicional	Variable resultado	9.33	7

*Nota: elaboración propia*

Recomendaciones para Martha: Hay que establecer la reflexión sobre la importancia puesta en la supervisión por excepción activa, ya que se puede dar el caso de que los docentes del programa académico perciban una falta de seguimiento por parte del líder. Adicionalmente, existe una diferencia considerable entre los resultados de su autoevaluación y la evaluación del grupo de docentes a través de los diferentes factores. Se recomienda tomar medidas para identificar las causas de estas diferencias de percepción.

Tabla 5  
Resultados de Silvia (n = 7).

Rubro	Tipo de liderazgo	Promedio	Autoevaluación
Recompensa contingente	Transaccional	14.00	11
Estimulación intelectual	Transformacional	12.28	14
Supervisión por excepción pasiva	Pasivo	1.57	1
Supervisión por excepción activa	Transaccional	9.85	3
Laissez faire	Pasivo	0.57	5
Influencia idealizada por conducta	Transformacional	13.85	14
Influencia idealizada por atributo	Transformacional	15.42	13
Motivación inspiracional	Transformacional	14.85	15
Consideración individual	Transformacional	13.71	14
Efectividad organizacional	Variable resultado	15.42	13
Satisfacción	Variable resultado	7.71	5
Esfuerzo adicional	Variable resultado	11.14	10

*Nota: elaboración propia*

Recomendaciones para Silvia: Hay que reflexionar sobre los resultados de la autoevaluación y la evaluación del grupo de docentes, concretamente respecto a la supervisión por excepción activa. Es posible que exista la percepción de falta de seguimiento y supervisión. Por otra parte, es conveniente examinar la discrepancia en los puntajes de la variable *laissez faire*.

## 4. DISCUSIÓN

El ejercicio de evaluación de las competencias de liderazgo en coordinadores académicos se llevó a cabo para fomentar el autoconocimiento en este rubro. Este tipo de ejercicio es importante pues el autoconocimiento está a la base si se quieren iniciar procesos de adaptación de las conductas de liderazgo que llevan a un mejor desempeño (Ashley y Reiter-Palmon, 2012). En congruencia con estudios realizados bajo un diseño de investigación-acción, los resultados presentados aquí informan a los participantes del estudio, en lo particular, para comenzar un proceso de adaptación necesario para abordar retos emergentes en el trabajo (Merriam y Tisdell, 2016).

El equipo responsable de llevar a cabo la investigación determinó que era necesario basar la reflexión sobre el desempeño y competencias de liderazgo con base en un modelo teórico apropiado. En este sentido, el modelo de Rango completo de liderazgo fue seleccionado por su antigüedad y variedad de factores congruentes con los contextos educativos. Esta se considera una decisión oportuna, pues el modelo permitió el uso de un cuestionario, lo que facilitó el proceso de acopio de datos, y sirvió como plataforma para la discusión y reflexión. Adicionalmente, las conductas de liderazgo analizadas mediante el modelo seleccionado son congruentes con las contribuciones de reconocidos autores del liderazgo educativo (Kouzes y Posner, 2019; Northouse y Lee, 2019).

Para asegurar, en la medida de lo posible, que los coordinadores académicos incrementaran su autoconocimiento respecto a sus competencias de liderazgo, se generaron reportes personalizados y se convocó a una reunión de retroalimentación donde se describió el modelo de liderazgo en cuestión y los alcances de cada factor de liderazgo transformacional, transaccional y pasivo. Durante la sesión se aclararon dudas y se hizo la invitación a la reflexión. La entrega de los reportes, en formato PDF, se hizo de forma electrónica utilizando las cuentas de correo electrónico institucionales.

Las principales aportaciones de este trabajo son dos. La primera radica en que, los coordinadores académicos que participaron en el diagnóstico, ahora tienen ideas específicas del tipo de conductas que cada uno puede abordar como parte de su propio desarrollo, en este sentido, se espera que los resultados de su mejora impacten en los programas académicos y, por lo tanto, en la institución educativa en cuestión. La segunda contribución de este trabajo proviene de la publicación de la descripción del proceso llevado a cabo para completar el ejercicio. Típicamente, los coordinadores académicos son expertos en su disciplina y tienen experiencia docente, pero no reciben entrenamiento formal para el desempeño de su liderazgo. El ejercicio realizado en esta ocasión puede ser replicado en otras instituciones educativas siguiendo el proceso documentado en este manuscrito.

Con esto, se contribuye a encontrar alternativas para enfrentar los cambios emergentes que afectan el trabajo que se realiza en IES en México. El desarrollo de líderes educativos que operan en niveles intermedios en IES es fundamental para facilitar procesos importantes como la adopción de tecnología educativa, fomentar culturas de rendición de cuentas, acortar brechas de género y favorecer la inclusión, entre otros.

## 5. CONCLUSIONES

El objetivo de incrementar el autoconocimiento sobre competencias de liderazgo en coordinadores académicos en un IES en México se cumplió con base en un diseño de investigación-acción y la aplicación del modelo de Rango completo de liderazgo. Las recomendaciones proporcionadas a los coordinadores académicos radican principalmente en dar mayor importancia a las conductas de liderazgo transaccional y disminuir posibles tendencias a practicar el liderazgo pasivo.

La principal limitante de este estudio se puede referir a su diseño y propósito al estar centrado en un caso particular, por lo que los resultados no deben de ser extrapolados. Sin embargo, futuras investigaciones podrán replicar este trabajo en otras instituciones educativas donde se busque fomentar el autoconocimiento de líderes educativos. De esta forma se fortalece la línea de investigación sobre liderazgo educativo que se realiza en contextos educativos en México (Díaz, 2020; González-Rodríguez y Magaña-Fernández, 2018; Valle-Aparicio, 2013). De igual manera, se abre la invitación para que distintos líderes educativos realicen diagnósticos de competencias de liderazgo para fomentar el autoconocimiento y así proveer información de esta temática a los programas de capacitación de sus instituciones.

## REFERENCIAS

- Ashley, G. C., y Reiter-Palmon, R. (2012). Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral & Applied Management*, 14(1), 2-17. <https://doi.org/10.1037/t29152-000>
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 259-301. <https://doi.org/10.2307/2390911>

- Brown, M., Brown, R. S., y Nandedkar, A. (2019). Transformational leadership theory and exploring the perceptions of diversity management in Higher Education. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 19(7), 1-21. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i7.2527>
- Chemers, M. M. (2000). Leadership research and theory: A functional integration. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 27-43. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.4.1.27>
- Díaz, E. R. (2020). Entrepreneurial leadership in Indian and Mexican graduate students. *Latin American Business Review*, 21(3), 307-326. <https://doi.org/10.1080/10978526.2020.1761824>
- Díaz, G. E. (2019). Educación para la empleabilidad: Enfoque de la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 221-238. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.715](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.715)
- González-Rodríguez, G. I., y Magaña-Fernández, M. A. (2018). Modernización en la gestión educativa: características de los líderes en las instituciones de educación superior. *Ra Ximhai*, 14(3), 81-99.
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2019). *Leadership in higher education: Practices that make a difference*. Berrett-Koehlers Publishers, Inc.
- Lord, R. G., Day, D. V., Zaccaro, S. J., Avolio, B. J., y Eagly, A. H. (2017). Leadership in applied psychology: Three waves of theory and research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 434-451. <https://doi.org/10.1037/apl000089>
- Mendoza Martínez, I. A. y Ortiz Arévalo, M. F. y Parker Rosell, H. C. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7 (27), 25-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202702>
- Merriam, S. B., y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4 ed.). Jossey-Bass.
- Molero-Alonso, F., Recio-Saboya, P., y Cuadrado-Guirado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501. <http://www.psicothema.com/pdf/3758.pdf>
- Northouse, P. G., y Lee, M. (2019). *Leadership case studies in education* (2a. ed.). Sage.
- Ofoegbu, F. I., Clark, A. O., y Osagie, R. O. (2013). Leadership theories and practice: Charting a path for improved Nigerian schools. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 67-76.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Educational research: the functions and features of leadership in school teaching. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921/2510>

- Valle-Aparicio, J. E. (2013). Educando en la diferencia: Liderazgo educativo en espacios de exclusión multidimensional. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 4(7), 1-20.
- Vinger, G. (2009). The restructuring of a university: A call for the exhibition of transformational leadership behaviours. *International Journal of Learning*, 16(10), 267–286. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i10/46675>
- Weichun, Z., Zheng, X., Riggio, R. E., y Zhang, X. (2015). A critical review of theories and measures of ethics-related leadership. *New Directions for Student Leadership*, 81-96. <https://doi.org/10.1002/yd.20137>



# Prácticas de Liderazgo Educativo en el nivel Medio Superior en un escenario educativo complejo.

Gabriela Croda Borges, Marisol Sánchez Sánchez

## 1. INTRODUCCIÓN

El liderazgo educativo es un tema de relevancia para la educación en México y en el mundo ya que numerosas investigaciones sostienen que es un factor importante para el mejoramiento sostenido de la calidad de las escuelas (Román, Cámara y Rueda, 2000 citado en Aguilera 2011). El objetivo de tener un liderazgo efectivo es impactar en los aprendizajes de los estudiantes, para ello se requiere de una gestión educativa por parte de los directores que favorezca las condiciones para lograrlo (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2006).

El liderazgo educativo entendido desde el enfoque transformacional se define como un proceso por medio del cual los líderes inducen a los seguidores a actuar en búsqueda de un objetivo considerando los valores, motivaciones, deseos, necesidades y aspiraciones de los líderes y sus seguidores (Burns citado en Tintoré y Carrillo, 2016) el líder se caracteriza por ser una persona carismática que brinda confianza a sus seguidores (Bass citado en Tintoré y Güell, 2016). Este tipo de liderazgo se observa en la gestión de los procesos de una institución educativa y en las relaciones que establece con los estudiantes, docentes, padres de familia y la sociedad.

La necesidad de avanzar en la incorporación de enfoques de liderazgo con un alto componente social es primordial debido a que el escenario en que se llevó a cabo la investigación, es un contexto vulnerable, ya que presenta diversas situaciones adversas para el desarrollo de los procesos educativos, desde problemáticas de los estudiantes relacionadas con: la drogadicción, embarazos no deseados, violencia dentro de la escuela y

deserción escolar; así como, la falta de participación en actividades de vinculación con la escuela y de implicación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos; hasta el hecho de que las escuelas, no cuenten con instalaciones propias o adecuadas y suficientes para impartir las clases.

Actualmente, derivado de la evolución del liderazgo transformacional se identifica un enfoque emergente denominado liderazgo prosocial cuya característica primordial es que se centra en las necesidades de los otros, de manera que, el líder debe crear cambios positivos en la organización, se caracteriza por tener inteligencia emocional, una comunicación asertiva y una estrategia participativa en la toma de decisiones, en tanto que, los seguidores se caracterizan por estar satisfechos con su trabajo, tener compromiso, compartir conocimientos y aprendizaje organizacional y un desempeño sostenible más allá de lo esperado (Tintoré, 2019).

Este enfoque de liderazgo impacta en la cultura organizacional, y cada uno de los miembros se siente empoderado y parte de ella, por lo tanto, hay mayor satisfacción para cada uno y con mayor eficiencia se cumplen con las metas y objetivos. El liderazgo transformacional prosocial es un proceso mediante el cual se integra a los miembros de una organización en torno a la misión o el propósito de la organización y el bien común (no alrededor del líder), ayudando al personal para desarrollar sus capacidades y mejorar la organización por el bien de todos.

Con base a la idea de liderazgo prosocial se entiende que las escuelas son únicas y cada una tiene problemáticas y situaciones diferentes, al escuchar a cada uno de los actores educativos se pueden obtener mejores ideas y la toma de decisión resulta ser más efectiva, ya que permite desde el liderazgo, recuperar lo que sienten y piensan los demás y generar mejores condiciones para lograr los objetivos comunes, por lo que resulta un enfoque pertinente para contextos de vulnerabilidad.

La revisión de la literatura da cuenta de que las investigaciones sobre el tema de liderazgo educativo, en su mayoría se enfocan en la educación superior, por lo que, en este sentido, la investigación realizada en el nivel medio superior, representa un aporte al conocimiento disponible.

Entre los estudios antecedentes analizados se encuentra la investigación de Álvarez, Torres y Chaparro (2016) realizada en instituciones de Educación Superior que tuvo como objetivo diagnosticar si el modelo de liderazgo educativo es practicado en las instituciones de Educación Media Superior; entre los principales hallazgos que tuvo el estudio fue que los directores de instituciones de Educación Superior tienen aspectos de los diferentes modelos de liderazgo y destaca que los líderes de las escuelas deben de ser capaces de atender las necesidades sociales y del entorno para

tener una mejor gestión que contribuya a fortalecer la educación.

Otra investigación que se analizó fue la de Chávez (2004) en la que entre los principales hallazgos se encontró que las instituciones de Educación Superior tienen un área de oportunidad para el liderazgo educativo, por lo que se recomienda fortalecer el ámbito administrativo y promover una relación armónica entre los integrantes de las instituciones para tener una mejora continua y no perder de vista la motivación y de esta manera, el liderazgo educativo pueda contribuir a la mejora y calidad de la educación en el país.

En el caso de la investigación de Navarro, Pesquería y Santiago (2017) entre sus hallazgos se encontró que la transición de la docencia a la dirección es compleja y la preparación para el puesto es mínima, por lo que los directores al inicio se enfrentan a grandes retos y conflictos.

También se identificaron artículos e informes de investigación que dan cuenta del conocimiento disponible sobre liderazgo educativo a nivel teórico y considerando las bases de la política educativa, tal es el caso del documento de Delgadillo (2011) en el que se refiere el marco conceptual del liderazgo y las características del perfil del director de Educación Media Superior y se concluye que los directores no sólo son administradores, su labor es ser gestores, líderes enfocados en el liderazgo transformacional.

De acuerdo al conocimiento disponible en el tema de liderazgo educativo, los directores de las escuelas cuentan con la definición de un perfil directivo que tiene sustento en la política educativa de cada país. El perfil del director, como se señala en la tabla 1, generalmente incluye las dimensiones: Pedagógica- curricular, organizativa, administrativa-financiera y social. Adicionalmente, se destaca la importancia de la competencia relacionada con la actualización y su desarrollo profesional continuo para que la función directiva sea eficaz y eficiente. (Vázquez, Liesa y Bernal, 2016).

Tabla 1.  
Funciones directivas

Dimensión	Función
Pedagógica-curricular	Planeación Implementación de los enfoques didácticos Seguimiento de alumnos Evaluación de alumnos Desarrollo profesional de los docentes
Organizativa	Liderazgo efectivo Compartir las responsabilidades Planeación institucional (ruta de mejora) Clima organizacional Gestionar la normatividad Comunidades Profesionales de Aprendizaje Evaluaciones (internas-externas)
Administrativo-Financiera	Obtención, distribución óptima de los recursos humanos y materiales Control escolar
Social	Vinculación con la comunidad

Elaborada a partir de Pozner 1997 citado en Aguilera y SEP 2008.

De acuerdo al panorama general que se encontró sobre el tema de liderazgo educativo, el estado de la cuestión plantea los avances en materia de liderazgo educativo, al tiempo que permite identificar las necesidades de profundizar teóricamente y avanzar en el nivel de las prácticas de liderazgo educativo, favoreciendo condiciones para la formación de directores noveles, clarificación de funciones y fortalecimiento de los perfiles de los directores escolares.

Asimismo, con relación a las prácticas de liderazgo educativo entendidas como un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos (MINEDUC, 2015), los directores educativos tienen ante sí el desafío de complementar sus características personales y aprender otras para mejorar sus prácticas de liderazgo. En las investigaciones desarrolladas por Leithwood et al. (2006) y el MINEDUC (2015) señalan que los directores eficientes tienen las siguientes prácticas: Construyen e implementan una visión estratégica compartida, desarrollan las capacidades profesionales, lideran y monitorean los procesos de enseñanza y aprendizaje, gestionan la convivencia y la participación de la comunidad escolar y desarrollan y

gestionan la organización.

Ante los desafíos que plantean las prácticas de liderazgo en un escenario educativo complejo, la necesidad de favorecer condiciones para una educación de calidad comprometida con la mejora de los resultados de aprendizaje, implica recuperar de la Declaración de Incheon la necesidad de que la inclusión y la equidad sean una realidad en la educación y a través de ella, se constituyan en “piedra angular de una agenda de la educación transformadora, ... (para) hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” (UNESCO, 2015, p. iv),

Finalmente, en el escenario educativo actual, incierto y complejo y teniendo como marco de actuación el objetivo cuatro para el desarrollo sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. iii) resulta imperativo contar con directores escolares que asuman un liderazgo prosocial, teniendo como base de su función el compromiso ético y como referente de su quehacer, garantizar las oportunidades de accesibilidad a la educación para todos y brindar a los estudiantes durante su trayecto formativo, las condiciones de logro de resultados de aprendizajes pertinentes y valiosos para la vida, como derecho humano.

## 2. MÉTODO

Con relación al método, fue una investigación cualitativa interpretativa, el contexto lo constituyen bachilleratos generales estatales de Puebla, los participantes fueron cinco directores a quienes se les aplicó una entrevista como técnica de indagación a través de una guía de entrevista semiestructurada.

### 2.1. Enfoque y tipo de estudio

El tipo de estudio de la investigación fue cualitativo de alcance descriptivo y el enfoque fue interpretativo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010) Al ser interpretativa, la investigación permitió la visión holística y de procesos para el análisis de las prácticas de liderazgo de los directores desde su origen como docentes hasta el presente.

## 2.2. Pregunta de Investigación

En esta comunicación se presentan los resultados de la investigación en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo educativo en educación media superior en un escenario complejo? derivada del objetivo relativo a reconocer las características de las prácticas de liderazgo educativo de los directores de centros escolares del nivel de educación media superior en un escenario complejo.

## 2.3. Escenario y participantes

La investigación se realizó en la ciudad de Puebla, México, con directores de Educación Media Superior, participaron cinco escuelas que se encuentran ubicadas en la periferia de la ciudad. Actualmente, en el estado existen 1698 escuelas estatales de las cuales 134 se encuentran en el municipio de Puebla. (INEE, 2016).

Las escuelas que participaron en la investigación tienen un nivel socioeconómico medio-bajo, son escuelas en las que se presentan problemáticas tales como: drogadicción, embarazos no deseados y abandono escolar porque los alumnos deben trabajar o los alumnos trabajan a medio tiempo y esto impacta en su desempeño y rendimiento académico. En la tabla 2 se presentan los datos generales de las escuelas participantes en el estudio.

Tabla 2.  
Datos generales de las escuelas

Escuela	Tipo de escuela	Nivel socioeconómico	número de alumnos	número de docentes
1	Pública Urbana	medio	160	10
2	Pública Urbana	medio bajo	165	12
3	Pública Urbana	medio bajo	427	21
4	Pública Urbana	medio	506	17
5	Pública Urbana	bajo	104	8

Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 2, las escuelas se ubican en el nivel socioeconómico medio-bajo, lo cual se relaciona con su ubicación en la periferia de la ciudad que se asocia a condiciones de vulnerabilidad. La escuela 1 no cuenta con instalaciones propias y deben rentar las instalaciones las cuales son un salón para hacer eventos sociales los fines de semana, dentro de esta institución se han dado algunos problemas de violencia entre los estudiantes. La escuela 2 comparte las instalaciones con una primaria y un turno matutino de bachillerato, al ser dos turnos existen problemas con el uso de los laboratorios, ya que se han presentado situaciones relacionadas con el mal uso de éstas y decidieron no ocupar los laboratorios. La escuela 3 también comparte las instalaciones con una primaria y bachillerato y entre los principales problemas que tiene son el abandono escolar y drogadicción en los estudiantes. La escuela 4 se caracteriza por ser de alta demanda, ya que, su ubicación geográfica es buena y sus estudiantes han obtenido buenos resultados en las pruebas nacionales. Finalmente, la escuela 5 comparte las instalaciones con una primaria, por ello, es de turno vespertino y se caracteriza por tener un alto índice de estudiantes que trabajan en las mañanas y por la tarde estudian, lo que afecta el rendimiento académico y aumenta la probabilidad de abandono escolar. Lo anterior da cuenta de que las escuelas del contexto de estudio enfrentan condiciones de vulnerabilidad.

Los participantes fueron los directores de las cinco escuelas que pertenecen a una zona escolar estatal. Los profesores y directores del nivel medio superior se caracterizan, generalmente, por ser profesionistas cuya formación de origen es un área ajena a la educación. En el caso de los directores que participaron en el estudio, la tabla 3 muestra los datos generales.

Tabla 3.  
**Datos demográficos de los participantes**

Género	3 mujeres 2 hombres
Edad	Rango 40-50 años
Grados Académicos	100% estudios de licenciatura
Áreas de Especialidad Licenciatura	Economía Educación Física Psicología Turismo
Áreas de Especialidad Maestría	100% estudios de maestría Docencia y gestión deportiva Educación media Educación y ciencias Tecnología Educativa Terapia familiar
Años de experiencia docente	20% tiene de 1 a 10 años 20% tiene de 11 a 15 años 40% tienen de 16 a 20 años 20% tienen de 21 a 25 años
Años de experiencia en la dirección	60% tiene de 1 a 10 años 40% tiene de 11 a 15 años

Elaboración propia.

## 2.4. Categorías

Para efectos de la presente investigación se utilizó un instrumento, cuyas preguntas se adecuaron y reorganizaron en cinco categorías que son: formación para la función directiva, prácticas de liderazgo educativo, liderazgo educativo, relación con los actores educativos y contexto, las cuales se definieron conceptualmente de la siguiente manera:

La categoría formación para la función directiva, se entiende como las competencias personales y profesionales que los directores han adquirido y desarrollado a lo largo de su formación continua y le sirven para dirigir a su equipo de trabajo para lograr sus objetivos institucionales.

Se entienden como prácticas de liderazgo educativo, aquellas que son ejercidas por lo directores, ya que en ellos recae el funcionamiento de la escuela, es decir, su desempeño se debe ver reflejado en la visión estratégica que comparte con sus colegas, en el fomento de la formación docente continua, en la gestión y guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje y

evaluación, además de que tiene buenas relaciones con los actores educativos y la comunidad en dónde se encuentra la escuela, también se debe reflejar su desempeño en la gestión adecuada de los recursos con los que cuenta, tanto económicos, como materiales.

La categoría liderazgo educativo, se entiende como el proceso usado por los líderes para dar propósito a los esfuerzos colectivos de los miembros de la organización, a la vez que los mueve a trabajar en colaboración en un ambiente de respeto mutuo y confianza para el logro de los objetivos comunes.

La categoría relación con los actores educativos, se refiere a las interacciones sociales entre los docentes, alumnos, padres de familia, administrativos y supervisor con el director.

La categoría contexto, puede observarse como el campo de juego en donde interactúan los actores educativos, en donde se identifican los problemas fundamentales que posee, además de las diferencias que posee como institución.

En la tabla 4 se muestran las categorías, descriptores y preguntas correspondientes a cada categoría.

Tabla 4.  
Categorías

Categorías	Descriptores	Preguntas
Formación para la función directiva	Perfil personal	1,2
	Elección de la profesión docente	3,4
	Motivos para asumir la dirección	5,6
	Perfil directivo	7,8,9
Prácticas de liderazgo educativo	Función directiva	10,11,12,13, 21,22
	Incidente Crítico	14,15,16
Liderazgo educativo	Concepción de liderazgo educativo	17,20
	Competencias de los líderes educativos	18,19
Relación con los actores educativos	Alumnos, padres, docentes, jefe inmediato, administrativos	23
Contexto	Áreas de oportunidad	24,25,26
	Fortalezas	27,28,29

Elaboración propia.

## 2.5. Técnicas e instrumentos

La técnica de indagación que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, dado que su finalidad es explorar la forma en que los directores experimentan y entienden la realidad educativa y permite que describan con sus propias palabras sus experiencias, actividades y opiniones (Kvale, 2008, p. 32)

Una de las fortalezas que tiene la entrevista es que la conversación se torna fluida a pesar de tener una estructura, al ser una conversación entre dos personas en un ambiente de confianza para que pueda compartir sus ideas, opiniones y vivencias (Álvarez, 2003, p. 109). Durante las entrevistas se tuvo presente el objetivo de obtener la mayor información posible y registrar las circunstancias en las que se desarrolló, para complementar el análisis de sus resultados.

El instrumento que se utilizó fue una guía de entrevista que se retomó y adaptó del estudio realizado por la Dra. Mireia Tintoré de la Universidad Internacional de Catalunya, quien está a cargo de una investigación sobre Historias de Vida de líderes educativos en España y Portugal (Tintoré, Serrão Cunha, Cabral, Matías Alves; 2020)

Para esta investigación el instrumento se adaptó al contexto mexicano, entre las principales modificaciones que se realizaron fue agregar una nueva categoría y nombrar de diferente manera el resto de categorías quedando un total de cinco: formación para la función directiva, prácticas de liderazgo educativo, liderazgo educativo, relación con los actores educativos y el contexto.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por 29 preguntas y tuvo como objetivo: conocer las experiencias de los directores de educación media superior sobre el liderazgo educativo, además de sus actividades y opiniones sobre el rol de director escolar. Adicionalmente se utilizó una ficha de contexto en la que se preguntaron datos demográficos de los directores y datos sobre las escuelas.

## 2.6. Consideraciones éticas

Se atendieron las recomendaciones éticas sobre la privacidad y confidencialidad de los participantes, que se refieren en el estándar 4.01 de la American Psychological Association el cual menciona que la obligación primordial es tomar precauciones razonables para proteger la información obtenida por cualquier medio, también se consideró el estándar 8.02

sobre el consentimiento informado de los participantes y su derecho a declinar en la investigación aunque su participación ya haya comenzado. Finalmente, de acuerdo al estándar 8.03 se obtuvo el permiso por escrito de participantes antes de grabar sus voces e imagen para la recolección de los datos (APA, 2010).

### 3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados que se obtuvieron de cada una de las cinco categorías estudiadas: Formación para la función docente, prácticas de liderazgo educativo, liderazgo educativo, relación con los actores educativos y contexto.

#### 3.1. Formación para la función directiva

Esta categoría se divide en cuatro descriptores que son: perfil personal, elección de la profesión docente, motivos para asumir la dirección y perfil directivo. En la siguiente figura se resumen los principales hallazgos de esta categoría.

Figura 1.  
Formación para la función directiva.



Elaboración propia.

En la figura 1 se observa que de acuerdo al descriptor perfil personal relativo a la influencia de las cualidades y valores personales de los directores en el desempeño de su rol como directores se encontró que las actitudes personales, como son: ser de estilo directivo, responsabilidad, puntualidad y la experiencia por mencionar algunas han favorecido el desarrollo en la función como director escolar.

En cuanto al descriptor sobre la elección de la profesión docente, cabe destacar que los profesores en el nivel medio superior se caracterizan en términos generales, por tener una profesión de base ajena a la educación, y que son circunstancias de vida diversas, las que los sitúan laboralmente como profesores. Entre los directores entrevistados se identificó que algunos llegaron a la docencia, porque en su momento no encontraron trabajo de lo que ellos estudiaron y ser profesor, fue buena opción y una vez estando en la labor docente, algunos reconocieron que les gustaba dar clases, al poder compartir y apoyar a sus estudiantes encontraron la vocación docente.

El tercer descriptor relacionado con los motivos para asumir la dirección se identificó que la mayoría de los directores fueron invitados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por parte del sindicato, en el caso de dos directores comentaron que ellos previamente habían asumido la subdirección y lo que seguía en el trayecto profesional era la dirección.

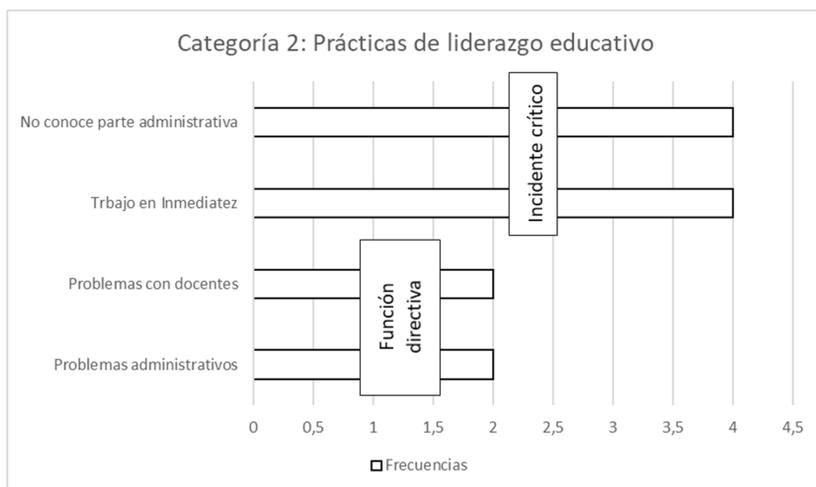
En el cuarto descriptor denominado perfil directivo se identificó que algunos directores pasaron del aula a la dirección sin una capacitación previa lo que dificultó sus primeros años ya que no conocían temas como la normatividad, gestión y administrativos; en el caso de los que habían estado en la sub-dirección tenían conocimientos sobre algunos temas, pero también consideran que recibir una capacitación les hubiera favorecido en sus primeros años frente a la dirección. La SEP oferta un curso de capacitación el problema es que no es de carácter obligatorio y por lo tanto quien tiene la disposición y tiempo lo toma y otra problemática que se encuentra es la falta información, ya que a veces no llega a todos los directores y por lo tanto no se enteran de los cursos que pueden apoyar en su labor como directores.

### **3.2. Prácticas de liderazgo educativo**

Esta categoría está conformada por dos descriptores que son: función directiva e incidente crítico. En el primer descriptor, la finalidad fue indagar sobre los inicios de los directores en su función y el segundo,

tenía el objetivo de conocer las situaciones críticas y desafiantes que se preguntan los directores en el día a día. En la figura dos se observan los principales hallazgos.

Figura 2.  
Prácticas de liderazgo educativo.



Elaboración propia.

Como se observa en la figura 2 los principales incidentes y problemáticas a las que se han enfrentado los directores son situaciones administrativas, ya que ellos mencionaron que por no tener conocimiento de la normatividad han tenido errores y problemas de omisión que derivaron en sanciones. Asimismo, en casos se reportan casos en los que por rigidez y normativa, se ha dejado de considerar el factor personal y humano ante situaciones que los requieren.

En cuanto al descriptor relacionado con los problemas con docentes se mencionó que a veces los profesores que llegan no cumplen con el perfil solicitado, sin embargo, al ser una contratación por parte de SEP ellos deben admitirlo, aunque no tengan dicho perfil. Otro problema que se mencionó es que los profesores no están comprometidos con la misión y visión de la escuela por lo que solo llegan a dar su clase y no están interesados en dar más para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Desafortunadamente en ocasiones, en México, la parte sindical perjudica en la gestión, ya que reportan que existen profesores que solicitan la intervención ante lo que consideran “injusticias” que a veces

no son más que la falta de compromiso por atender la formación de los estudiantes.

Con respecto a los problemas que se dan con estudiantes los directores identificaron el empoderamiento que actualmente se les está dando a ellos y la ausencia de los padres de familia, los directores comentan que de alguna manera se sienten atados de manos ya que al no contar con el apoyo de los padres de familia la escuela no puede hacer el trabajo sola, es de suma importancia que en este nivel educativo los padres de familia se involucren más en la educación de sus hijos para trabajar de manera colaborativa escuela, padres de familia y sociedad, particularmente ante las condiciones de vulnerabilidad derivadas del contexto o de factores personales o familiares. Sobre el empoderamiento de estudiantes se comentó que es necesario ser muy cuidadoso con lo que se dice y la manera en que se les habla, pues a veces el corregir se puede mal interpretar con abuso, por lo que es necesario, promover acuerdo entre la escuela, padres de familia y sociedad sobre el rol en la educación de las nuevas generaciones.

### 3.3. Liderazgo educativo

La categoría liderazgo educativo está integrada por dos descriptores que son: liderazgo educativo y competencias de los directores. El objetivo de la categoría fue indagar sobre el conocimiento de los directores sobre el tema de liderazgo educativo, en la figura 3 se muestran las respuestas de los directores.

Figura 3.  
**Liderazgo Educativo.**



Elaboración propia.

El concepto que tienen los directores sobre liderazgo educativo se centra en la idea de una organización educativa jerárquica, desde el suprasistema, representado por la SEP, después las jefaturas de sector, supervisiones y se concreta en las direcciones escolares. En este marco, para los directores es importante tener en cuenta los niveles jerárquicos del sistema educativo en su conjunto y del centro escolar como organización educativa, sin embargo, refieren que la representación sindical en ocasiones incide en las relaciones al interior de la escuela haciendo aún más compleja la gestión, particularmente ante la falta de compromiso o responsabilidad de algún profesor lo cual resulta fundamental en contextos educativos vulnerables. Otro punto clave que mencionan los directores en su concepción de liderazgo educativo es el trabajo en equipo, lo cual es favorable, ya que puede favorecer actitudes de apertura para escuchar a los profesores, y como alguno de los directores entrevistados lo refirió, hacer equipo, es fundamental para “trabajar en pro de la educación”.

En cuanto a descriptor sobre las competencias que identifican los directores se encuentran la empatía, el ejemplo, los buenos hábitos y el conocimiento del sistema educativo; los directores mencionaron que es importante conocer el sistema educativo pues una de sus funciones es explicar a los docentes y estudiantes las modificaciones o cambios, por ello, la actualización debe ser continua.

### **3.4. Relación con los actores educativos**

Esta categoría tiene cinco descriptores que son: alumnos, docentes, padres de familia, supervisor y administrativos; el objetivo de la categoría fue conocer cómo se relaciona el director con dichos actores.

De acuerdo a lo que mencionaron los directores todos identificaron su relación con todos los actores educativos como buena, una relación que se basa principalmente en el respeto y la comunicación asertiva.

En cuanto al descriptor sobre la relación con los alumnos mencionaron que evitan caer en ser los amigos de los alumnos para que no se pierda el respeto, que dejan en claro a los estudiantes el rol que tienen como directores y siempre que hay problemas ellos buscan las mejores soluciones para los estudiantes.

La relación con los profesores es estrecha y basada en una comunicación fluida, sin embargo, a veces es complicada porque los compañeros docentes sienten que lo saben todo y nadie les tiene que enseñar nada, y dependiendo de lo permisivo que sean los directores con los profesores

entonces los considera buenos o malos directores.

Con referencia al descriptor relación con los padres de familia, hay particularidades en las que se mencionó no tener relación con padres de familia por la falta de cercanía que tienen con sus hijos, pero comentaron estar realizando actividades en las que se involucran más a los padres de familia.

En los indicadores sobre la relación con el supervisor y los administrativos, se refiere que es buena y basada en la comunicación y de alguna manera es más limitada pues solamente se trata lo justo y necesario con estas personas y todos los directores mencionaron que su supervisor es una persona que considera la dimensión personal e integral y de un trato cordial y que siempre está al pendiente de las necesidades que tienen ellos.

### 3.5 Contexto

Esta categoría está conformada por dos descriptores, el primero, áreas de oportunidad y el segundo fortalezas.

El descriptor sobre las áreas de oportunidad permitió identificar que los directores refieren dos problemas fundamentales, en el primero todos coincidieron en la necesidad de mejorar las instalaciones y en el segundo, uno de los directores identificó situaciones de violencia y la mayoría coincidió en la necesidad de fortalecer el vínculo con los padres de familia.

Respecto a contar con mejores instalaciones, ya que como se mencionó en el apartado de escenario y participantes, las escuelas comparten sus instalaciones y una ellas, no cuenta con instalaciones propias y rentan un salón social para poder impartir las clases, el director de esta escuela comentó que cuentan con terreno para construir la escuela, pero aún están en trámites para los permisos de construcción. Otra directora comentó que quiere remodelar los baños de la escuela y otra habló sobre la creación de laboratorios propios para evitar problemas con el turno de la mañana.

En el caso de violencia escolar sólo en una de las escuelas se reconoció la existencia de situaciones de violencia entre los estudiantes, incluyendo riñas y posesión de arma blanca, sin embargo, se mencionó que se está trabajando en ello para evitar que se vuelvan a suscitar.

La mayoría coincidió en la ausencia y escasa participación de los de padres de familia, ya que, aunque realizan actividades en las que se les convoca no hay una respuesta favorable de su parte y al tener esta ausencia, existen pocas posibilidades para identificar y atender las situaciones que presentan los estudiantes tales como problemas de drogadicción, embar-

zos no deseados y deserción escolar.

Con referencia a las fortalezas del contexto los directores identificaron los siguiente: uno comentó tener buenos resultados en la prueba ENLACE, además de obtener buenos resultados en competencias deportivas; otra directora identificó tener un buen proyecto de inclusión y ser el primer bachiller de la zona en implementarlo y hasta el momento ha tenido buenos resultados y casa ciclo escolar recibe a más alumnos. Otra directora comentó que ella busca programas sociales que apoyen a los estudiantes para continuar sus estudios o les y mencionó que ha tenido alumnos que han asistido con beca a universidades privadas de alto prestigio. La directora comentó que busca estos proyectos en internet y ha encontrado proyectos de mujeres líderes, proyectos de emprendimiento y una en Fórmula 1, la finalidad de implementar los proyectos es para animar a los estudiantes a continuar sus estudios.

Finalmente, se les preguntó sobre su visión futura para la escuela y en su mayoría se centraron en consolidar los proyectos de infraestructura y aumentar la matrícula y favorecer la permanencia escolar de los estudiantes a lo largo de su trayectoria.

## 4. DISCUSIÓN

A continuación, se contrastan teóricamente los resultados y se interpretan sus implicaciones y consecuencias.

La categoría formación para la función directiva fue fundamental para conocer las competencias de los directores y cómo se han ido formando para el puesto, en diversas investigaciones nacionales e internacionales se dice que los directores no cuentan con el perfil y formación adecuada (Cervantes,2016; Rodríguez Pulido, et al, 2013; Tintoré, 2016; Rivero, 2017) de acuerdo a los respuestas obtenidas en las entrevistas se corrobora que los directores tienen escaso desarrollo de las competencias personales y profesionales idóneas para la función directiva al momento de asumir el puesto, pero con el tiempo las han desarrollado.

Con base a lo que menciona Bass (Tintoré y Güell, 2016) sobre las características que tiene el líder transformacional está el uso de su carisma para hacer que los seguidores (docentes) cumplan con los objetivos que se proponen, en el caso de los directores que se entrevistaron como ellos mencionaron al inicio no tenían experiencia, pero hicieron uso de sus cualidades y valores personales para tener un mejor desempeño, lo que derivó en períodos de curva de aprendizaje que han llegado a ser largo

erráticos y basados en su propia experiencia personal, sin que exista un proceso de formación y desarrollo profesional intencionado y sistemático que favorezca la dirección del equipo de trabajo para lograr los objetivos institucionales.

Los resultados de la segunda categoría prácticas de liderazgo educativo permitieron identificar los obstáculos y facilitadores que se presentan en la gestión escolar. Entre los obstáculos destacaron la falta de formación para ser director, lo cual deriva en la necesidad de recibir cursos de formación previo a asumir el puesto y llevar un acompañamiento durante sus primeros años en la dirección, ya que la falta de conocimientos y de experiencia en temas como la normatividad, administrativos y pedagógicos hace que los directores en sus primeros años frente a la dirección cometan errores y se identificó que en la normatividad es en donde están los principales, esto se puede evitar si recibieron una formación adecuada, por ello es necesario que en México se diseñe un curso que brinde estrategias de liderazgo educativo para lograr un mejor desempeño.

Otro obstáculo que se identificó fue relativo a la formación de origen, ya que los maestros del nivel se caracterizan por ser licenciados en diferentes áreas (salud, negocios, ingenierías, entre otras) por tal razón los directores comentaron que en temas pedagógicos tiene un área de oportunidad que evita que se involucren por la falta de conocimiento. En contraste el perfil de origen de su formación, en otras áreas de conocimiento, en ocasiones, también representa un facilitador, tal es el caso de quienes tienen estudios en el área de las humanidades, tienen mayor empatía, lo que les permite brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes y docentes. Los directores que están en áreas como la economía, turismo entre otras, comentaron que también les ayudaron sus bases profesionales para desempeñar ciertas tareas y acciones en la dirección, con esto se reitera la importancia de capacitar a los directores.

Los resultados de la categoría prácticas de liderazgo educativo como refieren las investigaciones antecedentes (Leithwood et al. 2006) y el MINEDUC (2015) plantean la necesidad de formación inicial y desarrollo profesional continuo que favorezca el desarrollo de las competencias para que los directores puedan construir e implementar una visión estratégica compartida, desarrollen sus capacidades profesionales, lideren y monitorean los procesos de enseñanza y aprendizaje, gestionen la convivencia y la participación de la comunidad escolar y desarrollen y gestionen a escuela en su conjunto como organización compleja.

Con los resultados obtenidos de la categoría liderazgo educativo se identificó que el concepto que tienen los directores coincide con el lide-

razgo transformacional que se caracteriza por que el líder (director) es quien moviliza a sus seguidores (docentes) para alcanzar un fin en común (educación de calidad) y el líder tiene la particularidad de ser una persona carismática, que se observó en algunos de los participantes de esta investigación (Burns citado en Tintoré y Carillo, 2016). Por lo tanto, el liderazgo educativo que se observa en México es el transformacional el cual debe evolucionar a un liderazgo prosocial cuya característica primordial es que los líderes (directores) identifiquen las necesidades de los otros (docentes-estudiantes) para que se desarrollen profesional y personalmente sin perder de vista la visión y misión que se tiene para el desarrollo de las escuelas mediante trabajo colaborativo en un ambiente de respeto mutuo y confianza para el logro de los objetivos comunes.

En la categoría relación con los actores educativos se encontró que la mayoría tiene buena comunicación con sus docentes, alumnos, padres de familia, supervisores y administrativos, lo que corresponde a la práctica de liderazgo educativo gestión de la convivencia y participación de la comunidad. Lo anterior permite reconocer que las relaciones son favorables para como lo refiere Leithwood, 2006, promover la convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza e impulsar interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independientemente de sus características socioculturales.

Con referencia a la categoría contexto que se relaciona con la práctica de liderazgo donde interactúan los actores educativos, en donde se identifican los problemas fundamentales y las diferencias de cada institución, los resultados muestran que el principal problema de las escuelas participantes en el estudio es relativa a las instalaciones e infraestructura, sin embargo, es importante recalcar que a pesar de estas adversidades hay directores que luchan por obtener sus propias instalaciones y se comprometen a trabajar día a día para superar las condiciones complejas y adversas del contexto escolar, lo cual se ha visto impulsado mediante los proyectos de vinculación con empresas y organismos que favorecen la formación de los estudiantes.

Adicionalmente, considerando las condiciones sociales que prevalecen en el país, es importante destacar la necesidad de plantear estrategias para favorecer el vínculo escuela familia, para favorecer el compromiso e implicación de los padres de familia con la educación de sus hijos y evolucionar a un liderazgo prosocial.

Finalmente, considerar de acuerdo con Leithwood, 2011, que el contexto escolar y su entorno, son fundamentales para procurar las condiciones para una gestión eficiente y transformadora de las escuelas como

organizaciones efectivas, que facilite la concreción del proyecto educativo y el logro de las metas institucionales en escenarios educativos complejos.

### 5. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que las prácticas de liderazgo educativo de los directores de centros escolares del nivel de Educación Media Superior en términos generales se caracterizan por gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, liderar los procesos de enseñanza aprendizaje, construir e implementar una visión estratégica compartida, desarrollar las capacidades profesionales así como desarrollar y gestionar la organización escolar, como plantea Leithwood (2012).

Se concluye que las prácticas de liderazgo educativo sí están presentes en el desempeño, aunque los directores no cuentan con bases teóricas y prácticas sobre liderazgo, su conocimiento es limitado y superficial y se centra en el área administrativa.

En cuanto a la concepción de liderazgo, los directores de Educación Media Superior que participaron en el estudio tienen una concepción de liderazgo centrado en la jerarquía y se centra en el área administrativa, sin embargo, en el discurso que ellos tienen se observa que su conocimiento sobre liderazgo se caracteriza con elementos del enfoque distribuido, transformacional y liderazgo para el aprendizaje.

Entre los principales obstáculos a los que se enfrentan los directores en el desarrollo de sus prácticas de liderazgo educativo están las siguientes: Falta de formación inicial al asumir la dirección escolar, conocimientos pedagógicos limitados y desconocimiento de la normatividad. En contraste los facilitadores que tienen los directores son: Formación profesional disciplinar y su experiencia docente previa.

En la categoría contexto, la cual tiene relación con la práctica de liderazgo desarrollando y gestionan la institución se encontró que el principal problema de las escuelas son las instalaciones e infraestructura pues en México es común encontrar que las escuelas sean de dos turnos o carezcan de instalaciones propias, sin embargo, es importante recalcar que a pesar de estas adversidades hay directores que luchan por obtener sus propias instalaciones y se comprometen a trabajar día a día con ello.

En cuanto a la relación con los actores educativos, se concluye que existe buena comunicación con sus docentes, alumnos, padres de familia y administrativos, en lo que corresponde a la práctica de liderazgo educativo gestión de la convivencia y participación de la comunidad y existen áreas

de oportunidad en temas sindicales, por lo que es importante que la relación entre directores y docentes sea cordial y con mucha comunicación y respeto para que de esta manera todos se apropien de las metas a cumplir.

Se concluye respecto a la relación con los actores educativos, los desafíos son fortalecer la participación de los padres de familia y, por otro lado, disminuir la deserción escolar, lo que coincide con la necesidad de que en México, se generen las condiciones para garantizar no solo el acceso sino el trayecto y egreso de los estudiantes del nivel de Educación Media Superior.

Asimismo, en cuanto a la dimensión externa del contexto, es importante destacar los proyectos de vinculación que han logrado los directores con organismos y empresas, lo cual brinda oportunidades a los estudiantes de situar sus aprendizajes y favorecer con ello su motivación por el aprendizaje, además de que permite la obtención de becas y financiamientos para el desarrollo de proyectos y continuidad de sus estudios universitarios, o bien alternativas para el desarrollo de prácticas profesionales e incorporación al mercado laboral.

Finalmente, es importante que se avance en procesos de formación docente y liderazgo y gestión directiva, con énfasis en liderazgo con enfoque pedagógico y desde la perspectiva prosocial para favorecer la atención a las necesidades socioeducativas de los estudiantes que plantea la complejidad del escenario educativo.

## REFERENCIAS

- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones de American Psychological Association*. El manual Moderna S.A de C.V
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos metodológica*. Paidós.
- Aguilera, M. (2011). *La función directiva en secundarias públicas: matices de una tarea compleja*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>
- Cervantes, L. (2016). De maestras a Directoras: las vías de acceso a la dirección escolar. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(12), 241-262. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/209/932>
- Chávez, J. (2014). Liderazgo educativo, un reto constante en educación superior. *International Journal of good conscience*. 9(3) 119-126. [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A9.9\(3\)119-126.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A9.9(3)119-126.pdf)

- Delgadillo, M. (2011). El liderazgo del director de la educación media superior en México. 8 (16). *Revista electrónica de Pedagogía*. <https://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/el-liderazgo-del-director-de-educacion-media-superior-en-mexico/>
- Hernández Sampieri, R; Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Escuelas en el estado de Puebla. <https://www.inee.edu.mx/mapa2017/pdfestados/21.%20Puebla.pdf>
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. NCSL
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012. With a discussion of the Research foundations*. Ontario: The Institute for Educational Leadership.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Navarro, C; Pesqueria, N; Santiago, J. (2017). Las dificultades en el puesto directivo y las necesidades formativas de los directores principiantes. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0885.pdf>
- Rodríguez, P, Rodríguez, F, Artiles, R., Aguiar, P., & Alemán, F. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *EDUCAR*, 49(1),105-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840007>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). El perfil del Director en la educación Media Superior. [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordir/perfil\\_director.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordir/perfil_director.pdf)
- Tintoré, M., Serrão Cunha, R., Cabral, I., Matias Alves, J. (2020). Narrativas de liderazgo educativo en Portugal. Voces desde la dirección. En I. Cabral & J. Matias Alves . *Gestão escolar e melhoria das escolas. O que nos diz a investigação*. (pp:129-142) Fundação Manuel Leão.
- Tintoré, M. (2019). Introducing a Model of transformational prosocial leadership. *Journal of Leadership Studies*. 00 (00),1-20. DOI:10.1002/jls
- Tintoré, M. (2017). Liderazgo en las escuelas. Últimas tendencias en la investigación sobre liderazgo educativo. J, Machado, y J, Matias. *Mérito e Justiça. Investigação e Intervenção em Educação*. (pp. 103-115). Fundação Manuel Leão.
- Tintoré, M. & Carrillo, C. (2016). Experiencias de liderazgo trascendente: estudio de caso de una docente-líder. E. Bernad Monferrer & M. Mut Camacho. *Aula virtual: contenidos y elementos*. (pp. 639-650). McGraw Hill

Educación.

- Tintoré, M & Güell, C. (2016) Comparing Leadership: Business, Politics and Education, Social Sciences. *Special Issue: Re-Imagine Education for Social Improvement*. 5(6-1) 14-28. doi: 10.11648/j.ss.s.2016050601.13
- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. J.L. Bernal (e.d). *Actas del XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE) "Globalización y organizaciones educativas*. (pp. 33-45)
- UNESCO (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-educacion-2030-educacion-inclusiva-y-equitativa-calidad-y-aprendizaje-lo>
- Vázquez, S; Liesa, M & Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151). 158-174. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso)



## **CAPÍTULO 2**

# **Liderazgo para el logro de la equidad educativa**



# **La escucha como sustento del Liderazgo Pedagógico en la Educación de niños y niñas.**

Karina Villarroel Ambiado, Paula Acuña Magdalena

## **1. INTRODUCCIÓN**

El liderazgo pedagógico supone “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006 como se citó en Integra 2015). Esta definición supera la idea de que el liderazgo es una acción individual que solo le compete a quien dirige la institución educativa; por el contrario, es una labor compartida entre todos los integrantes de dicha comunidad, siendo gestores y responsables de los resultados obtenidos, la consecución de las metas y los sueños a los que aspiran.

El liderazgo pedagógico implica un fuerte compromiso profesional y ético de todos quienes ejercen la labor educativa, no solo en el logro de aprendizajes de niños y niñas, labor propia de los educadores y educadoras, sino, además, del significado y construcción de una comunidad educativa.

Reconocer el escenario educativo como multidimensional y complejo exige repensar la participación de los distintos actores. En esta línea, los planteamientos del liderazgo pedagógico han enfatizado el rol del líder en el fortalecimiento del trabajo en equipo y la participación de las familias. Sin embargo, existe una dimensión necesaria de abordar: el rol de niños y niñas en el proceso de aprendizaje, del que se insiste en que son protagonistas.

Con el objeto de aportar a la reflexión de los educadores y educadoras en torno a su rol como líderes pedagógicos, se ofrecen ideas que revelan la participación y protagonismo de los niños y las niñas desde la escucha de su cultura de infancia para configurar experiencias de aprendizaje.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Aproximaciones a las ideas de Liderazgo Pedagógico

Inicialmente el concepto de liderazgo pedagógico estaba asociado al rol estratégico que poseía el director en la mejora de los resultados de aprendizajes “Tras la labor del profesorado, la dirección es el segundo factor en términos de impacto en el aprendizaje de los estudiantes” (Leithwood et al. 2004, p.4 como se citó en Bolívar, Caballero, García – Garnica, 2017, p.2). Coherente con esta idea, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo, lo define como “un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder” (2015, p.9).

Para Robinson (2008 como se citó en Volante y Müller, 2017, p.11), el liderazgo pedagógico se construye a partir de los cinco elementos esenciales: establecer metas, manejo de estratégicos de recursos, gestión del currículo, desarrollo profesional de las y los docentes y un clima ordenado y apoyador. En este sentido, Fullan (2014), reconoce a la dirección escolar como un líder que vela por la consecución del aprendizaje, trabajando de manera colaborativa y continua con la comunidad para asegurar las condiciones que permitan lograr las metas y objetivos previstos.

Lo anterior pone de manifiesto que al existir al interior de los espacios educativos un líder reconocido como tal —con capacidad de afrontar los problemas y dinamizar a los equipos en pos de buscar soluciones y conseguir objetivos en conjunto—, se lograrían potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra idea que conceptualiza el liderazgo pedagógico es aquella centrada en el aprendizaje (*learning-centred leadership*). En ella se abandona la idea del rol preponderante del líder que dirige, y traslada el foco hacia la gestión del currículo y desarrollo profesional docente como elementos esenciales para el logro de aprendizajes de calidad de los niños y niñas. Esta conceptualización se transforma en un punto de partida hacia la representación de liderazgo desde una mirada más participativa, y compartida.

Dentro de los enfoques de liderazgo participativos, se pueden mencionar el liderazgo distributivo y el apreciativo. El primero comprende el liderazgo más allá de quien ejerce el cargo de líder, sino que puede y debe extenderse a quienes tienen incidencia en los procesos de enseñanza y

aprendizaje de la comunidad educativa. En este caso el liderazgo se distribuiría entre directivos, docentes, agentes educativos y familias (Maureira, 2018). Sin embargo, este enfoque le sigue otorgando gran relevancia a los equipos directivos de las instituciones educacionales, estableciendo que sería el director quien promueve las acciones que permitan llevar a la práctica la distribución de este liderazgo. Por lo tanto, la participación de la comunidad educativa estaría determinada por las posibilidades reales que el líder promueve, condicionadas así a situaciones específicas, más que a un liderazgo realmente compartido y democrático.

El segundo enfoque es el liderazgo apreciativo, que se define como “la búsqueda de la co- evolución para la mejora de las personas, sus organizaciones, y el mundo que les rodea” (como se citó en Integra, 2017, p.11). Representa una concepción más democrática y realmente participativa de todos quienes integran las comunidades educativas, pues se parte de la base del reconocimiento de potencialidades y fortalezas que no solo poseen los niños, niñas, educadores, educadoras, agentes educativos y familias, sino también de la institución misma.

El liderazgo apreciativo, entonces, posibilita el encuentro y escucha basados en un diálogo igualitario, respetuoso y democrático de toda la comunidad educativa. En estos encuentros se busca conocer y “reconocer/nos” las potencialidades, fortalezas y sueños con los que aspira la comunidad. Así también, respeta las convicciones que movilizan las acciones de las personas que forman parte de la comunidad y reconoce su libertad para tomar decisiones y emprender acciones para la mejora e innovación en los espacios educativos. Quien lidera bajo esta lógica es un líder con el fuerte convencimientos de que todos y cada una de las personas que conforman su comunidad educativa son sujetos potenciales de habilidades y talentos que los pondrán al servicio de la acción educativa y su labor, por lo tanto, está en el líder reconocerlos y propiciar espacios donde los puedan poner en juego.

## **2.2. Liderazgo pedagógico y la configuración de experiencias educativas.**

El Liderazgo Pedagógico tiene como foco la calidad de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido convoca a la comunidad educativa en torno al logro de aprendizajes de niños y niñas. Así, un directivo, un miembro del equipo de gestión o un educador de aula orienta a la comunidad educativa hacia la creación de contextos que contribuyan al aprendizaje, ofreciendo

espacios de diálogo, reflexión y transformación para la construcción de sentidos y objetivos compartidos respecto del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Este liderazgo persigue, entonces, la participación y el protagonismo de todos los actores: profesionales, técnicos, administrativos y personal de apoyo, familias y, por supuesto, niños y niñas. Todo lo anterior, destacando el rol del educador y educadora de aula como agente dinamizador de prácticas dialógicas y democráticas.

Cabe reflexionar respecto del liderazgo pedagógico de las y los educadores, cuyo foco está en la planificación, implementación y evaluación del currículo para la mejora de los aprendizajes, pero ¿cómo se organiza esto? Las decisiones, muchas veces, están centradas en el logro de desempeños establecidos desde la institucionalidad, desde referentes curriculares, y dejan de lado la aproximación hacia las infancias.

Hoyuelos afirma “Las escuelas siguen a los niños, no a las programaciones” (2009, p.88). Lo lógico es respetar a las infancias y distanciarse del currículo. En esta misma línea, Gaitán afirma que “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” (2006, p. 24). La invitación es a observar, escuchar y leer a los niños y las niñas. Conocerlos más allá de sus logros de aprendizaje, acercarse a sus comprensiones, relaciones, expresiones, y desde ahí promover su participación, reconocerlos y respetarlos como agentes sociales.

Lo anterior probablemente exige un primer ejercicio de problematización en busca de consensos de la comunidad educativa: cuestionarse respecto de la imagen de niño y niña a partir de las cuales cada uno piensa y crea el espacio educativo.

La imagen de niño y niña es más que una idea; son creencias, convicciones respecto del poder-ser de un niño. Estas significaciones son productivas, es decir, los adultos toman decisiones respecto de lo que creen oportuno para el desarrollo y aprendizaje de las infancias (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). Así, es la imagen construida la que induce a escuchar, observar y actuar de una u otra manera, en tanto

no existen sólo en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones o interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis, fuera de esta lógica (Casas, 2006. p. 30).

Las imágenes se materializan en convicciones, creencias que son determinantes a la hora de educar. Resultan interesantes las ideas de López

de Maturana y Calvo, quienes afirman que los pequeños fluyen en su propensión a aprender y el adulto los frena; puede hacerlo porque no sabe mediar y actúa de acuerdo al modelo de socialización que aprendió de pequeño, como cuando al preguntar en casa qué estaban comiendo, le respondían “come y calla” o porque el modelo paradigmático escolar es tan poderoso que, a pesar de haber estudiado que hay que escuchar al educando, se impone el modelo autocrático: es el profesor el que sabe, por lo que es él quien debe enseñar y el estudiante debe seguir las instrucciones. Este segundo caso es el más peligroso, puesto que, al no mediar a sus educandos, los estímulos educativos en vez de ayudarles pueden obnubilar su conciencia y transformarlos en repetidores conductistas: estímulo / respuesta. (2014, p. 101)

Cada adulto del equipo educativo ha construido, a lo largo de su trayectoria vital, su imagen de infancia. Sin duda son “Miradas que tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas” (Skliar, 2017, p.39). La imagen es producto de las experiencias en la niñez: escolaridad, formación, ejercicio laboral, entre tantas otras situaciones e hitos que delinear las historias de vida, y cada sujeto, entonces, se dispone a educar desde sus convicciones. Algunas miradas generan más tensión que otras, situando a los niños y las niñas como individuos indefensos, reactivos, reproductores, mientras que otras lo visualizan como ciudadanos, protagonistas, potentes. En fin, es tal la diversidad que no cabe duda de la necesidad de poner en común las creencias para que los proyectos educativos y planificaciones dejen de ser discursos reproducidos y se construyan desde el respeto y acogida de la singularidad de niños y niñas.

Hay una frase provocadora con la que Malaguzzi interpela a adultos y educadores “Tenemos que reconocer que, méritos aparte, nosotros los adultos hablamos mucho de los niños, hablamos poco con ellos y los escuchamos aún menos” (Cagliari et al., 2018, p.196). Basta con revisar distintas situaciones educativas formales, por ejemplo, planificaciones centradas en los objetivos que emanan del currículo negando la cultura de las infancias, experiencias educativas homogéneas en las que niños y niñas no son reconocidos en su singularidad y “aprenden” lo mismo al mismo tiempo, en el mismo espacio, de la misma forma; evaluaciones centradas en contenidos conceptuales, donde prima la mirada del educador o educadora; tiempos y espacio-ambientes pensados desde las necesidades de los adultos; largas rutinas dirigidas, prácticas escolarizantes, excesivas normas que resguardan la pasividad, entre otras.

Estas vivencias se contraponen a las declaraciones que habitualmen-

te acompañan los discursos docentes, como que el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, que las y los educadores son un facilitador de experiencias de aprendizaje significativo o que se considera al niño o niña como sujeto de derechos. Como afirma Malaguzzi, las afirmaciones las conocemos, son claras y socialmente compartidas, el centro del proceso es el niño.

Todos los discursos están de acuerdo sobre la exigencia de partir del niño. Parece tedioso repetirlo. Pero, en realidad, no es algo obvio. El maestro ya está preparado: tiene en su cabeza el método para aprender la lengua con todos sus pasos; tiene listos los carteles, las fichas y los materiales. El niño así es esclavo del procedimiento. (Malaguzzi 1993, p. 8 – 9 como se citó en A. Hoyuelos, 2004, p. 196).

La práctica muestra que la cultura adultocéntrica invisibiliza a los niños y las niñas. Las situaciones educativas olvidan los mundos que las infancias han construido, sus creencias, explicaciones y contextos.

Es fundamental reconocer que niños y niñas, en tanto sujetos de derechos, se dotan de agencia, son portadores y constructores de cultura. Así reconocidos, es posible afirmar que las dimensiones de las infancias son múltiples y complejas. Por ejemplo, Zavalloni (2014) nos recuerda los derechos naturales de los niños y las niñas: el ocio, ensuciarse, contemplar, oler, usar las manos, ser salvajes, entre otros, mientras que Malaguzzi (2005) invita a mirar la pluralidad de sus lenguajes, a partir de los que comunican sus intenciones, ideas, necesidades, intereses, deseos, asombros, etc. Esto lo manifiestan cada vez que resuelven un problema, plantean sus hipótesis, formulan teorías o se comunican desde lenguajes que, muchas veces, resultan distantes e incomprensibles para los adultos. En los niños y las niñas radica un potencial creativo que se construye desde las relaciones con su contexto, a partir del cual explica e interviene en su mundo, por ejemplo, a través del juego, del movimiento y del arte, entre tantas otras expresiones (Abad y Ruiz, 2011).

El mundo de las infancias, de cada infancia, de cada niño y niña debe ser escuchado. Urge abandonar aquellos criterios universales a partir de los que se planifica y evalúa. Así también, es necesario desapegarse de los márgenes imaginarios que los educadores y educadoras construyen a partir de los instrumentos curriculares: es momento de comprenderlos como referentes y no como “libros sagrados”. Si no se reflexiona en torno a esto, se corre el riesgo de instalar y normalizar prácticas centradas en programaciones estructuradas, mecánicas y deshumanizadas, en las que el niño o niña es visto como un ser incompleto y dependiente.

Emprender un liderazgo pedagógico para la mejora de los apren-

dizajes exige reconocer y legitimar las infancias. Esto implica abandonar aquella práctica pedagógica adultocentrista, excesivamente didáctica y programática. Un ejemplo es el contraste entre el tiempo del adulto versus el tiempo de niñas y niños.

El tiempo *Cronos* del adulto trasciende a la programación, la carga de secuencialidad y límites temporales, regulando los pasos y minutos de una experiencia educativa que debiese centrarse en el encuentro acogedor y amoroso con otros. Se establecen objetivos y acciones, se anticipa qué y cómo se enseñar y, por ende, qué evaluar. Cronos delimita la actuación del adulto. Afortunadamente, no es posible anticipar la acción de un niño, de forma que la planificación mecánica, homogénea, hegemónica no responde a la cultura de las infancias.

Cuando la planificación adopta un carácter estructurante, preestableciendo objetivos y metodologías, no deja espacio a la exploración, al asombro, al caos y a la incertidumbre que son algunas de las cualidades del proceso de aprendizaje que emprenden los niños y las niñas. (Calvo, 2017). De esta manera, la planificación y la experiencia “implementada” termina focalizada en el resultado, en el logro de la intencionalidad pedagógica propuesta por el adulto. El engaño está en que se planifica pensando en que se escucha y responde a los intereses, necesidades, características de las infancias, sin embargo, estas se consideran a la luz de registros evaluativos focalizados en hitos del desarrollo y en el currículo del nivel, asumiendo el aprendizaje como un proceso lineal y previsible.

Pero ¿cómo aprenden los niños y las niñas? o, más interesante aún, ¿cómo aprende un grupo de niños y niñas de diferentes edades, contextos, características?, ¿es posible trazar una ruta de enseñanza— aprendizaje para un grupo heterogéneo? Niños y niñas aprenden en acción, estableciendo relaciones, tejiendo redes con su entorno, van y vienen, ordenan y desordenan, transitan de la calma a la intranquilidad y vuelven otra vez. No se debe desconocer la cultura de las infancias y cómo desde la multiplicidad de sus expresiones e interpretaciones construyen identidad personal y colectiva. Entonces, *Aión* y *Kairos* son los tiempos de los niños y las niñas. El tiempo *Aión* invita a que la acción tenga sentido en sí misma, centrarse en el proceso, respetar los ritmos e intereses que no se determinan por una secuencia de inicio-desarrollo-cierre. El tiempo *Kairos* es el tiempo de la oportunidad, el momento que surge, el instante del asombro.

¿Cuál es el rol del educador y educadora como líder pedagógico en el tiempo-espacio educativo? la escucha y, a partir de ella, la reflexión que oriente sobre la manera de responder a los párvulos. En este sentido las y los educadores dejan de ser programadores y se transforman en investiga-

dores de los aprendizajes de los niños y las niñas, observando, registrando, compartiendo hipótesis con ellos y los adultos, ofreciendo variadas respuestas a la escucha (diversificación de espacios, materiales, experiencias). El equipo pedagógico asume un rol de investigador en la acción, acompañando, observando, desde la presencia y apertura para conocer, comprender, e interpretar respetuosamente las expresiones de niños y niñas.

### **2.3. Un líder que Escucha: apertura y abandono de certezas.**

¿Cuántas veces los educadores y educadoras se asombran con las teorías de niños y niñas?, ¿con cuánta seriedad se toman sus ensoñaciones?, ¿acogen sus proyectos?, ¿brindan tiempos para que expresen sus propuestas y divagaciones?, ¿en qué momentos se disponen a la escucha?, ¿se escucha sólo con los oídos? Esto es un punto de inicio a la reflexión.

La relación adulto-niño es, probablemente, una de las principales relaciones interculturales que existen, en tanto se establecen conexiones comunicativas entre personas y grupos con identidades culturales específicas. Las teorías, hipótesis, convicciones, creencias, costumbres, ritos de los adultos son diferentes a las de los niños y las niñas, sin embargo, no se reconoce esta diferencia y se propende a la reproducción de la cultura adulta, así es como sus expresiones son silenciadas y negadas.

Reconocer que niños y niñas son constructores de una cultura que les es propia implica que las y los adultos y sobre todo las y los educadores, deben asumir un rol desde el respeto y acogida de estas identidades, lo que les obligan a repensar ciertos dominios disciplinares e institucionalizados que no hacen más que homogeneizar y estandarizar la imagen de las infancias y los procesos en los que natural y espontáneamente se implican. Como se ha venido planteando, se debe mirar con cautela aquellas pautas evolutivas, orientaciones curriculares y didácticas que no hacen más que universalizar y determinar las formas de habitar el mundo desde la niñez. Modelos que, por moda o convicción, son reproducidos sin cuestionar sus sentidos y pertenencia a las comunidades en las que se instalan. “Es necesario desnudarnos para ahondar en el alma infantil, en sus verdaderas ideas, teorías, hipótesis, sentimientos, sentidos y miradas como figura polisensorial. A todo esto, lo llamamos cultura de la infancia a través de una pedagogía de la escucha” (Cagliari et al., 2018, p. xii).

Entonces, al emprender una práctica pedagógica que cuestiona fenómenos instalados desde la tradición, historia de vida y hegemonía dis-

ciplinar, el llamado es actuar con sensibilidad frente a la cultura de las infancias. Esto es asumir una actitud de vida y pedagógica diferente; una actitud de escucha que Rinaldi (2011) describe como conexión, tiempo, acogida, pausa y visibilidad de los lenguajes, símbolos y códigos con los que se expresan los niños y las niñas. La escucha es un tiempo-espacio que se da sin límites, que acoge sin preconcepciones, que se abandona a la incertidumbre y que abandona la programación lineal.

“La escucha es una actitud receptiva que presupone una mentalidad abierta, una disponibilidad para interpretar las actitudes y los mensajes lanzados por los demás y, al mismo tiempo, la capacidad de absorberlos y legitimarlos” (Altimir, 2010, p.15). La apertura a recibir el saber de otros respetuosamente y sin imposiciones. Acoger ideas y expresiones que niñas y niños manifiestan con sus silencios, miradas, productos, palabras, relatos, conversaciones, movimientos, juegos y emociones, entre otros.

La escucha es una metáfora de disponibilidad, de sensibilidad para escuchar y ser escuchados, con todos los sentidos (...), escuchar como ofrecerse y ofrecer el tiempo de escuchar. Detrás de toda escucha hay deseo, emoción, aceptación de las diferencias, de los valores y de los puntos de vista (Rinaldi, 2011, p.140).

La escucha como actitud de un adulto que se maravilla con la inquietud y el saber de otros, que se asombra desde los cuestionamientos y búsquedas de los demás, que se sorprende de las relaciones y que se fascina con las explicaciones, movimientos, silencios, pausas y tantas otras manifestaciones de niños y niñas. La escucha como apertura a todo aquello que va más allá de las palabras, es decir, leer al otro, reconocerlo, legitimarlo. Como plantea Freire [...] escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno [...] significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro (2003, pp. 114- 115).

La escucha a la cultura de las infancias ha de ser una práctica cotidiana en los procesos educativos y relacionales con adultos, un ejercicio de reflexión democrática que permita interpretar sus expresiones “supone escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido” (Dahlberg, Moss, Pence, 2005, p. 101), a fin de proyectar nuevas posibilidades que respondan a lo que ellos demandan.

La escucha exige despojarse de convicciones previas para acoger de la manera más limpia posible al otro. Byung- Chul afirma, “el oyente se vacía. Se vuelve nadie” (2018, p. 116). Duschatzky es clara, “necesitamos escuchar lo que no se sabe” (2017, p. 97). Esto tiene implicancias para

aquel educador y educadora que abraza disciplinas, teorías y currículos sin cuestionamientos, pues estos discursos se imponen como lenguajes de poder a partir de los cuales, conscientemente o no, se articulan las experiencias de aprendizaje, se diseñan los espacios y se organiza el tiempo, entre otras decisiones.

Son aquellos lenguajes desarrollados por los diferentes poderes para llevar a cabo sus dinámicas, cuyas dialécticas lingüísticas designan horizontes, modifican o estandarizan culturas y proponen o niegan futuros para la humanidad. Un docente, un intelectual requiere identificar no sólo los lenguajes de los poderes que lo colonizan sino los lenguajes que replica y le forja como colonizador o emancipador (...) (González, 2016, p. 75).

El líder pedagógico tiene la responsabilidad ética de abandonar aquellos saberes impuestos que han universalizado y normado los procesos educativos; ha de abrir espacios de encuentro con niñas y niños, para acoger sus lenguajes, interpretarlos y permitir, como afirma Skliar (2017), que la infancia dure todo el tiempo que sea posible.

Plantear el acto de escucha y apertura desde el educador y educadora como líder, es asumir la posibilidad de diseñar propuestas educativas que consideren la voz de los niños y las niñas, reconociendo su legitimidad, su cultura y forma de habitar el mundo. Esto debe dejar de ser una acción instrumentalizada y mecánica que se plasma en planificaciones intentando dar cuenta de la recogida de aprendizajes previos, de la consideración de intereses, ritmos, etc., más bien debe ser asumida como disposición interpretativa de los sentidos y significados que, desde sus lenguajes, las infancias manifiestan. Sólo así las y los educadores ofrecerán, desde su rol mediador, vivencias en las que los niños y las niñas se impliquen no por obligatoriedad, sino porque perciben las oportunidades que el adulto ofrece para desarrollar su potencial y poner en juego sus proyectos y ensñaciones.

### **3.DISCUSIÓN**

#### **3.1. Niños y Niñas ¿protagonistas de su aprendizaje?**

Las maestras y las instituciones con frecuencia tendemos a establecer reglas, rituales y obligaciones con la pretensión de aligerar o de organizar el trabajo, pero este uniformar las conductas puede llevarnos a faltar a la escucha que cada niño requiere y necesita. Así que no será conveniente emprender de manera general asuntos como quitar el chupete, el objeto

de apego, los pañales o poner a todos a la vez a gatear, a levantarse del suelo o a empezar a caminar, ya que eso equivaldría a ignorar la subjetividad de cada uno de ellos. Algunos tienen miedo a caerse, otros se mueven con alegría y seguridad, y los hay que precisarán más tiempo y ayuda para alguna de esas actividades, porque cada cual tiene unas habilidades y unas características que no podemos obviar si pretendemos respetar su diversidad. Hay que mirarlos diferenciadamente. Hay que ver qué nos dicen sus cuerpos, su forma de ser y su madurez. Hay que darles tiempo. (Diez, 2013, pp. 84-85)

Niños y niñas son protagonistas de sus aprendizajes en la medida que los adultos lo permiten. Los equipos educativos deben tener una mirada potente las infancias y, desde ahí, dar oportunidades. Un niño protagonista es quien vive su libertad de aprender de acuerdo a lo que lo moviliza, es decir, que traza su camino desde sus sentidos, la exploración, curiosidad, el descubrimiento y el error. Basta con observar y escuchar para comprender qué quieren aprender y cómo. El niño protagonista necesita de la presencia del adulto en forma de acompañamiento y confianza, y no de imposición, dominación, dirección o programación. “El ejercicio del protagonismo de las nuevas generaciones no podría volverse realidad sin adultxs que lo promuevan y estén dispuestxs a ceder espacios de poder” (Morales & Magistris, 2018, p.44).

Lo anterior, exige que el educador se asuma como investigador en la acción educativa desde su liderazgo, ofreciendo tiempos y espacios para la indagación de niños y niñas. Así, el educador y educadora piensan —desde la interpretación de los lenguajes— qué ambientes, lugares, materialidades, sonidos, relaciones, paisajes, narraciones, objetos y condiciones, entre otros elementos, permiten a los niños y las niñas desplegar los retos que ellos proyectan.

Los niños, desde su nacimiento, son competentes, investigan, juegan para entender el mundo, buscan el contacto con los demás. En el parvulario, entonces, habría que aprovechar, acompañar y estimular esas capacidades. El adulto tendría que estar atento para seguir el hilo de lo que dicen y hacen y, de esa manera, ayudarlos a avanzar (...) (Majoral, 2014, p. 9)

Se reconoce, entonces, una infancia con agencia, niños y niñas que están en el primer plano de los asuntos que les competen, que cuentan con la oportunidad de implicarse como participantes, tomando parte en las decisiones que les afectan. En este sentido, Ferri (2020) destaca dos aspectos de los y las docentes que promueven el auténtico protagonismo y autonomía de niños y niñas en el proceso educativo.

El primero es la capacidad del adulto de escucharlos con el fin de

comprender su curiosidad cognitiva y sus respectivas <<zonas de desarrollo próximo>> (según la afortunada definición de Vygotski) para poder ayudarle y darle el apoyo adecuado. El segundo es la necesidad de que el adulto sepa proyectar de forma competente contextos de aprendizaje que sean significativos para niños y niñas y, sobre todo, coherentes y acordes con sus modos de conocer (pp. 24-25).

De acuerdo a lo que se ha venido señalando, resulta interesante plantearse un liderazgo desde el coprotagonismo. Como lo plantea Cusiánovich, no sólo los niños son protagonistas, sino que todos los seres humanos están llamados a desarrollar su condición de seres autónomos, miembros y por ende participantes en su entorno social por derecho propio. La expresión, entonces recuerda que por más afirmación que los niños hagan de su condición protagónica, ni ellos ni los adultos solos podemos crecer y desarrollarnos como tales en la densidad humana, personal y social que la categoría ser sujeto de su propia vida y de la historia conlleva (2006, p. 131).

El desafío está en una práctica centrada en el aprendizaje de niños y niñas, donde se les reconozca como co-constructores de identidad y cultura (Dalhberg, Moss, Pence, 2005), desde ambientes dialógicos, acogedores, participativos, democráticos, inclusivos y relacionales, en la que todos los actores tengan la oportunidad de reflexionar y repensar consensuadamente los procesos que les conciernen. El educador y la educadora, en tanto líderes, están llamado a promover estos contextos educativos respetuosos de las identidades de las infancias, a proyectar propuestas y experiencias de aprendizaje que reconozcan sus iniciativas. En este sentido, las y los educadores ponen sus saberes al servicio de los niños y las niñas, porque les reconocen como un otro.

## 4. CONCLUSIONES

La relevancia de la construcción de un liderazgo pedagógico relacional comprende el acto educativo como un estar y vincularse con los otros, pues, “educar es convivir” (Maturana, 2004, p.151). La invitación, entonces, es a promover experiencias educativas que superen la idea de reconocer y fortalecer las potencialidades de niños y niñas, ciertamente importantes, sino a dar reales espacios de legitimación.

El repensar el liderazgo pedagógico, más allá de los enfoques tradicionales, es situarlo en reconocer y dar valor al otro, generando vínculos entre quienes llevan a cabo el acto educativo. Un liderazgo basado en el

diálogo, que avance más allá del reconocimiento de los distintos agentes educativos, que promueva espacios de interrelación entre estos agentes educativos para transformar y dinamizar la escuela. Es una invitación a formar una comunidad que aprende en forma colectiva, donde “familia, profesores y otras y otros educadores de la comunidad se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos gracias al diálogo igualitario” (Elboj, 2018, p.53).

Así entonces, el educador y educadora debe ser capaz de ampliar este espacio pedagógico de convivencia, otorgando palabras al acto educativo con el fin de que todo agente de la comunidad educativa “pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase como tal, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos” (Vallejos, 2014, p.120), situando las experiencias de aprendizaje en un convivir democrático y participativo, que le permita a niños y niñas dar significado al mundo que les rodea.

El liderazgo pedagógico, que comprende el acto educativo como un acto relacional, visualiza a los niños y las niñas como seres completos, no fragmentados. Seres que aprenden no solo contenidos, habilidades y valores, sino personas con características propias, como un todo indisoluble y, por lo tanto, su principal labor está en reconocerlo y acompañarlo en su tránsito formativo. “La tarea del profesor o profesora es evocar un escuchar, de modo que el alumno pueda aceptar o rechazar lo que él o ella dice conscientemente desde el comprender” (Maturana, 2004, p.152.) cuando esto acontece en la experiencia pedagógica, la capacidad de acción y reflexión se desarrollan en ese niño o niña para su utilización consciente en distintos ámbitos de acción.

De esta forma, el liderazgo pedagógico se sustenta desde la mediación respetuosa de las experiencias educativas, que parte con una aceptación propia como sujetos en aprendizaje, que reconoce a los niños, niñas, agentes educativos, familias y contextos como un igual con el que construye y reconstruye aprendizajes. Habita en espacios dialógicos, valorando el rol de la comunidad en la experiencia educativa, que promueve su involucramiento en el debate, el trabajo, y la lucha para lograr la institución que sueñan. Así es como se promueven las transformaciones sustentadas en la capacidad de reflexión permanente sobre la práctica y los procesos educativos, contribuyendo a la formación de una comunidad educativa que busca transformar y no adaptar.

## REFERENCIAS

- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Galvez, A. (2011). El juego simbólico. Barcelona, España: Grao.
- Altimir Sans, D. (2010). ¿Cómo escuchar a la infancia? Barcelona, España: Octaedro.
- Botia, B., Rodriguez, K y Garcia-Garnica, M. (2017) Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: aval.pol públ.Educ.* 25 (95), 483-506. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>.
- Byung- Chul Han, (2018). La expulsión de lo distinto. Barcelona, España: Herder.
- Calvo Muñoz, C. (2017). Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (2018). Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993. Madrid, España: Morata.
- Casas Aznar, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. Política y sociedad, 43(1), 27-42. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
- Cussiánovich Villarán, A. (2006). Ensayos sobre infancia. Sujeto de derechos y protagonista. Lima, Perú: IFEJANT.
- Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (2005). Más allá de la calidad en educación infantil. Barcelona, España: Graó.
- Díez Navarro, M. (2013). 10 Ideas Clave. La Educación Infantil. Barcelona, España: Grao
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2018) Comunidades de Aprendizaje Transformar la educación. Barcelona, España: Graó.
- Ferri, G. (2020). ¿Y ahora qué? Escritos de un inconformista pedagógico Barcelona, España: Octaedro.
- Freire, P. (2003). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fundación Integra (2017). Política de Calidad Educativa de Integra. Santiago, Chile.
- Fullan, M. (2014) *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una

mirada distinta.

- Política y Sociedad, 43(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- González González, M. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Hoyuelos, A. (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). La Estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona, España: Octaedro.
- Hoyuelos, A; Riera, M. (2015). Complejidad y relaciones en educación infantil. Barcelona, España: Octaedro.
- López de Maturana Luna S., Calvo Muñoz, C. (2014). Los Jardines Infantiles y los Ambientes Activos Modificantes. Polis, 13 (37): 95-110. <https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/article/view/1009/1937>
- Majoral Clapés, S. (2014). Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y las niñas. Barcelona, España: Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2005). Los cien lenguajes de la infancia. Barcelona, España: Rosa Sensat.
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. Revista Educación, 42 (1), 1-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918001>
- Maturana Romesín, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones
- Morales, S., & Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niños como sujetos políticos co-protagonistas de la transformación social. En Morales, Santiago y Magistris, Gabriela, Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires (Argentina): Chirimbote/ElColectivo/Ternura Revelde.
- MINEDUC. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia. Santiago, Chile: Autor.
- MINEDUC (2015) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago, Chile: Autor.
- Rinaldi, C. (2011). En Diálogo con Reggio Emilia. Lima, Perú: Grupo Editorial Norma.
- Skljar, C. (2017). Pedagogías de las Diferencias. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. Revista Fun-

## Liderazgo Situado en el Paradigma de la Complejidad

dación Universitaria Luis Amigó. 1 (2), pp. 114-125. <https://doi.org/10.21501/23823410.1333>

Volante, P; Müller. M. (2017). Manual de Prácticas de Equipos de Liderazgo Educativo. Santiago, Chile; Ediciones UC.

Zavalloni, G. (2014). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Barcelona, España: Graó.

# **Prácticas de Liderazgo Educativo para Favorecer los Resultados de Aprendizaje con Calidad y Equidad.**

Gabriela Croda Borges, Daniela Carreño Pérez

## **1. INTRODUCCIÓN**

El liderazgo educativo se reconoce como objeto de estudio que ha sido ampliamente abordado en los años recientes en la literatura internacional, mientras que en México, hace falta evidencia sobre cómo se desarrolla el liderazgo dentro de los centros escolares. Asimismo, cabe destacar que en el país, ha sido complejo el proceso de construir espacios de liderazgo educativo, pues “es un tema que estuvo olvidado, en cuanto a su estructura formal y desarrollo profesional, por muchas décadas y que finalmente, empieza a cobrar relevancia dentro del contexto de la última Reforma Educativa promulgada en febrero de 2013” (Parés, 2015, p.144). Por lo anterior, es fundamental generar conocimiento para abonar a la construcción del estado que guarda el liderazgo educativo en México, en donde se reconozcan las fortalezas y áreas de oportunidad en el ejercicio de liderazgo educativo, ante los actuales desafíos.

A partir de la revisión de la literatura, se identifica que “El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es de tamaño moderado, este efecto de liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar” (Leithwood et al., 2019, p. 2). dada su relevancia para el logro del aprendizaje de los estudiantes, Leithwood et al. plantean que es necesario saber cómo se ve y entender mucho más sobre cómo funciona el liderazgo (Leithwood et al., 2004).

El liderazgo educativo, al ser un factor clave, constituye una oportunidad para mejorar la calidad educativa y conlleva, gestión y prácticas

pedagógicas efectivas para favorecer en los estudiantes el logro de resultados de aprendizajes de calidad y con equidad. Los profesores, como actores clave del proceso educativo representan un aporte sustantivo en el desarrollo del liderazgo educativo, ya que, participan en la vida colegiada del centro escolar y sobretodo, como líderes pedagógicos, dinamizan las estrategias de formación de los estudiantes, con lo que se concretan las propuestas educativas.

Dada la importancia de la función de los profesores, Tintoré, afirma que “la necesidad de formar adecuadamente a los líderes educativos se hace más imperiosa en el actual contexto de la sociedad global del conocimiento” (2018, p.19), ante la cual, los profesores que desarrollan un liderazgo mediante procesos de formación y actualización profesional contribuyen a la construcción de acuerdos colegiados que favorecen estrategias de aprendizaje para mejorar los resultados de los estudiantes.

Asimismo, la participación de los profesores en las innovaciones educativas es esencial considerando como señalan Margalef y Arenas (2016) que la práctica educativa exige respuestas inmediatas del aula, las cuales no pueden esperar a que se planteen marcos normativos de actuación desde la política, o bien, alternativas de solución desde la investigación educativa.

En este sentido, analizar al profesor como líder educativo, constituye un aporte al conocimiento sobre liderazgo educativo en México, ya que amplía el enfoque que tradicionalmente se ha abordado, al ir más allá del liderazgo centrado en la figura del director escolar en Educación Media Superior, como lo refieren los estudios antecedentes (Brito et al., 2016; Rodríguez, 2017; Gamboa et al., 2017; Rivera y Cavazos, 2015).

Se reconoce que el “liderar es una acción colectiva” (Pons, 2018, p.400), con una visión más global y holística (Gronn, 2000, 2002), en donde el director interactúa con la comunidad educativa, sugiere e integra las perspectivas y opiniones de todos los actores de la vida escolar, en este sentido, Fullan señala que, “los buenos líderes promueven constantemente la interacción y la resolución de problemas” (2002, p. 20). El liderazgo escolar constituye una oportunidad para mejorar la calidad educativa, lo que implica mejor gestión, prácticas pedagógicas efectivas y un aumento en mejores resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Actualmente, existen diversas aproximaciones conceptuales sobre el liderazgo educativo, derivadas del desarrollo teórico, en donde se reconocen distintos modelos de liderazgo educativo: liderazgo para el aprendizaje (Hallinger, 2011), liderazgo transformacional (Leithwood, 2009), liderazgo constructivista (Lambert, 2002), liderazgo distribuido (Gronn, 2002 y Spillane, 2007) y liderazgo centrado en los estudiantes (Robinson, Hohepa

y Lloyd, 2015).

Para fines de este estudio, se asume el liderazgo educativo, entendido como el proceso de influencia ejercido por uno o más miembros de la comunidad escolar, para la consecución de una meta en común. En este caso para la mejora escolar, entendida a partir del logro de los aprendizajes de los estudiantes con calidad y equidad. De igual forma, se comprende al liderazgo como un proceso dinámico y compartido en donde se involucran como figuras de liderazgo a los docentes, a partir de quienes se busca una mayor participación en la toma de decisiones e iniciativas del centro escolar.

A partir de analizar diversas posturas de liderazgo, se observan puntos de acuerdo, como son: referirse a la función social del liderazgo y su indispensable necesidad de interacción entre los miembros del centro escolar. Los espacios educativos, entendidos como organizaciones, deben buscar el desarrollo de todos los integrantes que interactúan en él para el logro de las metas comunes. Así, no solo los estudiantes reciben el derecho a la educación, que se da a través del dominio de aprendizajes clave que permiten “participar en la vida social sin riesgo de exclusión” (Bolívar, 2012, p.13), sino que los profesores, reciben la posibilidad de ejercer sus talentos y desarrollar un liderazgo pedagógico. De esta forma, también se vislumbra que la importancia del liderazgo no sólo recae en el desarrollo y formación estudiantil, sino en la comunidad escolar.

La propuesta de liderazgo pedagógico, visualiza el centro escolar como el espacio en donde los profesores, integrantes de la comunidad educativa, participan como agentes de cambio, y el director es proactivo, gestor de talentos y motivador en el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, “el liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos”. (Murillo, 2006, p.19)

Para fines de esta investigación se asume el liderazgo educativo desde la perspectiva del liderazgo distribuido, como un “nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas” (Bolívar, 2010, p. 92). Asimismo, se recupera la idea de que “el liderazgo distribuido, 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” (Bolívar, 2010, p.92). Con base en estos referentes, se considera que la escuela como organización compleja, es un espacio de aprendizaje y desarrollo de la comunidad, compartido y abierto a la participación de los diferentes actores educativos.

En este sentido, la capacidad de liderazgo de cada institución se configura en la participación de su comunidad educativa, involucrando el trabajo del director y de los profesores, así como, el de los padres de familia y estudiantes. En donde se requiere que la comunidad desarrolle prácticas de colaboración institucional, que generen las condiciones para que el liderazgo influya en el logro de aprendizajes de calidad de todos los estudiantes (Lambert, 2003).

Se trata así, como lo señala Bolívar de ejercer un liderazgo educativo que se entiende como “aquel que dota de un sentido a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes”, (2019a, p. 170).

Entre los actuales desafíos de la educación, se encuentra el de garantizar condiciones para que todos los estudiantes independientemente de su contexto, reciban una educación de calidad que asegure su éxito educativo, el desarrollo pleno de sus potencialidades y el aprendizaje a lo largo de la vida. Ante ello, el papel del directivo se considera crucial para generar las condiciones que favorezcan el logro de los resultados de aprendizaje con calidad y equidad en los complejos escenarios educativos actuales.

La investigación ha dado evidencia de que el liderazgo escolar es un factor fundamental para la mejora de las escuelas y el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes, (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2008; Weinstein y Muñoz, 2012, Murillo et al., 2010; Romero, 2018, 2021; Weinstein, 2017), particularmente, cuando las escuelas y sus estudiantes se encuentran en contextos de vulnerabilidad, en donde son mayores los desafíos para garantizar aprendizajes con calidad y equidad.

En este marco, el objetivo cuatro para el desarrollo sostenible plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, (UNESCO, 2015) en donde, el liderazgo del directivo es un factor crítico y fundamental para promover condiciones que favorezcan los resultados de aprendizaje con calidad y equidad. Lo anterior, se señala en el marco de acción de la Declaración de Incheon, en la que se refiere que “la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora”, y se expresa el compromiso de “una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos.” (UNESCO, 2017, p.17)

Una educación equitativa e inclusiva como refieren Murillo et al.,

tiene como “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (2010, p.171), lo cual implica la atención a las necesidades formativas de todos los estudiantes y la generación de condiciones para el logro de sus aprendizajes.

Ante la meta de contribuir al desafío de las políticas educativas que buscan abatir las desigualdades, se reconoce la relevancia de identificar liderazgos en los centros escolares considerados exitosos, por sus resultados, con la intención de analizar las prácticas de construcción de una cultura escolar en las organizaciones educativas que implica las acciones de quienes desde su gestión, logran contrarrestar las inequidades y favorecen la educación de calidad, más equitativa y justa (Romero, 2018). Lo anterior, con la intención de identificar y comprender los casos de los directivos de centros escolares cuyos estudiantes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y que logran buenos resultados de aprendizaje, desarrollan estrategias de apoyo, promueven participación de las familias y garantizan la distribución prioritaria de recursos para estudiantes con mayores necesidades (Field, Kuczera y Pont, 2007).

En este sentido, se entiende el liderazgo en dos vías, la primera, que marca la visión y rumbo de la organización educativa y la segunda, que implica la capacidad de influir en los integrantes de la comunidad educativa, mediante un trabajo relacional, es decir, plantear, una meta común e influir en otros para compartirla (Louis et al., 2010).

La equidad educativa y el logro de aprendizajes de calidad, implican procesos organizativos de reflexión y colaboración para potenciar la mejora de los procesos y resultados, por lo que se considera fundamental un liderazgo pedagógico distribuido que permita el tránsito de la actividad individual al trabajo colaborativo.

Con base en lo anterior y de acuerdo con Gairín (2015), se requiere desarrollar una capacidad institucional que fomente los procesos reflexivos y estratégicos para la mejora institucional, la cultura colaborativa basada en el diálogo profesional, compartir ideas y experiencias enmarcadas en la cultura del centro escolar, así como, potenciar la institucionalización de los cambios. Dichas condiciones aportan la base para superar el trabajo en equipo y desarrollar comunidades profesionales que puedan construir colaborativamente las propuestas formativas sobre valores compartidos para el logro de la equidad educativa y los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

## 2. MÉTODO

La investigación realizada plantea el objetivo de reconocer las prácticas de liderazgo educativo que favorecen el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes con equidad y calidad, desde la perspectiva de los profesores.

Las decisiones metodológicas que se tomaron responden a un enfoque de investigación cualitativo con método interpretativo y descriptivo y las características del estudio son las de un estudio de caso intrínseco.

La investigación retomó elementos de la investigación cualitativa referidos por Sandín (2003), como son: la actividad orientada a la comprensión y el descubrimiento. Asimismo, se realizó desde el enfoque pragmático de la investigación, a partir del cual se “ve como una extensión de las herramientas y potenciales de la investigación social para comprender el mundo y producir conocimiento sobre él” (Flick, 2015, p.26), en este caso, sobre la realidad del liderazgo educativo en el centro escolar.

Para comprender las prácticas de liderazgo educativo se conformó una muestra de nueve profesores del centro escolar, cuyos datos de identificación se presentan en la tabla 1.

Tabla 1  
Datos de los participantes

Entrevistados	Sexo	Edad	Años de experiencia docente	Profesor de tiempo completo o por horas	Último grado de estudio
E1	Femenino	26	4 meses	Horas	Licenciatura
E2	Femenino	37	15 años	Tiempo Completo	Maestría
E3	Femenino	26	1 año	Horas	Licenciatura
E4	Femenino	46	2 años	Horas	Maestría
E5	Femenino	32	7 años	Tiempo Completo	Maestría
E6	Masculino	39	1 año	3/4 Tiempo	Pasante de Maestría
E7	Femenino	51	19 años	Medio Tiempo	Licenciatura
E8	Femenino	38	10 años	Tiempo Completo	Maestría
E9	Femenino	43	13 años	Tiempo Completo	Maestría

Elaboración propia.

Dada la naturaleza del estudio de caso, sobre los datos obtenidos de los profesores entrevistados, se realizó un análisis interpretativo, en donde se recuperó la palabra hablada de los profesores, como actores centrales de los procesos de liderazgo. La interpretación de los datos permitió profundizar en las respuestas de los profesores, brindando particular importancia en su visión del mundo y de la realidad escolar, desde su punto de vista.

La recopilación de los datos se llevó a cabo a través de la entrevista semiestructurada, mediante una guía elaborada para tal fin, tomando en cuenta los objetivos de la investigación.

La guía de entrevista se diseñó con siete preguntas, de las cuales en esta comunicación se analizan cinco que corresponden a tres categorías: fines de liderazgo educativo, distribución de liderazgo educativo y prácticas de liderazgo educativo.

La validación del instrumento se realizó por juicio de expertos; y se llevó a cabo la prueba piloto mediante el desarrollo de entrevistas a profesores de tres instituciones educativas con características similares.

Tabla 2  
Categorías y preguntas

Categoría	Pregunta
Fines del liderazgo educativo	¿Usted cree que el liderazgo educativo es importante para el logro de los aprendizajes de los estudiantes?
Distribución de liderazgo educativo	Desde su perspectiva ¿Quién o quiénes ejercen liderazgo educativo? ¿cómo se da cuenta de ello? ¿Qué características demuestran tener? ¿Considera que usted ejerce liderazgo educativo en el centro escolar? ¿Por qué considera que ejerce liderazgo educativo?
Prácticas de liderazgo educativo	De las otras personas que ha identificado como líderes educativos ¿Podría detallar algunas situaciones en donde hayan ejercido liderazgo educativo? <ul style="list-style-type: none"> <li>● Establece objetivos y expectativas</li> <li>● Asigna recursos de manera estratégica</li> <li>● Asegura una enseñanza de calidad</li> <li>● Lidera el aprendizaje y la formación docente</li> <li>● Asegura un entorno ordenado y seguro</li> </ul> <p>Desde su perspectiva, ¿cuáles serían las acciones mencionadas anteriormente (las suyas o la de los profesores) que contribuyen a los resultados de aprendizaje de los estudiantes?</p>

Elaboración propia.

Las categorías estudiadas se enmarcan en el logro de los aprendizajes de los estudiantes y se enfocan para su análisis desde la equidad y calidad educativa. Las categorías del estudio, fueron definidas conceptualmente con base en el fundamento teórico de la investigación.

La definición de las categorías del estudio, se señala a continuación:

Fines de liderazgo educativo se entiende como la intencionalidad que busca el logro de los resultados de aprendizaje de calidad y con equidad de los estudiantes.

Las prácticas de liderazgo se entienden en dos sentidos: como las acciones que tienen una finalidad específica y que se realizan para tener un mayor impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad educativa, así como, las interacciones entre los miembros de la organización. De esta forma, se reconocen las prácticas como interdependientes y que involucran la participación de la comunidad escolar.

La categoría de distribución de liderazgo, se entiende como la generación de espacios participativos, en donde sin importar las posiciones formales de la comunidad, se tenga la oportunidad de ejercer liderazgo, generando oportunidades de aprendizaje.

Para el desarrollo de la investigación, se tomaron en cuenta las consideraciones éticas de la investigación, tales como: contar con el consentimiento informado y la autorización por escrito de los profesores para participar en la investigación y realizar la grabación de las entrevistas. Se informó que los datos proporcionados serían confidenciales y se utilizaron de forma anónima y para usos académicos. De igual forma, la participación fue voluntaria con la opción de retirarse (Gibbs, 2014).

### **3. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos, se analizaron desde el enfoque cualitativo, siendo su análisis de tipo interpretativo, a fin de localizar patrones y comprenderlos, (Gibbs, 2014, p.23). Se consideró el enfoque ideográfico, tomando en cuenta que el diseño es un estudio de caso intrínseco.

El análisis de la información se realizó con base en la información recabada de las entrevistas que fueron grabadas y transcritas; a partir de la transcripción, se identificaron patrones y temas con el fin de categorizar la información.

En este sentido, se buscó “identificar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva” (Gibbs, 2014, p.63). Por lo que es a partir

de generar unidades temáticas, que se realizó el análisis categórico. Para la categorización (Merriam y Tisdell, 2016), se utilizó como fuente la referencia teórica desde donde se definieron conceptualmente las categorías de análisis.

Las categorías que se analizan son tres: fines de liderazgo educativo, distribución de liderazgo educativo y prácticas de liderazgo educativo, las cuales se encuentran relacionadas con cinco preguntas de la guía de entrevista. Adicionalmente, el análisis derivó en dos categorías emergentes: trascendencia del liderazgo pedagógico y sentido ético de liderazgo.

### 3.1 Fines de liderazgo educativo

Con relación a la importancia del liderazgo educativo para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se identificaron cuatro fines reconocidos por los profesores que se muestran en la tabla 3: el logro de resultados de aprendizajes, guiar a la comunidad para alcanzar metas y objetivos, motivar a los estudiantes y trascender en su vida, alcanzar resultados óptimos y rendición de cuentas, lo cual, refleja la diversidad de perspectivas de los profesores sobre las finalidades de liderazgo educativo.

Tabla 3  
Fines de Liderazgo desde la perspectiva de los entrevistados

Subcategorías	Reiteraciones
Logro de resultados de aprendizaje	8
Guiar a la comunidad para alcanzar metas y objetivos	3
Motivar a los estudiantes y trascender en su vida	3
Alcanzar resultados óptimos y rendición de cuentas	1

Elaboración propia.

Sobre el logro de los resultados de aprendizaje deseados en el currículo como finalidad de liderazgo educativo, de los 9 profesores, 55% respondió de forma contundente presentando el por qué y agregan a su respuesta adjetivos, como “por supuesto”, “definitivamente” y “totalmente”. 22% respondió con un sí y brindando el por qué lo piensa de esa forma. 22% responde con afirmación de forma ambivalente, expresando

que “a veces” o con una respuesta de tipo onomatopéyico como “mju”. Por último, 11% no relaciona el liderazgo educativo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

### 3.2 Distribución de liderazgo

La diversidad de respuestas que se obtuvieron en torno a quienes ejercen el liderazgo educativo, permite identificar que se reconoce, de forma superficial, un entorno en donde todos los miembros de la comunidad educativa pueden desarrollar liderazgo.

Los profesores identifican seis líderes educativos, 77% reconoce que los maestros son los principales líderes educativos, 55% menciona al director, 33% a los tutores, 33% al subdirector, 22% a los coordinadores, tanto académicos, como de grado y 11% al presidente de academia, los datos se presentan en la tabla 4. Cabe mencionar que los profesores no mencionan como líderes a los estudiantes y a los administrativos.

Tabla 4

#### Líderes en el centro escolar, desde la perspectiva de los profesores

Subcategoría	Reiteraciones*
Maestros / maestros con más experiencia	7
Director	5
Tutores	3
Subdirector	3
Coordinadores (académico y de cada grado)	2
Presidente de academia	2

Elaboración propia.

\*Cada participante tuvo la oportunidad de dar más de una respuesta.

Con relación a las razones por las cuales los maestros son considerados líderes educativos, en la tabla 5 se observa que la principal razón es la facilidad para relacionarse, establecer confianza y generar empatía con los estudiantes, seguida del dominio de su clase y su experiencia en el centro escolar, así como, su integridad y compromiso.

Tabla 5  
**Razones por las que los maestros /  
maestros con más experiencias son líderes educativos**

Subcategoría	Reiteraciones
Se generan grupos entre maestros	1
Facilidad de control de grupo	1
Facilidades para relacionarse, establecer confianza y generar empatía	3
Demuestran dominio de su clase y experiencia	2
Demuestran integridad y compromiso	2

Elaboración propia.

Con relación a la pregunta que indaga sobre la autopercepción de liderazgo se obtuvo que 55% de los entrevistados se considera líder, como lo refiere la tabla 6.

Tabla 6  
**Autopercepción de liderazgo**

Subcategoría	Reiteraciones
No me considero líder	3
Creo que sí soy líder	3
Me considero líder en el aula	2
No sé si soy líder	1

Elaboración propia.

Sobre los que respondieron que sí se consideran líderes, la tabla 7 muestra las razones.

Tabla 7  
**Razones por las que creen ser líderes educativos/  
que se consideran líderes dentro del aula**

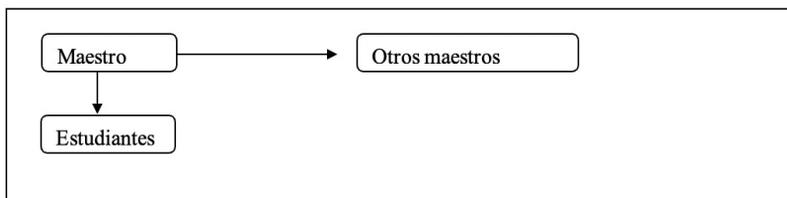
Subcategoría	Reiteraciones
Motivan y guían a los estudiantes	5
Personalidad	3
Jerarquía	1

Elaboración propia.

De los profesores que se consideran líderes dentro del aula, expresan que sus acciones guían a sus estudiantes y los motivan, sin embargo, consideran que su liderazgo no involucra a pares u otras figuras dentro de la escuela.

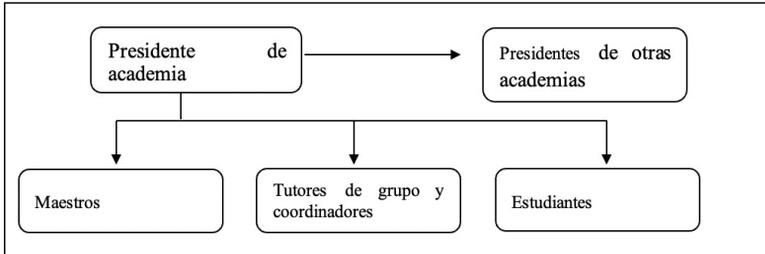
La posición que ocupa el profesor en el centro escolar, también se considera un elemento importante para desarrollar su liderazgo. Para ejemplificar, en las figuras 1 y 2 se contrastan los nodos de las relaciones entre un profesor, que sólo se desempeña como docente y uno que además preside la academia. El profesor que ejerce como docente y que además es presidente de la academia, tiene mayor posibilidad de desarrollar su liderazgo, ya que su posición le brinda la oportunidad de tomar decisiones, además, de que tiene mayor posibilidad de interactuar con más miembros de la comunidad escolar.

Figura 1.  
**Relaciones del maestro.**



Elaboración propia.

Figura 2.  
Relaciones del maestro.



Elaboración propia.

### 3.3 Prácticas de liderazgo educativo

Con relación a las situaciones en las que se presencié o ejerció liderazgo educativo, se reconocen diversas situaciones que se muestran en la tabla 8, entre las que destacan el manejo asertivo, firme y cordial de problemas disciplinarios por parte de directivos.

Tabla 8  
Sobre las situaciones en donde se presencié o ejerció  
liderazgo educativo

<i>Situaciones</i>	<i>Reiteraciones</i>
Problemas disciplinares de los estudiantes donde la subdirectora lo resuelve. Mostrándose firme en sus decisiones, fomentando la confianza de poder hablar, escuchando bien a las personas involucradas. Logrando que su intervención sea muy acertada.	3
El departamento de orientación realiza actividades que motivan a los estudiantes a entrar a las universidades. Buscando no excluir a los estudiantes independientemente de su conducta o su desempeño académico.	1
Preparación de los estudiantes para la realización de la prueba planea. En donde se trabajó en conjunto con varios profesores. Estableciendo objetivos, brindando asesorías y motivándolos a dar lo mejor.	1
Realización de la olimpiada de matemáticas, en donde trabajaron en conjunto los profesores de la academia de matemáticas. Se recibió el apoyo de la dirección y los padres de familia.	1
La motivación que se da como tutor a los estudiantes, en donde se les motiva a luchar por sus sueños y que busquen lo que les apasiona.	1
Compartir en reuniones de consejos técnicos las prácticas con buenos resultados, entre centros escolares.	1

Elaboración propia.

Sobre las situaciones de liderazgo educativo respecto a las cinco dimensiones propuestas por Robinson et al. (2015): establece objetivos y expectativas, asigna recursos de manera estratégica, asegura una enseñanza de calidad, lidera el aprendizaje y la formación docente, asegura un entorno ordenado y seguro, en la tabla 9 se presentan las acciones que conforman cada dimensión.

Tabla 9

**Dimensiones de liderazgo educativo centrado en los estudiantes**

Dimensión	Acciones
Establecimiento de metas y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la importancia de las metas</li> <li>• Asegurarse de que las metas son claras</li> <li>• Desarrollar el compromiso del grupo</li> </ul>
Obtención de recursos de forma estratégica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar criterios claros que estén alineados con propósitos pedagógicos y filosóficos;</li> <li>• Asegurar la financiación sostenida de las prioridades pedagógicas.</li> </ul>
Planeación, coordinación y evaluación docente y del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover discusiones colegiales sobre la enseñanza y su impacto en el rendimiento estudiantil;</li> <li>• Proporcionar supervisión activa y coordinación del programa de enseñanza;</li> <li>• Observar en las aulas y proporcionar comentarios que los maestros describen como útiles;</li> <li>• Garantizar un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes y el uso de los resultados de la evaluación para Mejora del programa.</li> </ul>
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje;</li> <li>• Promover la responsabilidad colectiva y la rendición de cuentas para el logro de los estudiantes y bienestar;</li> <li>• Proporcionar consejos útiles sobre cómo resolver problemas de enseñanza.</li> </ul>
Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proteger el tiempo de enseñanza;</li> <li>• Asegurar rutinas de disciplina consistentes;</li> <li>• Identificar y resolver conflictos rápidamente y efectivamente.</li> </ul>

Robinson, Hohepa y Lloyd (2015).

Con relación a los resultados de la dimensión del establecimiento de metas y expectativas, 66% de los profesores identificó que las metas son claras, 33% que hace falta comunicarlas, y no todos comparten que se puedan lograr en el tiempo establecido. En cuanto a los espacios en donde las metas y expectativas son establecidas, se reconoce que esta acción se lleva a cabo, principalmente, en los consejos técnicos y reuniones en la academia, en los que se da la colegialidad.

Respecto a la dimensión de obtención de recursos de forma estratégica la mayoría refiere que los recursos se obtienen por gestión de los padres de familia y son ellos quienes deciden cómo utilizarlos.

Para la dimensión de planeación, coordinación y evaluación, existen acciones que involucran la supervisión, la observación y el seguimiento del currículo. Sobre las observaciones, 66% refirió que sería mejor que entrara un compañero experto, dado que actualmente esta labor la realiza el equipo directivo, asimismo 66% no se siente cómodo con la observación. Quienes han sido observados, refieren que la retroalimentación es pertinente. Sobre el seguimiento sistemático de los estudiantes, se destaca la canalización al departamento de orientación y el acompañamiento con el tutor. Asimismo, se reconoce por parte de la mayoría, la existencia de asesorías de regularización y seguimiento a través de recursos como la ficha de desempeño actitudinal.

Con relación a la dimensión de promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente, se destacan dos acciones, la primera sobre diálogos de problemáticas en la enseñanza, 55% reconoce el espacio de academia para compartir experiencias; y la segunda sobre formación docente, 55% identifica los cursos de la Secretaría de Educación Pública como la oportunidad de desarrollarse profesionalmente y 33% reconoce espacios a través de convenio con universidades para cursos, maestrías y diplomados.

Respecto a la dimensión del aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo, para la resolución de conflictos de manera rápida y efectiva, la mayoría reconoce la intervención del departamento orientación educativa, así como, del tutor y la dirección.

## 4. DISCUSIÓN

En este apartado se discuten los resultados obtenidos mediante la contrastación teórica y el análisis de las implicaciones o consecuencias de los resultados.

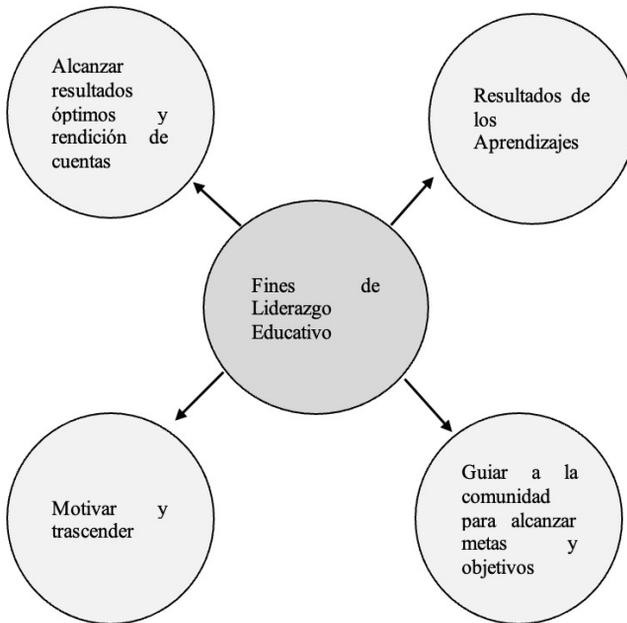
### 4.1 Fines liderazgo educativo

Sobre los cuatro fines atribuidos al liderazgo: logro de resultados de aprendizaje, guía a la comunidad para alcanzar metas y objetivos, motivar y trascender, y alcanzar resultados óptimos y rendición de cuentas, que se presentan en la figura 3, refleja el avance de la institución como organización hacia la perspectiva social del liderazgo, ya que sus fines se identifican con aspiraciones colectivas, utilizando las capacidades y el compromiso de todos, llegando así a “la trascendencia del propio interés” (Leithwood,

2009, p.37), como refiere el planteamiento de Leithwood sobre “fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso con las aspiraciones colectivas y al deseo de un dominio personal y colectivo sobre las capacidades necesarias para realizar esas aspiraciones.” (2009, p.37)

Lo anterior, representa una condición favorable para el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes con calidad y equidad, de forma que se asegure que todo estudiante “tiene garantizado el acceso, la participación, el reconocimiento y el aprendizaje, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Bolívar, 2019b, p. 831).

Figura 3.  
**Fines de liderazgo educativo.**



Elaboración propia.

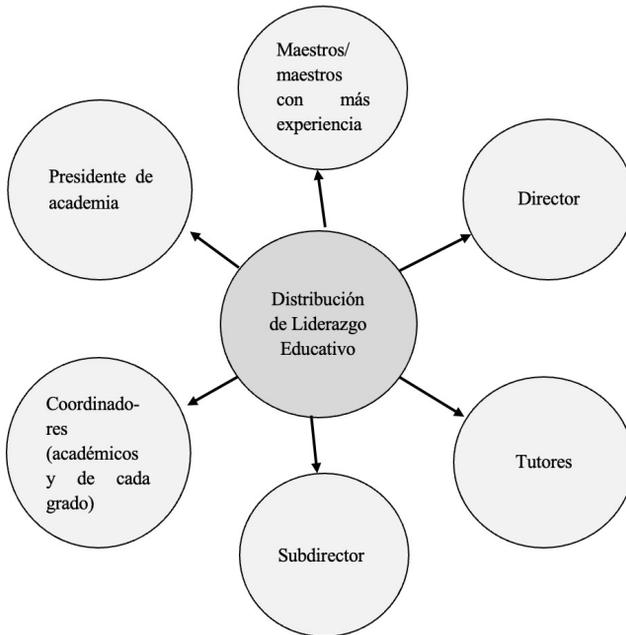
## 4.2 Distribución de liderazgo educativo

En el contexto estudiado se reconocen rasgos del liderazgo distribuido, del tipo alineamiento planificado (Leithwood, 2009) o bien como una práctica institucionalizada (Gronn, 2002), entendida como la distribución de liderazgo en donde se establecen acuerdos y se asignan previamente las funciones y tareas a desempeñar. Al mismo tiempo, se observó que este tipo de distribución puede no siempre ser inclusiva, debido a que limita el desarrollo del liderazgo de los profesores que no ocupan posiciones de coordinación o apoyo a la gestión pedagógica.

Desde la teoría, la distribución de liderazgo se relaciona con la posibilidad de generar espacios inclusivos como señala Bolívar “construir capacidades en las escuelas para llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse a falta de un liderazgo pedagógico” (2019, p. 847), además de que la capacidad de la organización escolar en perspectiva de equidad, es fundamental para la generación de espacios de aprendizaje y el desarrollo profesional de los profesores.

Con base en los resultados de este estudio, los profesores reconocieron seis figuras de liderazgo: maestros con más experiencia, director, tutores, subdirector, coordinadores académicos y de cada grado y los presidentes de academia, que se muestra en la figura 4.

Figura 4.  
Distribución de liderazgo educativo.



Elaboración propia.

Es contrastante el hecho de que los profesores a pesar de reconocer a los docentes como figuras de liderazgo educativo, en su autopercepción de liderazgo no se asumen como tal, debido a que, desde la perspectiva de los profesores, intervienen otros factores para ser líder, tales como: la personalidad, el tiempo de laborar en el centro escolar, los roles que ejercen, además de la enseñanza, así como, la convivencia con otros miembros de la comunidad escolar.

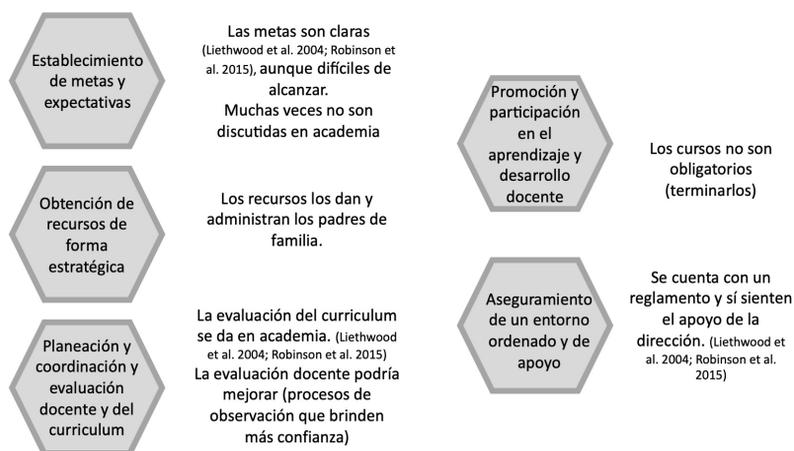
### 4.3 Prácticas de liderazgo educativo

Las prácticas de liderazgo educativo fueron estudiadas tomando como base las dimensiones propuestas por Robinson, et al. (2015) sobre el liderazgo centrado en el aprendizaje: establece objetivos y expectativas, asigna recursos de manera estratégica, asegura una enseñanza de calidad, lidera el aprendizaje y la formación docente, asegura un entorno ordena-

do y seguro, en la tabla 9 se presentan las acciones que conforman cada dimensión.

En la figura 5 se presentan las dimensiones del liderazgo centrado en los estudiantes propuestas desde la teoría versus la evidencia obtenida en el centro escolar.

Figura 5.  
**Dimensiones de liderazgo educativo centrado en los estudiantes versus la evidencia del centro escolar.**



Elaboración propia.

Sobre el establecimiento de objetivos y expectativas, los profesores reconocen que en su contexto, sí se establecen de forma clara, sin embargo, no siempre son discutidas en la academia, lo que constituye un área de oportunidad para favorecer mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones académicas.

Respecto a la obtención de recursos de forma estratégica, cabe destacar que las escuelas públicas en México reciben el financiamiento del gobierno y su administración recae en el director; adicionalmente, el comité de padres de familia es responsable de generar y administrar recursos con los cuales los profesores no están involucrados.

Para la planeación, coordinación y evaluación docente y del currículo, se identificó que parte de la evaluación docente se realiza a través de

la observación a los profesores dentro del aula, como propone Robinson, et al. (2015). Los profesores la viven y la aceptan, sin embargo, reconocen que se puede mejorar con procesos de observación por parte de sus compañeros docentes expertos, que brinden mayor confianza y ofrezcan retroalimentaciones a sus pares, en este sentido, la incorporación de las comunidades profesionales de aprendizaje, en el marco de las organizaciones que aprenden, es una posibilidad de incidir en acciones colegiadas para el desarrollo profesional.

Respecto a la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente, se destacan espacios de aprendizaje en los cursos que la Secretaría de Educación Pública ofrece, lo que representa una alternativa para la actualización y el desarrollo profesional docente, sin embargo, es importante la valoración de la calidad de los procesos de formación de profesores, de forma que no se reduzcan a una visión técnico-pedagógica, sino, que generen procesos reflexivos para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Con relación a la dimensión sobre el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo, se cuenta con soporte desde la dirección, sin embargo, la mayoría de los profesores no lo reconoce, lo cual plantea la necesidad de fortalecer este ámbito para mejorar el trabajo conjunto y el clima en el centro escolar.

Lo anterior, permite valorar la necesidad de fortalecer el liderazgo distribuido con sentido pedagógico en el centro escolar, con base en el argumento referido por Fields et al. (2019, p.1), sobre los líderes en la educación, ya sean en posiciones formales o informales, desde donde pueden llegar a “tener un gran impacto en la enseñanza y el aprendizaje de las culturas a través de su acercamiento al intercambio de conocimientos de la red, formando redes sociales de apoyo, participando en las relaciones de tutoría y facilitando el cambio”.

#### **4.4 Trascendencia del liderazgo pedagógico y sentido ético de liderazgo de los profesores**

Como categorías emergentes de la investigación, surgieron: trascendencia del liderazgo y sentido ético del liderazgo educativo de los profesores.

Respecto a la categoría de trascendencia de liderazgo se reconoce la importancia del impacto social y el beneficio de la comunidad de un liderazgo que se considera trascendente, el cual existe, “cuando las personas

de la organización trabajan por motivos que les trascienden”, en contraste con el liderazgo transformador que denota “excesivo énfasis en los resultados y satisfacción personal del propio líder” (Tintoré, 2015, p. 2) De igual forma se puede referir con base en el planteamiento de Tintoré que el líder es trascendente cuando logra crear relaciones contributivas en el trabajo” La trascendencia del liderazgo, en el estudio, se reconoce a partir de lo que los profesores refieren, con relación a situaciones tales como: motivar a los estudiantes, realizar acciones como impacto más allá del espacio escolar de los estudiantes, así como, buscar el bien común.

En cuanto al sentido ético del liderazgo de los profesores, este se identifica a partir de referencias a valores y actitudes tales como: responsabilidad, empatía, solidaridad y trabajo en equipo, así como, con las acciones encaminadas a motivar a los estudiantes, condición básica para el aprendizaje del estudiante, lo cual contrasta con el planteamiento de Álvarez (2013), sobre la incidencia del liderazgo educativo para el logro de objetivos comunes, que buscan el bien de toda la comunidad educativa, retomando el valor colectivo que tiene el liderazgo. Lo anterior, coincide con la idea de que “el impacto del líder depende de formar buenas relaciones con los demás mediante la toma de decisiones éticas” (Boydak et al., 2017, p. 164).

Las categorías emergentes: trascendencia del liderazgo y sentido ético del liderazgo educativo de los profesores, resaltan la importancia que los profesores atribuyen al liderazgo educativo para favorecer condiciones propicias para el logro de aprendizajes de los estudiantes con calidad y equidad, como lo plantean las declaraciones y el marco de acción de la nueva agenda educativa en búsqueda del bien común.

## 5. CONCLUSIONES

En esta comunicación se ha abordado un análisis de las prácticas de liderazgo educativo que favorecen el logro de los resultados de aprendizaje de calidad y con equidad de los estudiantes en el contexto de Educación Media Superior en la ciudad de Puebla, México. Adicionalmente, dicho análisis involucró la comprensión de los fines de liderazgo educativo, la distribución de liderazgo educativo y las prácticas de liderazgo educativo desde la perspectiva de los profesores del centro escolar.

Al inicio de la investigación se partió del supuesto teórico que indica que los profesores identifican el liderazgo educativo como un elemento indispensable para el logro de los resultados de aprendizaje de calidad

y con equidad. Sin embargo, considerando la información presentada se observa que, para los profesores, la relación entre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje no siempre resulta evidente. Como reflexión, en estos resultados se asocian a la prevalencia de concepciones de liderazgo educativo centrado en el director.

Las concepciones inciden en las prácticas de liderazgo, por lo que resultan clave para el análisis de los fines que los profesores atribuyen al liderazgo. Asimismo, su análisis es importante para comprender la complejidad de la organización escolar, dada la diversidad de las intenciones que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa.

Con relación a las prácticas de liderazgo educativo se observó, que las prácticas se relacionan directamente con dos dimensiones presentadas por Robinson et al. (2015): el establecimiento de metas y expectativas, y la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente. Aunado a ello se reconoció que, existe relación con tres de las cuatro categorías presentadas por Leithwood et al. (2008): construcción de visión y establecimiento de dirección, comprensión y desarrollo a las personas (aunque esta queda corta ya que solo se presenta la idea de formación docente) y gestión del programa de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a las prácticas que involucran motivación de profesores y mejora de las condiciones de trabajo, aunque se mencionaron, no se reconocieron como prácticas actuales en el centro escolar. De igual forma, en la literatura se menciona cómo los líderes escolares promueven la equidad y la justicia, sin embargo, no fueron elementos presentes en el discurso de los profesores.

Se identificaron dos espacios de diálogo, los consejos técnicos y las reuniones en la academia, de los cuáles se reconoció que no siempre son espacios de reflexión, sino de discusión de temas que ya están dados desde dirección o desde la instancia oficial. Por lo que se recomienda fortalecer en la cultura escolar, así como, la importancia y sentido del trabajo colegiado y colaborativo, brindando énfasis pedagógico como alternativa para fortalecer condiciones para la reflexión y el diálogo, en perspectiva de comunidad profesional de aprendizaje, considerando a la escuela como organización escolar que aprende.

Respecto a las prácticas que los profesores reconocieron que tienen mayor relación con el logro de los resultados de aprendizajes, se encuentran: el establecimiento de objetivos claros, el trabajo en academia y, las acciones de seguimiento del desempeño de los estudiantes. Cabe destacar, que estas prácticas, involucran diferentes niveles de liderazgo en el centro escolar. Adicionalmente, se reconocieron como prácticas necesarias:

la actualización y la capacitación docente, sin embargo, la información analizada demuestra que no se encuentran desarrolladas en su totalidad, en parte por las condiciones limitantes, tales como el exceso de burocracia y estructuras organizacionales rígidas.

Como recomendaciones se plantea: promover los procesos de formación y desarrollo profesional docente con énfasis en la línea de liderazgo pedagógico. Para ello, se sugiere analizar las funciones y los tipos de interacciones que los profesores realizan en el centro escolar, por su incidencia en el desarrollo del liderazgo de los profesores. Asimismo, se recomienda promover procesos dialógicos para el establecimiento de metas compartidas en la comunidad educativa, con posibilidades de participación de todos los actores educativos (Leithwood, 2009) y distribución de liderazgo en los procesos de toma de decisiones (Gronn, 2002), de tal forma que los esfuerzos de todos los miembros de la comunidad educativa se orienten hacia una meta en común.

Lo anterior, con la finalidad de favorecer la implicación de todos los actores dentro de los centros escolares, que busquen oportunidades más equitativas de aprendizaje con calidad, tanto para los estudiantes, como para los profesores, logrando así, el desarrollo un liderazgo pedagógico. De tal forma que se reconsidere a los centros escolares como espacios de participación y aprendizaje para toda la comunidad educativa que promuevan los mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Del estudio surgen diversas interrogantes que se relacionan con la posibilidad de generar espacios de aprendizaje dentro de los centros escolares, en donde los profesores desarrollen su liderazgo. Aunado a ello, el estudio abre la posibilidad para continuar con la implementación y reflexión sobre el funcionamiento de comunidades profesionales de aprendizaje en centros escolares, a partir de las cuales una línea de acción podría involucrar investigaciones participativas en las que intervengan los propios profesores como actores centrales de las prácticas de liderazgo pedagógico que favorezcan el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, se reitera la necesidad de generar investigaciones que incluyan análisis de indicadores de equidad y calidad educativa, de tal forma, que se asegure el cumplimiento de estas cualidades en los aprendizajes. Dichos estudios brindarán posibilidades de resignificar el liderazgo pedagógico en busca del bien común y la justicia social.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2013). Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar. Wolters Kluwer Educación.
- Bolívar, A. (2019a). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2019b). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Currículum*, 17(3), 827-871. [https://www.researchgate.net/publication/336125155\\_Un\\_currículum\\_inclusivo\\_en\\_una\\_escuela\\_que\\_asegure\\_el\\_exito\\_para\\_todos](https://www.researchgate.net/publication/336125155_Un_currículum_inclusivo_en_una_escuela_que_asegure_el_exito_para_todos)
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Revisión de la investigación y propuesta*, 3(5), 79-106. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Brito, M., Chagoyán, P. y Herrera, E. (2016). Liderazgo directivo exitoso en la escuela secundaria. Proceso entre la formación profesional y la institución. *Boletín Redipe*, 5(2), 55-61. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/33>
- Boydak, M., Yavuz, T. y Yirci, R. (2017). Ethical Leadership Behaviours of School Administrators From Teacher's Point of View. *Foro de Educación*, 15(23), 161-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.520>
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). No More Failures. Ten steps to equity in education. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>
- Fields, J., Kenny, N. A. y Mueller, R. A. (2019). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 218-231. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1570211>
- Fullan, M. (2002). Liderar en una cultura de cambio. Barcelona: Octaedro.
- Flick, U. (2015). *El diseño se investigación cualitativa*. Morata.
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín. *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. (pp.15-31) Wolters Kluwer España
- Gamboa, M., Patiño, M. C. y García, M. (2017). El liderazgo del director escolar: ¿influye en la calidad de la escuela secundaria? COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2865.pdf>
- Gibbs, G. (2014). *Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *SAGE*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. 32(1), 5-44 <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for lasting school improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=ffJoCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Leadership+Capacity+for+lasting+school+improvement.&ots=ZjqMxFydZR&sig=1Q2a0-r116iOpXi1fSNxXKS8j-gI#v=onepage&q=Leadership%20Capacity%20for%20lasting%20school%20improvement.&f=false>
- Lambert, L. (2002) Building leadership capacity in schools. Australian Principals Centre. [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc\\_monographs](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=apc_monographs)
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile. <http://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-es-cuelas.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). “Seven strong claims about successful school leadership”. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. Romero, C. y Krichesky, G. J. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the city of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 339-354. <https://doi.org/10.1177/1741143217720456>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Louis, K.; Leithwood, K.; Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Lear-*

- ning, Ontario. Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Margalef, M. y Arenas, A. (2006) ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educativa, formación de profesores*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186. [https://www.researchgate.net/publication/288604468\\_Liderazgo\\_para\\_la\\_inclusion\\_escolar\\_y\\_la\\_justicia\\_social\\_Aportaciones\\_de\\_la\\_investigacion\\_Leadership\\_for\\_school\\_inclusion\\_and\\_social\\_justice\\_Contributions\\_of\\_research](https://www.researchgate.net/publication/288604468_Liderazgo_para_la_inclusion_escolar_y_la_justicia_social_Aportaciones_de_la_investigacion_Leadership_for_school_inclusion_and_social_justice_Contributions_of_research)
- Parés, I. (2015) Liderazgo Educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management* 3(2), 143-172. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/1575/1330>
- Pons, F. V. (2018) *Incidencia del Liderazgo Distribuido de los Directores de las Escuelas Públicas de Santo Domingo y el Compromiso de sus Docentes*. Red de Investigación sobre liderazgo y mejora de la educación. <http://hdl.handle.net/10486/682929>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo escolar*. OCDE.
- Rivera, J. M. y Cavazos, J. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). [https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319021\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319021_2.pdf)
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Aique.
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand

- Ministry of Education. [https://www.researchgate.net/publication/242493851\\_School\\_Leadership\\_and\\_Student\\_Outcomes\\_Identifying\\_What\\_Works\\_and\\_Why\\_Best\\_Evidence\\_Synthesis\\_Iteration\\_BES](https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES)
- Rodriguez, C. L. (2017). Liderazgo directivo escolar en contextos de vulnerabilidad: estudio de caso de una escuela secundaria ubicada en un barrio marginal de una ciudad fronteriza con Estados Unidos. *COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2068.pdf>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.
- Spillane, J. P. Camburn, E. M, y Stitzel, A. (2007) Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Tintoré, M. (2018). Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 18-36. [https://www.researchgate.net/publication/329092751\\_Programas\\_de\\_formacion\\_en\\_liderazgo\\_educativo\\_nuevos\\_metodos\\_activos](https://www.researchgate.net/publication/329092751_Programas_de_formacion_en_liderazgo_educativo_nuevos_metodos_activos)
- UNESCO (2017) La nueva Agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030. España. Fundación Santillana, Universidad de Alcalá/IDE. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/860697.PDF>
- UNESCO (2015) Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Educaci%C3%B3n-2030.-Declaraci%C3%B3n-de-Incheon.pdf>
- Weinstein, J. (2017). Las escuelas que queremos, los directores que necesitamos. En C. Romero, *Ser director* (pp. 101-124). Aique.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55-79). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC)

# Liderazgo para una capacitación efectiva en E-Empresarial.

Arminda Magdalena Vargas Claros, Sebastián Aguayo Álvarez

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2019, el mundo completo se paralizó, se avecinaba una tragedia internacional, una gripe altamente contagiosa SARS-COV 2 o COVID-19 provino desde China y se propagó por todo el orbe. La pandemia trajo cambios significativos para la sociedad, en la forma de aprender, trabajar, visibilizarnos y cómo adquirir productos, surgió un nuevo relacionamiento entre los educadores, estudiantes, consumidores y empresarios, la sociedad transitó desde lo presencial o análogo, a lo virtual o digital, nuevas palabras se sumaban al lenguaje cotidiano; teletrabajo, teleconferencias, e-commerce, entre otras. La imposibilidad de abrir los negocios, para algunos empresarios acostumbrados a la realidad del siglo pasado vieron cómo su estabilidad económica y financiera se derrumbaba, necesitaban reconvertirse prontamente a las nuevas lógicas de la empresa digital, ante sus ojos como las ventas digitales crecían exponencialmente. Vieron en la capacitación una opción para no sucumbir, sin embargo, los temas no sólo eran para ellos áridos y confusos, sino que hasta frustrantes. ¿Qué fallaba en la entrega de la docencia? ¿Por qué los empresarios no sentían que avanzaban en la búsqueda de la salvación para sus negocios? Se requería de algo más que transmitir conocimiento, ser más innovadores en metodologías emergentes (Ortiz Ana, 2018), contar con estrategias motivantes que impulsaran el aprendizaje autónomo y significativo, nuevas herramientas y recursos para encantar. La gamificación es propia del mundo empresarial irrumpiendo con éxito como estrategia educativa, la que conjugada con la andragogía (Norma, 2017) que permite que un adulto aprenda de forma autodirigida usando su experiencia para encontrar

soluciones a sus problemas, su motivación lo llevó a comprender nuevos modelos de negocios. Descubrieron que pueden aprender entre todos, en la medida que exista diálogo, interacción, colaboración y apoyo mutuo, gracias a la gamificación se fomentó la creatividad, gestión de información digital, el aprender a aprender, mejoró el uso de las redes sociales para sus ventas, las estrategias de juego en situaciones reales son un gran aliado para la significación en el aprendizaje de los empresarios, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo. Las estrategias de gamificación deben ser usadas con herramientas Tics y ABP. El grupo de empresarios que fueron sometidos a esta nueva forma de capacitación venían con ganas y voluntad de aprender, sin embargo, con temor y frustración por no saber cómo salvar sus negocios. Los resultados al finalizar la experiencia fueron gratificantes para ellos, pues no sólo aprendieron, sino que se abocaron inmediatamente a ir aplicándolos en sus realidades empresariales, permitiendo con ello soluciones colaborativas para iniciar la digitalización de sus ventas, la gestión interna y su relación con los clientes. Reconocieron los cambios culturales y la necesidad de adaptarse sistemáticamente hacia una digitalización empresarial.

## 2. MARCO TEÓRICO

La gamificación es un anglicismo de gamificación, tradicionalmente se la asocia con el juego. (Deterding, 2011) la define como “The use of game design elements, characteristic for games, in non-game contexts”. Por su lado (Simoes, 2013) destaca la importancia de los elementos sociales, especialmente para los usuarios que diariamente hacen uso de las redes sociales. (Muntean, 2011) afirma que la gamificación en el e-learning permitiría una conducta de aprendizaje más eficiente e implicado. Por su lado (Hamari, 2013) expone “La gamificación tiene como finalidad influir en el comportamiento de los participantes, independientemente de otros objetivos subyacentes como el agrado por la actividad”. La gamificación permite la creación de experiencias, entregando al participante un sentimiento de autonomía en su aprendizaje, su comportamiento es proclive a enfrentar nuevos contenidos.

En el mundo empresarial se busca aumentar el compromiso de los clientes y los trabajadores para y en la organización, es importante comprender cuáles son los elementos que facilitan que desde el dueño a quien abre la puerta del negocio se implique (Robledo, Navarro, & Jiménez, 2013). La gamificación favorece ese compromiso y es una herramienta fundamental para conseguir el llamado engagement. En el fondo motivar

el despertar de la pasión y el entusiasmo en las personas, contribuyendo a que sus capacidades y talentos florezcan.

Para (Gallego, 2014) la gamificación abre una nueva vía hacia el aprendizaje basado en proyectos, permitiendo que los participantes se involucren en proyectos complejos, tal que los lleva a la realidad. En línea con la sociedad actual (Prensky, 2005), en donde todos los participantes deben tener un papel activo frente al aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, la Andragogía, es referida desde sus inicios por Malcolm Knowles, sus estudios en las universidades de Harvard y Chicago, valieron el título de “Padre” de la andragogía, aunque mucho antes ya se usaba en Europa. Sus postulados se centran en seis principios, estos son (Norma, 2017):

- El autoconcepto, a medida que una persona madura, su autoconcepto se mueve de una personalidad dependiente a un ser humano autodirigido.
- Experiencia, un adulto acumula un reservorio creciente de experiencia, el cual es un valioso recurso para aprender.
- Disposición para aprender, un adulto se predispone a aprender para relacionarse estrechamente con su rol social
- Orientación hacia la solución del problema, conforme las personas maduran cambian su perspectiva del conocimiento, de una aplicación a futuro a una inmediata. Así, un adulto está más enfocado a dilucidar el problema que a los contenidos.
- Motivación interna, los adultos se automotivan internamente en lugar de esperar motivadores externos
- Necesidad de aprender, los adultos necesitan saber la razón para aprender algo, antes de someterse al proceso de aprendizaje.

La Digitalización es el proceso en el que la tecnología digital se implanta en la economía, generando gran impacto en la producción, el consumo, la infraestructura, la organización y la gestión de las empresas. En la década de los ‘90 se instauró el concepto de “economía digital”, las nuevas tecnologías de internet revolucionaban de manera radical la forma de hacer negocios, afectando positivamente la producción, el consumo y la gestión empresarial.

En la actualidad, el concepto “digital” se ha expandido en todo el

mundo, afectando el día a día de las personas, de las empresas, su cotidianidad y el contacto social y laboral. Otro aspecto relevante de la digitalización radica en los costos, los reducen aportando eficiencia en la producción, la gestión y el relacionamiento. Los beneficios para las empresas cualquiera sea su tamaño radican en el aumento de la productividad, la accesibilidad hacia nuevas herramientas tecnológicas, aumentando la presión sobre las empresas “tradicionales”, las que deben dar el paso hacia el mundo digital.

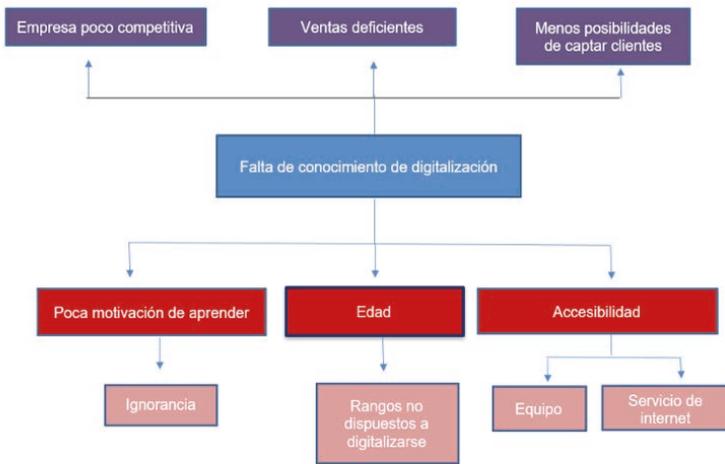
### 3. MÉTODO

Se contempló el análisis de una encuesta de opinión, basada en una capacitación a un grupo de empresarios propietarios de empresas de menor tamaño de las comunas de Maipú y Padre Hurtado. El objetivo de la capacitación fue entregar herramientas digitales para la reconversión de sus negocios análogos a digitales, en su mayoría fueron participantes sobre cuarenta años, mujeres, con estudios técnicos o profesionales, cuyos comercios están en operación antes y durante la pandemia. Se usó la andragogía como método de aprendizaje, con el fin de romper los miedos de los participantes e incentivar el uso de las habilidades y capacidades, para potenciar la automotivación se usaron estrategias de gamificación como parte del aprendizaje significativo.

#### 3.1 Procedimiento

Se contó con el apoyo del centro de negocios de Maipú. En el marco de las acciones de vinculación con el medio de UNAB se seleccionó un grupo de empresarios que presentaban problemas de transformación de sus negocios desde lo análogo a lo digital. El grupo estuvo compuesto por 24 empresarios (hombres y mujeres) formalizados con problemas de ventas en sus negocios, participaron de un taller de digitalización por seis semanas, el objetivo fue entregar conocimientos y herramientas prácticas a ser aplicadas en sus empresas, siendo la principal necesidad en incrementar las ventas.

La problemática detectada preliminarmente de forma cualitativa como conductas de entrada de los participantes al taller fue la falta de conocimientos asociados a procesos de gestión digitalizados. Se presenta a continuación un árbol de relaciones que explican la problemática.



Fuente: Elaboración Propia; Daniela Fernández B. 2021

Las razones que explicaron los impedimentos de una digitalización temprana fueron la escasa motivación del personal, ignorancia de la temática en términos técnicos y empresarial, el rango etario de los dueños frena la incorporación o aceleración del uso de herramientas digitales, algunas empresas no están dispuestas a invertir para digitalizar su negocio mientras no sea una real necesidad, la accesibilidad a las herramientas y conocimiento necesario para llevar a cabo la digitalización es otro obstáculo.

## 4. RESULTADOS

La falta de digitalización en las empresas de menor tamaño tiene relación con las variables claves, como el escaso conocimiento y motivación por parte de los participantes, freno que impedía la transformación digital antes de la llegada de la pandemia. Las consecuencias de este atraso son empresas poco competitivas, clientes cada vez más digitalizados, cambios en los hábitos de consumo en favor de lo digital, por ende, si la empresa no se digitaliza, su competencia sí lo está haciendo. El reflejo del déficit de ventas está en directa relación con el nivel de digitalización, a menor digitalización, menores son las ventas y viceversa. Se suma a lo anterior la imposibilidad de captar clientes al no contar con los canales digitales adecuados para relacionarse con sus clientes.

La caracterización de la muestra exhibe mayoritariamente empresarias cuyas edades están sobre los 41 años o más (58,3%), con madurez

suficiente para dirigir un negocio. Cuentan con formación universitaria o técnica (28,85%). El 8,6% de ellas están dedicadas al rubro comercial logrando ventas de hasta \$ 6 millones. El 58.6% señala conocer algo sobre digitalización. Al ser consultados sobre su disposición a ser capacitados en estas temáticas, todos desean involucrarse y reconocen que es importante contar con este tipo de herramienta como ventaja competitiva, especialmente para incrementar o impulsar la transformación digital como ventaja competitiva. Usan en algún grado las redes sociales, sin embargo, pese a que disponen de ellas, no las usan o mantienen habitualmente como parte de su negocio, la multiplicidad de acciones y tareas que realizan (hogar, negocio y otras actividades) no les permite profundizar sus conocimientos. Claramente, sienten interés e inician procesos de digitalización. Cuentan con capacitación en herramientas digitales (redes sociales), las que han implementado en algún grado en sus negocios como una forma de aumentar las ventas y mejorar su ventaja competitiva en el territorio. Lo que más usan es el marketplace de Facebook, muy conocido por sus clientes, sin embargo, las ventas no resultan atractivas ni para las empresarias ni para los clientes, sólo el 1,6% ha visto incrementos en ventas, los demás al no contar con una frecuencia de uso y manejo adecuado de las redes sociales no logran palpar las bondades de la transformación digital.

El taller de digitalización se desarrolló con estrategias de gamificación con uso de métodos prácticos, los que permitieron la rapidez en la entrega del conocimiento y la reducción de los tiempos de respuesta al participante, a través de acompañamientos a través de sesiones virtuales, e-mail o el acceso inmediato a la información suministrada por el relator. Para la transmisión de los conceptos se usaron herramientas tecnológicas, tales como gennially, embato, animaker, powtoon, mentimeter, jamboard, entre otras. Las actividades en cada sesión se realizaron sobre la base de situaciones reales propias de su devenir empresarial en el territorio, esto es potenciales ventas en internet, visibilidad del sitio del empresario o de las redes sociales que crea o tiene el empresario. La mayoría de los asistentes al taller fueron empresarias, las que al ser enfrentadas a diversas situaciones trataban de carear las objeciones de venta, sin éxito, se las orientaba hacia la búsqueda de un cierre de ventas en internet de forma creativa, comenzaron a sugerir diversas opciones para evitar la pérdida de ventas, la colaboración frente a la problemática fue otro factor que desconocían, empezaron a detectar el aprender del otro. Como eran personas de edades superiores a cuarenta años, al ser enfrentadas a diversas herramientas de forma telemática, afloró el miedo, se reducen las consultas, cambia el ritmo de participación, se detecta un deseo de aprender sin resultados. Frente a lo anterior, se usan estrategias basadas en la motivación propia

de la andragogía, uno de los participantes que exhibe el mayor retroceso en participación es instado a desarrollar cada aplicación digital paso a paso con la ayuda del relator, esto no sólo genera confianza en el participante, rompe el miedo, invita a otros que están en igual situación a iniciar sus procesos de aprendizaje. Al finalizar la actividad, logran comprender que el error es uno de los mejores métodos de aprendizaje, de comunicación, de colaboración, de creación, de motivación, de búsqueda de soluciones frente al problema. Las diversas actividades desarrolladas en el taller de digitalización permitieron fortalecer las redes de intercambio de aprendizaje continuo independiente de la ubicuidad del participante, esto puso en relieve el carácter social del aprendizaje significativo, empresario (participante) y relator construyeron conocimiento de forma compartida, al usar los dispositivos y aplicaciones digitales (TIC) enfrentaron de mejor forma los cambios culturales del entorno virtual, el relator actúa como mediador del aprendizaje. El objetivo final de la estrategia educativa era producir un aprendizaje significativo, aumentando la motivación por la digitalización, creando un ambiente en aula virtual favorable basado en el aprendizaje del error, el grupo se cohesionó en la búsqueda de soluciones para una problemática común.

La visión pragmática del relator frente a la problemática de lo desconocido para los participantes y la premura de un aprendizaje efectivo en el uso de medios tecnológicos para instalar la digitalización en las empresas de menor tamaño permitieron visibilizar la importancia de una metodología en aula que fuera activa-participativa, en cada situación de aprendizaje de herramientas digitales (venta, gestión, administración, entre otras) se realizaron bajo un aprendizaje significativo para el empresario, incluso en un contexto del pensamiento complejo o transdisciplinario cuando se trató de competencia con otros o entre otros. En este sentido, la andragogía permitió la construcción radical de la realidad empresarial, con uso del aula invertida dándole el centro de la atención a cada participante (principalmente empresarias) como sujeto aprendiz.

Los principios de la andragogía orientan los procesos de capacitación, sin embargo, es preciso considerar los siguientes aspectos:

- El ambiente de aprendizaje en entorno virtual
- Diagnóstico claro de las necesidades o problemáticas que enfrenta el empresario
- Planificación de las acciones y actividades a desarrollar en cada sesión virtual
- Intervención guiada con el apoyo de uno de los participan-

tes para romper el miedo

- Evaluación del aprendizaje significativo por parte de los participantes.
- Retroalimentación para el relator respecto de la estrategia de gamificación en entorno virtual
- Valoración de la andragogía y sus principios para una capacitación efectiva en grupos empresariales que no nacieron de la mano de la tecnología.

### 4. DISCUSIÓN

La Andragogía está inmersa en la educación en Chile desde siempre, en particular en modalidad vespertina, los resultados observados permiten apreciar el desarrollo del pensamiento crítico, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, una oportunidad para su autorrealización. Los empresarios enfrentan una realidad exigente propia del siglo XXI, la digitalización de sus empresas de menor tamaño para no perecer en la economía digital, la capacitación de personas sobre cuarenta años permitió comprender que los miedos a lo desconocido y la ansiedad de aprender en la búsqueda de una solución a una problemática inminente, so pena de fracasar con sus negocios. La entrega de capacitación a partir de medios virtuales no es un proceso baladí, por el contrario, es primordial conocer el perfil de los participantes, sus expectativas, necesidades y ritmos de aprendizajes para crear las estrategias de aprendizaje de las herramientas digitales y, con ello, las de gamificación. De esta forma, la motivación surgió genuinamente, rompió el miedo, surgió la creación colaborativa aplicada a sus realidades empresariales, la gestión y uso complementario de otras herramientas se dio de forma natural, no sólo en lo comercial, sino que también en otras actividades propias de la gestión empresarial como fue el uso de los ERP, manejo de planillas Excel, canvas para imagen empresarial, entre otras.

Como resultado de la capacitación, se puede señalar que la brecha digital en las empresas de menor tamaño es amplia por razones generacionales, sin embargo, los empresarios reconocen que la economía digital es una realidad por lo que deben adaptarse prontamente, ven en las acciones de capacitación una oportunidad, la que no está exenta de dificultades para ellos, sin embargo, el autoconcepto, la experiencia, su disposición a enfrentar lo desconocido, su motivación y necesidad de aprender son los aspectos que motivan a estos empresarios a transformar sus negocios análogos a digitales. Esto se logra con estrategias de gamificación, la trans-

ferencia tradicional de conocimiento en estos grupos no resulta efectiva, la pérdida de motivación juega en contra, para mantener viva la participación activa de los participantes es necesario instar al trabajo creativo y colaborativo en aulas virtuales. En este sentido las acciones de gamificación basadas en la realidad que enfrentan los empresarios fueron relevantes para lograr un aprendizaje significativo, para dar paso a la aplicación de las herramientas aprendidas.

No obstante, los resultados encontrados permiten visualizar empresarios con amplias brechas digitales, porque no formaron parte de los inicios de la era virtual. Esta muestra identifica una necesidad latente en el país, son las entidades educativas especializadas las llamadas a responder a las demandas por capacitación efectiva en el ámbito de la digitalización, transformar los negocios desde lo análogo a lo digital permitiendo que las empresas sobrevivan en el tiempo. Para los relatores de empresas es un desafío motivante el apreciar que los conocimientos y herramientas entregadas a los participantes no sólo son significativas para el empresario, sino que reales en la práctica empresarial, y, lo más importante, generadoras de aprendizaje característico.

## **5. CONCLUSIONES**

En un mundo globalizado en el que las competencias son una base fundamental, al igual que las habilidades y destrezas en personas maduras, las que deben desarrollarse permanentemente, tanto en las empresas como en los profesionales dedicados a la docencia aplicando técnicas y métodos educativos modernos y disruptivos, acorde con los nuevos paradigmas del siglo XXI en pandemia y post-pandemia. Las entidades educativas vinculadas con el medio y el territorio mantienen una constante capacitación y actualización de sus docentes, como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien todos desean aprender, actualizarse y estar a la vanguardia, en el mundo académico la relatoría es un ámbito que demanda una mayor y mejor especialización para un aprendizaje efectivo con impacto en los participantes, la realidad actual no es transmitir conocimiento, sino que aplicar estrategias, métodos y técnicas que permitan migrar desde la lógica tradicional a modalidades más disruptivas, con la finalidad de impactar a quienes demandan capacitación efectiva, visibilizando los resultados de la misma en la práctica empresarial.

## REFERENCIAS

- Ortiz Ana, C. J. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educ. Pesqui.*, v. 44 Pág 2- 17.
- Norma, R. ( 2017). *LOS PRINCIPIOS DE LA ANDRAGOGÍA (APRENDIZAJE DE ADULTOS) DE MALCOLM KNOWLES Y SU UTILIDAD PARA LA ASESORÍA, FORMACIÓN Y MENTORÍA*. México: Universidad Intercontinental.
- Deterding, S. (2011). “*Meaningful play: Getting gamification right*”. Google Tech Talk.
- Simoes, J. D. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, vol. 29, N° 2, 345–353.
- Muntean, C. I. (2011). Raising engagement in e-learning trough gamification. *6th International Conference on Virtual Learning, ICVL*, N° 42, (2011) 323–329, consultado el 18 de diciembre de 2016.
- Hamari, J. J. (2013). Social motivations to use gamification: an empirical study of gamifying exercise. *ECIS*, paper 105, [http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013\\_cr](http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1328&context=ecis2013_cr).
- Robledo, J. L., Navarro, F., & Jiménez, S. (2013). Gamificación como estrategia de marketing interno. *Intangible Capital, Barcelona*, Intangible Capital, Barcelona.
- Gallego, F. e. (2014). Panorámica: serious games, gamification y mucho más. *ReVisión*, v. 7, N° 2, p. 13-23.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership, Vancouver*, v. 63, n. 4, p. 8-13.

# **Liderazgo educativo. Con vistas a mejorar la equidad educativa y justicia social**

Blanca Berral Ortiz, José Antonio Martínez Domingo  
y Carmen Rodríguez Jiménez

## **1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de los últimos 80 años, e incluso anteriormente, se han llevado a cabo estudios acerca del liderazgo, pudiéndose decir que de forma objetiva, se han logrado progresos importantes. Hoy en día, existen formas de evaluar el liderazgo de una manera exhaustiva, y con mayor validez que en años anteriores. Así pues, diversidad de investigadores y de centros que se enfocan en este tema, presentan mucha información, permitiendo que se desarrollen programas centrados en el conocimiento aportado, más que en las teorías establecidas (Sánchez, 2015).

Para que se adquiriera calidad educativa, el liderazgo predominante se centra en aspectos personales y escolares, además de la propia experiencia. Para lograr esa calidad educativa, es el director de un centro escolar el responsable de que esta se alcance, a través de la motivación, ejerciendo la labor de facilitador y estimulador para mejorar el proceso (Belavi y Murillo, 2020). Así pues, el director tiene un rol de compromiso y de participación con la finalidad de progresivamente lograr metas mejores. Por lo que, el director no solo se puede centrar en temas administrativos, sino que debe conocer todo aquello que sucede en el centro y en el sistema educativo en una comunidad escolar. Por consiguiente, el rol del director es también, establecer vínculos con los padres, los estudiantes y los docentes del centro escolar (Mendoza, 2011)

Al hilo de lo señalado, es necesario que la dirección presente un progreso y un cambio hacia ejercer la labor de liderar un centro escolar me-

dian­te orga­ni­za­cio­nes in­te­li­gen­tes, en­fo­ca­das en la in­no­va­ción pe­da­gógica. Para este fin, es ne­ce­sa­rio con­tar con los equi­pos di­rec­ti­vos que pre­sen­ten ha­bi­li­da­des pe­da­gógicas, tenien­do como ob­je­ti­vo lle­var a cabo el Pro­yec­to Edu­ca­ti­vo de Cen­tro, en base al plan di­rec­ti­vo que se haya es­ta­ble­ci­do (Moolenaar & Slegers, 2010).

En­ton­ces, con el ob­je­ti­vo de me­jo­rar la orga­ni­za­ción y la edu­ca­ción en un cen­tro es­co­lar, Bolívar (2019) pro­pone que se lle­ve a cabo un re­par­to de li­de­ra­zo en­tre los miem­bros de la co­mu­ni­dad edu­ca­ti­va, en­ten­dién­do­se que el cen­tro com­parte un pro­yec­to co­mún, en el que el pro­fe­so­ra­do ejer­ce la la­bor de lí­der ha­cia un apren­dizaje de ca­li­dad

Cabe se­ña­lar que, exis­te di­ver­si­dad de li­te­ra­tu­ra acer­ca del con­cep­to de li­de­ra­zo y la prác­ti­ca, sin em­bar­go, es­tos do­cu­men­tos no se ubi­can en prác­ti­cas re­ales. Por lo que, se ha­bla de di­ver­si­dad de creen­cias, des­tre­zas, va­lo­res o co­no­ci­mien­tos que de­ben ad­qui­rir los lí­de­res, con la fi­nalidad de que ac­túen de for­ma efi­caz, par­tiendo de la ob­ser­va­ción del tra­ba­jo que ejer­cen y de la di­ver­si­dad de per­so­nas que lle­van a cabo una la­bor de li­de­ra­zo (Jara et al., 2019).

Asi­mis­mo, para que cada es­cuela ob­ten­ga cam­bios sig­ni­fi­ca­ti­vos, es ne­ce­sa­rio de­sar­rol­lar ca­pa­ci­da­des en los ele­men­tos que con­for­man la es­cuela y apren­der a fun­cio­nar como co­mu­ni­da­des de apren­dizaje pro­fe­so­nal. Para ello, es ne­ce­sa­rio pro­mo­ver y man­te­ner el apren­dizaje con­ti­nuo de to­dos los pro­fe­so­na­les del cen­tro edu­ca­ti­vo, lo que con­lle­va la re­es­truc­tu­ra­ción de los con­tex­tos orga­ni­za­ti­vos.

Al hilo de lo an­te­rior, se con­si­de­ra ne­ce­sa­rio ge­ne­rar in­ter­na­men­te for­mas de tra­ba­jo co­la­bo­ra­ti­vo que in­duz­can al docen­te a in­ves­ti­gar so­bre su prác­ti­ca edu­ca­ti­va, par­tiendo de una au­to­eva­luación. Si­guiendo esta mis­ma lí­nea, des­ta­ca­mos como ele­men­to cen­tral para ap­li­car a cada cen­tro edu­ca­ti­vo, la ne­ce­si­dad de que los docen­tes tra­ba­jen con­jun­ta­men­te para me­jo­rar su prác­ti­ca, esto da lu­gar al de­no­mi­na­do li­de­ra­zo com­par­ti­do (Bolívar & Mu­ri­llo, 2017). Es decir, si ana­li­za­mos ri­gu­ro­sa­men­te cada una de ellas, ten­dre­mos la opor­tunidad de apren­der nue­vas ha­bi­li­da­des, me­jo­rar y ge­ne­rar prác­ti­cas más efi­ca­ces. Todo ello, re­qui­ere una re­spon­sa­bi­li­dad co­lec­ti­va, no solo en la teo­ría, sino tam­bién en la prác­ti­ca.

Por con­si­guien­te, en vir­tud de los con­ti­nuos cam­bios so­cia­les en los que nos en­con­tra­mos in­mersos, los re­tos en el ám­bi­to edu­ca­ti­vo son con­stan­tes. En­tre ellos, des­ta­ca­mos la ne­ce­si­dad de tra­ba­jar con una so­ci­e­dad cada vez más di­ver­sa y he­te­ro­gé­nea. En esta lí­nea, es fun­da­men­tal ase­gu­rar una jus­ti­cia so­cial y una equi­dad, sobre todo para aque­llas in­sti­tu­cio­nes edu­ca­ti­vas que vi­ven en un con­tex­to de es­pe­cial vul­ne­ra­bi­li­dad so­cio­e­du­ca­ti­va (Bolívar, 2009b; Carro-Olvera et al., 2018). A pesar de que la

literatura sobre liderazgo escolar ha ido considerablemente en aumento, la información relativa al liderazgo desde un enfoque de equidad educativa ha sido menos profusa.

Así pues, en el presente trabajo teórico, se pretende conceptualizar y analizar la trascendencia que ha logrado el liderazgo educativo para alcanzar una mejora de las escuelas, centrando el foco de atención en el llamado liderazgo educativo, para la justicia social y distribuida, siendo importante la gestión que ejerce un líder. Asimismo, se describirán estrategias que han probado ser positivas para lograr cambios en el camino de la mejora de la convivencia y el clima escolar. Por último, se llevará a cabo una revisión de investigaciones sobre buenas prácticas de liderazgo educativo para la justicia social y la inclusión.

## **2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO LIDERAZGO EDUCATIVO**

En los últimos años ha tenido lugar un aumento considerable sobre la importancia del liderazgo educativo, tanto en las políticas públicas como en las agendas de investigación educativa a niveles internacionales. En la actualidad existe una creencia extendida entre los representantes políticos y la sociedad en general sobre que los líderes educativos tienen el poder intervenir positivamente en la calidad de los centros educativos, por la educación que reciben desde Educación Infantil hasta la educación superior (Weinstein et al., 2019).

Es por ello que, los países integrantes de la OCDE han metamorfoseado ciertas estructuras del sistema educativo, como por ejemplo, la aportación de una mayor autonomía y libertad en cuanto a las tomas de decisiones de cada institución. De este modo, se facilita y se apoya que puedan adaptarse con mayor comodidad a cualquier ambiente cambiante y, por ende, se responde a las necesidades individuales de cada alumno (Pont et al., 2008).

Según señala Sánchez (2015), cuando se hace alusión al término liderazgo educativo que se espera que efectúen eficazmente los directores de los centros escolares, se pueden señalar tres grandes particularidades:

- Suscitar un ambiente de aprendizaje tranquilo y positivo. Esta primera dimensión hace referencia a unas funciones y acciones principales de liderazgo las cuales sujetan una tendencia a sostener y a construir. En otras palabras, una

cultura y un clima educativo que motiva y potencia el desarrollo de una serie de valores colaborativos, actitudes y normas. Si se entiende la función directiva de esta manera, se considera necesario efectuar una formación en cuanto a aspectos curriculares y pedagógicos en los directores que posibiliten efectuar tareas de establecimiento, definición de metas y gestión de recursos y medios, los cuales son necesarios para su implementación y para promover una comunicación multidireccional y bidireccional que favorezca el trabajo colaborativo y la confianza dentro de un clima positivo profesional (Huayllani, 2018).

- En segundo lugar, se debe delimitar cuál es el objetivo último del centro, es decir, todos los elementos activos de la comunidad educativa deben llegar a un consenso para fijar una definición de centro escolar al que aspiran, asimismo, esto debe servir como base para aclarar los objetivos de la institución.
- Coordinación de la enseñanza, o lo que es lo mismo, se debe gestionar la coordinación entre los programas. Del mismo modo los profesores deben efectuar un liderazgo colaborativo con vistas al desarrollo de una acción formativa coordinada y cooperativa.

En relación al término general sobre el liderazgo, es cierto que ha sido conceptualizado de numerosas maneras. No obstante, en las investigaciones internacionales se encuentra la idea de que el liderazgo tiene relación con la “influencia” que ejerce una persona sobre otro individuo o un colectivo. Así pues, según subraya Horn y Marfán (2010), el liderazgo consiste en una capacidad de plantear una serie de principios de manera que sean aceptados por otros a modo de objetivos propios, conformándose así un sentido compartido que traslada a la organización en beneficios de las convicciones comunes.

El liderazgo es una misión que las organizaciones educativas deben poner en práctica. Se considera como el reactor de una construcción cultural, histórica y social al cual se le denomina centro escolar. Se le apropia el término construcción debido a que sujeta una historia propia la cual se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo (Varón, 2019). Según señala este último autor, los centros educativos tienen vida propia la cual se va moldeando en función a las etapas que se van completando desde los primeros años de vida.

En las versiones más actuales sobre la conceptualización del término liderazgo no se entiende como que este es capaz de manipular al colectivo en función de los intereses, es decir, no conlleva directamente “administrar” un centro educativo por el simple hecho de ser el líder. Dicho de otro modo, ser el director de un colegio no implica ser el líder (Lucas-Muentes et al., 2018). Sin embargo, un simple tutor o docente puede ejercer una función de liderazgo entre los propios compañeros y hacia el alumnado, considerándose un líder.

Por lo tanto, el liderazgo en su totalidad debe tener la competencia de construir una capacidad interna para llegar a niveles personales, interpersonales y organizativos, luchando por un propósito colectivo: el incremento de los aprendizajes de los discentes (Valdés-Morales & Gómez-Hurtado, 2019).

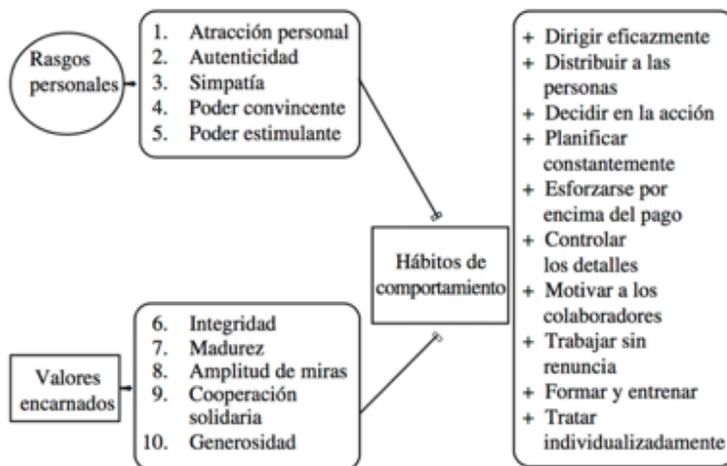
Las escuelas que llevan a la práctica un liderazgo pedagógico poseen las siguientes características (Contreras, 2016):

- Valores y visión compartidos.
- Intercambio de prácticas y saberes.
- Responsabilidad colectiva.
- Indagación reflexiva.
- Confianza mutua y capacidad de alcanzar un consenso.
- No limitar los conocimientos a cada colegio, sino, ampliarlo a la comunidad (familia, barrio, diversas instituciones, entre otros).

En relación con lo anterior, se debe recalcar que todo lo expuesto va vinculado con un objetivo último: el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se considera necesario exponer las características y cualidades que debe poseer un buen líder. Dentro de las cualidades encontramos que los líderes deben, entre otras cosas, tener una buena actitud, saber escuchar, formar equipos de trabajo y saber trabajar en ellos, debe saber delegar responsabilidades y tareas, debe ser optimista y perseverante entre diversas cualidades más (Bolívar, 2015). En el presente marco, Laura (2019) expone que en relación a los comportamientos que el líder exteriorice, se podrá asociar a un grupo u otro: democrático, condescendientes o autoritarios.

A continuación, se muestra de un modo más visual las características que debe comprender un buen líder.

Figura 1  
 Características que debe poseer un líder



Fuente: (Lorenzo, 2005).

Lo que se debe tener en cuenta es que la mejora de cada escuela, reside en cada una de ellas, y en el liderazgo pedagógico que los profesionales que la conforman apliquen. En definitiva, la mejora educativa habita en cada institución educativa. Para ello, debemos tener en cuenta la trascendencia que sostiene la creación de comunidades de líderes, donde todos trabajen de manera efectiva, conjunta, analizando el contexto y haciendo partícipes a todos los elementos (Hernández & Ainscow, 2018).

## 2.1. Trascendencia que ha logrado el liderazgo educativo en la mejora educativa y en la justicia social

Entendiéndose que las principales dificultades que presenta el liderazgo educativo se inician en complejas situaciones de la educación, según Day y Sammons (2013) el papel del líder educativo es de especial relevancia, por lo que, este necesita adquirir diversidad de competencias para ejercer un buen liderazgo, siendo algunas de ellas:

- Reforzar y hacer más fácil el proceso de enseñanza.
- Incentivar a que los estudiantes adquieran mejores logros

académicos.

- Aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, cabe destacar que dentro de la gobernanza educativa, el papel de la Administración no debe ser tan determinante, una gobernanza que está constituida por ambiciosas estructuras, así como procesos en los que se incentiva el compromiso y la colaboración de los participantes que se involucran. Además, dentro de la gestión existen unas estrategias de colaboración, en las que se basa la innovación, se acepta y se integra la complejidad como característica de un proceso interno político. En relación a esto, el sistema de gobernanza de carácter ético puede fomentar la reflexión que presenta un líder e incentivar la toma de decisiones basado en el principio de prudencia (Maya et al., 2019).

Por otra parte, para la mejora de la enseñanza, se tiene que poner el foco en el aprendizaje del alumnado, modificarse las estructuras que fomentan un mejor nivel dentro del aula, reforzar los estímulos y el apoyo a la labor del docente dentro del aula. Además, para que se produzcan mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, es aquí donde se deben de producir los cambios, tratando de que la educación presente mayor eficacia. De forma paralela, es importante que los equipos directivos incorporen estructuras innovadoras y lleven a cabo cambios a la hora de realizar trabajo educativo. Por tanto, para que el profesorado presente mayor implicación, necesita que los equipos directivos dirijan su trabajo, además de influir en el desarrollo profesional creando ambientes de trabajo y relaciones entre los docentes, siendo estos equipos líderes pedagógicos. Así pues, la labor del director en lugar de centrarse en una gestión burocrática, consiste en presentar un rol de cambio, haciendo útiles las competencias que presentan los docentes hacia un mismo camino (Bolívar, 2009b).

### **3. ESTRATEGIAS QUE HAN PROBADO SER POSITIVAS PARA LOGRAR CAMBIOS EN LA CONVIVENCIA Y EN EL CLIMA ESCOLAR**

Dentro del contexto escolar, el líder educativo es el que se debe encargar de la dirección y de la gestión de la convivencia. Ello involucra un reto profesional, el cual se considera crucial para establecer determinadas dinámicas y medidas en las cuales se forja un camino hacia una calidad educativa (Ortega & Córdoba 2017). Por lo tanto, el encargado de desempeñar un rol trascendental para que se produzcan espacios y oportu-

nidades de conversación tanto en el aula como fuera de ella, es el equipo directivo.

Entre las estrategias que deben desarrollarse para crear una buena convivencia y un clima escolar tranquilo encontramos diversas actitudes saludables las cuales deben ser gestionadas por parte de los líderes y que son consideradas trascendentales para promover un desarrollo integral de los estudiantes (Padilla, 2020). Según señala este último autor, se deben realizar acciones asociadas a la convivencia, por ejemplo, por medio de talleres donde todos los elementos que desarrollan parte de su vida diaria en el espacio educativo trabajen colaborativamente en un ambiente sano y respetuoso. Todo ello se debe llevar a la práctica si lo que se espera es alcanzar el éxito educativo.

Como segunda estrategia se plantea analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que efectúa cada docente, por un lado, con el fin de poder detectar y poner fin a cualquier dificultad que se presente en el aula, y por otro lado, con la finalidad de poder analizar buenas prácticas y realizar transferencias de las mismas, es decir, implementarlas para que adquieran valores positivos en otros contextos (Palomino & Dagua, 2009; Rivera et al., 2017).

El hecho de que diversos elementos se ubiquen en un mismo espacio puede ser relevante para producir diversos aprendizajes, pues implica identificar los roles que cada miembro del grupo está desarrollando y la interacción que se realiza entre cada uno de los elementos de una institución educativa. Analizar los contextos educativos tiene relación con la comprensión de que los centros educativos poseen un impacto significativo en los desarrollos intelectuales y éticos de los estudiantes. Por lo tanto, como estrategia se plantea analizar las relaciones que se desarrollan dentro del aula y fuera de ella entre todos los elementos activos que conforman la institución educativa debido a que el colegio es quién posteriormente establece modos de convivencia social y aprendizajes para interactuar con los demás (Arancibia & Chandía, 2020).

En cuanto a la labor de los directivos como estrategia para mejorar la convivencia y el clima escolar, deben crear innovadores liderazgos, partiendo de que una de las características de un buen líder es la habilidad que presenta para enseñar y formar a otras personas que van a dirigir la organización, con la intención de que se continúen y se fomenten los cambios que se pretenden. También, para evaluar la labor que ha realizado un líder bajo las capacidades institucionales que este presenta, podría ser el número de personas que son líderes dentro de la organización y que pueden continuar su labor de desarrollo institucional (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

En relación a las vías oportunas a indagar que planteaba Fullan (2020) para que el cambio sea exitoso, lo primero que señalaba es que los cambios deben suponer participación activa y compromiso por parte de todo el centro educativo. Además de conjugar y reequilibrar las dimensiones didácticas, curriculares, organizativas y profesionales, el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje debe estar apoyado y estimulado en todo momento. Debemos adaptar y aprovechar los mecanismos de evaluación para la reconstrucción, al igual que el Equipo Directivo deberá actuar como catalizadores de acciones y temáticas con un impacto en la mejora del centro y de lo que sucede en las aulas. Se considera trascendental una colaboración real dentro del centro y de este con los asesores; avanzar de problemas individuales, marginales y específicas de un momento determinado a problemáticas que nos conciernen a todos y sobre las que debemos actuar colectivamente para su solución o mejora; dotar de recursos y técnicas de actuación a los elementos de los centros escolares (Lamiña, 2020).

En este orden de ideas, cabe destacar que el cambio educativo necesita una visión estratégica de procesos, esto conlleva crear una plataforma de reflexión y un marco de referencia, haciendo posible el intercambio, la colaboración y la elaboración conjunta de conocimiento y desarrollo profesional, curricular e institucional. Para ello, se debe dotar al docente de procesos reflexivos, capaces de aplicar soluciones, en conclusión, hacerlos más profesionales y comprometidos. Por último, el aprendizaje debe generarse con sistemas de apoyos integrados desde un modelo de asesoría colaborativa y supervisión crítica, teniendo en cuenta la realidad y posibilidades del centro (Domingo, 2010).

#### **4. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO**

Para la mejora o cambio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la cual se medirá por el incremento de la educación y aprendizaje de los estudiantes, se considera trascendental un proyecto conjunto y una cultura colaborativa que refuercen las prácticas educativas que se desean, junto con el liderazgo pedagógico que, a día de hoy, poco se ve reflejado en las instituciones educativas. Además, se precisa facilitar a las escuelas, una mayor autonomía en lo referente a la gestión del currículum y a la gestión del personal (Mayoral et al., 2018; Bolívar, 2009a).

Además, siguiendo a Trujillo et al. (2011) se plantea que existe dentro de los equipos directivos una necesidad, y es que estos aprendan a redirigir

su trabajo diario, incluyendo en el trabajo en grupo, la cultura, la gestión del clima y la creatividad como principales aspectos.

Siguiendo el estudio de García et al. (2018) en este se presenta la gestión escolar como un elemento determinante con la finalidad de que se incremente el aprendizaje del alumnado. Así pues, se determina que la gestión presenta diferentes componentes. El director, presenta el papel de orientar a toda la comunidad dirigiéndose hacia retos y fomentando a los estudiantes y docentes a lograr objetivos marcados por la institución, caracterizándose por presentar la labor de motivador. A esto se añade que, el liderazgo está vinculado a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, en el que los docentes tienen una labor importante, por lo que se crea un ambiente de trabajo confortable, se les permite a los docentes tomar decisiones, es mejorada la comunicación y las prácticas exitosas se reproducen por parte de otros docentes. También, un líder evalúa la práctica que realizan los docentes y cómo influye en el alumnado (Valdés-Morales & Gómez-Hurtado, 2019).

Cabe señalar que, las buenas prácticas de liderazgo y de una escuela eficaz están vinculadas a un buen liderazgo por parte del director, el cual debe tener una actitud participativa, dándole mayor voz a los docentes, ejerciendo la labor de motivador hacia los mismos, viniendo los buenos logros docentes incentivando una mayor implicación docente. Además, un buen líder transfiere acciones a otros profesionales y presenta buenas expectativas acerca de las habilidades de los estudiantes y de los profesores. También un director debe estar dispuesto a recibir consejos y comentarios para mejorar su labor por parte de los docentes (Horn & Marfán, 2010).

## 5. CONCLUSIONES

Cuando se incide bastante en que el cambio y la mejora de las prácticas docentes está fuertemente ligado a la necesidad de reestructurar la organización escolar. Esto es fundamental, debido a que los docentes no pueden trabajar de forma aislada, sino siguiendo un proyecto común de aprendizaje, que todo el alumnado independientemente del curso en el que se encuentre, tenga las mismas posibilidades de aprender adaptadas al nivel y al currículo, y esto es gracias a la colaboración docente, que hace que las prácticas del profesorado se enriquezcan, y sigan un mismo fin, es decir, que el centro escolar reme en su conjunto en el aprendizaje máximo del alumnado, con base en docentes competentes que trabajen en equipo, siendo clave la labor de un líder (Carro-Olvera et al., 2018).

Al hilo de lo comentado, además de que los directores ejerzan un liderazgo sobre el centro y su gestión en general, son los propios docentes también los que tienen que ejercer su propio liderazgo, con la finalidad de buscar la equidad educativa. Para ello es fundamental incidir en el trabajo colaborativo y en equipo de los mismos, formando comunidades profesionales de aprendizaje. Desde este liderazgo, también se produce cambio, por lo que para mejorar también se puede pensar en la reordenación de los centros educativos, así como, cómo están distribuidas las aulas, dentro de ellas, cómo se agrupan los estudiantes y qué responsabilidades tiene los docentes en la enseñanza, siendo importante la forma de evaluar. Todo esto, lleva a pensar que cambiar solo el currículo, no es suficiente, debido a que hay multitud de aspectos como los mencionados, que cada centro tiene que gestionar, partiendo de la responsabilidad y buena gestión docente.

Por otra parte, es clave que los docentes de los centros educativos estén bien organizados, partiendo de un liderazgo del centro desde el director o directora, y a su vez estén en contacto entre los docentes, debido a que son los estudiantes los que necesitan esa organización, ya que, si cada docente sigue estrategias de enseñanza y metodologías muy dispares, así como la gestión del aula muy diferenciada, cada año el alumnado tiene que adaptarse a esta forma de aprender, por ende, se necesita un proyecto común, y unas medidas reales sobre mejora educativa, como se comentó, centradas en la gestión y no solo establecer un currículo para todos.

Cabe decir que, además de pensar en la equidad a través del liderazgo, es importante la labor del director a favor de la mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar, teniendo como base lo comentado, que es tener una buena organización escolar, partiendo de que se les dé autonomía a los centros para poder llevarla a cabo en plenas funciones, con el objetivo de que, a través de una buena gestión, se logre el éxito escolar. El aprendizaje del alumnado es un concepto importante y esto es debido a que, el fin de la educación de los centros es enseñar y formar a ciudadanos competentes. Si un centro, tiene una estructura centrada en la colaboración docente, ejerce un liderazgo pedagógico por parte de todos profesores, bien organizados desde la dirección escolar, y mediante las estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje se adapta al contexto y las necesidades del alumnado, el rendimiento y el éxito escolar, se puede decir que está garantizado.

Es importante señalar, que el tema tratado, a pesar de que es muy estudiado y relevante, se menciona poco en los grados de educación, lo cual suscita la necesidad de replantear este tema en los planes de estudios, por lo que se plantea como prospectiva de futuro a analizar.

En suma, se puede concluir con que, el liderazgo se considera un conjunto de habilidades claves para solucionar todas o casi todas las cuestiones y problemas en lo referente a las organizaciones educativas y con ello, al aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, si los elementos internos de cada centro educativo trabajasen en conjunto, en definitiva, ejecutasen un liderazgo pedagógico colaborativo, las escuelas llevarían a cabo un funcionamiento más eficiente y eficaz que, entre otras cosas, se vería reflejado en las aulas con un mayor nivel de equidad, igualdad, justicia social, inclusión, entre otros (Bolívar, 2015).

## REFERENCIAS

- Arancibia, R., & Chandía, E. (2020). Estilo de liderazgo del director y clima escolar en un establecimiento educacional al implementar un programa externo de intervención: Validación de instrumento. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200025>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2009a). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. *Revista Punto Edu*, 15, 28-33.
- Bolívar, A. (2009b). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, (361), 23-27. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (114), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>.
- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. A., & Carrasco-Lozano, M. E. E. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the internatio-*

- nal literature*. CfBT Educational Trust.
- Domingo, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, 31(111), 541-560. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200013>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- García, F. J., Juárez, S. C., & Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2), 206-216.
- Hernández, A. M., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Huayllani, L. (2018). *Liderazgo Pedagógico y práctica de valores en las instituciones educativas de la zona urbana del distrito de Churcampa*. Huancavelica-2018 [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37269>
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar *Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-full-text-116>
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350-381. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Laura, E. J. (2019). *Relación entre liderazgo, relaciones interpersonales y clima organizacional percibido por docentes, en las instituciones educativas públicas de nivel primaria—Ilave, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Altiplano]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/12268>
- Lamiña, K. G. (2020). *El liderazgo pedagógico hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina, CAN. <http://hdl.handle.net/10644/7928>
- Lucas-Muentes, J. V., Mendoza-Andrade, M. R., & Lucas-Muentes, A. H. (2018). Liderazgo y educación universitaria. *Polo del Conocimiento*, 3(7), 276-287.
- Maya, E., Aldana Zavala, J., & Isea Argüelles, J. (2019). Liderazgo Directivo y Educación de Calidad. *CIENCLAMATRLA*, 5(9), 114 - 129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Mayoral, A. Caverro, B. Colom, J. & Torres, M. (2018) Liderazgo en la Escuela Rural: Estudios de Casos. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 49-70. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2018.2637>
- Mendoza, D.(2011). El liderazgo educativo. *Xibmai*, 6(11), 7-20
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2010). Social Networks, Trust, and

- Innovation. How Social Relationships Support Trust and Innovative Climates in Dutch Schools. *Social Network Theory and Educational Change*, 97–115.
- Ortega, R., & Córdoba, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, (27), 19-32. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>
- Padilla, O. E. (2020). Programa de intervención pedagógica para mejorar el clima escolar en una institución educativa privada de Lima. [Tesis para optar al grado de Maestro en Educación con mención en Gestión de la Educación, Universidad de San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad de San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10629>
- Palomino, M., & Dagua, A. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. *Revista De Investigaciones UNAD*, 8(2), 199-221. <https://doi.org/10.22490/25391887.643>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD publishing.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Rivera, D. M., Lau, J., Esquivel, I., & Martínez, W. (2017). Reorientación de la práctica educativa usando REA: resultados preliminares con tres docentes mexicanos de posgrado. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 96-115.
- Sánchez, A. V. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (361), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Trujillo, J., López, J., & Lorenzo, M. (2011). “Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 13-29.
- Valdés-Morales, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Varón, E. K. (2019). Liderazgo Educativo Siglo XXI, Definiciones Y Características. *Revista Seres y Saberes*, (6), 21-24.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.671>

## **CAPÍTULO 3**

# **Estrategias de liderazgo ante la crisis COVID-19**



# **Adaptabilidad y liderazgo docente en la educación superior en tiempos de incertidumbre (COVID-19): Contexto y coyuntura**

Eduardo D. Muñoz Saavedra, Consuelo P. Martínez Moya,  
Rodrigo A. Bazán Arcos

## **1. INTRODUCCIÓN**

Este capítulo tiene un doble propósito asociado al concepto de adaptación, adaptabilidad y liderazgo. El primero de ellos tiene como objetivo realizar un análisis contextual asociado a los principales desafíos que las universidades han debido asumir en las primeras décadas del siglo XXI. De este modo se establecen los vínculos económicos, culturales y sociales que tensionan el quehacer tradicional de estas instituciones y sus principales estrategias para responder a las demandas contextuales; así como los desafíos que plantea un nuevo tipo de estudiante universitario que encarna en sí el proceso de democratización del acceso a la universidad. Así mismo, se busca dilucidar la posición de los docentes dentro de este escenario, los principales desafíos que ellos deben asumir en razón a la introducción de nuevos enfoques formativos en la educación universitaria, así como la injerencia de las tecnologías de la información y la comunicación en miras de la dinamización de sus prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje del alumnado. Dentro de este mismo ámbito se establecen las características coyunturales de la formación universitaria en el escenario de la emergencia sanitaria producida por el virus COVID-19 y la implantación de “una docencia remota de emergencia”. Frente a esta situación, se plantea como hipótesis articuladora que, dadas las condiciones actuales de la formación universitaria, caracterizadas por un aceleramiento coyuntural de los cambios diagnosticados a inicios del siglo XXI en el campo universitario, un

factor central en el cumplimiento de los objetivos formativos de nuestros estudiantes, están asociados a las capacidades de adaptabilidad de los docentes desde el punto de vista profesional y laboral. Adaptabilidad que se encuentra asociada a la categoría de liderazgo, en tanto las características de esta coyuntura demandan altos niveles de reflexión, toma de decisiones y la búsqueda de la efectividad de las estrategias docentes implementadas.

Establecidas las características fundamentales de nuestro contexto, un segundo propósito de este trabajo es realizar un análisis inicial de la predisposición a la adaptabilidad que los docentes universitarios evidencian. Para ello se analiza la autopercepción de los profesores asociados al área de formación transversal de una institución de enseñanza superior privada en Chile, cuyas prácticas pedagógicas se centran en actividades formativas con un fuerte acento en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. De este modo, como hipótesis central se postula que un alto nivel de adaptación por parte de los docentes a un contexto caracterizado por una transformación global del quehacer educativo tributa a un liderazgo docente en los procesos de enseñanza cuyos atributos se asocian a una dimensión cognitiva, conductual y emocional. No obstante, cuando estas capacidades no logran ser transmitidas y socializadas entre pares, los rasgos de liderazgos disminuyen en razón a las dificultades de desarrollar comunidades de aprendizaje beneficiosas en el logro de los aprendizajes y competencias del alumnado.

En función a los propósitos aquí planteados, desde un punto de vista metodológico, este trabajo se sustenta en un enfoque mixto de investigación de diseño convergente paralelo. Para evaluar la predisposición a la adaptabilidad y el liderazgo de los docentes universitarios, se analizan los resultados obtenidos de una encuesta aplicada a 27 docentes del área de formación transversal de una universidad chilena privada. Cabe destacar que los criterios de inclusión para la definición de la muestra de estudio corresponden a docentes adjuntos a la institución universitaria que realizaron docencia durante el año lectivo 2020 en modalidad virtual producto de la emergencia sanitaria asociada al COVID-19. Así mismo, se estableció como requisito invitar a participar de esta actividad a docentes que no tuviesen hasta ese momento experiencia en educación virtual, entendida esta como la formación mediada por dispositivos tecnológicos digitales. De esta forma, los resultados preliminares de esta indagación surgen de la aplicación de una encuesta contestada de forma voluntaria y anónima por docentes de Santiago, Viña del Mar y Concepción.

## **2. DESAFÍOS Y ADAPTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI**

A partir del último tercio del siglo XX, el concepto de adaptación comenzó a llamar la atención de las instituciones universitarias de manera progresiva, siendo hoy por hoy uno de los temas centrales en el campo de la investigación en la educación superior, especialmente por los cambios que esta institución ha experimentado tanto en Europa como en América. Al respecto en Chile, a inicios de este siglo, Luis Riveros (2004) ya reflexionaba sobre los principales factores transformadores de la educación universitaria, entre los que se encontraba la internacionalización como efecto de los procesos de globalización de los mercados. En este escenario global, a ojos del autor, las universidades tendrían que experimentar un proceso de internacionalización de su propio quehacer, desarrollando un ejercicio de comparación en función de su mejora permanente e integración a un escenario universitario que cada vez más requeriría de asociaciones multilaterales. En segundo lugar, las universidades se verían afectadas por la revolución tecnológica y de la comunicación, teniendo que adecuar su quehacer formativo a individuos formados en un contexto digital que modifica los patrones tradicionales de comportamiento, tales como la interacción social, las formas de aprender y desarrollar conocimiento. Por ello, en el contexto de una sociedad del conocimiento, los patrones de gestión, enseñanza e investigación de las universidades tendrían que verse afectados. En tercer lugar, Riveros destacaba un último factor de cambio para las universidades, vinculado al desarrollo económico y el crecimiento de los ingresos de los ciudadanos en países en vía de desarrollo. A inicios de siglo, el aumento de los ingresos daba cuenta de que la educación universitaria comenzaba a ser vista como un bien superior, lo que impulsaba a más gente hacia las universidades, las cuales deberían responder a ella a través de una mayor cobertura.

Posicionados en el tercer decenio del siglo XXI, la mirada proyectiva del profesor Riveros a lo menos puede considerarse asertiva. No obstante, el motivo mismo de su propia reflexión da pie a una primera dimensión de análisis respecto a la adaptabilidad, siendo esta de corte institucional. Vinculada esta dimensión a una economía y sociedad que experimenta cambios vertiginosos, la universidad se ve obligada a reaccionar a dichos contextos muchas veces de manera asincrónica. En otras palabras, el hecho de que la universidad plantee la necesidad de adaptarse a un medio que de algún modo presenta rasgos de extrañeza para ella, la posiciona como una entidad tributaria a factores exógenos. Esta posición ha abierto

un área de investigación interesante, pero bastante limitada hasta el día de hoy. La mayoría de ellas provienen del viejo continente como resultado de las reformas educacionales implementadas en los diversos países asociados al espacio Europeo de Educación Superior (Díaz & Ponst, 2011). En este sentido, podríamos decir que la universidad hoy por hoy resulta ser una de las entidades más importantes en el desarrollo humano y económico de los países, sin embargo, su posición no puede entenderse como de vanguardia o guía de la sociedad en la cual se asienta, sino que ella se ve sometida a estímulos contextuales sobre los que necesariamente ha tenido que actuar a través de procedimientos de corte reformista y de adecuación de su visión y misión.

Desde otro punto de vista, el concepto de adaptación se vincula al actual escenario universitario en razón a los factores económicos apuntados por Riveros. En términos más concretos, esto tiene que ver con el proceso de democratización que ha venido experimentado la educación superior en diversos países, especialmente en aquellos en que se registran un aumento de los ingresos económicos por familia. En el contexto americano, el informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica (2016) daba cuenta de que entre 1990 y el 2014, la matrícula universitaria se duplicó en países como Argentina, y cuadruplicado en casos como el de Chile y Brasil (Brunner & Díaz, 2016). Este crecimiento de la matrícula universitaria, en primer lugar, lo podemos asociar al aumento de nuevas instituciones universitarias públicas y privadas, capaces de dar respuesta a una demanda exponencial y en algunos casos incluso explosiva.

La ampliación de la oferta universitaria ha significado una oportunidad para muchas personas pertenecientes a segmentos sociales que antes se encontraban excluidos del sistema universitario. Empero este proceso de democratización del ingreso a la educación universitaria ha estado cruzado por diferentes tensiones que han limitado su impacto sobre la equidad social, incluso, efecto contrario, han reproducido la segmentación social de corte estructural de los sistemas sociales que estos países mantienen. No es nuestra intención profundizar en las causas y consecuencias de esta situación, pues ello escapa de los objetivos de este estudio. Sin embargo, cabe destacar uno de ellos, asociado directamente al nivel socioeconómico de los nuevos estudiantes universitarios y su capital cultural. Si bien, en el caso de Chile se registra cierta homogeneidad en el sustrato económico y sociocultural de los estudiantes pertenecientes a universidades denominadas tradicionales (Iglesias, Mendoza & del Río, 2017), esta situación no se replica en el caso de instituciones universitarias privadas no tradicionales, las que, además, han sido las principales protagonistas en la

ampliación de la matrícula en los últimos 30 años. En términos generales, en Chile se observa un aumento exponencial en las últimas dos décadas del ingreso de estudiantes de primera generación, esto es, personas cuyos progenitores no cursaron estudios universitarios o no lograron completarlos. Al mismo tiempo, un porcentaje no menor de estos nuevos estudiantes provienen de colegios privados subvencionados por el estado, de quienes el 97% pertenecen a segmentos socioeconómicos de bajos ingresos (Jarpa & Rodríguez, 2016, 335). Frente a ello, las universidades se han enfrentado a la situación de que estos nuevos estudiantes al momento de ingresar a un programa de pregrado muestran déficit respecto a los conocimientos y competencias fundamentales para enfrentar de forma exitosa las exigencias académicas universitarias, situación que atenta contra la progresión de los alumnos en sus itinerarios formativos y los índices de retención y titulación de las universidades.

Con la instalación tanto en Chile como en otros países de la región de sistemas de monitoreo y evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, el fracaso académico de los estudiantes ha comenzado a llamar la atención de las instituciones universitarias, impulsando de este modo un sinnúmero de investigaciones asociadas a la capacidad de adaptación de los estudiantes en el tránsito de la educación secundaria a la terciaria. El mínimo común denominador de estos estudios ha estado asociados fundamentalmente a las evidentes dificultades que los estudiantes presentan para adaptarse al nuevo contexto formativo (Álvarez & López, 2020). Estos estudios han concluido que dichas dificultades no sólo tienen sus orígenes en un déficit en los recursos académicos que los estudiantes traen desde su formación escolar. De hecho, se ha identificado que el paso de la enseñanza secundaria a la universitaria reviste un conjunto de desafíos para el estudiante que, si bien se encuentran asociados al rendimiento académico, trascienden la dimensión cognitiva e incorporan elementos actitudinales y procedimentales asociados a la autonomía. Así, mediante estas investigaciones emergen áreas del desarrollo estudiantil que antes no se encontraban a la vista de las instituciones universitarias como son: los aspectos motivacionales, la disposición al aprendizaje, la autoestima y la autorregulación. Aspecto a los que se suman las estrategias de aprendizaje y estudio (Pérez, Valenzuela, Díaz, González & Nuñez, 2013).

A modo general, en los estudios asociados a la adaptación estudiantil a la universidad, este concepto ha sido entendido como una capacidad tanto intelectual como emocional para responder de forma coherente a las exigencias del entorno, en un proceso dinámico de ajuste y regulación del comportamiento en función a un entorno determinado (Ruiz, 2017).

Sumado a ello, otros autores han hecho uso de la variable conceptual de adaptabilidad, la que engloba un set de actitudes “contextualizadas temporalmente, en proceso de bienestar emocional y de satisfacción personal, con los que los estudiantes modifican sus patrones de comportamiento para ajustarse a las condiciones impuestas por el entorno” (Ruiz, 2017, 39). Así mismo, se ha destacado el hecho de que todo proceso de adaptación requiere un procedimiento en el que individuo logra asimilar nuevas experiencias y conocimientos provenientes del entorno a las estructuras ya existentes de pensamiento, permitiendo modificar su estructura, la cual en términos prácticos decanta en un cambio en el comportamiento de los individuos (Ruiz, 2017). Del conjunto de variaciones conceptuales sobre la adaptación y/o adaptabilidad, desde un enfoque cuantitativo, han surgido diversos instrumentos de medición de las capacidades de adaptación de los estudiantes como por ejemplo el “Test de adaptación a las categorías didácticas en la educación superior”, TACDES. En este campo, se observa un menor desarrollo de instrumentos asociados métodos de investigación de corte cualitativo, no obstante, a partir de la “Teoría de la Construcción de la Carrera” (CCT), recientemente se han elaborado investigaciones que a través de narrativa de los estudiantes y sus historias de vida, se busca vincular la adaptación con la vocación, el papel de la familia y los sentimientos de autoeficacia; la personalidad proactiva; la experiencia extracurricular y transición al trabajo; el compromiso con la carrera y la personalidad; la inteligencia cultural y la disposición para la movilidad o los intereses personales (Romero, Figuera, Freixa & Llanes, 2019).

En base a los hallazgos de estas investigaciones, las instituciones universitarias han comenzado a implementar diversas estrategias de seguimiento y apoyo estudiantil entre las que se encuentran programas propedéuticos de nivelación temprana de conocimientos fundamentales según área del saber en la que se integra el estudiante. Al mismo tiempo, se han creado programas de apoyo psicológico y programas transversales que buscan apoyar la formación universitaria desde el punto de vista del ejercicio de competencias y/o habilidades denominadas fundamentales para el desarrollo académico, personal y profesional del alumnado.

En síntesis, la adaptación como concepto asociado al mundo universitario ha operado en dos dimensiones fundamentales: una de ellas es de carácter institucional, entendida esta como la necesidad de la universidad de redefinir su visión y misión ante un contexto económico y social cambiante y muchas veces incierto. Por otra parte, se encuentra la dimensión formativa, cuyo ítem de realización está asociado al logro de los aprendizajes y competencias por parte de los estudiantes, sobre quienes se ejerce una

presión formativa que exige de ellos la capacidad de desplegar estrategias de adaptación. La dimensión institucional ha tenido como resultado un tipo de universidad que se ve en la necesidad cada vez más urgente de vincularse con el medio en el cual ejerce su función tanto formativa, institucional y simbólica, lo cual, en su dimensión interna, decanta en procesos cíclicos cada vez más acelerados de innovación curricular, modernización tecnológica y reordenamiento organizacional. En la segunda dimensión, el centro de preocupación ha estado enfocada en proveer apoyo al estudiante a través de programas más o menos sistematizados de seguimiento, monitoreo formativo y psicológico, a lo que se suma una política de flexibilización curricular con el objetivo de que el alumnado pueda avanzar en su itinerario formativo, adelantando materias y con ello modificando la progresión curricular original (Martínez & García, 2020). Al alero de estas dos dimensiones, a nuestro parecer emerge de forma menos explícita el papel y las características del docente universitario. Un tipo de profesional particular, formado en un campo de alta especialidad académica, de quien se espera además la capacidad de propiciar saberes, evaluar progresos de aprendizaje de sus estudiantes y desarrollar en ellos competencias profesionales pertinentes a un medio social, cultural y profesional en permanente cambio.

De este último actor, las investigaciones asociadas a la adaptación y/o adaptabilidad, hasta el día de hoy adolecen de un desarrollo equiparable al existente para el caso del estudiantado. Si bien hoy por hoy el concepto de innovación educacional en el contexto universitario, así como los programas de capacitación y formación de docentes, se han tomado la agenda de las universidades, ellas han nacido a partir de instrumentos evaluativos en torno al desempeño pedagógico de los académicos. En otras palabras, la atención sobre el docente universitario ha estado mediada por instrumentos y procedimiento de evaluación docente cuyo sustento en gran medida son las experiencias y percepciones formativas de los estudiantes, quienes permanentemente demandan de sus académicos estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras, así como también competencias interpersonales que propicien ambientes de aprendizaje eficaces (Asún & Zuñiga, 2017).

Al igual que las instituciones, en este nuevo siglo los docentes universitarios se han visto fuertemente afectados por el contexto social y los cambios tecnológico-culturales. Sin duda, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la ampliación del uso del internet y con ello el flujo masivo de información, resultan ser factores que tensionan la labor de los profesores, quienes en general no han sido formados profesionalmente en el uso de estos recursos, y más aún su uso en el contexto educa-

tivo (Martínez y Garcés, 2020). Lo mismo sucede con las capacidades que ostentan los docentes para enfrentar a un alumnado en permanente cambio, donde una generación mediada por pocos años no se reconoce entre ella desde el punto de vista identitario y cultural. Así, los desafíos que se le presentan al docente universitario no pueden considerarse secundarios, especialmente cuando observamos que sobre sus hombros descansan los valores y reformas estructurales institucionales, las exigencias del mercado laboral, junto con las expectativas de un alumnado cada vez más crítico de los modelos tradicionales de formación y evaluación. De este modo, el siglo XXI ha impuesto numerosos desafíos a la docencia universitaria, entre las cuales destacan: la disposición y competencia para ejercer la tarea pedagógica estableciendo relaciones entre los distintos campos del saber humano; la necesidad de que los docentes reflexionen, investiguen y comprendan cómo los estudiantes de hoy están aprendiendo a partir de la presencia cotidiana de la tecnología; y la capacidad de crear ambientes pedagógicos participativos, con la generación de estrategias didácticas para la promoción y el mantenimiento de la interacción (Emilio, 2014, 16-17). Todos desafíos que comprenden saberes académicos integrados, competencias técnicas, conocimientos y estrategias pedagógicas, los cuales además deben estar asociados a una permanente actualización en el campo del saber académico y profesional, que al igual que las instituciones universitarias y sus estudiantes, se encuentran en un acelerado proceso de renovación (Asún, Ruiz, Retamal, Peralta, Esquivel, Vargas & Martínez, 2013).

En definitiva, el conjunto de exigencias que la universidad y la sociedad en general demanda de los docentes universitarios, decanta en el hecho de que estos últimos no pueden ejercer su oficio bajo los paradigmas tradicionales de una universidad academicista y transmisora sólo de saberes sabios. Hoy en día, como lo indican varios autores, el docente universitario requiere de un conjunto de competencias genéricas y específicas diferentes a las de hace 25 años (Clavijo, 2018). Entre ellas, la más destacada han sido las asociadas al manejo de las TIC en función de la práctica pedagógica y cierta idealización del escenario virtual (Parra, 2020). Ahora bien, desde nuestro punto de vista, el uso de estos recursos en el campo de la docencia universitaria reviste dos grandes desafíos. El primero de ellos tiene relación con la necesidad de que los docentes experimenten una alfabetización y actualización tecnológica permanente. Este proceso, en los mejores de los casos, se ha llevado a cabo a través de programas de capacitación en los que, desde un punto de vista técnico, los profesores son introducidos al conocimiento y manejo de herramientas digitales que buscan dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como ampliar y flexibilizar la comunicación entre ellos y sus alumnos. En segundo lugar,

y posiblemente el desafío mayor respecto a las TIC, tiene relación con el uso pertinente y efectivo de estos recursos desde el punto de vista pedagógico. En otros términos, el mero conocimiento de la funcionalidad de una herramienta tecnológica no garantiza que ellos sean un aporte *per se* en el logro de los aprendizajes y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. La integración de estos recursos reviste un conocimiento acabado del currículum, de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, del enfoque pedagógico institucional y de los contenidos abordados, entre muchos otros aspectos. El problema sobre este último punto es que el oficio de docente universitario no necesariamente es correlacional a un conocimiento pedagógico y procedimientos por los cuales se puede propiciar el aprendizaje de los estudiantes en torno a saberes particulares. En términos más concretos, al usar el concepto de oficio, nos referimos a un quehacer que se asienta en una experiencia mediada por una dinámica de prueba y error que idealmente debe estar acompañada de una profunda reflexión sobre los logros y fracasos de las estrategias pedagógicas implementadas. Esto último no solo requiere de un conocimiento de carácter técnico de los docentes, sino una formación profunda sobre educación, currículum, teorías del conocimiento y del aprendizaje, sumado a una didáctica adecuada a saberes especializados y procedimientos evaluativos capaces de objetivar los avances de los estudiantes. Sin duda, el conjunto de tareas aquí apuntadas no es fáciles de abordar, pues requieren de la voluntad y de los recursos suficientes para fomentar de forma urgente la profesionalización del oficio de docente universitario, como también las garantías laborales y disposiciones por parte de los académicos de asumir estos desafíos, que en ningún sentido puede ser abordados en el corto plazo.

### **3. 2020-2021: COYUNTURA, CRISIS Y ADAPTABILIDAD DOCENTE**

Si a inicios del siglo XXI la formación universitaria se encontraba tensionada por el contexto económico, social y cultural que la obligaba a implementar rápidas modificaciones a su estructura y cultura formativa, sin duda el actual escenario puede ser definido como coyuntural. A finales del año 2019 nada avizoraba que en el año 2020 se viviría un capítulo inédito de la historia mundial. Con la calificación el 11 de marzo del 2020 del virus COVID-19 como una pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), las condiciones de la formación universitaria debieron ser modificadas de forma radical. A nivel mundial, más de 170 países se vieron afectados por la pandemia y con ello alrededor de 220

millones de estudiantes universitarios debieron desarrollar sus actividades académicas de forma remota (Ordorika 2020). Así, en un breve tiempo, las clases presenciales debieron convertirse en actividades en línea, no respondiendo a programas de impartición diseñados de forma sistemática en base a objetivos de aprendizaje y logros de desempeño. Si bien las instituciones universitarias han progresado en la incorporación de cursos en formato B-Learning y E-Learning, su cobertura ha sido muy acotada, centrándose en programas de pregrado y posgrado específicos, fundamentalmente en el contexto de la educación vespertina o programas híbridos (semipresenciales). En este sentido, esta experiencia, si bien puede tributar al escenario de emergencia experimentado en el año 2020 y los primeros meses académicos del 2021, las condiciones de implementación han sido diametralmente distintas dada la masividad de la adecuación formativa y la asimetría en la preparación de los docentes que se ven obligados a desarrollar sus actividades en este nuevo ambiente. Por ello, autores como Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond han propuesto el concepto de “docencia remota de emergencia” para categorizar el proceso de virtualización de la docencia en el contexto de pandemia (2020).

Desde nuestro punto de vista, la pandemia ha provocado un aceleramiento coyuntural de la crisis de un modelo formativo, que, si bien él ha vivificado cambios y adecuaciones producto de los desafíos antes planteados, mantenía aún rasgos propios de una universidad tradicional. Con la virtualización de las clases se han modificado los ambientes de formación. Se ha pasado de un medio físico diseñado para un tipo de formación específico, a otro en el cual los alumnos y profesores han experimentado su quehacer formativo y laboral desde sus hogares, espacios muchas veces no acondicionados para la adquisición y desarrollo de saberes y competencias. Las aulas virtuales y las videoconferencias han tratado de suplir la realidad analógica, tratando de emular las condiciones tradicionales de las clases. En una primera instancia, este proceder puede traer dos tipos de consecuencias. Una de ellas, es un retroceso hacia estrategias pedagógicas tradicionales de formación, es decir, la reproducción de estrategias de enseñanza centradas en la transmisión de saberes donde el docente vuelve a retomar su posición de fuente de saberes y no, así como propiciador de ellos (Bonilla 2020). Por otra parte, los docentes, asumiendo las características del ambiente virtual de aprendizaje, pueden asumir una actitud proactiva en el uso de diferentes herramientas tecnológicas con el objetivo de dinamizar la comunicación con sus alumnos y proveerles de competencias asociadas a las TIC (Clavijo, 2018). Ahora bien, el riesgo de asumir este último desafío tiene relación con que la implementación de este tipo de recursos debe estar mediada, como lo hemos planteado más arriba, por

una elaboración razonada de estrategias pedagógicas resultantes de una profunda reflexión que integre saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, conocimiento de las expectativas y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como también las condiciones objetivas de ellos en relación al acceso a dispositivos tecnológicos necesarios para asumir los desafíos planteados por el docente.

El conjunto de desafíos antes planteados, sumandos al contexto de implementación acelerada de las estrategias pedagógicas en la educación virtualizada que hoy por hoy no sólo deben propiciar la efectiva adquisición de conocimientos teóricos y técnicos, sino también de competencias y habilidades, demandan de parte del docente altos niveles de adaptación y liderazgo en la gestión de los recursos pedagógicos que permitan implementar nuevos procesos de aprendizaje (Duran & Estay 2016). En relación con ello, cabe señalar que el tipo de adaptación que los docentes deben desplegar comprende elementos cognitivos, actitudinales y profesionales asociados también al campo laboral. No debemos olvidar este último punto, pues creemos que es una dimensión diferenciadora respecto a las capacidades de adaptación o adaptabilidad que deben desplegar otros actores del sistema, como son los propios estudiantes.

El concepto de adaptabilidad aquí utilizado busca integrar los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales de los docentes, no olvidando de que estos recursos son desplegados en una actividad laboral particular. Por ello, siguiendo a Laura Arnaú, desde el punto de vista laboral, la adaptabilidad reviste las capacidades que el trabajador (docente) tiene para gestionar y afrontar los cambios de su entorno laboral, pudiendo anticiparse de forma proactiva a las exigencias de su trabajo en beneficio de su desarrollo profesional. Ahora bien, para lograr ser adaptable, es necesario tener previamente una disposición favorable a los cambios y hacia el proceso de adaptación a los mismos, especialmente hacia aquellos que implican actualización y progreso profesional, ya que permite identificar y gestionar nuevas oportunidades. Las capacidades de adaptabilidad individual se encuentran asociadas a factores tales como edad, género, años de experiencia laboral y formativa, así como diferencias individuales como autoestima, optimismo y predisposición a desaprender y aprender. Todos estos factores se encuentran mediatizados por componentes cognitivos, afectivos y conductuales, los mismos que presenta la actitud y que energizan los esfuerzos de adaptación (Arnaú, 2011, 101). La actitud se entiende como una tendencia a actuar de una forma determinada, que consiste en evaluar los beneficios y costos de la persecución de un objetivo dado, acción que se encuentra condicionada por la incidencia de elementos cognitivos, conduc-

tuales y afectivos que explican en gran parte las motivaciones y predisposición a la adaptabilidad de las personas ante el cambio de las condiciones de trabajo o desempeño laboral. Una hipótesis general en relación con las categorías de análisis aquí establecidas es que dependiendo de la evaluación del escenario laboral que ha sufrido una modificación en sus condiciones, el trabajador (docente) evaluará los costos y beneficios de adaptarse a él. Así los escenarios que representan una precarización de las condiciones laborales tendrán mayores índices de resistencia que aquellos que representan una oportunidad de mejora a las condiciones laborales precedentes. Lo complejo de este tipo de correlaciones entre condiciones laborales y adaptabilidad de los trabajadores, es que, para el caso del docente, la pandemia puede entenderse como una situación transitoria de emergencia, cuyo proceso de adaptación no revestirá un beneficio personal a largo tiempo. Por el contrario, aquellas personas que crean que este escenario no solo es transitorio, sino que sus consecuencias se extenderán por sobre el mero acontecimiento, tendrán una mayor predisposición a la adaptabilidad pese a la mantención o precarización de las condiciones laborales.

La naturaleza coyuntural de nuestro actual escenario y el aceleramiento de los procesos de cambio y adecuación pedagógica, profesional y laboral conlleva a que hoy más que nunca el docente sea capaz de liderar los procesos de aprendizaje, desarrollo de habilidades y competencias del estudiantado (Oviedo & Pastrana, 2014). De ahí que, junto a la capacidad de adaptabilidad, estas requieren ser complementadas con un liderazgo tendiente a la búsqueda y aplicación de estrategias, que en este contexto permitan proveer al estudiante los recursos necesarios para el logro de los objetivos formativos de sus estudiantes en el contexto de la emergencia sanitaria.

En razón a lo antes planteado, creemos que el concepto de liderazgo nos permite vincular las capacidades de adaptación de los docentes que, desde una perspectiva profesional se asocia las condiciones contextuales y laborales específicas, con aquellos elementos propios de la práctica docente, asociados a la búsqueda autónoma de estrategias, información y prácticas pertinentes a una formación virtualizada de emergencia. En este sentido, mediante el estudio empírico, no buscamos clasificar a los docentes dentro de categorías de liderazgo como lo han realizado otros investigadores (Lázaro & Hernández, 2020), sino más bien establecer correlaciones entre este concepto y la capacidad de adaptabilidad de estos. En este sentido, entendemos que el liderazgo en el ámbito pedagógico no sólo debe centrarse en el buen quehacer docente, sino contribuir con el desarrollo de los resultados de aprendizaje satisfaciendo los requerimientos a escala institucional y social. En este último ámbito, se ha reconocido

que, en el campo de la formación y desarrollo universitario, el liderazgo se encuentra asociado a una “planificación correcta, (...) esmero en la gestión instructiva, atención a la materia disciplinar y al conocimiento pedagógico y facilitación de una visión compartida de la enseñanza en la comunidad” (Cuevas, Fernández, Díaz, Gijón, Lizarte, Ibáñez, El Homrani, Ávalos, & Rodríguez, 55). Estos atributos considerados como constitutivos de un liderazgo eficaz se encuentran vinculados a flexibilidad y capacidad de respuesta frente al cambio (56). Es por ello, que la coyuntura sanitaria y con ello la modificación de las condiciones normales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resultan ser el contexto idóneo para evaluar rasgos emergentes propios del liderazgo docente.

#### **4. OBJETIVACIÓN DE LA ADAPTABILIDAD Y LIDERAZGO DOCENTE: MÉTODO, INSTRUMENTO Y HALLAZGOS PRELIMINARES**

Como hemos planteado al inicio de este trabajo, nuestra investigación ha asumido un enfoque de investigación mixto, integrando en él saberes teóricos y contextuales con la aplicación de un instrumento de recolección de datos posibles de analizar cuantitativamente (encuesta de percepción). El objetivo fundamental de la aplicación de este instrumento ha sido identificar rasgos en los docentes encuestados asociados a la adaptabilidad y liderazgo en un escenario complejo que ha significado una transformación del quehacer docente. Así el instrumento de recolección de datos se aplicó a 27 docentes, quienes accedieron participar del estudio de forma voluntaria, previa firma del conocimiento informado. Los criterios de inclusión de la muestra docente fueron: no contar con experiencia previa en educación virtual; haber impartido cursos virtualizados durante el año 2020 en el área de formación transversal de la universidad; y tener una experiencia docente de al menos cinco años. El instrumento utilizado en este estudio corresponde a una adecuación de la encuesta de adaptación al cambio (Ce-PAC) (Arnau, 2011) al contexto educativo. Se determinó su validez y consistencia interna, a través del alfa de Cronbach ( $\alpha=0.84$ ) y revisión por expertos de la estructura y reactivos del instrumento. Esta encuesta está conformada por 15 reactivos que se asocian teóricamente a 3 dimensiones a nivel actitudinal (cognitivo, conductual y afectivo) (Arnau, 2011) que, en escala valorativa de likert de cuatro alternativas permiten recopilar la percepción de los docentes durante su desempeño en la pandemia y evidenciar su proceso de adaptación y liderazgo frente a la vir-

tualización de la enseñanza. La encuesta se aplicó en la última semana de marzo del año 2021. A continuación, se presenta el proceso de validación del instrumento y análisis preliminar de los resultados obtenidos.

Durante la validación del instrumento, se confirma la pertinencia del análisis factorial de acuerdo con la prueba de esfericidad de Bartlett ( $P < 0,001$ ) y la medida de Kaiser-Meyer-Olkin (0,76). Aplicando el método varimax con normalización de Kaiser, se identifican 3 componentes principales luego de 5 iteraciones, que explican la asociación de los datos (Tabla 1).

### 4.1. Hallazgos preliminares

El análisis factorial muestra que todos los ítems del cuestionario tributan a uno de los factores de manera particular (Tabla 1). El primero de ellos explica el 25,31% de la varianza, el segundo el 22,24% y el tercero 17,88%. De forma conjunta los tres factores explican el 65,44% de la varianza total. Del análisis de los tres ámbitos identificados, se puede observar que el primer factor incluye 4 ítems (2,9,10,4), que se relacionan principalmente con el ámbito cognitivo, es decir, la búsqueda autónoma por parte del docente de información relacionada al manejo de las herramientas necesarias para enfrentar el desafío educativo en la actualidad.

Desde el punto de vista actitudinal, ítems (11,15,13,6,1), que identifican elementos tales como la expectativa de lo que viene, intercambio de información con pares y el deseo de mejora constante frente al reto profesional y el tercero 4 ítems (8,12,13,7), que combinan elementos emocionales y conductuales, como la motivación frente a la impartición de docencia virtual. También se observa una agrupación significativa de los valores de los factores 1, 2 y 3, existiendo una mayor varianza en el ítem 1 asociado a la capacidad de conocer las expectativas de los estudiantes. En términos generales, estos datos nos permiten corroborar en primer lugar que de manera efectiva el instrumento logra representar las tres dimensiones asociadas al concepto de adaptabilidad. Estos son, factor cognitivo, asociado a la predisposición de los docentes de movilizar sus acciones hacia la búsqueda de información respecto a las implicancias de la educación mediada por herramientas tecnológicas y las características de la educación a distancia. De igual manera se observa una tendencia similar respecto al factor conductual, es decir, los ítems que buscan medir la predisposición de los docentes a desarrollar acciones concretas en función a los desafíos planteados por el actual escenario. Este último factor se vincula a la dimensión emotiva, asociada a la autosatisfacción y la autoestima. Lo interesante de confirmar la correspondencia entre los reactivos, sus respuestas, su agru-

pación en factores y las dimensiones de la adaptabilidad, tiene relación con que un criterio transversal del instrumento aplicado a los docentes tiene relación con la categoría de autonomía. Este elemento, como hemos dicho anteriormente, hace parte del concepto de liderazgo y otras predisposiciones tales como la búsqueda de información y la autorregulación de los docentes, entre otros componentes, cuya tendencia podremos confirmar en un análisis más acabado en investigaciones posteriores. En definitiva, el análisis factorial indica que nos encontramos ante un grupo de docentes universitarios que comparten elementos comunes ante el escenario de crisis sanitaria.

Tabla 1  
Análisis factorial de componente principal

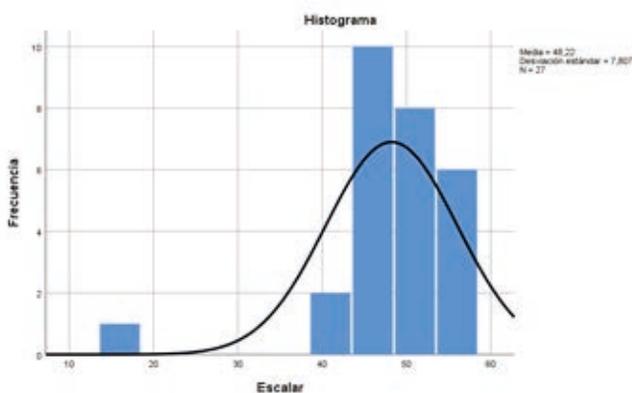
ITEMS	FACTORES		
	1	2	3
2. Domino estrategias pedagógicas necesarias para incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje	0,866		
9. Me he informado sobre herramientas metodológicas propias de la educación virtual	0,685		
10. He elaborado una lista de las adecuaciones que debo realizar de mi docencia para un nuevo periodo académico con emergencia sanitaria y educación virtual	0,683		
4. Conozco las virtudes y limitaciones que tienen las tecnologías implementadas en el contexto de pandemia para el logro de los aprendizajes de mis alumnos	0,668		
11. Me siento expectante ante los nuevos desafíos de la implementación de la educación virtual en contexto de pandemia	0,879		
15. Siento que puedo mejorar mi desempeño como docente en el contexto de virtualización de la educación producto del COVID-19	0,701		
3. Identifico los aspectos del contexto de enseñanza-aprendizaje virtual en función de mi quehacer docente	0,670		
6. He debatido sobre los efectos positivos y negativos de la educación virtual en la formación profesional y académica de los estudiantes	0,656		
1. Sé cómo adaptar mis prácticas pedagógicas según las expectativas de mis estudiantes en curso virtualizado	0,595		
8. He establecido diálogo con pares respecto a la implementación de la formación virtual en el contexto de pandemia	0,855		
12. Me motiva diseñar nuevas herramientas didácticas de enseñanza y evaluación pertinentes para el contexto de educación virtual	0,685		
13. Prefiero impartir la docencia de forma virtual que presencial	0,487		
7. Busco información sobre las características de la educación virtual	0,430		

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Culminado el proceso de validación y fiabilidad, se procedió a realizar el análisis cuantitativo de intervalos, en donde se obtiene un valor de mediana de 48,22 y una desviación estándar de 7,80. La distribución de los datos se presenta en el gráfico de histograma (Figura 1).

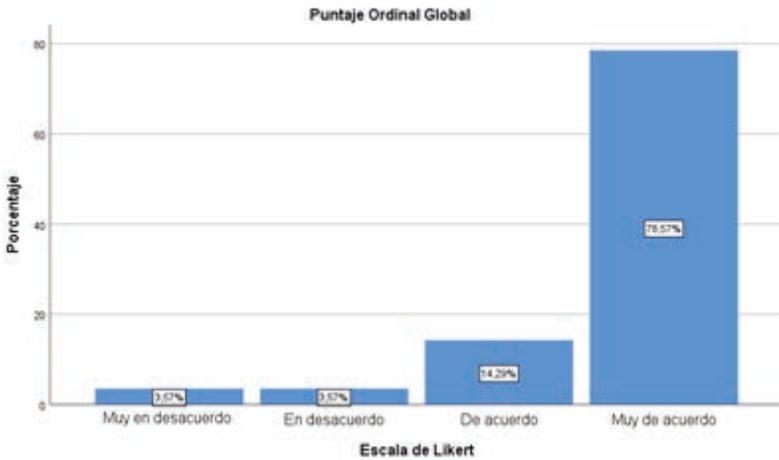
Como se observa en la Figura 1, la tendencia de distribución de los datos se ubica en percepciones positivas, un único encuestado se encuentra fuera de la tendencia general, caracterizándose por respuestas de percepción con tendencia negativa. Esto último nos permite confirmar la objetividad del instrumento. La tendencia a la positividad se traduce en que estamos frente a un grupo de docentes con una alta predisposición a la adaptabilidad, pues responden de forma positiva haber realizado iniciativas que les permitían evaluar el escenario actual y progresar en el conocimiento de las TIC en función a su tarea formativa. Estos índices disminuyen en el área asociada a la emotividad, pues se reconoce cierta incomodidad frente a la formación a distancia y las expectativas de los estudiantes.

Figura 1.  
**Distribución de los datos recabados**



Lo anterior se confirma con el análisis de enfoque cualitativo ordinal, en el que se determinó la distribución de frecuencias (Figura 2). En él se observa que el porcentaje acumulado de la mayoría de las respuestas de los encuestados (92%) se encuentran en las alternativas de percepción de acuerdo y muy de acuerdo, frente a los ítems del instrumento.

Figura 2.  
Distribución de frecuencia de respuesta global



Como parte del proceso de interpretación se estableció un análisis de correlación de Pearson, en donde se encontró relación media alta (0,66) entre los ítems conductual y emocional, en comparación con la relación que se establece de los mismos con el ítem cognitivo, en donde se encuentra correlación media (0,51). Estas correlaciones nos indican que a nivel grupal los docentes despliegan acciones diferenciadas ante el escenario formativo actual, donde el sentirse cómodos o no con ciertas variables contextuales conlleva a un tipo de acción concreto. Por otra parte, las acciones asociadas a procesos de autorregulación, búsqueda de información y aprendizaje no se encuentran mayormente vinculados a las emociones de los docentes, como tampoco el realizar acciones asociadas al ámbito cognitivo, conlleva directamente a la aplicación de nuevas estrategias en función a los desafíos contextuales. En este sentido, si bien podemos establecer una tendencia a la positividad respecto a la adaptabilidad, ella no es garantía de que decanten en una práctica docente concreta posible de ser denominada, por ejemplo, como innovadora. La adaptación al nuevo contexto virtual de enseñanza/aprendizaje se visualiza como una necesidad más allá que una oportunidad de desarrollo. Esto al mismo relativiza la autonomía como indicador de liderazgo, pues si bien los docentes pueden mostrar una tendencia hacia ella, aparentemente las acciones concretas para sobrellevar las dificultades contextuales en relación con el estudian-

tado se ven limitadas respecto al ítem 12 del cuadro 1. Esto último se ve confirmado en un análisis de positividad por reactivo.

Tabla 2.  
Respuestas globales obtenidas

Items	Valor absoluto*	% Ítem	% Dimensión
1. Sé cómo adaptar mis prácticas pedagógicas según las expectativas de mis estudiantes en curso virtualizado	102	96,23	
2. Domino estrategias pedagógicas necesarias para incorporar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje	90	84,91	
3. Identifico los aspectos del contexto de enseñanza-aprendizaje virtual en función de mi quehacer docente	105	99,06	
4. Conozco las virtudes y limitaciones que tienen las tecnologías implementadas en el contexto de pandemia para el logro de los aprendizajes de mis alumnos	96	90,57	
5. La educación virtual me permite reconocer las fortalezas y debilidades de mis estudiantes respecto a sus logros de su aprendizaje	78	73,58	88,87
6. He debatido sobre los efectos positivos y negativos de la educación virtual en la formación profesional y académica de los estudiantes	85	80,19	
7. Busco información sobre las características de la educación virtual	87	82,08	
8. He establecido diálogo con pares respecto a la implementación de la formación virtual en el contexto de pandemia	73	68,87	
9. Me he informado sobre herramientas metodológicas propias de la educación virtual	87	82,08	
10. He elaborado una lista de las adecuaciones que debo realizar de mi docencia para un nuevo periodo académico con emergencia sanitaria y educación virtual	82	77,36	78,11
11. Me siento expectante ante los nuevos desafíos de la implementación de la educación virtual en contexto de pandemia	90	84,91	
12. Me motiva diseñar nuevas herramientas didácticas de enseñanza y evaluación pertinentes para el contexto de educación virtual	89	83,96	
13. Prefiero impartir la docencia de forma virtual que presencial	59	55,66	
14. Me gustaría inscribirme en un diplomado en educación virtual	83	78,30	
15. Siento que puedo mejorar mi desempeño como docente en el contexto de virtualización de la educación producto del COVID-19	96	90,57	78,68

\*Corresponde a la sumatoria total de la puntuación del ítem

Como podemos observar en la Tabla 2, la mayor positividad dentro de los factores definidos por esta investigación como constitutivas de la adaptabilidad docente se dio en el ámbito cognitivo (88,7%). Empero, al

mismo tiempo se logra apreciar una disminución en algunos de los reactivos pertenecientes a esta dimensión (reactivos 2 y 5). Si bien, los rangos disminuidos no pueden definirse como negativos frente a la alta positividad del resto (1, 3 y 4), los primeros se encuentran asociados al ámbito esencialmente pedagógico, como son estrategias y oportunidades de evaluación. Esto es congruente con lo que hemos planteado con antelación, en cuanto un conocimiento del contexto y de las características de la educación mediada por la tecnología y sus recursos, no son correlacionadas directamente a su uso efectivo y o pertinente desde un punto de vista pedagógico. Sumado a lo anterior, cabe recordar que estos datos fueron levantados en el mes de marzo del año 2021, es decir, en un contexto posterior a la implementación masiva y urgente de la formación a distancia, lo cual explicaría un alto nivel de positividad dada la experiencia vivida, pese a lo cual se reconocen falencia respecto a los ámbitos indicados por los reactivos 2 y 5.

En torno a las dimensiones actitudinales y emocionales, se observa una similitud casi absoluta de los niveles de positividad (78%). Si realizamos un análisis de conjunto entre ambas dimensiones, podremos verificar que los reactivos más disminuidos en su positividad están asociados a acciones y emociones que implican la interacción con los otros (reactivo 8). Este índice disminuido, al mismo tiempo opera sobre los rasgos de liderazgo de los docentes, pues este se da en tanto exista una interacción con un otro. Ahora bien, podría considerarse que los docentes proyectan mayor liderazgo sobre sus estudiantes que sobre sus pares (otros docentes), sin embargo, hay una predisposición a poder establecer diálogos con estos últimos. Pese a las tendencias positiva de la adaptabilidad de los docentes, ella se correlaciona con un contexto que impone una obligatoriedad a asumir este desafío, pues la baja positividad del reactivo 13 da cuenta de la actitud emocional de resistencia a este tipo de sistema de impartición, lo que se refleja en la predisposición de los docentes en formarse en el campo de la educación a distancia mediada por las tecnologías. Considerando este último punto, la disposición a la adaptabilidad de los docentes, puede definirse como coyuntural, pues se espera que se logre superar para retomar la práctica docente en las condiciones previas a la pandemia. Los resultados del reactivo 13, en alguna medida contradicen la alta positividad del reactivo 11, indicativo de las expectativas ante nuevos desafíos asociados a la implementación de la educación virtualizada.

## CONCLUSIONES

Hoy en día, el contexto educativo virtual resulta ser una de las variables fundamentales para lograr comprender diversos fenómenos, entre ellos las condiciones actuales en que se desenvuelve la universidad y los procesos de adecuación que ella ha venido implementando debido a mantener su protagonismo al interior de la sociedad que la sostiene, alimenta e impone ciertas expectativas sobre su quehacer formativo e investigativo. Esta situación no sólo ha afectado a la universidad desde un punto de vista estructural y organizacional, sino también a sus componentes orgánicos, quienes deben operacionalizar estos cambios en el quehacer formativo. Esto exige de forma urgente una profesionalización de la docencia universitaria, más aún con las nuevas exigencias digitales. Los saberes curriculares y las competencias pedagógicas y didácticas cada día se vuelven más necesarios en docentes que deben formar a estudiantes cada vez más diversos desde el punto de vista socioeconómico y cultural. Esta situación, sumada al aceleramiento de la producción del conocimiento, así como los medios a través de los cuales se pueden acceder a ellos, ya en los primeros dos decenios del presente siglo se presentaban como ámbitos complejos de abordar y resolver. No obstante, la emergencia de sanitaria iniciada en el año 2020 producto de la pandemia del COVID-19, vino a ser un acelerador de las tendencias que se venían dando en el campo de la formación universitaria, lo cual obligó a las instituciones de educación superior chilenas como también a las del resto del mundo, a implementar una docencia virtual de emergencia. Este desafío asumido por toda la estructura institucional de las universidades, no obstante, requería de un cuerpo docente capaz de asumir dicho desafío, el cual, en el caso nuestro, demuestra una alta predisposición a la adaptación frente a las actuales condiciones. No obstante, esta adaptabilidad, a nuestro entender, sólo puede ser comprendida en un escenario que no presentaba otras opciones, por lo que el sentido de coyuntura de este, creemos reviste una mayor importancia. La predisposición para adaptarse a una docencia mediada por dispositivos tecnológicos se entiende en un contexto atípico, del cual se espera por parte de los profesores, su pronta superación para lograr posteriormente reproducir las condiciones normales de enseñanza, esto es, a una presencialidad que retome los ambientes formativos ideales o a lo menos normales concebidos previos a la pandemia. Este sustrato, de algún modo limita las posibilidades de que los docentes puedan visualizar esta experiencia como un campo de oportunidades formativas que le permitan desarrollar sus competencias profesionales y pedagógicas a la luz de posibles con-

diciones contextuales de más largo aliento en el que se mantengan ciertas restricciones a la interacción presencial. Esta evocación a la docencia presencial, creemos, es uno de los factores que de algún modo limitan el desarrollo del liderazgo docente en el contexto de emergencia, pues estos han asumido los desafíos aquí objetivados de forma muchas veces individual, teniendo que movilizar sus propios recursos materiales para afrontar el actual contexto. Los datos cuantitativos recogidos en este trabajo nos presentan docentes que de forma individual movilizados sus recursos cognitivos en torno al conocimiento y características de la educación mediada por las tecnologías, sin embargo, se evidencia una baja valoración de dicha experiencia en relación con su crecimiento profesional. Por otra parte, la falta de comunicación con sus pares limita la posibilidad de potenciar rasgos actitudinales asociados al liderazgo y a la posible formación de comunidades de aprendizaje que potencien las experiencias docentes individuales de los académicos. El alto nivel de autonomía que demuestran los docentes no se puede asociar a una mayor predisposición al liderazgo. Más bien, en este contexto en que la socialización de la experiencia docente es evidentemente limitada, los altos niveles de autonomía limitan el desarrollo de liderazgos al interior de los equipos docentes universitarios. Ahora bien, a corto plazo, uno de los grandes desafíos que deberán enfrentar las instituciones universitarias tiene relación con evaluar las consecuencias de esta predisposición a la adaptabilidad de los docentes disociada al liderazgo en el campo de la eficacia formativa, así como los impactos, positivos y negativos, de esta docencia virtual de emergencia sobre los logros de los aprendizajes y la adquisición de competencia por parte de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Álvarez, P. & López, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21(32), 46-66. Disponible en: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/815>
- Arnau Sabatés, L. (2011). Cuestionario para evaluar la adaptabilidad de los adultos desempleados hacia los cambios profesionales: aplicación preliminar y características psicométricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 99-112. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15520598007>
- Asún, R. Ruiz, S. Retamal, H. Peralta, M. Esquivel, A. Vargas, L. & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del siglo XXI: demandas

- de los estudiantes de Ciencias Sociales a la docencia universitaria. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 45-62. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100003)
- Asún, R. Zúñiga, C. (2017). Evaluación docente universitaria: Hacia una perspectiva unificada. *Revista de Sociología*, 32(1), 50:70. DOI:10.5354/0719-529x.2017.47885.
- Bonilla, L. (2020). Apagón pedagógico global y educación virtual en casa. *Revista de la Realidad Mexicana*, 221, 29-37.
- Brunner, J. & Miranda, D. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago: CINDA-Ril Editores. Disponible en: <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>
- Clavijo Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Revista Espacios*, 39. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392022.html>
- Cuevas, M. Fernández, M. Díaz, F. Gijón, J. Lizarte, E. Ibáñez, P. El Homrani, M., Ávalo, I., & Rodríguez, R. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 52-72. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Díaz Guillen, P. A., Andrade Arango, Y., Hincapié Zuleta, A. M. & Uribe Uran, A. P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 2-41. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/450711/298621>
- Díaz, E. & Pons, E. (2011). La adaptación al sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista de Innovación Docente Universitaria*, 3, 86-98. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/39101771.pdf>
- Durán, R., & Estay, C. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 159-186. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5905>
- Esteban, M., Iglesias, E., González, J., & González, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-402. Disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/15079>
- Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review 2020*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias, P. & Mendoza. del Río, T. (2013). La composición social de la

- matrícula en la Universidad de Chile y la ideología del mérito en la (re) producción de la desigualdad hoy. *Sociedad Hoy*, 24, 158-168. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622013000200010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622013000200010)
- Jarpa, C. & Rodríguez, C. (2016). Segmentación y exclusión en Chile. El caso de los jóvenes primera generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627021.pdf>
- Lázaro, H. & Hernández, G. (2020). El liderazgo docente en perspectiva de universitarios. *Horizonte de la ciencia*, 10(8), 1-16. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59952011/index.html>
- Martínez, J. & Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de educación superior*, 49(194), 1-8. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
- Oviedo, E. Pastrana, L. (2014). Investigación y desafíos para la docencia del siglo XXI. Bogotá: Kimpres-Universidad de la Salle. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>
- Parra, J. E. (2020). Prácticas de docencia tradicional en ambientes de educación virtual. *Academia y virtualidad*, 13(1), 93-106. Disponible en: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4295>
- Pérez, M. Valenzuela, M., Díaz, A. González, J. & Núñez J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135-150. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622013000200010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622013000200010)
- Riveros, L. (2004). La universidad en el siglo XXI. *Estado Gobierno y Nación. Revista chilena de Administración Pública*, 6, 9-20. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254228>
- Romero, S. Figueroa, P. Freixa, M. & Llanes, J. (2019). Adaptabilidad a la Carrera en estudiantes universitarios: Un estudio a través de entrevistas autobiográficas. *RIES. Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 379-394. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/322441>
- Ruíz, M. (2017). Efectos de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. Disponible en: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100004&script=sci_arttext)



# Liderazgo Pedagógico Situado en Contexto de COVID-19

Cecilia Alejandra Marambio Carrasco

## 1. INTRODUCCIÓN

La realidad educativa, tanto escolar como universitaria, se encuentra en una incertidumbre: es que aún no vivimos una normalidad, porque el Virus SARS-CoV-2 se mueve en nuestra sociedad y está mutando peligrosamente, la vacuna ha llegado, pero no está a disposición de todos los sectores sociales, hay países, los más pobres que aún no han sido vacunados, por tanto, el cuidado social, la actitud de respeto a nuestra salud y a la de quienes convivimos, debe ser un código de vida. Hoy las noticias dicen que las nuevas cepas del SARS-CoV-2 mutan a virus Alfa, Gama y Delta, afecta a las personas ya vacunadas, no se puede decir que este virus está controlado (Gamero-de-Luna y E. Gamero-Estévez, 2021).

La vida escolar y universitaria es de gran movimiento social, de interacciones entre estudiantes y maestros, entre estudiantes y familias, estas interacciones ayudan al desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, pero también estimulan el contagio de la COVID-19. Por mucho tiempo la escuela y la universidad han sido los centros donde se gestionan las acciones educativas convirtiéndose en el focalizador de los aprendizajes. Pero hoy la realidad de Pandemia por COVID-19 los ha transformado en contextos educativos virtuales de enseñanza-aprendizaje, los maestros se comunican con las familias y los estudiantes vía conectividad, los niños, niñas y jóvenes han debido hacerse autónomos en los procesos de aprendizajes (Figuerola, 2020).

El líder pedagógico debe realizar análisis sobre la realidad educativa de los contextos en los que está presente hoy, en entornos virtuales y de clases híbridas, sus efectos y posibles estrategias a usar. En estos ti-

empos de la COVID, las motivaciones de los estudiantes parecen verse mermadas, por la falta de retroalimentación, por la escasa relación con sus docentes para resolver problemas de orden académico en estos contextos, en los maestros surgen dudas de cómo evaluar los nuevos procesos de aprendizajes, qué priorizar en los procesos educativos: ¿Las habilidades o los contenidos? ¿Cuál es el nuevo giro educativo que los docentes y académicos deben realizar hoy? El líder si sitúa en un ámbito que antes no había abordado y hoy debe resolver situaciones inesperadas que se problematizaron (Vásquez, 2020).

El líder pedagógico enfrentado a las interrogantes de cómo educar en contexto de la COVID-19, ha de situarse en la realidad también de sus estudiantes de cómo ellos asumen sus aprendizajes y con qué recursos cuentan para estructurar clases que den sentido a los jóvenes, por tanto a de repensar en equipo con otros académicos cómo planificar y reorientar los Syllabus tanto para responde al perfil de egreso como para responder al contexto y lograr los desequilibrios entre exigencia institucional y realidad contextual, es por tanto relevante abrir diálogos reflexivos colectivos con la comunidad de académicos para generar propuestas didácticas consensuadas (Vásquez, 2020).

## 2. MÉTODO

Este estudio se realiza mediante la aplicación de análisis documental de estudios actualizados sobre experiencias de trabajo de liderazgo en establecimientos educativos en tiempos de pandemia

Se analizan los estudios que evidencia práctica de liderazgo académico durante los años 2020 y 2021, período de pandemia por COVID-19, tiempos en los cuales establecimientos educativos y centros universitarios se cerraron y cambió la forma de hacer clases abruptamente, se pasó de aulas presenciales a aulas virtuales (UNESCO, 2020).

Los docentes y académicos iniciaron procesos de aprendizaje para lograr transmitir saberes a sus estudiantes en un contexto desconocido, llenos de incertidumbres, aprendieron lo que no se debe hacer y están organizando sus nuevas experiencias didácticas para establecer nuevos procedimientos del aprendizaje con los estudiantes pandémicos (Gárate, 2020).

Este método es una transferencia de reflexiones y experiencias sobre cómo los profesionales de la docencia universitaria y escolar enfrentaron a COVID-19 para lograr aprendizajes.

## 2.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación que se utilizará es documental cualitativo, dado que se utilizarán datos y documentos oficiales, extraídos de las distintas fuentes y bases informativas, los que serán de diversos tipos; electrónico, manuscritos, figuras, entre otras. Todo esto permite reflexionar y hacer visible la realidad de la sociedad, mediante una mirada interpretativa.

Con los datos obtenidos “se diseña un esquema conceptual que facilite su comparación e interpretación y análisis de contenido (Paz-Perea, 2020, p. 470)”, de esta forma se analizan los datos y se concluyen con los factores que han permitido que el líder académico se haya sostenido en los tiempos de COVID-19, en las aulas virtuales.

### 2.2.1. Bases informativas consultadas

Con el fin de evidenciar las bases de datos que apoyaron este estudio a continuación se identifican cada una de ellas y se codifican los elementos de liderazgo y contexto que aportaron al estudio

Tabla 1  
Referencias consultadas en el estudio

Referencia	Tipo de Documento	Resumen	Tipo de liderazgo	Contexto
MINSAL 2021	Informe	Informe mensual sobre el desarrollo de CORONAVIRUS en el país, entregado a la OMS.	Liderazgo situado	Desarrollo de las variantes SARS-CoV-2 en todas las regiones del país durante el año 2021
OCDE 2020	Informe	Planteamientos de los protocolos para el regreso a clases presenciales	Liderazgo pedagógico	Clases virtuales sincrónicas y la transferencia a clases presenciales
Gárate, F. (Coordinador) (2020). Los Desafíos de la Educación Chilena en Tiempos de Pandemia: Perspectivas desde los protagonistas con un foco pedagógico. Santiago de Chile: Editorial Ígneo.	Libro	Experiencias de educadores, académicos y directores sobre cómo han enfrentado la pandemia en sus aulas virtuales	Liderazgo distribuido. Liderazgo situado Liderazgo colaborativo	Establecimientos cerrados por pandemia y apertura del aula virtual, visita de los docentes a los hogares
Barrutia, I., Danielli, J., Seminario, R. & Monzón P. (2021). Análisis cualitativo del nivel de satisfacción de la educación virtual en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia.	Artículo Científico	Estudio de satisfacción en estudiantes universitarios de Lima, Perú.	Liderazgo pedagógico	Evaluación de la satisfacción de los estudiantes universitarios sobre las clases virtuales sincrónicas y asincrónicas en contexto de pandemia

## Liderazgo Situado en el Paradigma de la Complejidad

Parrado, J. (2021). Liderazgo pedagógico post pandemia. Reto educativo latinoamericano: ¿Qué debemos hacer los rectores?	Artículo científico	El rector en su condición de líder debe, estabilizar su establecimiento, mediante un liderazgo pedagógico que, de confianza, contención a su comunidad educativa, para proseguir las acciones educativas en post pandemia.	Liderazgo Pedagógico	Acciones de contención a una comunidad agobiada por la pandemia
Marambio, C. (2020). El Liderazgo Situado en la Construcción de Organizaciones Educativas Inclusivas que Impactan Socialmente	Capítulo de Libro	Desarrolla un análisis crítico entorno al rol del liderazgo situado aplicado en las organizaciones educativas conducentes a aportar calidad y equidad a los estudiantes de carreras de pedagogía, además de buscar respuestas a la realidad emergente de las personas que viven en una sociedad que basó sus preceptos de evolución ciudadana en legados económicos, desigualdades sociales, brechas educativas	Liderazgo situado	Análisis de las instituciones educativas en situación emergente, por cierre de ellas, al decretar zona de emergencia en el país, debido a la Pandemia por COVID-19
Vásquez M. (2020). Liderazgo educativos en tiempos de pandemia. Perú	Artículo científico	Focaliza en el área de Proyectos Académicos, que es un taller que los estudiantes que están culminando su formación de grado realizan con instituciones de práctica. Al no existir la posibilidad de realizar estas actividades en territorio atendiendo a los protocolos sanitarios, se resolvió trabajar con "casos para la enseñanza"	Liderazgo educativo	Problemas de asistir a prácticas en los centros por pandemia

Nota: Elaboración propia.

Figura 1.  
Representación gráfica de los resultados de la consulta bibliográfica



Nota: Elaboración propia.

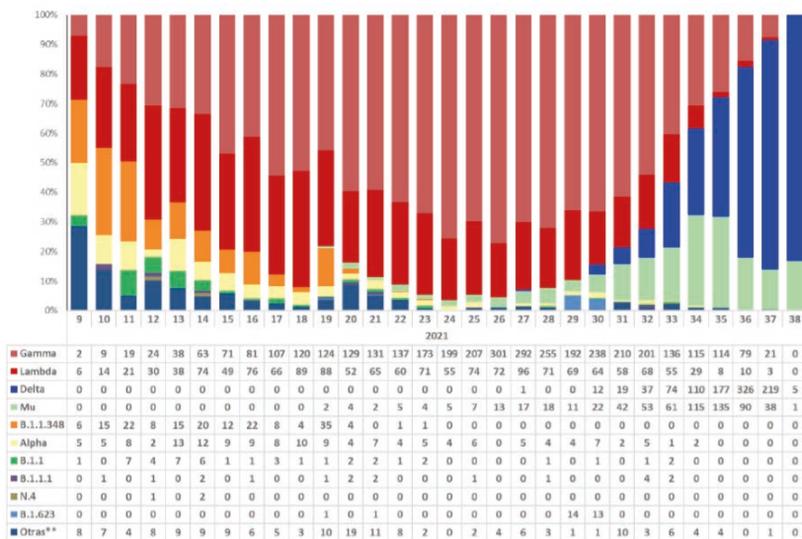
## 3. RESULTADOS

### 3.1. El contexto sanitario enfrentado por los líderes académicos en Chile

Desde el monitoreo y registro que realiza el Ministerio de Salud en Chile, se puede observar que las variantes de COVID-19 han estado presente todas en el país, pero han ido evolucionando, en la figura 1 se evidencia que la variante alfa se encuentra presente entre la semana 9 a la 30, con índices porcentuales que van en descenso, la variante Beta también aparece entre la semana 9 a 23 y sus índice fluctúan entre el 30%, bajando a un 10%, la variante Gamma es la que se extiende con mayor magnitud durante las semanas 9 a la 37 con índice porcentual de un 70% . En la semana 38 aparece con fuerza la variante Delta con un índice de un 80% y la variante MU con 20%. El Ministerio de Salud a iniciado la vacunación de refuerzo a toda la población es decir se está aplicando 3° dosis de AstraZeneca y Pfizer para dar mayor inmunización a la población. Pero es una realidad: el virus no está debilitado, muta y se fortalece, por tanto, debemos generar instancias nuevas de cuidado y de nuevos protocolos en la educación, tal vez nuevas formas de enseñar a aprender.

Figura 2

Distribución porcentual de muestras comunitarias de SARS-CoV-2 secuenciadas, correspondientes a las últimas 30 semanas epidemiológicas según fecha de obtención de muestras y linajes/variantes Chile, 2021.



Nota: Datos hasta el 21 de septiembre del año 2021: Agrupa al resto de los linajes/variantes especificadas que no se encuentran entre los 10 más frecuentes.

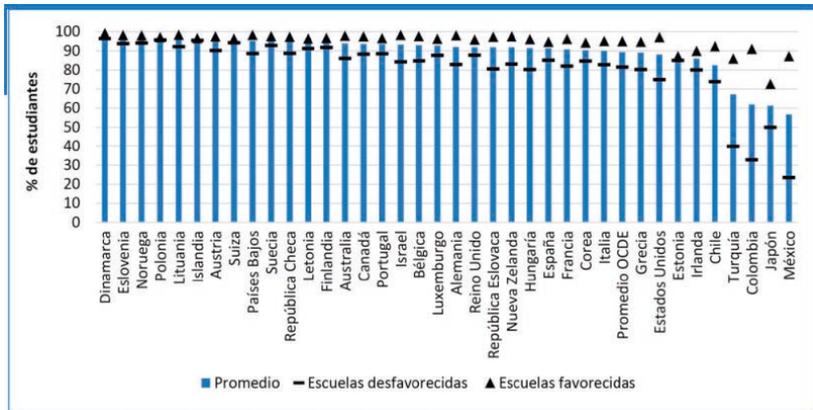
Fuente: Departamento Laboratorio Biomédico Nacional y de Referencia. Instituto de Salud Pública de Chile. (MINSAL 2021)

Ante esta realidad, que nos ha sometido la pandemia, los establecimientos educativos, plantean una fórmula de clases con uso de computadoras y plataformas de Internet como Blackboard Collaborate, Teams, Zoom, Meet, con el fin de acercar las aulas a los estudiantes, los docentes planifican sus clases con nuevas estructuras de trabajo para el aprendizaje virtual, con experiencias que se van probando in situ, y se van evaluando en el proceso, por tanto, se vuelve necesario el diálogo entre docentes para compartir las experiencias y verificar en la comunidad las estrategias utilizadas como mecanismos de monitoreo.

Lo que estos procesos visualizaron, fue la gran brecha digital que existe para ejecutar las clases virtuales en modalidad sincrónica, asincrónica y Hyflex. Estudios realizados por la OCDE (2020) dan cuenta el acceso que tienen los estudiantes con una computadora para realizar sus tareas

escolares en los tiempos de pandemia, dando cuenta que Chile, Turquía, Colombia, Japón y México, tienen las brechas más altas y con mayor cantidad de escuelas desfavorecidas, lo que en consecuencia, no permite que los estudiantes logren avanzar en sus procesos formativos, como se puede observar en la figura 2.

Figura 3  
**Porcentaje de estudiantes con acceso a una computadora que pueden usar para las tareas escolares**



*Nota.* Una escuela socioeconómicamente desfavorecida (favorecida) es aquella cuyo perfil socioeconómico (es decir, la condición socioeconómica media de sus estudiantes) se encuentra en el cuarto inferior (superior) del índice PISA de estatus económico, social y cultural entre todas las escuelas del país o economía correspondiente.

Fuente: OECD (2020), “Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA”, [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/).

### 3.2. Las acciones del líder pedagógico situado ante la pandemia

Los tipos de liderazgos que se han visto fortalecidos en la crisis de la pandemia son el liderazgo pedagógico, el educativo, el liderazgo colaborativo y el situado, cada uno de ellos ayudó a los líderes a enfrentar las complejas situaciones de cierre de las escuelas, a responder a las necesidades económicas de las familias, a buscar nuevas estrategias de aprendizajes cuando el aula paso de presencial a virtual. Las comunidades educativas

iniciaron visitas a los hogares para determinar las necesidades y urgencias de las familias las respuestas nacieron desde los establecimientos el director junto a sus docentes, liderazgo distribuido y colaborativo en acción (Gárate, 2020).

Surge la figura del liderazgo que actúa ante la realidad, que se mueve por los sucesos actuales, que no espera un protocolo o una orden, sino que actúa por la emergencia y ese es el líder situado.

El líder situado, es un observador activo de la realidad, detecta necesidades, urgencias y problemas que es necesario resolver de inmediato. “Ser líder situado significa interpretar las señales emergentes del contexto y dar respuestas a sus incertidumbres (Marambio, 2020, p155)”, por tanto, es capaz de tomar decisiones para eliminar las distorsiones y desequilibrios provocados por malas gestiones en el desarrollo de un plan determinado. Trabaja en equipos de forma colaborativa, con otros académicos, comparten visiones y se evalúan entre sí, se apoyan en los procesos formativos, generando innovaciones consensuadas en materias curriculares, didácticas.

En tiempos de Pandemia donde todo se tornó, diverso, cambiante e impredecible, fue necesario trabajar de este modo, además de establecer espacios de reflexión conjunta, para discernir sobre qué y cómo desarrollar nuevos procesos de aprendizajes efectivos y significativos en la virtualidad.

Precisar que es la habilidad mas relevante que el contenido, ser un diseñador de experiencias de aprendizaje y monitorear la evolución del estudiante. Potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los jóvenes, para que sean autónomos en la adquisición del aprendizaje, crear espacios inclusión Enel aula virtual debido a que no todos los y las estudiantes asimilaban los aprendizajes al mismo ritmo. (Marambio, 2020; Vásquez 2021).

## 4. DISCUSIÓN

Estamos enfrentados a la incertidumbre del desarrollo de los saberes, desde las instituciones educativas surgen incógnitas sobre cuáles son las formas en que se deben desarrollar los aprendizajes en los contextos virtuales, donde los líderes académicos han debido actuar casi tentativamente, formándose en el momento, rearmando sus prácticas pedagógicas, tomando decisiones ante emergencias sanitarias por COVID-19 y respondiendo a las urgencias pedagógicas de sus estudiantes que se sienten

agobiados por no comprender procesos formativos de sus aprendizajes (OCDE, 2020).

El estudio realizado por Barrutia et al. (2021) en la Educación Superior señala que: “persisten dudas en relación a las potencialidades de la educación virtual frente a las demandas de los cursos donde el desempeño presencial es ineludible como las prácticas de laboratorio, lo que constituye una brecha aun por estudiar (p.227)”. Lo que indica si bien los líderes pedagógicos han realizado clases virtuales dando respuesta de aprendizajes a sus estudiantes, adecuándolos a sus contextos sin escatimar esfuerzos por parte de ellos, tornándose creativos con la generación de estrategias y nuevas experiencias didácticas, aún falta evaluar su impacto y logros, no obstante, son buenos esfuerzos que se comparten y en comunidad académica se analizan (Vásquez, 2020).

## 5. CONCLUSIONES

Nos encontramos en el desarrollo de la nueva escuela con desafíos pedagógicos de a qué se debe priorizar: ¿formar competencias, transferir conocimientos, a qué estándares futuros debemos responder? Dilemas de la educación postpandemia a las que ya debemos tener respuestas.

Para el líder pedagógico situado la prioridad debe ser el estudiante y sus necesidades de aprendizaje, quien en su calidad de líder debe mantener el diálogo y los vínculos con sus estudiantes, para atender sus necesidades de aprendizaje, velar por generar nuevos procesos educativos compatibles con la virtualidad (Parrado, 2021), el aula sincrónica y asincrónica, haciendo emerger un nuevo modelo de educación universitaria.

Los estados deben otorgar igualdad de condiciones para que todos los estudiantes tenga acceso a conectividad y a computadores, el acceso a la conectividad ha de ser considerado un derecho para acceder a la educación de aquí en adelante (OCDE,2020). El aula virtual no se irá, en la medida que SARS-CoV-2 siga mutando con variantes que desconocemos.

## REFERENCIAS

- Altamirano-Villanueva, E. A., Carrera-Rivas, J. E., & Pila-Martínez, J. C. (2021). Dirección y Profesorado: Factores Clave para el Liderazgo e Innovación en Tiempos de Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 10(1), 32–43. DOI: <https://doi.org/10.37843/rted>.

v10i1.175

- Barrutia, I., Danielli, J., Seminario, R. & Monzón P. (2021). Análisis cualitativo del nivel de satisfacción de la educación virtual en estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 220–228. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.7.2021.220-228>
- Figueroa, H. (2020). La educación en tiempos de pandemia: hibridez y virtualidad de lo social. Conferencia inaugural ofrecida para estudiantes del Instituto de Psicología, Universidad del Valle, Cali, Colombia, el 21 de agosto de 2020.
- Gamero-de-Luna, E. y Gamero-Estévez, E. (2021). Mutaciones, variantes y cepas de SARS-CoV-2. *Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria (SEMERGEN)*. Publicado por Elsevier España. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2021.01.001>
- Gárate, F. (Coordinador) (2020). Los Desafíos de la Educación Chilena en Tiempos de Pandemia: Perspectivas desde los protagonistas con un foco pedagógico. Santiago de Chile: Editorial Ígneo.
- Marambio, C. (2020). El Liderazgo Situado en la Construcción de Organizaciones Educativas Inclusivas que Impactan Socialmente. En Gárate, F., *Formación docente: desde la reivindicación por la transformación y justicia educativa*. Lima, Perú: Editorial Ígneo Internacional, S.A.C. pp. 133-160
- MINSAL (2021). Informe Epidemiológico N°154 Enfermedad por SARS-CoV-2 (COVID-19) Chile 4 de octubre de 2021. Departamento de Epidemiología. [en línea] <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/10/Informe-Epidemiolo%CC%81gico-154.pdf>
- Morin, E. (2001). Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa
- OCDE (2020). Coronavirus: El Regreso a Clases. *Spotlight 21* [en línea] [www.oecd.org/coronavirus/en/](http://www.oecd.org/coronavirus/en/).
- Parrado, J. (2021). Liderazgo pedagógico post pandemia. Reto educativo latinoamericano: ¿Qué debemos hacer los rectores? *Saperes Universitas, Revista Científica* 4(3), pp. 127-140.  
DOI: <https://doi.org/10.53485/rsu.v4i3.185>
- Paz-Perea, M. (2020). Estudio documental sobre Innovación educativa: Nuevos retos y perspectivas. *Polo del Conocimiento* 53 (5), pp. 465-487.  
DOI: 10.23857/pc.v5i12.2070
- UNESCO (2020). Education: From disruption to recovery. [On line] <https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>
- Vásquez M. (2020). Liderazgos educativos en tiempos de pandemia. Perú:

Colecciones Congreso Internacional de Gestión Educativa, 06 y 07 de noviembre de 2020. Pontificia Universidad Católica del Perú. DOI: <https://doi.org/10.18800/cige2020.002>



# **Autores**



## Autores

### **Cecilia Alejandra Marambio Carrasco**

correo: [cecilia.marambio@unab.cl](mailto:cecilia.marambio@unab.cl)  
[ciieduc2020direccion@gmail.com](mailto:ciieduc2020direccion@gmail.com)

Directora del centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC). Doctora en Educación, Universidad Alcalá. Máster en Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa, Universidad de Alcalá. Magíster en Gestión Educacional, Universidad Santiago de Chile. Candidata a Máster Universitario en Didáctica para las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria, UNIR. Diplomada en formación de capacidades de innovación y emprendimiento para docentes de Liceos Técnicos Profesionales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Certificada en SRI's Introduction to Innovation Workshop. SRI International and University Andrés Bello. Postítulo en Consejería Educacional y Vocacional. Profesora de Educación General Básica (1988). Diplomada en Bioética de la Investigación, Pontificia Universidad católica de Chile. Académico investigador de la Vicerrectoría de Investigación, Docentes jornada de la Carrera de Educación Parvularia en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Docente de postgrado de la Universidad Andrés Bello, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1608-4088>

### **José Antonio Martínez Domingo**

correo: [josemontejicar@correo.ugr.es](mailto:josemontejicar@correo.ugr.es)

Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física por la Universidad de Granada, teniendo como nota media 9, 254 obteniendo el premio remunerado a “mejores expedientes curso 2019-2020”.

Actual estudiante del Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación (Universidad de Granada). He recibido una beca de iniciación a la investigación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Además, he recibido una beca de colaboración por parte del Ministerio de Educación en el mismo departamento. Ligado a ambas becas he realizado diversas publicaciones, entre ellas artículos, capítulos de libro en editoriales como la editorial Dykinson

y Octaedro, estando centrados en las metodologías activas, redes sociales y TIC. Además, he participado en congresos realizando comunicaciones y como asistente, colaborador y comité científico, así como en jornadas, seminarios y diferentes cursos. También, he colaborado en proyectos de innovación de la Universidad de Granada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4976-7320>

### **Blanca Berral Ortiz**

correo: [blancaberral@correo.ugr.es](mailto:blancaberral@correo.ugr.es)

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Granada, teniendo como nota media 9,161 obteniendo el premio remunerado a “mejores expedientes curso 2019-2020”. Actual estudiante del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Currículum y Formación (Universidad de Granada). He recibido una beca de colaboración por parte del Ministerio de Educación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Asimismo, he recibido una Beca de Iniciación a la Investigación en Máster en el mismo departamento. Ligado a ambas becas, he realizado publicaciones, como capítulos de libros en editoriales (Octaedro y Dykinson) y diversos artículos, centrados principalmente en TIC, metodologías activas, liderazgo, entre otros. Igualmente, he participado en diversos congresos presentando comunicaciones y como parte del comité científico, así como en jornadas, seminarios y diferentes cursos. Además, he colaborado en proyectos de innovación de la Universidad de Granada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8139-8468>

### **Magdalena Ramos Navas-Parejo**

- Diplomada en Óptica y Optometría por la Universidad de Granada
- Grado en Educación Primaria por Universidad Granada
- Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación por la Universidad de Granada
- IV Máster Propio Universitario en Innovación Educativa y Gestión del Conocimiento de la Universidad de Málaga
- Actualmente pertenece al Grupo de Investigación LEADER Group (SEJ-604) y es beneficiaria de la Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario en el Departamento de Didáctica y Or-

ganización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

- Está matriculada en el Programa de doctorado en Ciencias de la Educación B22.56.1 y realiza su labor de investigación dentro de la línea de inclusión, innovación metodológica y el uso de las TIC en el contexto educativo.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9477-6325>

## **José Luis Bonilla Esquivel**

Es Licenciado en Filosofía, con Maestría y Doctorado en Educación. Ha sido Coordinador de Humanidades, Coordinador académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Coordinador académico de la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación en CETYS Universidad. Actualmente es el Director del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. Ha participado en diferentes cursos, talleres y seminarios como el I Encuentro Hispano-mexicano de investigadores en pedagogía de la alteridad, en la Universidad de Murcia, (2019), el de Gestión para la calidad en educación: saberes y vivencias, en CETYS Universidad (2019), entre otros. En congresos, como The Fifth European Conference of Information Literacy, en Saint-Malo, Francia (2017), la X Conferencia Conjunta Internacional sobre Tecnologías y Aprendizaje, en Costa Rica (2018), y el IX Congreso Nacional de Posgrados en Educación. CNPE y COMIE, (2018); en 2021 organizó el Encuentro Iberoamericano de Educación, Una mirada a la pedagogía de la pandemia, modalidad en línea, el cual tuvo como sede a CETYS Universidad, Campus Tijuana, Baja California, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1944-857X>

## **Eduardo Raúl Díaz Gómez**

correo: [eduardo.diaz@cetys.mx](mailto:eduardo.diaz@cetys.mx)

Profesor de tiempo completo en la Escuela de Administración y Negocios de CETYS Universidad en la ciudad de Tijuana, Baja California, México desde el 2008. Además, colabora con el programa de Maestría en Educación como titular de la asignatura Desarrollo Organizacional y apoya al programa de Doctorado en Educación como director de tesis. A partir del 2020, forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Área V) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus

líneas de investigación abarcan liderazgo organizacional y educativo, desarrollo emprendedor, y gestión educativa. Periódicamente, apoya en la evaluación de manuscritos sometidos para publicación en revistas arbitradas como *Journal of Leadership Studies*, *Advancing Women in Leadership*, y *Revista Escuela de Administración y Negocios*. Sus investigaciones se encuentran publicadas en varias revistas arbitradas, incluyendo *Journal of Educators Online*, *Latin American Business Review*, *Frontera Norte*, y *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*. Actualmente, su trabajo de investigación se centra en la influencia de estilos de liderazgo sobre el *Burnout* en instituciones educativas. En reiteradas ocasiones ha participado como Evaluador para la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), así como en diferentes comités institucionales para el aseguramiento de calidad educativa y acreditación. Es licenciado en Comunicación por San Diego State University, Maestro en Administración por CETYS Universidad, y Doctor en Liderazgo Organizacional por City University of Seattle

ORCID: 0000-0003-0053-8751

### **Mónica Inés Monsiváis Almada**

Es licenciada en ciencias de la comunicación, con maestría y doctorado en ciencias educativas, por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, B.C. México. Ha impartido clases en educación superior desde hace 19 años y actualmente es profesora de tiempo completo, en CETYS, Universidad en Ensenada, Baja California México. Imparte clases en educación superior en las asignaturas de formación integral, así como en posgrado en la maestría en educación. Tiene el cargo como coordinadora del área de humanidades y la coordinación de servicio social.

Tiene experiencia diversificada en el ámbito educativo, en las áreas académicas como directora académica, coordinadora de carreras, coordinadora de vinculación, coordinadora de titulación, en CUT Universidad, Ensenada Baja California México. También ha laborado en la coordinación de Desarrollo curricular y en la formación a docentes, así como en los procesos de acreditación a nivel Sistema en Universidad Xochicalco, Ensenada.

En el ámbito de la investigación, ha realizado estudios en torno a la tecnología educativa, en valores aplicados en el aula, la práctica docente, la enseñanza de la inteligencia emocional en los estudiantes y docentes, así

como en la gestión administrativa de directores y coordinadores académicos. Ha publicado en diversas revistas de divulgación científica y participado en diversos congresos y foros. Ha sido sinodal y directora de tesis de maestría en diversas universidades y actualmente funge como directora de tesis del Doctorado en Educación en CETYS Universidad.

Ha impartido diversos cursos y talleres dirigidos a docentes en instituciones de educación básica, media y educación superior. Ha cursado diferentes talleres y seminarios para mejorar su práctica docente en ámbitos pedagógicos, tecnológicos y de desarrollo humano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7228-1302>

### **Marisol Sánchez Sánchez**

correo: marisol.sanchez01@upaep.mx

Gestora académica del Decanato de Artes y Humanidades UPAEP, licenciada en Pedagogía por UPAEP y Maestra en Innovación y Calidad Educativa por UPAEP. Imparte clases en los programas de licenciatura en Pedagogía e Innovación Educativa y Psicopedagogía.

Colabora en el grupo de investigación: Calidad e innovación educativa en la formación universitaria, UPAEP.

Tiene experiencia en Educación preescolar, en proyectos de evaluación docente y acreditación de programas ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT. Su línea de investigación e interés se centra en el Liderazgo Educativo.

ORCID: 0000-0001-8516-880

### **Karina Villarroel Ambiado**

correo: karina.villarroel@unab.cl

Doctora en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Directora Magíster en Educación Inicial, Universidad Andrés Bello. Máster en Lenguajes y Contextos en Educación Infantil, Universitat Ramon Llull, España. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación. Diplomada en Investigación con las Infancias.

Directora Magister en Educación Inicial con mención en didáctica de las matemáticas y el lenguaje, Universidad Andrés Bello

## **Paula Acuña Magdalena**

Profesora De Educación Básica, Licenciada en Educación, Magister en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación de los Aprendizajes. Diplomada en Investigación con las Infancias. Académica de la Académica de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Concepción, Chile.

## **Gabriela Croda Borges**

correo: gabriela.croda@upaep.mx

Doctora en Investigación Educativa, Universidad de Alcalá, España. Maestra en Educación, Universidad Anáhuac, Becaria CONACYT. Licenciada en Pedagogía, Universidad Cristóbal Colón. En UPAEP es Directora de la Facultad de Educación. Ha sido Directora Académica del Doctorado en Educación reconocido por el PNPC, Maestría en Innovación y Calidad Educativa, Doctorado y Maestría en Pedagogía. Colabora en proyectos de acreditación internacional, modelo educativo y reforma curricular.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores N: Candidata. Miembro Asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Socia de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Presidenta de la mesa directiva para el período 2018 - 2020.

Integrante del Comité editorial de la Revista FIMPES. Participa en los Consejos Evaluadores de Revista Interuniversitaria de Pedagogía social y Revista Tendencias Educativas de España. Evaluadora del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT, del Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A. C. (CE-PPE),

Colabora en: grupo de investigación Universidad y escuela de la Universidad de Alcalá, España. Integrante del Cuerpo académico: Ética y autorregulación del proceso educativo. Coordina el grupo de investigación: Calidad e innovación educativa en la formación universitaria, UPAEP.

Cultiva las líneas de investigación: procesos educativos, desarrollo curricular y formación para la investigación educativa. Líder del Proyecto de Evaluación de la Calidad Calasancia de los Colegios Escolapios en América y Europa.

Coordinó las maestrías del área educativa, Jefa del Departamento de

Formación y Evaluación Educativa del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación ICCE-América e Investigador asistente en Desarrollo académico en la Universidad Cristóbal Colón.

Profesora internacional invitada en la Universidad de Alcalá, España y en los Colegios Escolapios, Puerto Rico. Experiencia docente de 30 años en instituciones educación superior: Universidad Veracruzana, Universidad Cristóbal Colón, Universidad Ibero-Puebla, Universidad Anáhuac e ITESM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6153-9016>

## **Daniela Carreño Pérez**

correo: [daniela.carreno@upaep.mx](mailto:daniela.carreno@upaep.mx)

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del estado de Puebla (UPAEP), Maestra en Innovación y Calidad Educativa por la misma institución (UPAEP). Ha trabajado en diseño de programas educativos en museos, empresas, organizaciones de la sociedad civil y centros educativos en niveles de educación básica, media superior y superior. Se ha desempeñado como docente universitaria en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y tallerista en educación preescolar. Actualmente se desempeña como Asesora Curricular y Pedagógica en el Centro de Investigación y Asesoría Curricular en la misma universidad, en donde realiza investigaciones sobre currículum en educación de nivel superior y lleva procesos de asesoramiento a las academias de profesores en la evaluación, diseño y rediseño de programas educativos en niveles de pregrado y posgrado. En la misma institución forma parte del Comité de Learning Outcomes (encargado de asesorar en procesos de evaluación de resultados de aprendizajes) y en el Comité de Modelo Curricular (encargado del diseño del Modelo Curricular Institucional).

Colabora en el grupo de investigación: Calidad e innovación educativa en la formación universitaria, UPAEP.

Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en una revista indexada, nacional. Sus líneas de investigación son Currículum en Educación Superior, Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2443-1089>

## **Magdalena Vargas Claros**

correo: magdalena.vargas@uandresbello.edu

Magister en Docencia para la Educación Superior. Doctorado en Administración de Empresas. Magister en Gestión de Negocios MBA Internacional. MBA en Administración, Mención Finanzas

## **Sebastián Aguayo Álvarez**

correo: s.aguayolvarez@uandresbello.edu

Estudiante de último de la carrera de Ingeniería de la Universidad Andrés Bello, UNAB.

## **Carmen Rodríguez Jiménez**

Graduada en Educación Primaria, con mención en lengua extranjera (inglés) por la Universidad de Granada. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación (Universidad de Granada). Ha recibido una beca de iniciación a la investigación y colaboración en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. También ha recibido una beca de colaboración por parte del Ministerio de Educación en el mismo departamento. Actualmente es becaria de investigación con una beca FPU en el mismo departamento. Miembro del grupo de investigación AREA (HUM-672). Autora de publicaciones científicas y comunicaciones en congresos internacionales sobre temas como competencia digital, liderazgo educativo, metodologías activas, Educación Superior y formación del profesorado.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8623-8316>

## **Eduardo Demetrio Muñoz Saavedra**

correo: eduardo.munoz@unab.cl

Profesor de Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Arte y Ciencias Sociales, ARCIS. Magister y Doctor en Historia económica y social por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su experiencia académica se ha abocado a la docencia e investigación en el campo de la Historia de Europa entre los siglos XII y XV. Junto con ello, ha centrado

sus intereses en las ciencias sociales y en la metodología de la investigación, dictando cursos relacionados a la epistemología del conocimiento, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación.

En el año 2015 se integró al equipo de la Dirección de Formación General (DFG) de la Universidad Andrés Bello (Chile), participando en la implementación y evaluación de cursos centrados en el desarrollo de habilidades y competencias a nivel de pregrado. Entre el 2017 y 2020 lideró la dimensión de Razonamiento Científico y TIC de la DFG, contexto en el cual implementó procesos de evaluación y seguimiento de los resultados de aprendizaje a nivel de pregrado. En el año 2019 se integró al Grupo Investigación en Formación General y Educación Superior (GIFGES) de la Universidad Andrés Bello, participando activamente en proyectos de investigación multidisciplinarios. Desde el año 2021 dirige el programa de Licenciatura en Historia de la Universidad Andrés Bello.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1569-3551>

## **Consuelo del Pilar Martínez Moya**

correo: [consuelo.martinez@unab.cl](mailto:consuelo.martinez@unab.cl)

Magister en Microbiología de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Ciencias con mención en Microbiología de la Universidad de Chile. Cuenta amplia experiencia académica y su desarrollo profesional se ha centrado en el ámbito de la investigación y la docencia. La primera, a nivel del área de especialidad de la Microbiología en varias líneas de investigación, dentro de las que se incluyen la Biología Molecular y Técnicas Ómicas. Ha participado como investigador principal y auxiliar en varios proyectos tanto en Chile como en Colombia, con la publicación de más de 10 artículos en revistas indexadas.

Desde el año 2015 se incorpora como académica de la Dirección de Formación General de la Universidad Andrés Bello. Se integró en el año 2019 al Grupo Investigación en Formación General y Educación Superior (GIFGES) de la Universidad Andrés Bello. Participa en diversas investigaciones asociadas con el desarrollo de habilidades transversales y la virtualización de la educación superior. Ha desarrollado varias iniciativas de proyectos de Vinculación con el Medio de la Universidad Andrés Bello con instituciones de Educación Media. Coordina en la actualidad el proyecto Sobre el impacto de la Educación Virtual en la Comunidad educativa de Educación Superior con la Universidad de Chihuahua-UNAB. Actualmente ejerce el cargo de Secretaría Académica de Formación General para

el Campus República, y la coordinación de la dimensión de Razonamiento Científico y TIC a nivel nacional en la Universidad Andrés Bello.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3102-9901>

## **Rodrigo Andrés Bazán Arcos**

correo: [rodrigo.bazan@unab.cl](mailto:rodrigo.bazan@unab.cl)

Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Doctor en Políticas y Gestión Educativa de la Universidad de Playa Ancha. Su experiencia académica está centrada en las tecnologías de la información y comunicación, medios digitales y metodologías de investigación. En el ámbito de investigación ha participado en proyectos relacionado con procesos de gestión académica, práctica pedagógica y virtualización académica.

Desde el año 2007 se incorpora como académico de la Dirección de Formación General de la Universidad Andrés Bello. El 2019 participa en la fundación del Grupo Investigación en Formación General y Educación Superior (GIFGES) de la Universidad Andrés Bello. En la actualidad coordina el Seminario de Investigación, actividad destinada a la discusión y divulgación de experiencias académico/científicas.

Actualmente ejerce el cargo de Secretaría Académica de Formación General del Campus Bellavista, Los Leones y Campus Creativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6968-690X>









La presente obra tiene por finalidad promover reflexiones epistémicas relacionadas con los procesos de liderazgo pedagógico en contextos complejos, basadas en experiencias docentes y académicas, en los contextos de las actuales crisis económicas, de salud y sociales vividas por la población mundial y que afectan a estudiantes y docentes, durante los años 2020 y 2021. La obra es colectiva y resultado de una convocatoria presentada por el Centro de Investigación Iberoamericano en educación, que convocaba a docentes, académicos y estudiantes de postgrado a compartir sus experiencias y reflexiones en torno a cómo se expresa el liderazgo en los centros educativos y aportar reflexiones educativas, de cómo liderar ante el desarrollo del Paradigma de la Complejidad (Morin, 2001), de cómo académicos y docentes asumen la nueva pedagogía en los contextos críticos provocados por la desigualdad, la crisis social y de salud, que nos enfrenta a realidades complejas que nos llenan de incertidumbres

**Cecilia Alejandra Marambio Carrasco.** Doctora en Educación. Universidad de Alcalá, España. Directora del Centro de Investigación Iberoamericano en Educación. Académica de la Universidad Andrés Bello. Magíster en Gestión Educativa. Universidad Santiago de Chile. Certificada en Spiral Dynamic integral por Don Edward Beck. Diplomada en Liderazgo, Universidad de la Rioja, España

Se reconoce en ella una profunda vocación docente, durante sus 38 años de experiencia como docente escolar, directora de establecimientos educativos y académica universitaria, se ha abocado a aportar una formación de calidad con equidad. Su visión de líder educativo la ha llevado a comprometerse con el desarrollo de conocimiento en materia de liderazgo efectivo con aplicación de la teoría de la Dinámica Espiral integral, donde ha desarrollado su adaptación al ámbito educativo, el cual se evidencia en su artículo: "Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural". Revista EDUCAR Vol. 54 N°1, pp.205-226. Universidad Autónoma de Barcelona. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.809>.

La motivación de la Dra. Marambio por coordinar este libro de autoría colectiva, es compartir distintas experiencias de académicos universitarios y estudiantes de doctorado en diversos contextos universitarios de España, México y Chile, lo que enriquece el desarrollo del conocimiento y los análisis comparativos que el lector puede realizar. Esperamos que este libro y su contenido les aporte a su formación.

