



EL CONCEPTO DE LIDERAZGO EN LA PRÁCTICA DIRECTIVA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ESTADO DE MÉXICO

César Chávez Valerio

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Edo. de México

Claudia Navarro Corona

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Monterrey

Área temática: A.10 Política y gestión de la educación.

Línea temática: 6. Actores y su corresponsabilidad: maneras en que los actores (alumnos, docentes, sindicatos, academia, organizaciones civiles y otros medios) se conjuntan o entran en conflicto ante determinadas políticas a través de la interpretación y exigencias públicas.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Hasta la derogación de la Reforma Educativa en 2019, el liderazgo de los directivos escolares en las instituciones educativas continúa siendo uno de los grandes desafíos para elevar la calidad educativa tanto en lo particular como a nivel nacional. A partir del liderazgo pedagógico, el educativo y el distribuido como conceptos subyacentes a la política educativa, el presente trabajo analiza las declaraciones de seis directores de educación secundaria del Estado de México para identificar la forma en que estos conceptos operan en la práctica y su coherencia con el discurso de la política educativa. El grupo de participantes se integró por seis directores: tres de sostenimiento público y tres de escuelas particulares que fueron entrevistados a profundidad con apoyo de un guion. Los resultados muestran que existen temas que son comunes a ambos tipos de sostenimiento como la burocracia que enfrentan, pero que existen tópicos, como la autonomía, con claras diferencias. El trabajo concluye que a pesar de los lineamientos dados desde la legislación correspondiente y los diferentes principios ideológicos, los directores encuentran dificultades considerables para cumplir con estos lineamientos y cumplir las expectativas y metas educativas, por lo que el desarrollo del liderazgo directivo continúa siendo uno de los temas pendientes en la agenda política del país.

Palabras claves: liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, directores.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas han surgido diversos estudios alrededor del concepto de liderazgo y el impacto que el líder puede llegar a tener sobre la organización en la que actúa; generalmente asociado con la forma en que las características de quien ejerce el papel de líder influyen sobre sus seguidores, ya sea de manera sistémica, institucional, grupal o de manera individual (Pont, Nusche, y Moorman, 2009). El sector educativo no ha sido ajeno. Organizaciones internacionales, como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) han emitido lineamientos de política en este tema. La OEI señala, entre otros aspectos ligados a la calidad educativa, a los directores de los centros escolares como actores que juegan un papel clave en la puesta en marcha de estrategias para la mejora del nivel educativo de las instituciones (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación [OEI], 2017).

Por su parte, la OCDE (2013) ha realizado diversos análisis sobre la relación del liderazgo y la educación y las expectativas que existen alrededor del liderazgo en el contexto escolar. El informe *What makes a school successful?* ofrece un análisis de las tareas y funciones académicas, administrativas, políticas y de mejora institucional y profesional que pueden ser medidas para determinar la efectividad y las capacidades de los líderes en los centros educativos. Las funciones identificadas parecen estar orientadas en el trabajo educativo más que en el administrativo.

En el caso específico de México, tanto el Sistema Educativo Nacional, como la propia Ley General de Educación han incorporado la noción de liderazgo vinculada a la calidad de la educación que se ofrece en los centros educativos (DOF, 2013). Desde inicios de siglo con el lanzamiento del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el año 2000, se comenzó a definir la función directiva como una actividad integrada con tareas sociales y académicas además de las administrativas. Luego, en el marco de la Reforma Educativa en 2013 se publicaron los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) para personal con Funciones de Dirección o Supervisión que categorizaron en cinco dimensiones los atributos deseables en quienes ocuparan la función. Las dimensiones de los PPI esbozan un director conocedor del contexto, de la educación y orientado al aprendizaje de los alumnos que asisten a su escuela (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Dado que, en el primer cuatrimestre del 2019, se derogó la Reforma Educativa de 2013, se considera conveniente una exploración de las formas en que el concepto de liderazgo se ha asumido por los directores de educación básica y las formas en que opera en la práctica. En este contexto surge la pregunta: ¿Qué concepciones de liderazgo operan en la práctica de los directivos escolares?, ¿Los conceptos que operan en la práctica son coherentes con las aspiraciones expresadas en la política educativa? El objetivo de esta ponencia es analizar los conceptos de liderazgo en directores de educación básica de nivel secundaria. Los resultados reportados son parciales de una investigación mayor.

Desarrollo

El concepto subyacente de liderazgo en la política educativa

Existe un número considerable de investigaciones y literatura sobre el liderazgo en instituciones educativas; se cuenta con una gran variedad de interpretaciones y nomenclaturas que dificultan la delimitación del concepto (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). Entre los términos más comunes en el campo educativo se encuentran el liderazgo transformador, transaccional y el liderazgo genuino. No obstante, dadas las expresiones de la LGE en México, los PPI y la lista de tareas reportadas por organismos como la OCDE, es posible identificar la presencia de al menos tres conceptos de liderazgo. En este trabajo se retoman como conceptos centrales: (1) el liderazgo pedagógico, (2) el educativo y el (3) distribuido.

El liderazgo pedagógico se construye a partir de la forma en que el ejercicio de las funciones del líder conlleva la construcción de comunidades de aprendizaje. Este tipo de liderazgo favorece el desarrollo de todos los integrantes de la comunidad para incidir sobre el aprendizaje de los estudiantes (Beach, 2008; Contreras, 2016; Sergiovanni, 2013).

El liderazgo educativo, tiene como fin la movilización de personas para que sus acciones colectivas satisfagan las necesidades de los estudiantes y las demandas de la sociedad. Su enfoque principal se encuentra en el líder y el desarrollo de su capacidad (Padilla, 2014).

El liderazgo distribuido, permite que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje participen en las actividades propias de la dirección y gestión escolar, y favorece el empoderamiento docente en la toma de decisiones y el desarrollo de prácticas innovadoras que beneficien el aprendizaje (Contreras, 2016). El contenido sustantivo de estos tres conceptos identificar un concepto subyacente en la política educativa a favor de la formación del directivo, enfocado en tareas que beneficien a los estudiantes pero que se realicen con la participación de la comunidad educativa como medio para la profesionalización colectiva, en coherencia con lo establecido por la LGE al hablar de la responsabilidad del Estado de:

formular los programas de gestión escolar, mismos que tendrán como objetivos: mejorar la infraestructura; comprar materiales educativos; resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación entre los alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director (ArtV-Bis).

Método

Se realizó una aproximación a través de una investigación cualitativa de tipo fenomenológica (Valenzuela-González y Flores-Fahara 2013) mediante el diseño de una entrevista como método de recopilación de información, para conocer a detalle las experiencias de diferentes sujetos en posiciones de liderazgo dentro de instituciones educativas. Se diseñó un guion para semiestructurada.

Para la integración del grupo de participantes se establecieron tres criterios de selección: (1) Ser directores en funciones de algún centro educativo del nivel de educación básica secundaria en el Estado de México. (2) Tener experiencia docente en el nivel. (3) Tener una experiencia en el cargo de al menos dos ciclos escolares completos en la misma institución educativa. La identificación de participantes fue mediante la técnica bola de nieve propuesta por Merriam (1988) y retomada por (Valenzuela-González y Flores-Fahara, 2013) para la selección de participantes.

Participaron en la entrevista seis directores de educación secundaria: tres de sostenimiento público y tres de escuelas privadas. Todos los participantes procedían de la zona norte del Estado de México. Se obtuvieron seis entrevistas entre directores con diferentes niveles de experiencia en el cargo; en la Tabla 1 se presenta un breve resumen sobre sus características generales.

Tabla 1: Características de los participantes

NOMBRE	MUNICIPIO	TIPO DE SOSTENIMIENTO	GÉNERO	EXPERIENCIA DOCENTE (AÑOS)	EXPERIENCIA DIRECTIVA EN EL NIVEL (AÑOS)	NIVEL DE EDUCACIÓN	ÁREA DE FORMACIÓN	DOCENTES GESTIONADOS	ALUMNOS
TERESA	ATIZAPÁN	PRIVADA	FEMENINO	5	15	MAESTRÍA	EDUCACIÓN	37	760
JUAN	CUAUTITLÁN IZCALLI	PÚBLICA	MASCULINO	10	8	MAESTRÍA	MATEMÁTICAS	45	1,100
MARTHA	CUAUTITLÁN IZCALLI	PRIVADA	FEMENINO	8	7	LICENCIATURA	PSICOLOGÍA	20	800
ANA	NAUCALPAN	PRIVADA	FEMENINO	6	2	MAESTRÍA	PEDAGOGÍA	10	125
PATRICIA	NICOLÁS ROMERO	PÚBLICA	FEMENINO	15	10	MAESTRÍA	NORMAL	65	1,150
OSCAR	NICOLÁS ROMERO	PÚBLICA	MASCULINO	9	8	MAESTRÍA	INFORMÁTICA	48	1,680

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas fueron conducidas directamente en la institución educativa en la que laboran los participantes y grabadas en audio con autorización de los participantes, omitiendo la mención al nombre de la institución; posteriormente fueron codificadas y analizadas con el uso del software Atlas.ti. Se obtuvieron 12 códigos vinculados con las características previamente definidas sobre liderazgo pedagógico. Cada uno de los códigos fue seleccionado y anotado conforme se encontraba repetido en al menos tres de las entrevistas con la intención de considerarlo como una tendencia importante y no solo una opinión aislada para finalmente categorizarlos por tipo de actividad como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2: Frecuencias de códigos por categorías

CATEGORÍA	DEFINICIÓN OPERATIVA	CÓDIGOS	FRECUENCIAS
ADMINISTRATIVA	ACTIVIDADES SOBRE PROCESOS ADMINISTRATIVOS VINCULADOS CON LA POSICIÓN DEL DIRECTOR, ELABORACIÓN DE INFORMES Y EJECUCIÓN DE ACTIVIDADES.	CAPACIDADES ADMINISTRATIVAS Y RENDICIÓN DE CUENTAS	38 MENCIONES
	ACTIVIDADES SOBRE ADMINISTRACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO DENTRO DE LA INSTITUCIÓN.	GESTIÓN DE PERSONAL	15 MENCIONES
	ACTIVIDADES SOBRE ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS Y MATERIALES DE LOS QUE DISPONE LA INSTITUCIÓN.	GESTIÓN DE RECURSOS	8 MENCIONES
ACADÉMICA	ACTIVIDADES SOBRE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE TODAS LAS PERSONAS INVOLUCRADAS EN LA COMUNIDAD ESCOLAR.	CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	3 MENCIONES
	ACTIVIDADES SOBRE DISEÑO, PLANEACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO ASÍ COMO LA PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE PLANEACIÓN, ASESORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.	GESTIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA	5 MENCIONES
	ACTIVIDADES DEDICADAS AL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES PARA EL EJERCICIO DEL PUESTO.	HABILIDADES DIRECTIVAS	6 MENCIONES
	ACTIVIDADES SOBRE DEFINICIÓN, EJECUCIÓN Y ALCANCE DE LAS METAS EDUCATIVAS DEFINIDAS PARA LA INSTITUCIÓN.	LOGRO DE METAS EDUCATIVAS	4 MENCIONES
LIDERAZGO	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD.	DESARROLLO DE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD	8 MENCIONES
	ACTIVIDADES Y PRÁCTICAS ENFOCADAS A LOGRAR PROCESOS MÁS EFICIENTES PARA LA GESTIÓN DE PERSONAL Y RECURSOS AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN.	INNOVACIÓN DE PROCESOS DE GESTIÓN	2 MENCIONES
	ACTIVIDADES RELACIONADAS A IMPLEMENTAR LOS PROCESOS REQUERIDOS POR LA REFORMA EDUCATIVA 2013 ASÍ COMO LAS REFERENCIAS Y PERSPECTIVAS PERSONALES SOBRE EL TEMA.	REFORMA EDUCATIVA	6 MENCIONES
	DEFINICIONES Y ATRIBUTOS PROPIOS IDENTIFICADOS COMO DISTINTIVOS EN LA FUNCIÓN DEL LÍDER.	TIPO DE LIDERAZGO	6 MENCIONES
	REFERENCIAS SOBRE LOS PLANES DE DESARROLLO DOCENTE, INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL EN EL MEDIANO Y LARGO PLAZO.	VISIÓN DE FUTURO	3 MENCIONES

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Del total de códigos, cuatro corresponden a reflexionar sobre actividades académicas, tres a actividades administrativas y cinco a actividades de liderazgo. El código de capacidades y rendición de cuentas fue el que mayor número de menciones presentó, con una frecuencia de 38 menciones, de las cuales únicamente se identifican dos de carácter positivo. A este respecto encontramos puntos de vista opuestos, mientras que Oscar menciona que:

Bueno, los tiempos la verdad nos saturan. Hay actividades este... relevantes y les llamamos actividades ocurrentes, ¿no? Nos mandan lo que se les ocurre a ciertos jefes porque ya tenemos un plan y de repente nos mandan actividades que ya no encajan y tenemos que reorganizar. Pero la mayor parte de lo administrativo lo llevan los subdirectores y las secretarías, lo pedagógico solo los subdirectores.

Por el otro Ana nos comenta que:

Una de las grandes claves para generar un buen liderazgo es la organización del tiempo. Sí tengo mucha carga administrativa, porque digo, es parte de la chamba. Pero sí mucho, mucho es en la organización de... Tengo mis acuerdos con los maestros donde tengo mis pláticas muy personales y que me permiten también tener una interacción no nada más director a maestro sino también hay un tipo de amistad ya con los maestros que te generan también este tipo de cordialidad, te ayuda mucho más a... a tener buenos resultados y ser un poquito más empática.

El testimonio de Oscar resulta relevante, toda vez que, para efectos de la definición de liderazgo pedagógico, la OEI (2017) señala la importancia de que un director cubra con las cinco dimensiones y no solo se limite a una en particular. Resulta recurrente entre los participantes la mención a la carga excesiva de trabajo administrativo como una de sus principales actividades, y en algunos casos la falta de recursos, principalmente humanos, los obliga a concentrarse únicamente en este tipo de actividades.

Por otro lado, la gestión de personal es uno de los desafíos más significativos de su actividad (15 menciones) “Trabajar con un adulto es muy difícil. Los 1,150 alumnos es diferente a trabajar con 65 adultos. También letrados, también preparados, también con una experiencia vasta” (Patricia). Esto coincide más con la visión burocrática enfocada en la gestión del personal que describe Padilla (2014) que con las definiciones de Leithwood (2011) y el estudio TALIS de la OCDE (2013) donde el líder educativo debe estar más alejado de los aspectos burocráticos y ser cercano a otras dimensiones de la gestión del personal, así podemos ver que la realidad se aleja de la teoría.

Sobre la gestión de recursos (8 menciones), Juan menciona “Siempre nos damos tiempo para ir a ver salones, hablar con los papás, problemas fuertes que hay. Muchas ocasiones también la supervisión de clases que es muy importante que para eso nos falta mucho tiempo porque siempre hay actividades de mucha índole.” No se trata únicamente de un tema de falta de recursos o tiempo, la falta de formación específica para la gestión también es un factor que influye en la forma de desempeñar las actividades. Existen coincidencias sobre la importancia de contar con preparación específica sobre estos temas:

Mientras Juan dice:

Por la cuenta propia sí he tomado cursos de gestión escolar. De repente, en ocasiones nos mandan cursos de 2 o 3 horas de gestión escolar. Pero sí tenemos que buscar por fuera, a veces un poco por iniciativa propia.

Martha complementa:

No te puedes quedar atrás. Es necesidad. A mí lo que me ha gustado siempre es... no te puedes quedar. Tienes que estar a la vanguardia siempre. En este sentido cada que me han tocado transiciones importantes, pues es la necesidad. Regularmente nos dan algunas capacitaciones, nos citan a algunos espacios: ¿saben que? hay esto, ¿saben qué? está esto otro. A veces es un día, a veces es meses.

Sin embargo, pese la importancia de esta función para el día a día, ninguno de los seis directores menciona el haber recibido esto como parte de un plan de desarrollo específico.

Todo lo anterior se vuelve mucho más complejo cuando se analiza en conjunto con la forma en que los participantes han dominado las habilidades directivas del cargo (6 menciones) como se ejemplifica en la Tabla 3 y que son contrarias a lo que señalan estudios como el de Hernández-Castilla y otros (2017) o incluso a lo que señala la propia SEP:

Tabla 3: Testimonios sobre habilidades directivas

OSCAR	PARA SER DIRECTOR NO NOS DAN UN CURSO EN ESPECÍFICO. SI NOS DAN UNA GUÍA, PERO ...NADA QUE VER CON LA REALIDAD, ES UNA GUÍA MERAMENTE PEDAGÓGICA Y MUCHAS VECES LA REALIDAD DICEN QUE SUPERA A TODO ESO. ENTONCES, EH... BÁSICAMENTE ES LA EXPERIENCIA, EL ESTAR DOCUMENTANDO MUCHO CON LOS ENFOQUES, CON LOS PROGRAMAS, CON LA TEORÍA.
PATRICIA	YO ESPERABA ENCONTRAR UN ASESORAMIENTO, UNA CAPACITACIÓN. YO ENTRÉ EL 3 DE ENERO DE 2012, ME DIERON UN PROPEDÉUTICO EN MAYO, 5 MESES DESPUÉS. ENTONCES EN ESE PROPEDÉUTICO, FUE PARA SUBDIRECTORES Y DIRECTORES. CUANDO YO EMPIEZO A OPERAR, A LLEVAR A CABO TODO EL TRABAJO, NO TE SIRVE LA TEORÍA, NO TE SIRVE DE NADA. ES MUCHÍSIMO TRABAJO, MUCHAS CIRCULARES, A TODAS HAY QUE DAR RESPUESTAS.
ANA	¡PUES SOLO LOS CATORRAZOS A LOS QUE TE ENFRENTAS! JAJA. YO CREO QUE MÁS BIEN SON LAS CIRCUNSTANCIAS Y LAS EXPERIENCIAS QUE TE VAN HACIENDO GENERAR DIFERENTES TIPOS DE LIDERAZGO, O DIFERENTES TIPOS DE EXPERIENCIA.

Fuente: elaboración propia

Dentro de las características inherentes al liderazgo pedagógico Contreras (2016), Horng y Loeb (2010) y Shaked y Schechter (2016) coinciden en la importancia del líder en la definición de las metas educativas (4 menciones) y los mecanismos para alcanzarlas. Sobre este punto encontramos que mientras Juan y Teresa coinciden que:

Las metas definidas por el gobierno están muy bien para grupos de 20 a 25 alumnos. Escuelas con más de 25 alumnos, de 30 prácticamente es imposible hacer esa reforma. Porque para que te cerciores si el niño hizo, para retroalimentar, si tienes 10 grupos, pues la verdad sí es muy difícil para un docente.

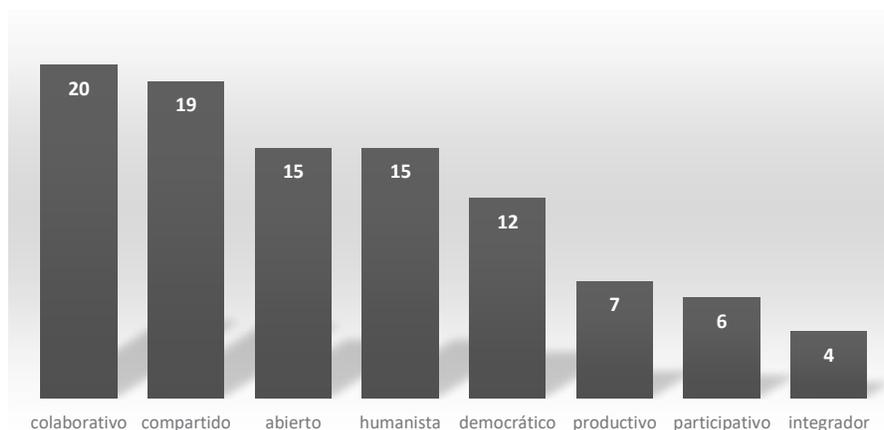
Ana, Teresa y Martha consideran que el tamaño de los grupos no es un factor determinante: “Yo no creo que tenga que ver el tamaño. Yo creo que tiene mucho que ver la calidad educativa y la preparación de tus profesores. O el tipo de profesor que tú contratas”. (Ana) Esto va de la mano con la forma en que los propios directores se relacionan con los docentes. Por un lado, se encuentra que, en las escuelas de Juan, Patricia y Oscar, la gestión curricular y pedagógica (5 menciones) no recae en ellos, sino que se encuentra totalmente transferida a la figura de la Subdirección mientras que Ana absorbe directamente esa parte del rol, algo que se puede explicar si se toma en cuenta que tanto la población docente como de alumnos de Ana es la más baja de todos los entrevistados.

Finalmente, dentro de las actividades académicas, la mayor parte de los autores destacan la importancia de que el líder pedagógico sea un promotor del desarrollo de las comunidades de aprendizaje (3 menciones), entendidas desde la tradición de Vygotsky sobre el aprendizaje social (Palomar y García, 2010). Esta perspectiva es referida incluso como una responsabilidad “Esta palabra de transformación es lo que a mi me gusta, que digan "esta mujer me transformó mi vida", "me ayudó a mejorar", esto que está pasando es por los adultos. Aquí, de la puerta para allá, también soy responsable de todos, pero es difícil que la gente lo entienda así” (Martha).

Sobre el desarrollo de los integrantes de la comunidad (8 menciones), señalan la importancia de favorecer el desarrollo académico de los profesores como parte de sus funciones un poco presionado también por los cambios en la formación de los nuevos docentes que están llegando a las instituciones “Muchos de mis compañeros noveles, ya llegan con maestría a las escuelas. No te creas. Yo sí me siento con la necesidad de actualizarme constantemente. Me tengo que dar el espacio para...” (Martha) o presionados por las actualizaciones en la normatividad de la SEP o motivados por el crecimiento profesional de sus compañeros.

Los participantes no expresaron claramente los objetivos a alcanzar en la institución. Si bien todos mencionan el deseo de dejar un legado de mejora en su institución, la visión de futuro en cuanto a un proyecto institucional de largo plazo, como lo concibe Contreras (2016), no se encuentra presente entre ellos. Finalmente, se les preguntó sobre sus atributos como líderes; los entrevistados mencionaron distintas características que, en el discurso encajan con los tres conceptos subyacentes de liderazgo. Para ilustrarlos la Figura 1 muestra la frecuencia identificada.

Figura 1: Atributos de liderazgo reportados por los directores.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1, destacan las cualidades de colaborativo y compartido como principales características. No obstante, dadas las declaraciones previas, este reporte hecho por los directores tiene coherencia con el discurso político imperante.

Conclusiones

A partir del estudio se concluye que la figura del director es concebida de manera general como uno de los responsables principales del éxito y nivel académico de la institución. Estudiar la forma en que esta figura desempeña las actividades, los recursos y la preparación con los que cuenta no es una tarea sencilla. Existen desde las concepciones teóricas innumerables interpretaciones sobre el concepto de liderazgo aplicado en la educación, estas definiciones difieren de la realidad diaria de aquellas personas que detentan los cargos de dirección.

A partir de la experiencia de los directores se puede ver que, pese a las expectativas expresadas en documentos de política educativa, el trabajo burocrático continúa absorbiendo el tiempo de la jornada: esta característica es común al tipo de sostenimiento. Si bien, todos poseen nociones e ideal del tipo de liderazgo colaborativo y transformador que les gustaría alcanzar que son más cercanas a las definiciones de teóricas de Bolívar (2009), (Contreras 2016) y Longo Martínez (2008), su realidad recae mucho más en la perspectiva de Padilla (2014), lo que, además, los aleja del cumplimiento integral de las expectativas que se definen para ellos en los PPI.

Si bien las características y tamaño de cada institución son un determinante para el nivel de alcance que se tiene sobre las metas educativas y el perfil de liderazgo deseado, es más fácil cumplirlos desde el sector privado que el público. En ese sentido, el sentir general de los seis entrevistados es que, la dinámica diaria no les da el espacio suficiente para construir un proyecto institucional con visión de futuro que pudiera garantizar un sólido proceso de mejora educativa como sí se espera tanto desde los lineamientos como de las metas educativas y desde la propia comunidad educativa.

A partir de esto, queda una invitación no solo para ampliar el estudio entre la teoría y la práctica, y comprender de forma más profunda las formas en que los conceptos subyacentes en la política son transferidos a la práctica por los actores. Al final, la figura del director resulta fundamental en todo tipo de instituciones educativas, por lo que, para superar la barrera entre la aspiración política y el incremento de la calidad, el tipo de liderazgo ejercido y el deseado desde las políticas públicas.

Referencias

- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (1). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica/Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–258. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Beach, P. V. (2008). *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Universidad de Deusto. Recuperado de <http://files.educacion-en-beta.webnode.cl/200000206-2ac512bbf7/DIRECCIONESCOLAR.pdf>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Hidalgo Farran, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hernández, J. S., Tobón, S., y Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105–128
- Horng, E., y Loeb, S. (2010). New Thinking about Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66–69. <https://doi.org/10.1177/003172171009200319>
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., y Seashore-Louis, K. (2011). The reality of leadership distribution within the school community. En *Linking Leadership to Student Learning* (1a ed., pp. 11–24). New York, NY, UNITED STATES: John Wiley y Sons, Incorporated. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/bilibesm/detail.action?docID=817347>
- Merriam, S. B. (1988). Defining a Research Problem and Selecting Case. In *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (pp. 36–52). San Francisco: Jossey-Bass.
- OCDE. (2014). *Guía del profesorado TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la C. y la C. (OEI). I. de E. I. (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Madrid, SPAIN. Recuperado de <http://www.oei.es/uploads/files/microsites/1/48/informe-miradas-2017.pdf>
- Padilla Carmona, M. T. (2014). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.14.1.4199>
- Palomar, F. J. D., y García, J. R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19–30.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen I: política y práctica*. Paris : OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264074026-es>
- Secretaría de Educación Pública. (2017) Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica. Recuperado a partir de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf
- Sergiovanni, T. J. (2013). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. En *Educational Management: Major Themes in Education* (Vol. 3, pp. 160–170). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203463383>
- Shaked, H., y Schechter, C. (2016). Holistic School Leadership. *NASSP Bulletin*, 100(4), 177–202. <https://doi.org/10.1177/0192636516683446>
- Valenzuela-González, J. R., y Flores-Fahara, M. (2013). *Fundamentos de investigación educativa*. Nuevo León, México.