Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica

Involvement of Pedagogical Leadership in Teacher Professional Development. A study in Latin America

Amparo Jiménez Vivas
Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70, 37007, Salamanca (España)
ajimenezvi@upsa.es
https://orcid.org/0000-0002-2739-6581

Patricia Parraguez Núñez
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70, 37007, Salamanca (España)
plparragueznu.chs@upsa.es
https://orcid.org/0000-0001-6554-3338

Resumen: Este artículo plantea un estudio exploratorio cuantitativo realizado en 330 escuelas de Latinoamérica. El objetivo se centra en analizar las diferentes prácticas de liderazgo pedagógico que potencian el desarrollo profesional docente e incentivan el aprendizaje de los estudiantes. Participaron directores escolares de 19 países, a quienes se aplicó una encuesta, y posteriormente se analizaron los datos con la técnica de regresiones múltiples. Se concluyó que supervisar y evaluar la enseñanza, definir los objetivos de la escuela y monitorear el progreso de los estudiantes favorecen el compromiso por una mayor cualificación profesional y por incentivar aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Palabras clave: Calidad de la educación, Liderazgo, Gestión del centro de enseñanza, Perfeccionamiento de profesores.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO
Jiménez Vivas, A. y Parraguez Núñez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre Educación,* 47, DOI. https://doi.org/10.15581/004.47.005

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.47.005

Abstract: This article proposes a quantitative exploratory study conducted in 330 schools in Latin America. The objective is focused on analyzing the different pedagogical leadership practices that enhance teachers' professional development and encourage student learning. School principals from 19 countries participated in the study, who were administered a survey and subsequently analyzed the data with the multiple regression technique. It was concluded that supervising and evaluating teaching, defining the school's objectives and monitoring student progress, favor commitment to higher professional qualification and encouraging quality learning in students.

Keywords: Further education of teachers, Leadership, Quality of education, School management.

Introducción

La reflexión sobre la formación profesional de los docentes y el rol que ejercen los líderes escolares es un reto educativo que ha cobrado especial relevancia a partir de la emergencia sanitaria del Covid-19 (Córdova *et al.*, 2021). Aunque la profesionalización de la tarea docente es un desafío permanente, la capacidad de adaptarse a las constantes transformaciones del sistema en la actualidad exige un renovado empeño por buscar calidad y competencias para lograr procesos efectivos de enseñanza. Los más de siete millones de profesores en América Latina son actores claves en los esfuerzos por mejorar la calidad de los resultados educativos (Bruns y Luque, 2014). Por ello, la actuación de los líderes escolares como promotores del Desarrollo Profesional Docente (DPD), poniendo el foco en el currículum y la pedagogía más que en la gestión y la administración, constituye un camino privilegiado para influir en la mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2010; Ord *et al.*, 2013; Robinson *et al.*, 2009) y, por tanto, es una necesidad ineludible para la investigación pedagógica.

Relevancia del liderazgo escolar post pandemia para impulsar la calidad de los aprendizajes

Para los líderes escolares, la responsabilidad ante el desafío de la calidad docente y los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de la pandemia ha requerido que se fortaleciera la búsqueda de estrategias para reorganizar la escuela, potenciar lo pedagógico y ser un fuerte apoyo para el cuerpo docente, con especial énfasis en el desarrollo y la mejora de competencias digitales en el contexto de la educación a distancia (García-Ruiz *et al.*, 2023). En este sentido, el trabajo colectivo de los docentes ha sido una de las acciones que ha favorecido la toma de decisiones pedagógicas (Gluz *et al.*, 2022).

Uno de los aspectos que dificultó la crisis durante el cierre total o parcial de las escuelas fue la falta de preparación de maestros, profesores y directivos en América Latina. Continuar la tarea pedagógica desde sus hogares, con una mayor

carga de trabajo y a menudo con una escasa formación para el diseño de estrategias pedagógicas no presenciales, fue uno de los grandes retos (Vaillant, 2022).

Por lo tanto, la transformación educativa post pandemia implica para los directores escolares un doble proceso: potenciar de manera renovada el talento de los docentes, directivos y el propio, poniendo en el centro el valor de las personas, su crecimiento y motivación, así como asumir con pasión y en conjunto (Rodríguez-García *et al.*, 2023) la necesidad de educar para un futuro incierto, que se reconstruye a partir de los aprendizajes que ha dejado la crisis sanitaria, configurando un nuevo marco para reinventar la escuela (Darling-Hammond *et al.*, 2021).

La mirada al liderazgo escolar de esta región comprende, entre otros factores, escenarios educativos de alta complejidad y en continuo cambio, sobre todo en países cuyos sistemas educativos son desiguales y de baja calidad (Bolívar *et al.*, 2022; Roonstrom y Skott, 2019), frente a lo cual existen notables esfuerzos por afrontar las tensiones de la reconstrucción del proceso educativo: poner en contexto el proyecto educativo de la escuela, buscar alternativas frente a los desafíos de adaptación y transformación; planificar con sentido de realidad y perspectiva de futuro; potenciar el desarrollo de competencias de los docentes; favorecer el bienestar emocional y tomar decisiones valientes pero reflexionadas que favorezcan la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Regí, 2018; Romero, 2022).

En consecuencia, en este contexto de crisis e incertidumbres frente al futuro, el concepto de liderazgo escolar ha cambiado. "Hoy el liderazgo es movilizar recursos humanos y materiales para alcanzar metas compartidas, pero es también el sumar capacidades para responder a eventos inesperados y mantener el rumbo pedagógico en un ecosistema de aprendizaje remoto, híbrido o presencial" (Vaillant, 2022, p. 61).

Las tendencias actuales de la profesión docente entienden que aprender a enseñar es un proceso que se logra implementar en aquellas escuelas en las que los docentes reflexionan e indagan respecto a sus prácticas pedagógicas *in situ* (Montecinos, 2003). Lo que se espera es pasar de una cultura del ejercicio individual al profesionalismo colectivo (Tedesco y Tenti, 2002). Sin lugar a dudas, crear esta cultura dentro de la escuela supone, en primer lugar, que los líderes escolares apuesten por el trabajo colectivo de los docentes y lo promuevan, rediseñando los lugares de trabajo y modificando aquellos procesos que no contribuyen al objetivo de mejorar la calidad para todos. Como respuesta al Covid-19, también se ha constatado la proliferación de nuevas redes de apoyo y prácticas de trabajo en red que tienden puentes entre diferentes actores que participan colaborativamente en prácticas de liderazgo. "Este nuevo impulso del liderazgo debe priorizar el fortalecimiento de la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad en la organización, pero también volcarse hacia una relación más productiva y estrecha con el entorno" (Bolívar *et al.*, 2022, p. 34).

El liderazgo pedagógico en el desarrollo del talento docente

Se entiende por Desarrollo Profesional Docente el proceso continuo de reflexión y aprendizaje de los docentes a lo largo de la puesta en práctica de su profesión, que permite instaurar modelos de trabajo colectivos y de reflexión individual, a través de diversas acciones formales e informales, externas e internas, que favorezcan el desarrollo de capacidades de conocimiento, especialización y habilidades socioemocionales en el mismo escenario en que se desenvuelve la tarea: la escuela. Este desarrollo se realiza en diversos ámbitos: formación continua, reciclaje de conocimientos y prácticas, profesionalización y crecimiento personal, motivación (González Torres, 2003; Ruiz-Sánchez, 2020).

Si el aprendizaje de los estudiantes es el objetivo fundamental de la escuela, directivos y docentes están llamados a buscar permanentemente las mejores estrategias y motivaciones para alcanzarlo (Barber y Mourshed, 2007; Bolívar, 2011; Hallinger y Heck, 2014; Poggi, 2019). Y en consecuencia, el rol de quien lidera debe contribuir a que los profesores mejoren sus prácticas y eviten hundirse en la rutina del quehacer diario, la deserción de los estudiantes, la baja participación, las planificaciones descontextualizadas y la desmotivación (Rodríguez, 2011), así como permitir el desarrollo de sus capacidades de liderazgo y el estímulo de su talento (Bolívar, 2019; Murillo, 2006).

Siguiendo el concepto propuesto por Rudduck (1991, p. 129), el desarrollo profesional del docente es "la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos". Se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y de búsqueda de sus soluciones, en la que la dirección resulta ser un apoyo fundamental para realizar estos procesos permanentes de aprendizaje y no solo decidir aisladamente lo que sus docentes necesitan para hacer mejores clases (Díaz-Maggioli, 2004).

Existe un amplio consenso respecto a la fuerte necesidad de mejorar el desempeño docente como aspecto principal del cambio educativo en América Latina del que dan cuenta las diversas iniciativas en materia de política educativa. Algunos autores han llegado incluso a afirmar que "ningún cuerpo docente de la región puede considerarse de alta calidad" (Bruns y Luque, 2014, p. 2).

Una de las competencias clave del liderazgo escolar lo constituye la gestión del aprendizaje, que supone la importancia de atender a lo educativo. En este sentido, la misión principal de los líderes es animar el trabajo de los profesores en las aulas, apoyarlos, supervisarlos, así como ser incluso formadores en ciertas prácticas

y métodos de enseñanza que la investigación señala como eficaces (Bruns y Luque, 2014; Muijs *et al.*, 2004). Esto se relaciona con una noción de liderazgo instructivo en el que la persona líder es quien mejor conoce qué y cómo realizar una enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorarla. Tal como señala Robinson (2016, p. 52), una de las dimensiones clave de un liderazgo centrado en los estudiantes es "liderar el aprendizaje y la formación de los docentes". Para ello deben existir contextos formales de aprendizaje liderados por los directores escolares, ya sea en reuniones del equipo docente o en actividades de formación profesional, como también en espacios informales, en conversaciones de pasillo o en otras instancias, sobre aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con Vaillant (2016), los docentes son la clave para la mejora de los resultados educativos y los directores escolares son de vital importancia para que puedan trabajar mejor y crezca el interés de los estudiantes por su propio proceso de aprendizaje. El incentivo del aprendizaje en los estudiantes no es solo tarea del profesorado: también es una práctica que debe ser fuertemente estimulada por las directoras y los directores escolares. El liderazgo pedagógico distingue prácticas directas e indirectas que, al ser puestas en acción de manera consciente a través de un trabajo conjunto entre la dirección y la comunidad educativa, mejoran el aprendizaje de los estudiantes (Robinson *et al.*, 2009).

La investigación educativa confirma que la influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes por parte de quienes ejercen la tarea de dirección se da a través de múltiples factores; algunos de ellos son el apoyo pedagógico a los equipos técnico-curriculares, el establecimiento de metas y expectativas interiorizadas por la comunidad educativa; anticiparse a lo diverso, asumir retos, resolver situaciones problemáticas, demostrar que sus acciones se fundamentan en la ética y la responsabilidad en beneficio de los objetivos institucionales, así como establecer relaciones interpersonales que permitan una comunicación efectiva con los miembros de la comunidad educativa y entre ellos con los estudiantes (Horn y Murillo, 2016; Tafur *et al.*, 2020).

Método

Diseño

Estudio exploratorio con enfoque cuantitativo, que utilizó la estadística no experimental y transeccional, adaptada para el tratamiento y análisis de los datos en SPSS (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010).

Se obtuvieron los resultados y se comprobaron las hipótesis a través del modelo de regresiones multivariado, con variables independientes controlando una variable dependiente. En este caso, se realizan regresiones para la prevalencia

de las variables *Desarrollo Profesional Docente* e *Incentivo del Aprendizaje de los Estudiantes*.

Se ha tenido en cuenta el criterio ético de respeto a las personas participantes de la observación, así como los principios de protección de datos de los encuestados.

Objetivo de la investigación

Explorar prácticas de liderazgo pedagógico que potencian el desarrollo profesional docente e incentivan el aprendizaje de los estudiantes, considerando variables esenciales para el avance en la calidad educativa, con el fin de establecer prioridades para investigaciones futuras.

Instrumento

Se ha utilizado la Escala de Estimación del Liderazgo del Director (*Principal Instructional Leadership Rating Scale*, PIMRS), que define 10 competencias de Liderazgo Pedagógico (Hallinger *et al.*, 2015). Se consideró la versión en español de Gago (2006) como referencia y se adaptó al lenguaje latinoamericano con validación de tres expertos. El análisis de confiabilidad de Cronbach tuvo como resultado 0,96. Se utilizan los criterios esenciales de consistencia interna y validez de contenido que vienen avalados por el proceso de la escala original, y se complementaron por los expertos que participaron en el proceso de traducción y adaptación.

Muestra y análisis de datos

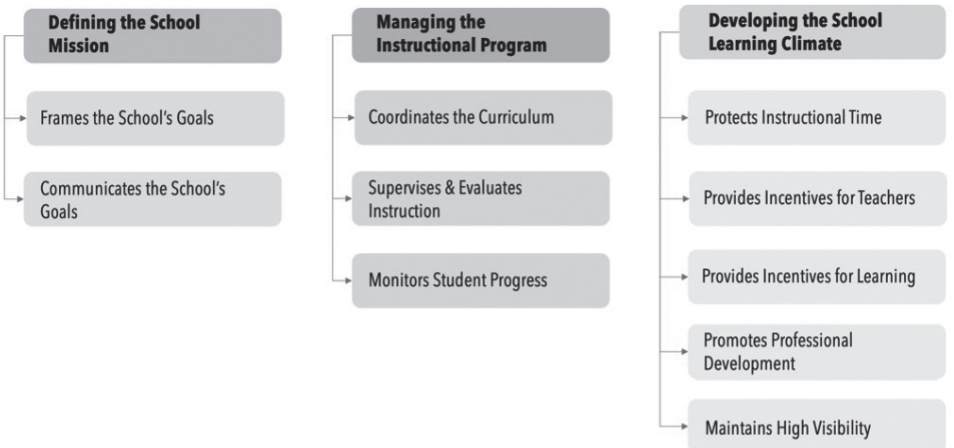
Se determinó una muestra *aleatoria*, de tipo *probabilística*, que permitió generalizar los resultados observados. El tipo de muestreo además fue *estratificado*: se construyó a partir de los *países* y la *cantidad de escuelas* que existen en cada uno de ellos, conformando así estratos que fueron seleccionados en forma aleatoria a través del programa estadístico SPSS en proporción al universo presente en cada país. Al tratarse de una población de tamaño "finito", la muestra aleatoria se calculó considerando factor de corrección, error estimado de ±5%, y 95% de nivel de confianza.

Con el fin de reducir la mortalidad experimental y garantizar la protección de datos, el cuestionario se aplicó online durante un periodo de cinco meses (abril-septiembre 2021) a través de la plataforma LimeSurvey, con diez variables asociadas al liderazgo pedagógico, cada una de ellas con 5 preguntas tipo Likert y cinco niveles de respuestas, de acuerdo con la escala original del Instrumento: (1) Casi nunca; (2) Rara vez; (3) A veces; (4) Con frecuencia; (5) Casi siempre.

Respondieron el instrumento 330 directores y/o rectores provenientes de un conjunto de 950 escuelas confesionales, de tipo privado y público, ubicadas predominantemente en estratos medio y medio-bajo, de 19 países de América.

El PIMRS considera las siguientes funciones: metas o fines de la escuela; la comunicación, supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo; seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los períodos de clase; presencia visible en el centro; estimulación de la enseñanza; promover el desarrollo profesional e incentivar el aprendizaje, como se indica en la Figura 1:

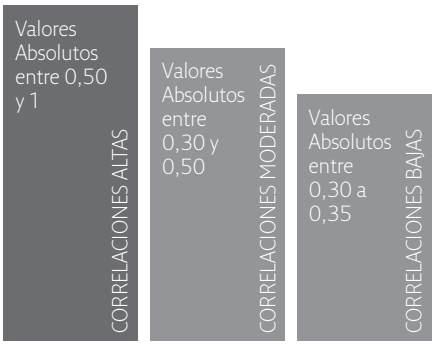
Figura 1. Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)



Fuente: Hallinger *et al.* (2015).

Los datos fueron analizados con el programa SPSS, versión 28 para Mac. En primer lugar, se calcularon medias de los componentes de cada una de las 10 variables que considera el instrumento, para posteriormente someter a análisis a algunas de ellas (variables independientes) a través de la función de regresiones lineales, con las variables dependientes que son foco de este estudio. Posteriormente, se analizaron los resultados de las correlaciones, los coeficientes y el valor de R^2 obtenidos para observar el porcentaje de varianza explicada. Para la interpretación de los datos de correlación, se considera la siguiente convención (Figura 2):

Figura 2. Fuerza de correlación



Fuente: elaboración propia a partir de Ritchey (2008).

Respecto a la decisión de rechazo, en base al valor p de SPSS, se considera: $p<0,05$ rechaza la hipótesis nula y concluye que existe una asociación significativa entre las variables al 95% de confianza en la población. Por el contrario, si $p>0,05$: fallamos en rechazar la hipótesis nula y se concluye que no existe asociación significativa al 95% de confianza.

Hipótesis y descripción de variables

Como principales variables independientes se establecieron: supervisa y evalúa la enseñanza de los docentes; define los objetivos de la escuela; monitorea el progreso de los estudiantes, proporciona incentivos a los docentes. La decisión se basa en la aplicación previa de un análisis de componentes principales junto con diversas pruebas de correlación, que permitieron determinar la preponderancia de estas dentro del conjunto de variables del instrumento. Se consideran como variables dependientes: desarrollo profesional docente e incentivo del aprendizaje. La determinación de estas variables responde a la importancia que destaca la teoría respecto a la influencia que ejercen los directores a través de prácticas asociadas al manejo del programa de instrucción de la escuela (Leithwood y Janzti, 2008).

Lo que se pretende evidenciar es la existencia de prácticas de liderazgo pedagógico de los directores escolares que se asocian de manera más predominante con el "desarrollo profesional docente" e "incentivar el aprendizaje". La investigación contempla las siguientes hipótesis para cada variable dependiente:

Desarrollo Profesional Docente

H1: Los directores que supervisan y acompañan la enseñanza de los docentes, definen objetivos y metas marcando el rumbo de acción estratégica de la escuela, y realizan prácticas de control del progreso de los estudiantes aumentan el desarrollo profesional de los docentes de la escuela. Es decir, existe una relación entre estas variables con el DPD.

Incentivar el aprendizaje

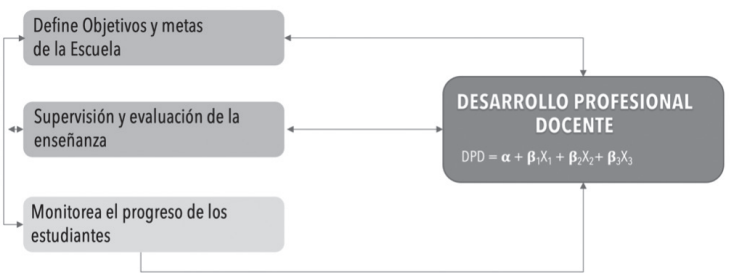
H1: Los directores que proporcionan incentivos a los docentes y que realizan prácticas de control del progreso de los estudiantes a través de diversos medios aumentan la práctica de incentivar los aprendizajes en los estudiantes.

Resultados

Prácticas de los directores que favorecen el Desarrollo Profesional Docente (DPD)

El modelo de regresión 1 permite predecir prácticas importantes en los directores y equipos directivos que influyen en el Desarrollo Profesional de los Docentes (DPD). Los resultados que se presentan a continuación muestran algunas implicancias del liderazgo pedagógico que ejercen los directores y que pueden contribuir a la mejora de la calidad docente.

Figura 3. Ecuación de Regresión Modelo 1, para la variable dependiente DPD (n=330)



Fuente: elaboración propia.

Las variables utilizadas, de acuerdo a la Figura 3, contemplan los temas que se describen:

– *Desarrollo Profesional Docente*: la dirección de la escuela asegura que las actividades a las que asisten los profesores sean consistentes con los objetivos de la escuela; apoya activamente la práctica en el aula de las habilidades adquiridas durante las capacitaciones profesionales; logra la participación activa de los profesores en las actividades importantes de la escuela; dirige o asiste a las actividades de los profesores relacionadas con la instrucción; promueve el trabajo colaborativo de los profesores.
– *Define los objetivos de la escuela*: corresponde a la práctica que implica el desarrollo de objetivos anuales para toda la escuela; define responsabilidades del equipo para cumplirlos; utiliza la evaluación formal e informal para asegurar la contribución del personal en el desarrollo de los objetivos de la escuela; utiliza datos sobre el rendimiento de los estudiantes al desarrollar los objetivos académicos; desarrolla objetivos que sean comprendidos y a su vez puedan ponerse en práctica por los profesores.
– *Supervisión y evaluación de la enseñanza*: se refiere a la práctica de dirección de asegurar que las prioridades de los profesores en el aula sean consistentes con los objetivos y la misión de la escuela; monitorear los resultados de aprendizaje de los estudiantes para evaluar la enseñanza; realizar observaciones informales en el aula de manera regular; retroalimentar las fortalezas y debilidades en las prácticas de enseñanza de los profesores.
– *Monitorea progreso de los estudiantes*: considera el detectar fortalezas y debilidades curriculares; contar con instrumentos que permitan medir el progreso de los objetivos escolares; comunicar los resultados de rendimiento de los estudiantes a la comunidad educativa e informar a los estudiantes sobre el progreso académico de la escuela.

Tabla 2. Correlaciones Modelo 1 para la variable dependiente: DPD (n=330)

		PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL	SUPERVISA Y EVALÚA LA ENSEÑANZA	OBJETIVOS Y METAS	MONITOREA PROGRESO ESTUDIANTES
Correlación de Pearson	Promueve el Desarrollo Profesional	1,000	0,648	0,648	0,580
	Supervisa y evalúa la enseñanza	0,648	1,000	1,000	0,689
	Objetivos y Metas	0,626	0,641	0,641	0,601
	Monitorea progreso estudiantes	0,580	0,689	0,689	1,000
Sig. (unilateral)	Promueve el Desarrollo Profesional		0,000	0,000	0,000
	Supervisa y evalúa la enseñanza	0,000			0,000

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

Tabla 2. Correlaciones Modelo 1 para la variable dependiente: DPD (n=330)

		PROMUEVE EL DESARROLLO PROFESIONAL	SUPERVISA Y EVALÚA LA ENSEÑANZA	OBJETIVOS Y METAS	MONITOREA PROGRESO ESTUDIANTES
Sig. (unilateral)	Objetivos y Metas	0,000	0,000	0,000	0,000
	Monitorea progreso estudiantes	0,000	0,000	0,000	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 muestra correlaciones altas entre *supervisa y evalúa el desempeño de los docentes* y DPD (r=0,648, p<0,01); *define objetivos y metas* (r=0,626, p<0,01) y *monitorea el progreso de los estudiantes* (r=580, p<0,01). En los tres casos, estas son positivas y significativas al 99% de confianza. Se rechaza la Hipótesis nula (H_0: p=0) que considera ausencia de correlación en la población.

Variable 1: Supervisión y evaluación de la enseñanza
De acuerdo con los resultados de coeficientes del modelo (Tabla 3), la práctica de *supervisar la enseñanza* que realizan los directores tiene un efecto positivo y significativo en la promoción del DPD, controlando por las demás variables del modelo (β=0,284; p<0,01).

Tabla 3. Coeficientes[a] del modelo que explica el DPD (n=330)

		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		T	SIG.	95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA B	
MODELO		B	DESV. ERROR			LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
1	(Constante)	1,293	0,173	7,460	0,000	0,952	1,633
	Supervisa y evalúa la enseñanza	0,284	0,049	5,781	0,000	0,188	0,381
	Objetivos y Metas	0,313	0,053	5,940	0,000	0,209	0,416
	Monitorea progreso estudiantes	0,123	0,043	2,856	0,005	0,038	0,208

a. Variable dependiente: Promueve el Desarrollo Profesional

Se puede estimar que la variable supervisión y evaluación de la enseñanza tiene un efecto positivo y significativo al 95% de confianza en el DPD. Esto indica que hay un incremento en el valor esperado del DPD entre 0,188 a 0,381 controlando por las otras variables del modelo. Se infiere, por tanto, que el efecto de la supervisión

y evaluación de la enseñanza por parte de los directores en el DPD es significativo al 99% de confianza, controlando por *define objetivos y metas y monitorea el progreso de los estudiantes* (β=0,284; p<0,01).

Variable 2: Objetivos y metas en la escuela
Es posible observar en la Tabla 3 que la práctica de visión estratégica que ejercen los directores al elaborar objetivos institucionales tiene un efecto positivo y significativo en la promoción del DPD, controlando por la demás variables (β=0,313; p<0,01). De acuerdo al análisis, es posible afirmar que –por cada punto que aumenta en la escala– hay un incremento en el valor esperado del DPD entre 0,209 a 0,416 controlando por las demás variables del modelo. El efecto de elaborar objetivos institucionales de los directores con la promoción del DPD es significativo al 95% de confianza, controlando por las demás variables.

Variable 3: Monitorea el progreso de los estudiantes
En el caso de la tercera variable, *monitoreo del progreso de los estudiantes*, esta tiene un efecto positivo y significativo en la promoción del Desarrollo Profesional Docente, controlando por las demás variables del modelo (β=0,123; p<0,01).

Con un 95% de confianza, es posible afirmar que al aumentar el valor del monitoreo del progreso académico de los estudiantes, el DPD aumenta entre un 0,038 a 0,208 controlando por *define los objetivos escolares y supervisa y evalúa la enseñanza*. A su vez, este efecto es significativo al 99% de confianza (β=0,123; p<0,01), por lo que se puede inferir que la dedicación a monitorear el progreso de los estudiantes predice un mayor compromiso con promover el Desarrollo Profesional Docente, controlando por las demás variables del modelo.

Tabla 4. Resumen del Modelo DPD

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,712[a]	0,507	0,503	0,41241

Predictores: (Constante), Supervisa y evalúa la enseñanza, define los objetivos escolares, monitorea el progreso de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Proporción de varianza explicada

La Tabla 4 muestra el valor R^2, el cual indica que definir objetivos y metas, supervisar la enseñanza y monitorear el progreso de los estudiantes explican el 50,7% de la variabilidad en el DPD (R^2= 0,507). Es decir, que al introducir estas variables en el modelo logramos reducir los errores de predicción del nivel de promoción del DPD por parte de los directores en un 50,7%.

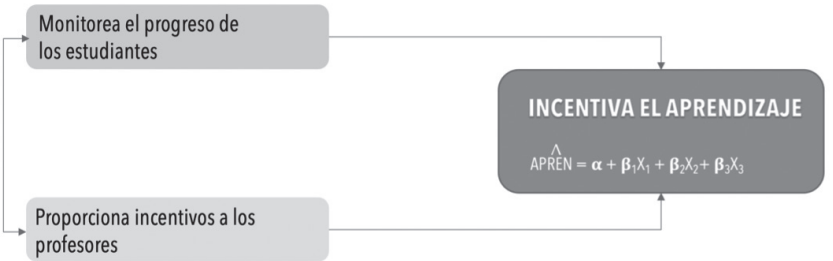
Por lo tanto, se comprueban las hipótesis planteadas, confirmando que existe una asociación significativa de las variables independientes sobre la variable dependiente Desarrollo Profesional Docente.

Prácticas de los directores que predicen el incentivo del aprendizaje en los estudiantes

Para analizar las posibles prácticas de liderazgo pedagógico que contribuyen a Incentivar el aprendizaje de los estudiantes, se utilizó el modelo de regresión que se presenta en la Figura 4. Las variables se caracterizan a continuación:

- *Incentivar el aprendizaje de los estudiantes*: implica que el/la director/a reconoce a los estudiantes que obtienen resultados integrales superiores, personal y públicamente; se comunica con las familias para apoyar el proceso de los estudiantes o felicitarlos por los logros obtenidos; apoya a los profesores y los reconoce o premia por los logros obtenidos por sus estudiantes.
- *Proporciona incentivos para los docentes*: variable que representa las acciones vinculadas a los reconocimientos que otorga la dirección a los docentes que se desempeñan en un nivel superior, obteniendo logros significativos en el aprendizaje de los estudiantes. Estos reconocimientos incluyen conversaciones personales con los docentes destacados; reconocimientos frente a sus pares y otras instancias con las que cuente la escuela para destacar al personal y estudiantes; oportunidades de crecimiento profesional.
- *Monitorea el progreso de los estudiantes.*

Figura 4. Ecuación de Modelo para la variable dependiente Incentivar el aprendizaje en los estudiantes (n=330)



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, es posible afirmar que en la muestra (n=330), existe una correlación positiva y significativa entre Incentivar el aprendizaje y la variable *proporcionar incentivos a los profesores* (r=534; p<0,01), lo que indica que, cuanto más incentivos se otorguen a los profesores, más aumenta Incentivar el aprendizaje (Tabla 6).

Tabla 6. Correlaciones Regresión Múltiple para la variable dependiente: Incentiva el aprendizaje (n=330)

		INCENTIVA EL APRENDIZAJE	PROPORCIONA INCENTIVOS PROFESORES	MONITOREA PROGRESO ESTUDIANTES
Correlación de Pearson	Incentiva el aprendizaje	1,000	0,534	0,654
	Proporciona incentivos profesores	0,534	1,000	0,576
	Monitorea progreso estudiantes	0,654	0,576	1,000
Sig. (unilateral)	Incentiva el aprendizaje		0,000	0,000
	Proporciona incentivos profesores	0,000		0,000
	Monitorea progreso estudiantes	0,000	0,000	

Fuente: elaboración propia.

En la segunda variable del modelo, existe una correlación positiva y significativa entre Incentivar el aprendizaje y la práctica de *monitorear el progreso de los estudiantes*

(r=0,654; p<0,01), lo que indica que, en la medida en que aumenta el control de las fortalezas y debilidades de los estudiantes en su aprendizaje, mayor es la práctica de Incentivar el aprendizaje.

Por lo tanto, se rechazan las hipótesis nulas y se concluye que existe una asociación significativa entre las variables al 95% de confianza en la población.

Tabla 7. Coeficientes regresión múltiple para la variable dependiente Incentivar el aprendizaje (n=330)

MODELO		COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS		T	SIG.	95,0% INTERVALO DE CONFIANZA PARA B	
1		B	DESV. ERROR			LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
	(Constante)	0,472	0,203	2,322	0,021	0,072	0,871
	Proporciona incentivos profesores	0,262	0,055	4,759	0,000	0,154	0,370
	Monitorea el progreso estudiantes	0,589	0,056	10,492	0,000	0,479	0,699

Fuente: elaboración propia

Variable 1: Proporciona incentivos a los profesores

Tal y como informa el resultado de coeficientes (Tabla 7), la práctica de *proporcionar incentivos a los profesores* tiene un efecto positivo y significativo en la práctica de Incentivar el aprendizaje, controlando por *monitorear el progreso de los estudiantes* (β=0,262; p<0,01).

De acuerdo con los datos obtenidos, cuanto más se proporcionan incentivos a los profesores por parte de los directores, el valor de la práctica "Incentiva el aprendizaje" aumenta, controlando por *monitorea el progreso de los estudiantes*. Con un 95% de confianza, es posible afirmar que por cada aumento de frecuencia de proporcionar incentivos a los profesores, la práctica de Incentivar el aprendizaje aumenta su valor entre 0,154 a 0,370 controlando por *monitorear el progreso de los estudiantes*.

El efecto de esta variable en el Incentivo del aprendizaje es significativo al 99% de confianza, controlando por las demás variables del modelo (β=0,262; p<0,01).

Variable 2: Monitorea el progreso de los estudiantes

La segunda variable, *monitoreo del progreso de los estudiantes*, tiene un efecto positivo y significativo con Incentivar el aprendizaje, controlando por la variable proporcionar incentivos a los profesores (β=0,589; p<0,01).

Con un 95% de confianza, es posible afirmar que al aumentar el valor del monitoreo del progreso académico de los estudiantes, Incentivar el aprendizaje aumenta entre un 0,479 a 0,699 controlando por las demás variables del modelo. A su vez, este efecto es significativo al 99% de confianza (β=0,589; $p<0,01$), por lo que se puede inferir que la dedicación a monitorear el progreso de los estudiantes predice un mayor compromiso con Incentivar el aprendizaje, controlando por *proporcionar incentivos a los profesores*.

Proporción de varianza explicada

El valor de R^2 indica que *proporcionar incentivos a los profesores y monitorear el progreso de los estudiantes* explican el 46,5% de la variabilidad en el Incentivar el aprendizaje (R^2= 0,465), como se observa en la Tabla 8. Es decir, al introducir estas variables en el modelo, logramos reducir los errores de predicción del nivel de incentivo del aprendizaje en los estudiantes por parte de los directores en un 46,5%.

Tabla 8. Resumen del modelo Incentiva el aprendizaje

MODELO	R	R CUADRADO	R CUADRADO AJUSTADO	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	,682[a]	0,465	0,462	0,63097

a. Predictores: (Constante), Proporciona incentivos para los profesores, Monitorea el progreso de los estudiantes.
Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los modelos de regresión múltiple abordados en este estudio muestran correlaciones significativas con ciertas prácticas de liderazgo pedagógico que se enfocan en los grandes desafíos de la escuela postpandemia. Sabemos que promover el crecimiento humano y profesional, fortaleciendo el compromiso con la tarea educativa y la capacidad de asumir desafíos por parte de los docentes, son condiciones necesarias para lograr adaptarse a las constantes transformaciones, consecuencia de las crisis en cascada que afectan a la educación en América Latina. Si los profesores constituyen un factor clave para la mejora de la calidad educativa desde este escenario de incertidumbres y crisis sociales que desafían a la escuela, el desarrollo profesional docente resulta ser uno de los grandes objetivos que los líderes escolares deben asumir y potenciar, vislumbrando como horizonte el aprendizaje de los estudiantes para el siglo XXI (Reimers, 2021). Así lo confirma Darling-Hammond

et al. (2021, p. xii) al recomendar como prioridad "preparar a los educadores para reinventar la escuela", tarea ineludible a partir de la pandemia.

Tal como afirma Robinson (2016), el foco en el currículum y la pedagogía es de gran relevancia para que los directores escolares impulsen en sus escuelas resultados de aprendizaje satisfactorios en los alumnos. Liderar el aprendizaje y la formación de los docentes implica, por tanto, potenciar una cultura de crecimiento y desarrollo del talento entre los profesionales de la escuela, entendiendo el talento como la interacción de capacidades, compromiso y acción de manera conjunta (Alles, 2005), y se transforma en un objetivo estratégico de los directores para hacer frente a escenarios educativos de alta complejidad (González González, 2014).

Lipman-Blumen (2002) señala que la calidad de las organizaciones futuras va a depender de la capacidad de los líderes para afrontar directamente la ansiedad, la incertidumbre y la falta de significado de lo que hacen sus colaboradores; los cambios vertiginosos, las crisis económicas que cuestionan el sistema, provocan confusión y empujan a las organizaciones hacia la ambigüedad y el caos. Por lo tanto, la función del líder será la de proporcionar orientación, confianza y seguridad a sus compañeros de viaje, comunicando una visión global, realista y posible de la organización, respaldada por la autoridad moral que le otorga una buena gestión y unos mejores resultados. Ciertamente esta intuición del autor se hace concreta en el mundo de hoy.

Como se ha podido comprobar, la supervisión y evaluación de los docentes en el aula constituye un camino concreto para ampliar la visión de las verdaderas necesidades que deben ser impulsadas a nivel institucional, por cuanto permite constatar –en el epicentro de la enseñanza– las fortalezas y debilidades que los docentes poseen, impulsando la mejora de su desempeño. Si bien la forma en que este proceso se desarrolle debe evitar los sesgos, el conocimiento de los directores sobre su cuerpo docente y la capacidad de implicarlos en el proceso de crecimiento profesional es clave para tomar decisiones oportunas y eficientes. Se trata de un proceso de asistencia, acompañamiento y apoyo de los directivos hacia la labor docente, especialmente en los primeros años de ejercicio de la profesión (Solís *et al.*, 2016).

Por otro lado, al reflexionar sobre la definición de objetivos para la escuela y el monitoreo del progreso de los estudiantes, diversos autores destacan la importancia de las competencias estratégicas del liderazgo escolar, que permiten el desarrollo de un propósito compartido y un clima de altas expectativas, así como reflejar los objetivos escolares para el personal y los estudiantes, dando forma a la estructura de incentivos en la escuela (Hallinger y Heck, 2010; Robinson *et al.*, 2009; Ulloa, 2019). Una dirección capaz de convocar a la mayor cantidad de actores en el proceso de aprendizaje requiere transitar de una cultura del ejercicio individual a una del

profesionalismo colectivo. El desarrollo profesional docente, entendido como un proceso continuo de reflexión y aprendizaje, requiere de un ambiente propicio para compartir experiencias y mantener el dinamismo frente a su quehacer, con una actitud constante de indagación. En consecuencia, un director escolar que plantea objetivos desafiantes y a su vez realistas, siendo un referente para definir metas y acciones, ayudará a que la escuela y, por tanto, sus docentes, identifiquen oportunidades de mejora, tanto de las condiciones básicas de la escuela, de las condiciones de los estudiantes y de su contexto, como del tipo de liderazgo directivo que más favorezca los nuevos escenarios escolares (Rivas, 2022).

El incentivo de los aprendizajes es un objetivo que implica diversas estrategias (Bazarra y Casanova, 2013; Camacho *et al.*, 2019; Sánchez-Cuevas, 2016). Las que aquí se han propuesto en función del liderazgo pedagógico –proporcionar incentivos a los profesores y monitorear el progreso de los estudiantes– se relacionan con el desarrollo de un clima escolar que impulse el aprendizaje positivo, y con el rol que cabe a los líderes escolares a la hora de identificar y reconocer las buenas prácticas de sus docentes en el aula. Generar una cultura de altas expectativas requiere cultivar relaciones positivas entre docentes y estudiantes, así como evaluar permanentemente las necesidades de los estudiantes (Darling-Hammond *et al.*, 2021).

Conclusiones

Tal como se ha demostrado en los resultados de este estudio, dentro del conjunto de variables de liderazgo pedagógico del instrumento aplicado hay algunas que, al ser implementadas por los directores, influyen en el aumento del desarrollo profesional de los docentes y el incentivo de los aprendizajes. Con ello se pretende contribuir a que los directores y sus equipos mantengan focos permanentes de atención que contribuyan a la mejora de los aprendizajes desde una cultura de crecimiento profesional y colectivo que permita alinear los propósitos de la enseñanza e impacte en los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con sus características.

El estudio tiene limitaciones, por cuanto se trata de una investigación exploratoria que busca priorizar prácticas de liderazgo pedagógico sin observarlas directamente, sino solo destacar procesos que, por su frecuencia, producen una variabilidad estadística en las variables dependientes. Además es una investigación desarrollada en medio de la pandemia (2021), lo que implica que los directores participantes se encontraban sumergidos en la emergencia, con un escenario complejo y en transición que alteraba las prácticas habituales. Por esta razón, tampoco pudo ser incluida una muestra de profesores, ni se aplicó la estimación entre lo real y lo ideal. Sería deseable una nueva aplicación que permitiera continuar cuantificando

las interrelaciones y, a su vez, incorporar a los docentes para contrastar con ellos la importancia del tema y la influencia de estos procesos en su trabajo diario.

En conclusión, de los aprendizajes y desafíos que surgen a partir de la pandemia del Covid-19 y sus efectos en la escuela, el liderazgo escolar resulta clave para asumir con renovado empeño caminos que permitan impulsar los aprendizajes para el siglo XXI. La práctica de un liderazgo pedagógico en América Latina ofrece oportunidades que pueden contribuir significativamente a la tarea de mejorar la calidad de la educación. Esto implica concentrar esfuerzos en el acompañamiento de los docentes y promover su desarrollo, ya que son el motor que da vida a las múltiples exigencias del sistema escolar actual para alcanzar mayor calidad en la educación.

Fecha de recepción del original: 27 de abril de 2023
Fecha de aceptación de la versión definitiva: 23 de noviembre de 2023

Referencias

Alles, M. (2005). *Desarrollo del Talento Humano. Basado en competencias*. Granica.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.

Bazarra, L. y Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes: ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?* S. M.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *3*(5), 79-106.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, *47*(2), 253-275.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (Coords.) (2022). *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis*. Universidad de Granada.

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. World Bank Group.

Camacho, P., Vega, J., Guerrero, M. A. y Alias, A. (2019). *Estrategias de enseñanzas innovadoras para nuevos escenarios de aprendizaje*. Dykinson. https://doi.org/10.2307/j.ctv105bcrt

Córdova, E., Rojas, I. y Marín, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado*, *17*(80), 231-236.

Darling-Hammond, L., Schachner, A. y Edgerton, A. K. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela: El aprendizaje en los tiempos del COVID y más allá.* Edición Latinoamericana por Eugenio Severin *et al.* Learning Policy Institute-Tu clase tu país.

Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher Centered Professional Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Gago, F. M. (2006). *La Dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo educacional.* CIDE.

García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M. y Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Evaluación de la Competencia Digital Docente: Instrumentos, resultados y propuestas. Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, *26*(1), 273-301. https://doi.org/10.5944/educxx1.33520

Gluz, N., Vecino, L. y Martínez del Sel, V. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: Agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Íconos*, *Revista de Ciencias Sociales*, *XXVI*(74). 73-94. http://hdl.handle.net/10469/18689

González González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *3*(2), 85-106.

González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre Educación*, 5, 61-83. https://doi.org/10.15581/004.5.25619

Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, *38(4)*, 654-678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad*, *Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(4), 71-88. https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.004

Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Horn, A. y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, *15*(2), 64-77. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-746

Leithwood K. y Janzti, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, *44*(4), 496-528. https://doi.org/10.1177/0013161X08321501

Lipman-Blumen, J. (2002). Our Existential Vulnerability to Toxic Leaders. En D. Liechty (Ed.), *Dead and denial: Interdisciplinary perspectives on the legacy of Ernest Becker* (pp. 161-172). Praeger.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, *2*(1), 105-128. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*(2), 149-175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433

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*(4e), 11-24. http://dx.doi.org/10.15366/reice2006.4.4.002

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D. y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Poggi, M. (2019). Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 109-139). Ediciones Universidad Diego Portales.

Regí, C. (2018). Innovación en el liderazgo pedagógico y la organización escolar. *Revista Aula de Secundaria*, *26*(5), 25-28.

Reimers, F. M. (Ed.) (2021). *COVID-19 y Educación. Las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia*. Universidad Camilo José Cela. http://hdl.handle.net/20.500.12020/951

Ritchey, F. J. (2008). *Estadística para las Ciencias Sociales.* McGraw Hill.

Rivas, A. (2022). Tipología del cambio educativo pandémico: Nuevos desafíos para repensar las escuelas sin aumentar las desigualdades educativas. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis* (pp. 43-58). Universidad de Granada.

Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration* [BES].

Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, *14* (2), 253-267. Universidad de La Sabana.

Rodríguez-García, E., Longás-Mayayo, J., Chamarro-Lusar, A. y Riera i Romaní, J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, *44*, 109-128. https://doi.org/10.15581/004.44.005

Romero, C. (2022). La tragedia de las aulas vacías en América Latina: aprendizajes para un liderazgo post-heroico. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis* (pp. 151-163). Universidad de Granada.

Roonstrom, N. y Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad socio-cultural* (pp. 111-152). Ediciones UDP.

Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change. Modern Educational: Thought Series*. OISE Press. https://www.jstor.org/stable/23767499

Ruiz-Sánchez, S. (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. En L. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales*, *Coaching y Talento* (CIGETH-2020).

Sánchez-Cuevas, M. (2016). *Aprendizaje basado en problemas*. Editorial Médica Panamericana.

Solís, M. C., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhaussen, S. (2016). Problems of the professional insertion of teachers: the need for mentoring. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *42*(4), 201-221. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012

Tafur, R., Espinoza, H. y Tejada, N. (2020). El liderazgo pedagógico del director y el aprendizaje de los estudiantes: percepciones de directores y docentes de dos instituciones educativas de Lima, Perú. *GestiónArte 11*.

Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Documento presentado en la Conferencia Regional *El desempeño de los Maestros en América Latina y El Caribe: Nuevas Prioridades*. BID/UNESCO.

Ulloa, J. (2019). *Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos*. Informe Técnico N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una

mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, *5*, 5-21. http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5

Vaillant, D. (2022). El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis* (pp. 59-74). Universidad de Granada.