

Liderazgo Pedagógico Femenino en Escuelas de América Latina

Female Pedagogical Leadership in Latin American Schools

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-599>

Amparo Jiménez Vivas

<https://orcid.org/0000-0002-2739-6581>

Universidad Pontificia de Salamanca

Patricia Lorena Parraguez Núñez

<https://orcid.org/0000-0001-6554-3338>

Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

En el complejo entramado que caracteriza la educación latinoamericana, marcada por una fuerte desigualdad y resultados insatisfactorios aún más acentuados con la pandemia de la COVID-19, este artículo describe y analiza, desde una perspectiva de género, el liderazgo pedagógico de un conjunto de escuelas católicas salesianas de 21 países del continente, considerado por su relevancia como un factor de primer orden para la mejora de los aprendizajes. Para ello se realizó una investigación de carácter cuantitativo a través de la aplicación de la técnica del cuestionario, con una muestra probabilística y estratificada que abarcó a 330 directores/as. Entre los principales resultados encontramos el predominio del liderazgo escolar femenino (66.7%) y prácticas de enfoque pedagógico más consolidadas en las mujeres que ejercen este rol, tales como: supervisión y monitoreo de la práctica docente, cultura colaborativa para el desarrollo profesional y toma de decisiones orientada a la enseñanza y el aprendizaje. Se constatan otras prácticas que requieren mayor impulso y formación en el conjunto de los directores y sus equipos.

Palabras claves: mujer y desarrollo, gestión educacional, escuelas confesionales, liderazgo pedagógico, análisis bivariado.

Abstract

In the complex framework that characterizes Latin American education marked by strong inequality and unsatisfactory results, even more accentuated by the COVID-pandemic¹⁹, this article described and analyzed, from a gender perspective, the pedagogical leadership in a group of Salesian Catholic Schools in 21 countries from the Continent, considered for its relevance as a major factor for the improvement of Learning. For this purpose, quantitative research was carried out through the application of the questionnaire technique, with a probabilistic and stratified sample that included 330 Principals. Among the main results were found the predominance of female school leadership (66.7%) and more consolidated pedagogical approach practices in women who exerted this role, such as: supervision and monitoring of teaching practice, collaborative culture for professional development, and teaching and learning-oriented decision-making. There are other practices that require more impetus and training for all directors and their teams.

Keywords: gender issues, educational administration, Catholic schools, instructional leadership, statistical analysis.

Introducción

El propósito de esta investigación es tener una aproximación a las características del liderazgo pedagógico que ejercen personas en puestos de liderazgo en las escuelas salesianas de América, considerando la relevancia que ha adquirido este enfoque y su pertinencia para el contexto latinoamericano (Bolívar, 2010; Murillo, 2007; Pont et al., 2008). El desafío de vencer desigualdades y acortar brechas educativas en todo el continente, mueve a las escuelas salesianas a iniciar procesos de investigación respecto a su amplia presencia en 25 países de América y los factores que influyen en la calidad de la educación, entre los cuales el liderazgo escolar ocupa uno de los lugares más importantes, más aún cuando este contribuye a convertir las organizaciones educativas en comunidades que aprenden (Montecinos y Cortez, 2015).

Así también, se ha otorgado un valor importante en este estudio a las mujeres líderes escolares, por cuanto su capacidad de influir y de practicar el liderazgo en las escuelas de América concentra un porcentaje ampliamente mayor que los hombres (Weinstein et al., 2014). A su vez, diversos estudios internacionales sobre mujeres y liderazgo educativo, observan la necesidad de continuar incluyendo la variable género en

las investigaciones sobre esta temática, para otorgar visibilidad a los posibles síntomas de discriminación y desigualdad que enfrentan las mujeres en su lugar de trabajo, con el fin de poner en marcha soluciones a la problemática (Cárdenas de Sanz, 2017; Castro et al., 2021; Rivera-Mata, 2013).

En la incesante búsqueda por lograr buenos aprendizajes en el alumnado y tras décadas promoviendo grandes reformas educativas externas, hoy existe consenso sobre la escasa capacidad que estas han tenido para transformar significativamente la realidad educativa (Fullan 2002; Loyo, 2019). Por el contrario, la capacidad de tomar decisiones propias como centro escolar y establecer dirección pedagógica se convierten en potentes dispositivos para que las escuelas puedan dar respuestas organizativas acordes con las demandas de sus respectivos contextos. De allí que el liderazgo educativo o pedagógico de la dirección escolar y de los equipos directivos adquiere el carácter de un factor crítico de primer orden (Bolívar, 2019).

El poliédrico escenario educativo de América Latina se ha caracterizado por una búsqueda de prácticas que permitan alcanzar aprendizajes de calidad, permitiendo así que los estudiantes superen los márgenes de desigualdad tan arraigados en el continente. El reconocimiento de que los líderes escolares cumplen un papel de gran relevancia a la hora de elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje ha generado un interés significativo por ofrecer una preparación adecuada para el ejercicio del liderazgo directivo escolar, a partir de políticas dirigidas al fortalecimiento de los líderes escolares (Weinstein et al., 2015). Diversos programas innovadores que se han desarrollado en países de América Latina han adquirido nuevos enfoques de liderazgo, como son el liderazgo pedagógico, transformador y distribuido, al mismo tiempo de transitar desde un liderazgo centrado en la administración o en un enfoque burocrático de las escuelas hacia un liderazgo para el cambio y la mejora continua (Murillo, 2006).

Por otra parte, es posible constatar que el liderazgo femenino está pasando por grandes cambios de paradigmas. Las mujeres se han venido posesionando como capaces de tomar decisiones en diversos ámbitos de su vida personal y profesional, así como desempeñarse en múltiples áreas (Güezmes et al., 2022). Sin embargo, en relación con el escenario educativo diversos estudios confirman que, pese a los avances y la feminización de la enseñanza, el ingreso de la mujer a puestos de

dirección es menor en comparación con el hombre (Carrillo, 2017; Cruz-González et al., 2020; Padilla, 2018).

En América Latina, no obstante, es consistente la evidencia que muestra una alta presencia de mujeres en cargos de dirección (Murillo y Román, 2013; Weinstein et al., 2014), lo que algunos identifican como un “continente de mujeres empoderadas” (Cárdenas de Sanz, 2017:13), con lo cual se corrobora que el liderazgo femenino posee una amplia capacidad para enfrentar desafíos, especialmente en contextos de cambios, incentivando la flexibilidad y la capacidad de adaptación ante las continuas transformaciones (Navarro et al., 2018).

La relevancia que presenta el liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad de las escuelas en América Latina, respalda la importancia y la necesidad de continuar profundizando esta temática desde una perspectiva de género, que si bien ha incrementado la cantidad de investigaciones en la región, aún estas resultan insuficientes (García y Martínez, 2019).

Marco conceptual

■ Enfoques del Liderazgo Pedagógico

El liderazgo pedagógico ha sido desarrollado por dos grandes tradiciones con enfoques y objetivos diversos. La primera se refiere a un tipo de “liderazgo instruccional” de origen norteamericano (Bush y Glover, 2014; Coughlin y Baird, 2013; Farnsworth, 2015), el que ha asumido que el foco crítico de atención de parte de los líderes es el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes; la otra, en cambio, la del “liderazgo centrado en el aprendizaje” (Hallinger y Heck, 2010; Leithwood et al., 2006; Robinson, 2011; Robinson et al., 2009), integra el liderazgo instruccional con el transformador, el cual se concentra en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados (Hallinger, 2010; Lewis y Murphy, 2008).

Actualmente el liderazgo escolar cobra fuerza como un liderazgo para el aprendizaje o un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*). En palabras de Robinson (2017:45) “la esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables”. Es decir, se establece una conexión crítica entre el

ejercicio del liderazgo con el aprendizaje del alumnado. Esto podría resultar evidente, ya que el fin de las escuelas es justamente el aprendizaje y el liderazgo escolar debiera estar en función de ello; sin embargo, podemos cuestionar por qué algo que debiera ser evidente resulta novedoso en los contextos educativos hoy. Y una respuesta posible es que la dirección no ha tenido que ver directamente con los resultados de aprendizaje de los alumnos, ya que suele ser una responsabilidad individual e independiente de los docentes y su trabajo en el aula. Es decir, se ha presentado por largo tiempo una “desconexión radical” (Robinson, 2011:8) de la dirección escolar con la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de los estudios sobre escuelas eficaces, se ha demostrado sistemáticamente que, entre las características que las hacen eficaces, la principal concierne al/la director/a escolar en tanto líder pedagógico/a. Posteriormente, autores como Barber y Mourshed (2007), Bolívar y Murillo (2017) y Leithwood et al. (2008), han constatado que la dirección escolar, cuando ejerce funciones de liderazgo pedagógico, es el *segundo factor*, tras la enseñanza en el aula, que tiene mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes dentro de los factores intra-escolares.

En un trabajo desarrollado por Murillo (2007) en ocho países latinoamericanos, se encontró que existe una relación estadísticamente significativa entre el tiempo que los directivos dedican a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico y un mejor desempeño de los estudiantes de esa escuela, así como entre dicha dedicación y una satisfacción mayor de los docentes con la dirección.

Por tanto, el liderazgo escolar enfocado en lo pedagógico (Bolívar, 2012; Leithwood, 2009) y en la mejora continua, está demostrando ser un camino importante para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente, proporcionando una nueva lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Murillo, 2006). En el escenario de la crisis sanitaria, liderar con foco en la enseñanza y el aprendizaje ha constituido una demanda importante para el sistema escolar, debiendo mantener una gestión institucional atenta a múltiples demandas.

■ Liderazgo femenino en el ámbito educativo

América Latina es una región del continente que revela un alto porcentaje de mujeres vinculadas a la educación y que ha potenciado el índice de

participación en el liderazgo escolar, por sobre el promedio de mujeres en posiciones de dirección en otras esferas de la vida social (Cárdenas de Sanz, 2017).

En los últimos años, las investigaciones sobre liderazgo femenino han aumentado de manera significativa con la finalidad de evidenciar las barreras que enfrentan las mujeres ante la dirección de cargos de gestión en el escenario escolar (Cruz et al., 2020; Cuevas et al., 2014), entre las que sobresalen experiencias de mujeres exitosas que están aportando mayor visibilidad a logros importantes de liderazgo en grandes puestos de trabajo (Malcorra, 2018; Sandberg y Scovell, 2015).

Algunas razones que explican el aumento de liderazgos femeninos y posiciones de poder en el ámbito académico, tiene relación con la agenda internacional de equidad de género y empoderamiento femenino, sin embargo, no es menos cierto que coexisten en esos procesos marcadas acciones de discriminación en cuanto a la permanencia gerencial, debido al estereotipo que este cargo mantiene, ligado más a la óptica masculina y por lo tanto, que condiciona a la mujer a reproducir dicho papel (Navarro et al., 2018; Rivera-Mata, 2013).

El liderazgo femenino en las instituciones educativas se vincula con la implicación de todos los entes responsables del sistema organizacional, transfiriendo el compromiso obtenido en torno a la calidad y la cultura de la organización, es decir, se puede hablar de un liderazgo de orientación, motivación, desarrollo de empatía y habilidades interpersonales. Incluyendo, además, la gestión educativa óptima y su proyección facilitadora en el ámbito comunitario (Martínez y Martínez, 2012). La aportación generada desde este tipo de liderazgo ha mostrado que las mujeres son capaces de ejercer un liderazgo en distintos niveles, lo cual constituye una manera de avanzar hacia el rompimiento de estructuras jerárquicas que obstaculizan el cambio en las escuelas y en procesos fuera de ellas, lo que es una importante contribución para los desafíos de la realidad actual (Cáceres et al., 2012).

De acuerdo a Bolívar (2019), el liderazgo pedagógico impulsa la creación de condiciones necesarias para el aprendizaje, con un enfoque centrado en el currículum, en la pedagogía y en la consecución de que el equipo educativo tenga metas ambiciosas de aprendizaje para los estudiantes y se promueva la autonomía escolar. El liderazgo pedagógico se caracteriza por la importancia que otorga a la práctica docente, focalizándose en la enseñanza y la evaluación, así como en el desarrollo

profesional de los docentes (Montecinos y Cortés, 2015), y en la búsqueda de construir las mejores condiciones para los procesos de aprendizaje; promover una cultura colaborativa, minimizar los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza (Llorent-Bedmar et al., 2017) y garantizar que las decisiones referentes a la gestión estén siempre orientadas en la enseñanza y el aprendizaje (Bendikson et al., 2012).

En un estudio realizado por Carrasco y Barraza (2021) se reconoce que el enfoque de liderazgo pedagógico, con las peculiaridades ya mencionadas, se vincula al liderazgo femenino, afirmando además que las mujeres líderes se caracterizan por trabajar mejor con otros, ya que estas tienden a desarrollar entornos de trabajo más horizontales y de mayor colaboración (Kaiser y Wallace, 2016). Sin embargo, este enfoque no sería el único, ya que también el liderazgo femenino posee varias particularidades de otros tipos de liderazgo, como el transformacional, el distribuido, o el liderazgo para la justicia social. Es decir, gradualmente se está transitando desde el antiguo concepto “piensa directivo: piensa hombre” (Schein, 1973) a una revalorización del aporte que el liderazgo femenino puede dar a las organizaciones. Conforme se han desarrollado diversas teorías y estudios sobre liderazgo, se ha demostrado que el liderazgo femenino puede conjugar efectividad, preocupación por las personas, influencia, motivación inspirativa, adaptación a las diversas necesidades del contexto y cooperación, con mayor facilidad que los hombres (Omar y Davidson, 2001; Wajcman, 1996).

Si en la actualidad entendemos que no hay liderazgo posible sin influencia interpersonal y efectividad de grupo, el foco principal del liderazgo hoy está en alcanzar la relación efectiva entre los miembros, evolucionando de una construcción individual a una colectiva (Rivera-Mata, 2013). En otras palabras, en el entorno social del siglo XXI, no hay liderazgo significativo sin las relaciones entre las personas o sin considerar los diversos contextos en los que el liderazgo se desenvuelve, cada vez más complejos, cambiantes e interdependientes.

■ Escuela Salesiana en América y liderazgo escolar femenino

Tomando como referencia las escuelas salesianas del Cono Sur, un estudio realizado el 2020 (Jiménez et al., 2023) revela que de un total de 300 directivos encuestados, el 67,3% corresponde a mujeres y un 32,7% a hombres. Es decir, en el conjunto de las 219 escuelas que conforman

esta región (Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay), un porcentaje elevado está integrado por mujeres en cargos directivos. Esta elección parece no ser casual. Para el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora (FMA), fundadas por San Juan Bosco y Santa María Mazzarello (1872), en el norte de Italia y con presencia en 97 países, la formación y promoción de la mujer es una opción prioritaria (FMA, 1996; 1997); la Congregación Salesiana por su parte, en las últimas décadas ha dado un espacio significativo al rol de las mujeres en la comunidad educativa (Congregación Salesiana, 1996), otorgándoles oportunidades para su desarrollo profesional y personal; y también, se advierte un empeño particular con el que las profesoras se preparan profesionalmente para asumir nuevos desafíos, lo que hace que la promoción a cargos directivos sea frecuente y natural en las escuelas salesianas de América, junto con otras características de género que son expresadas con mayor visibilidad por el liderazgo femenino, como la capacidad de trabajar con otros, de promover decisiones participativas, la sensibilidad frente al mundo emocional propio y el de los demás y la pasión por la educación desde la ética del cuidado, es decir, un liderazgo centrado en las personas (Arroyo, 2020; Brescoll, 2016).

■ Liderazgo pedagógico y pandemia

A partir de los cambios de escenario que ha traído la Covid-19, la escuela y sus líderes han debido adaptarse a la conformación de un nuevo modelo de trabajo, a nuevos desafíos y transformaciones que revelan la necesidad de reflexionar el futuro. Ello requiere de líderes capaces de implicar a sus equipos y toda la comunidad escolar, para asumir el reto de reconfigurar la escuela, rediseñando las condiciones que permitan garantizarlo.

En relación al liderazgo de mujeres en tiempos de pandemia, la ONU plantea que “el estilo de liderazgo de las dirigentes en la respuesta al Covid-19 se ha descrito como más colectivo que individual, más colaborativo que competitivo y más orientativo que imperativo” (Zedník, 2020), características importantes en un contexto en que la concepción de liderazgo implica resiliencia, movilizar recursos humanos y materiales para alcanzar metas compartidas, sumar capacidades para responder a eventos inesperados y mantener el rumbo pedagógico en un ecosistema de aprendizaje remoto, híbrido o presencial (Vaillant, 2022).

Aunque no se han encontrado análisis específicos sobre liderazgo pedagógico femenino en tiempos de pandemia, es posible deducir que las formas de reaccionar frente a la emergencia, podrían haber resultado más rápidas, decididas y eficaces, debido a que las características femeninas son más aptas para los momentos de crisis, como lo demuestra la teoría de “*think crisis – think female*” (Gartzia et al., 2012) o como refiere el estudio de Zenger y Folkman (2021), donde las mujeres tendieron a un mejor rendimiento durante la crisis y fueron calificadas positivamente con mayor significatividad estadística que los hombres en la primera ola de la pandemia.

Objetivos

El objetivo de este artículo es describir y analizar desde una perspectiva de género, el liderazgo pedagógico que se desarrolla en las escuelas salesianas en América, con el fin de caracterizar la realidad del continente e impulsar posteriores procesos formativos de los líderes escolares. A partir de los datos obtenidos, se pretende en concreto:

- a) Describir los resultados de las variables del liderazgo pedagógico que fueron abordadas.
- b) Determinar si existen diferencias significativas en el ejercicio del liderazgo pedagógico desde la variable de género.
- c) Reconocer las prácticas más consolidadas por los directores y directoras del continente y las que presentan mayor necesidad de ser fortalecidas.

Método

El artículo se basa en los hallazgos preliminares de un proyecto de investigación doctoral, referido al liderazgo escolar en escuelas salesianas de América Latina. Dicho proyecto busca mejorar la comprensión actual acerca de prácticas de liderazgo escolar en esta Región. Se ha optado por el método cuantitativo, a través de un diseño no experimental y transeccional.

Muestra

El estudio se llevó a cabo entre abril y septiembre 2021, con la participación de 330 directores y directoras de escuelas salesianas, ubicadas en zonas urbanas y rurales. La población corresponde a un conjunto de cerca de 1000 centros educativos, en 21 países de América Latina, incluyendo a Estados Unidos únicamente como referencia general.

Se determinó una muestra *aleatoria*, de tipo *probabilística*, que permitió extrapolar y por ende generalizar los resultados observados a la población accesible; y a partir de ella, a la población general. El tipo de muestreo además fue *estratificado*, la que se construyó a partir de los *países* que constituyen el universo y la *cantidad de escuelas salesianas* que existen en cada uno de ellos, conformando así estratos, los cuales 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 “finita”, la muestra aleatoria se calculó considerando factor de corrección, error estimado de $\pm 5\%$, y 95% de nivel de confianza.

Instrumento

El instrumento seleccionado para la recogida de datos fue la Escala de Estimación del Liderazgo Educacional del Director (“Principal Instructional Leadership Rating Scale”, PIMRS) de Philip Hallinger (2015), que ha sido ampliamente utilizada en diversos estudios y tesis doctorales. Se realizó una adaptación para el español latinoamericano y al portugués (Brasil), con validación de expertos. El cuestionario se aplicó de forma online a través de la plataforma Limesurvey, con diez variables asociadas al liderazgo pedagógico (Tabla 1), cada una de ellas con 5 preguntas tipo Likert y cinco niveles de respuestas: (1) Casi nunca; (2) Rara vez; (3) A veces; (4) Con frecuencia; (5) Casi siempre.

■ Análisis estadísticos

El análisis estadístico se llevó a cabo utilizando el programa SPSS 28 para Macintosh. Se calcularon las puntuaciones medias en cada una de las categorías para simplificar el análisis, así como análisis bivariados a través de tablas de contingencia, con algunas preguntas asociadas a prácticas

TABLA I. Variables Asociadas a un Liderazgo Pedagógico (Hallinger, 2015)

DEFINIR LA MISIÓN DE LA ESCUELA	GESTIONAR EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA	DESARROLLAR EL CLIMA DE APRENDIZAJE DE LA ESCUELA
Estructura las metas escolares Comunica las metas escolares	Gestiona el currículum Supervisa y evalúa la enseñanza Monitorea el progreso de los estudiantes	Asegura el tiempo de enseñanza Mantiene una presencia visible en la escuela Proporciona incentivos para los profesores Promueve el desarrollo profesional. Incentiva el aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

de liderazgo pedagógico comparando por sexo. Después, se valoró las tendencias de la dirección escolar en las escuelas salesianas de América y los aspectos que requieren mejora en el continente. Se reconoce como limitación en este estudio, que el análisis responde a las propias opiniones de los directores y directoras participantes, sin un medio de control que permitiera contrarrestar la posible subjetividad de las respuestas.

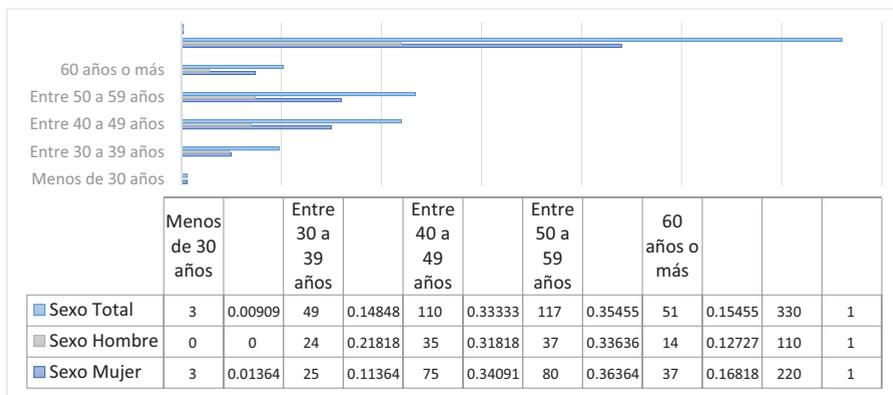
Resultados

En el Gráfico I, se presenta un análisis bivariado con los datos de sexo y tramos de edad de los participantes. El 67% de los encuestados corresponde a mujeres y un 33% a hombres. El rango de edad con mayor porcentaje es el que corresponde al tramo entre 50 a 59 años (36%), seguido por el de 40 y 49 años con el 33%.

Podemos decir que en la población encuestada, las mujeres directoras son el doble que los hombres directores en términos generales (67%), exceptuando en el tramo de 30 a 39 años, donde los hombres (21,8%) tienen un porcentaje mayor que las mujeres (11,4%). Esto evidencia que las escuelas salesianas están lideradas ampliamente por mujeres en todo el continente.

En relación a la distribución de sexo por países, los que tienen el mayor porcentaje de mujeres en la dirección escolar corresponde a Honduras, Nicaragua, Puerto Rico, República Dominicana, Venezuela, Bolivia, Brasil, El Salvador, Ecuador y Chile (Tabla II).

GRÁFICO I. Rangos Edad*Sexo Directores Salesianos de América (n=330)



Nota. Se reportan porcentajes por columna. $X^2 (4) = 7.9, p < 0.01$.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA II. Distribución de Directores por Sexo y Países (n=330)

	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Estados Unidos	57,1%	42,9%	100,0%
Argentina	59,0%	41,0%	100,0%
Bolivia	84,6%	15,4%	100,0%
Brasil	77,6%	22,4%	100,0%
Chile	71,4%	28,6%	100,0%
Colombia	52,0%	48,0%	100,0%
Costa Rica	60,0%	40,0%	100,0%
Ecuador	72,7%	27,3%	100,0%
El Salvador	75,0%	25,0%	100,0%
Guatemala	66,7%	33,3%	100,0%
Honduras	100,0%	0,0%	100,0%
México	59,1%	40,9%	100,0%
Nicaragua	100,0%	0,0%	100,0%
Panamá	50,0%	50,0%	100,0%
Paraguay	70,0%	30,0%	100,0%
Perú	55,6%	44,4%	100,0%

	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Puerto Rico	100,0%	0,0%	100,0%
República Dominicana	91,7%	8,3%	100,0%
Uruguay	64,3%	35,7%	100,0%
Venezuela	90,0%	10,0%	100,0%
Bolivia-EPDB	57,7%	42,3%	100,0%

Nota: Bolivia y Bolivia -EPDB se presentan por separado porque esta última corresponde a un conjunto de 300 escuelas que funcionan con otra modalidad de gestión y la lectura de estos datos se considera independiente para este estudio.

El supuesto de la investigación es que las mujeres directoras tienden a realizar más las prácticas de liderazgo pedagógico cuando estas se refieren a aspectos relacionales, participación y capacidad de trabajar con otros, en comparación con los hombres. De las variables correspondientes al liderazgo pedagógico, se calcularon las medias de cada grupo de prácticas o categorías y posteriormente, se seleccionaron preguntas del conjunto de variables que más sobresalen en este tipo de liderazgo: supervisión de la práctica docente y la evaluación; desarrollo profesional, condiciones para el proceso de aprendizaje; cultura colaborativa; toma de decisiones orientadas a la enseñanza y el aprendizaje.

Resultados por categorías y género

Como se puede observar en la Tabla III, en una mirada general del conjunto de variables, es posible identificar tendencias vinculadas más hacia el liderazgo femenino, como es el caso de la supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinar el currículum, monitorear el progreso de los estudiantes, mantener una presencia visible en la escuela; promover el desarrollo profesional e incentivar el aprendizaje. Se advierte en el resultado general, categorías consolidadas y otras más débiles por el conjunto de directores (Gráfico II y III).

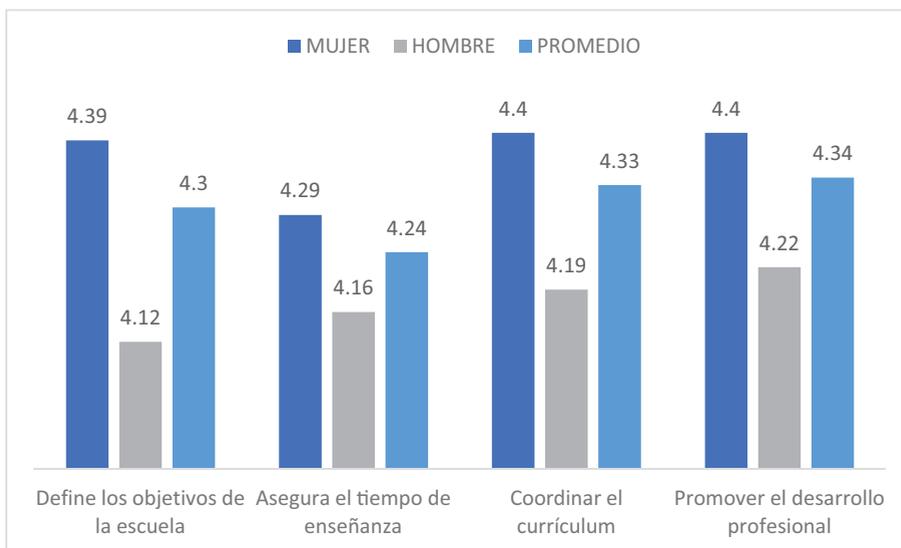
■ Resultados sobre la supervisión y monitoreo de la práctica docente
En este conjunto de variables relacionadas con la práctica docente en el aula, los resultados de la Tabla IV permiten observar que las directoras realizan con mayor frecuencia esta práctica (75,9%) en comparación

TABLA III. Promedios por Categorías del Liderazgo Pedagógico y Género de los Directores (n=330)

Dimensión	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Define los objetivos de la escuela	4,40	4,22	4,34
Comunicar los objetivos escolares	3,99	3,85	3,95
Supervisión y evaluación de la enseñanza	4,21	3,94	4,12
Coordinar el currículum	4,40	4,19	4,33
Monitorea el progreso del estudiante	4,01	3,77	3,93
Asegura el tiempo de enseñanza	4,29	4,16	4,24
Mantiene una presencia visible en la escuela	4,24	3,93	4,13
Proporciona incentivos para los profesores	3,96	3,73	3,88
Promover el desarrollo profesional	4,39	4,12	4,30
Incentiva el aprendizaje	3,90	3,61	3,80

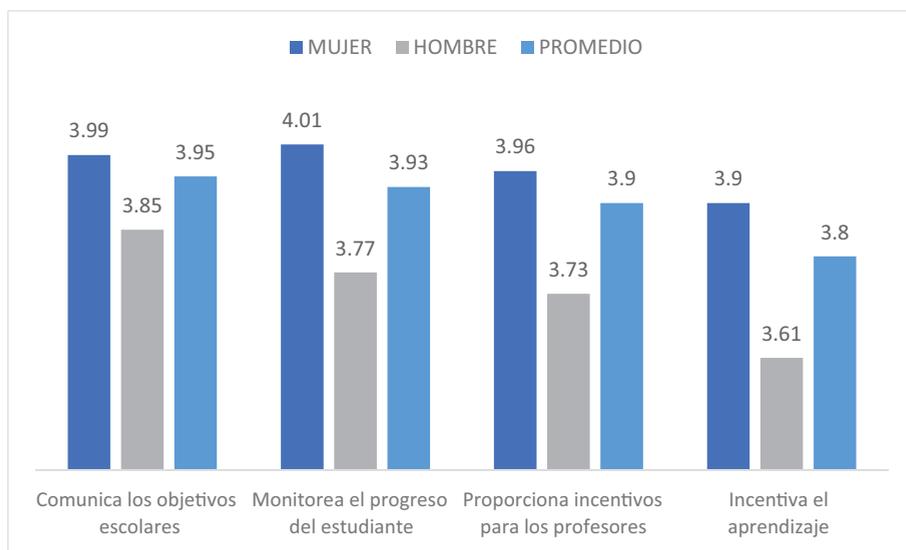
Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO II. Categorías consolidadas por sexo (n=330)



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO III. Categorías menos consolidadas



Fuente: Elaboración propia.

con los directores (60,9%). Al tratarse de tablas de contingencia con variables categóricas, se realiza la prueba de Hipótesis de X^2 , con la cual se concluye que se rechaza H_0 y se confirma a un 95% de confianza que existe relación entre la supervisión y evaluación de la práctica docente y sexo ($X^2(4) = 11,972$, $p < 0,05$). Es decir, podemos afirmar que hay una relación entre el género de los directores con respecto a la práctica de observación frecuente e informal en el aula; las mujeres estarían mostrando con mayor evidencia la importancia que le dan al proceso de supervisión y acompañamiento docente.

En términos globales, las escuelas salesianas de América desvelan esta práctica como algo frecuente e importante (70,9%), sin embargo, en su conjunto puede ser un ámbito por mejorar.

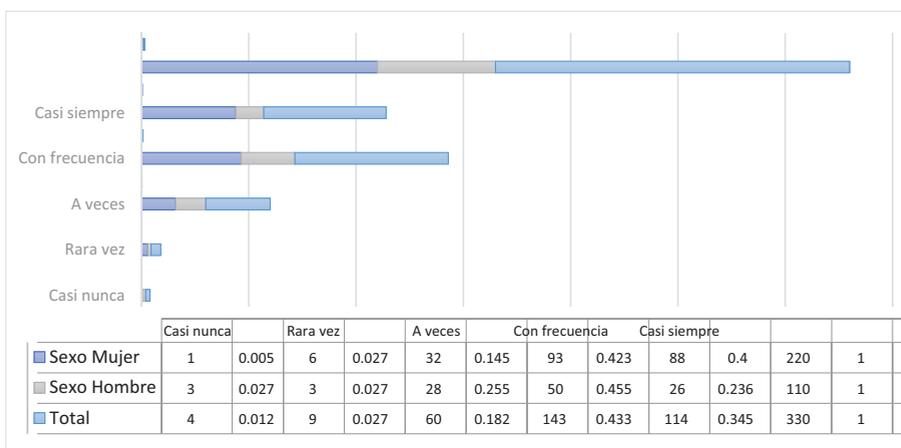
Respecto de la retroalimentación del mismo proceso, el Gráfico IV muestra que hay una relación entre la frecuencia de esta práctica y la variable sexo, siendo una práctica realizada con más frecuencia por mujeres (82,3%) que por hombres (69,1%). La prueba de Hipótesis rechaza H_0 y confirma esta relación con un 95% de confianza ($X^2(4) = 13,781$,

TABLA IV. Referencia a las Observaciones Informales en el Aula de Acuerdo al Sexo del Director/a (n=330)

			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
Realiza observaciones informales en el aula de manera regular	Casi nunca	Recuento	5	6	11
		% dentro de Sexo	2,3%	5,5%	3,3%
	Rara vez	Recuento	9	9	18
		% dentro de Sexo	4,1%	8,2%	5,5%
	A veces	Recuento	39	28	67
		% dentro de Sexo	17,7%	25,5%	20,3%
	Con frecuencia	Recuento	88	44	132
		% dentro de Sexo	40,0%	40,0%	40,0%
	Casi siempre	Recuento	79	23	102
		% dentro de Sexo	35,9%	20,9%	30,9%
Total		Recuento	220	110	330
		% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: se reportan porcentajes por columna. $\chi^2 (4) = 11,972, p < 0,01$.

GRÁFICO IV. Retroalimentación de Fortalezas posterior a la Observación, de acuerdo al Sexo de los Directores (n=330)



Nota: se reportan los porcentajes por columna. $\chi^2 (4) = 13.781, p < 0.01$.

$p < 0,01$), es decir, existe evidencia para inferir que, en la población de escuelas salesianas, la retroalimentación positiva está asociada con el sexo del director(a). En el resultado global, un 77,8% de los directores y directoras realiza esta práctica sistemáticamente.

En lo que refiere a la *retroalimentación de las debilidades* en el desempeño de los docentes en el aula, se observa que las directoras (76%) realizan con mayor frecuencia esta práctica que los directores (68,2%). Sin embargo, la Hipótesis nula no permite afirmar una asociación significativa de género al 95% de confianza con respecto a reportar debilidades de la práctica en el aula a los docentes ($X^2(4) = 8,917, p > 0,05$).

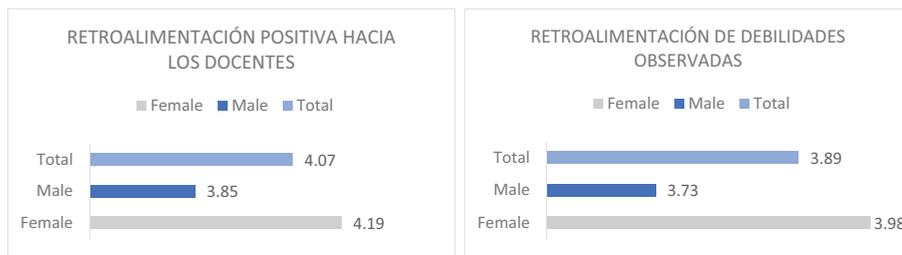
A nivel general, los directores de las escuelas salesianas realizan esta práctica en un 73,3%. Es de interés verificar qué sistemas utilizan y cuáles podrían ser implantados para consolidar la retroalimentación de los directores hacia los docentes, particularmente en los aspectos débiles.

Los siguientes Gráficos (V-VI) permiten observar los promedios entre ambos géneros tanto en la retroalimentación positiva como respecto a las debilidades posterior a la observación de clases.

Resultados sobre el Desarrollo Profesional

Potenciar el desarrollo profesional de los docentes y educadores de la comunidad escolar constituye un gran desafío y una imperante necesidad, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19. Por ello, un tema importante es cómo se impulsa esta dimensión para apoyar la

GRÁFICOS V-VI. Retroalimentación hacia los Docentes de acuerdo al Sexo de los Directores (n=330)



Fuente: Elaboración propia.

adquisición de nuevas habilidades y herramientas, además de generar una cultura de trabajo colaborativo.

Frente a la pregunta sobre *asegurar que los perfeccionamientos que realiza el personal de la escuela sean consistentes con los objetivos de la misma*, es posible determinar que no hay diferencia estadística entre hombres y mujeres en esta práctica, es decir, la ejecución de los perfeccionamientos en las escuelas salesianas de América, es una preocupación que no se relaciona con el género de los directores y que, se muestra bastante consolidada (90,3%) lo que indica que hay una focalización en la importancia de la formación del personal docente y ello está en relación con los objetivos de la escuela ($X^2(4) = 6,664, p > 0,05$).

Un aspecto que se vincula con la cultura colaborativa y la capacidad de trabajar con otros es el *logro de la participación de todo el personal en importantes actividades de la escuela*. Los resultados muestran una asociación significativa con el género de los directores, tal como se muestra en la Tabla V, donde promover la participación de todo el personal en las actividades está más asociada a las mujeres directoras (92,7%) que a los hombres (87,2%). Las mujeres estarían evidenciando mayor frecuencia en esta práctica, al 95% de confianza, lo cual es confirmado en la prueba de Hipótesis, aunque con baja intensidad ($p = 0,038$).

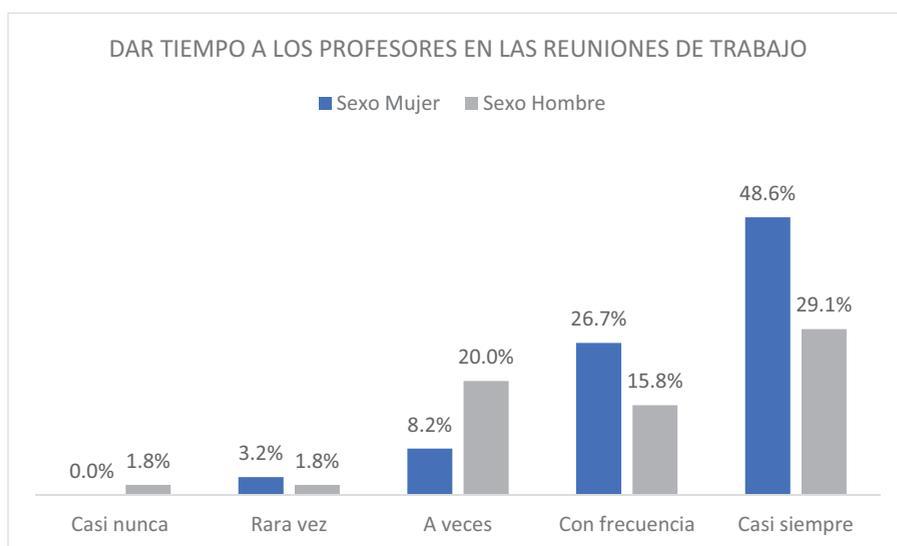
TABLA V. Participación del Personal en las Actividades e Incidencia por Sexo de los Directores (n=330)

			Sexo		Total
			Mujer	Hombre	
Logra la participación en las actividades relevantes	Rara vez	Recuento	3	2	5
		% dentro de Sexo	1,4%	1,8%	1,5%
	A veces	Recuento	13	12	25
		% dentro de Sexo	5,9%	10,9%	7,6%
	Con frecuencia	Recuento	95	59	154
		% dentro de Sexo	43,2%	53,6%	46,7%
	Casi siempre	Recuento	109	37	146
		% dentro de Sexo	49,5%	33,6%	44,2%
Total	Recuento	220	110	330	
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota. Se reportan porcentajes por columna. $X^2(3) = 8.433, p < 0.01$.

En la pregunta *da tiempo en las reuniones de trabajo para que los profesores compartan ideas o información de las actividades que están realizando*, las directoras lideran la frecuencia de esta práctica con un 88.6% en comparación con los hombres (76,4%). La prueba de hipótesis permite concluir, sin embargo, que no existe relación entre estas variables a un 95% de confianza. ($X^2(3,261) = p >,05$).

GRÁFICO VII. Tiempo en las Reuniones para Trabajo Colaborativo de Profesores asociado al Sexo de los Directores (n=330)



Fuente: Elaboración propia. $X^2(4) = 20.550, p = 0,000$.

Otro aspecto importante en el ámbito del Desarrollo Profesional es *apoyar activamente el uso en el aula de habilidades adquiridas durante las capacitaciones ofrecidas por la escuela*. Los resultados muestran que el 90,6% de los directores de las escuelas salesianas de América realizan con frecuencia esta práctica, lo que refleja una consolidación importante de este atributo vinculado al Desarrollo Profesional de los docentes. A su vez, la prueba de Chi cuadrado revela que hay una asociación significativa al 95% de confianza, en cuanto a que esta práctica es realizada con mayor

frecuencia por mujeres (92,7%) que por los hombres que solo obtienen 86,3% ($X^2(4) = 16,751, p<0,01$).

Con respecto a *otorgar oportunidades de crecimiento profesional para los profesores*, los resultados muestran mayor frecuencia de las directoras (78,6%) en comparación con los directores (66,3%). La prueba de Hipótesis confirma que existe una relación entre esta variable y el sexo de los directores, al 95% de confianza ($X^2(4) = 15,051, p<0,05$).

Por tanto, en lo que se refiere a Desarrollo Profesional en las escuelas salesianas de América, los resultados muestran similitud con la teoría, confirmando que el liderazgo pedagógico femenino manifiesta habilidades importantes que favorecer el acompañamiento de la práctica docente y el crear condiciones para lograr un mayor crecimiento profesional.

Condiciones para el proceso de aprendizaje

La tabla VI da cuenta de los promedios obtenidos por los directores en la categoría referida a *Asegurar el tiempo de enseñanza*.

TABLA VI. Asegurar el Tiempo de Enseñanza de acuerdo a Sexo (n=330)

	Sexo		Total
	Mujer	Hombre	
Procura que no se interrumpan los periodos de clases.	4,54	4,29	4,45
Asegura que los estudiantes no salgan fuera del aula durante los periodos de clases.	4,59	4,51	4,56
Asegura que los estudiantes que llegan retrasados o están ausentes sufran consecuencias específicas por faltar al tiempo de aprendizaje.	4,46	4,34	4,42
Alienta a los profesores a utilizar el tiempo en aula para enseñar y practicar nuevas habilidades y conceptos	3,54	3,56	3,55
Intenta que las actividades complementarias y/o extracurriculares no interfieran en el periodo de clases.	4,31	4,11	4,24

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, una debilidad observada por el conjunto de directores es lo que se refiere a *enseñar y practicar nuevas habilidades y conceptos en el tiempo de aula* (3,55). Los profesores requieren ser acompañados en estos procesos de innovación de la enseñanza, lo cual se relaciona también con la capacidad permanente de aprender nuevas habilidades, herramientas y conceptos. Considerando el valor del tiempo en aula, es necesario aprovechar y organizar adecuadamente lo que allí se realiza y en esto los directores pueden ser claves, motivando permanentemente a los profesores y creando las condiciones para que pongan en práctica los conocimientos adquiridos.

Cultura colaborativa y decisiones orientadas a la enseñanza y el aprendizaje

El siguiente conjunto de preguntas, relacionadas con la cultura colaborativa y la toma de decisiones, muestra las tendencias observadas en la muestra (n=330).

TABLA VII. Cultura Colaborativa y Decisiones orientadas a la Enseñanza y el Aprendizaje de acuerdo a Sexo de los Directores (n=330)

	SEXO		TOTAL
	MUJER	HOMBRE	
1.3 Utiliza la evaluación de necesidades u otros métodos formales e informales para asegurar la contribución del personal en el desarrollo de objetivos.	4,2	4,0	4,2
2.2 Discute los objetivos académicos de la escuela con los profesores en las reuniones de trabajo con ellos.	4,5	4,2	4,4
2.3 Consulta los objetivos académicos de la escuela con los profesores al tomar decisiones curriculares.	4,3	4,0	4,2
3.2 Tiene en cuenta los resultados del aprendizaje de los estudiantes para evaluar la enseñanza.	4,5	4,3	4,4
7.2 Visita las aulas para conocer y compartir temas escolares con profesores y estudiantes.	4,4	4,2	4,3

Fuente: Elaboración propia.

La cultura colaborativa y la toma de decisiones orientadas a la enseñanza y el aprendizaje obtienen una buena evaluación en términos generales. La asociación entre sexo de los directores y las preguntas antes descritas, dan cuenta de que existe una relación estadísticamente significativa cuando estas funciones son realizadas por mujeres únicamente en el caso de la pregunta 2.3 “consulta los objetivos académicos de la escuela con los profesores al tomar decisiones curriculares” ($X^2(4) = 15,633, p < 0.01$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos, que representan a las escuelas salesianas de América en 21 países, dan cuenta de fortalezas importantes en lo que se refiere a la capacidad de definir los objetivos de la escuela (4,34); la coordinación del currículum (4,33); promover el desarrollo profesional (4,30) y asegurar el tiempo de enseñanza (4,24). Todos ellos de gran importancia en el ejercicio de un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje.

El conjunto de variables exploradas para establecer un liderazgo pedagógico (Tabla I) demuestran que, en este conjunto de escuelas de América, es posible constatar un modelo en crecimiento de liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje, entre cuyos propósitos educativos se encuentran: establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Robinson et al., 2009).

Aspectos que requieren atención son los referidos a incentivar el aprendizaje (3,80); proporcionar incentivos para los profesores (3,88); monitorear el progreso de los estudiantes (3,93) y la comunicación de los objetivos escolares (3,95). Es decir, que las funciones vinculadas a la gestión del programa de enseñanza según Hallinger, en el caso de estos resultados muestra fortalezas en lo referido a gestión del currículum y en la supervisión y evaluación de la enseñanza, sin embargo, se requiere fortalecer el seguimiento del progreso que obtienen los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, resulta necesario impulsar un estilo de liderazgo que distribuye responsabilidades y empodera a los líderes intermedios para potenciar el aprendizaje. Así mismo, entender la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje y generar los espacios para ello,

puede constituir una de las grandes estrategias para una mejora escolar sustantiva, fortaleciendo el liderazgo docente y su capacidad de construir juntos aprendizaje para la enseñanza (Bolívar, 2012; 2019).

En cuanto a definir la misión de la escuela, el aspecto comunicacional (3,95) requiere mejorar, junto con aquellos ítems que propician el desarrollo del clima de aprendizaje: proporcionar incentivos a los docentes (3,88) e incentivar el aprendizaje (3,80), ambos aspectos relacionados con el fortalecimiento de la motivación en docentes y estudiantes.

Respecto al liderazgo pedagógico, vemos que en este conjunto de escuelas se ejerce un fuerte liderazgo femenino, en el que la teoría sobre su afinidad se corrobora en diversas categorías y funciones, destacando una asociación significativa cuando estas son realizadas por mujeres (Carrasco y Barraza, 2021).

Otros aspectos como la *visibilidad del director en la escuela*, aparecen como un desafío mayor para los hombres (3,93) que para las mujeres (4,24); o la *supervisión y evaluación de la enseñanza*, presenta resultados más favorables para las directoras (4,21) que para los directores (3,94).

Cabe destacar que las mujeres directoras presentan mayor frecuencia en las diversas prácticas evaluadas, aun cuando ello no implique necesariamente una relación estadística significativa. Se podría interpretar “entre líneas”, que hay un empoderamiento importante de las mujeres en la educación de América Latina, tal como plantea Cárdenas de Sanz (2017).

A modo de conclusión general, esta aproximación al liderazgo pedagógico ha permitido, por una parte, caracterizar las dimensiones más consolidadas y aquellas que deben ser impulsadas con mayor fuerza por las escuelas salesianas de América para lograr aprendizajes de calidad, abriendo así una oportunidad de intercambio entre países y regiones para compartir buenas prácticas y experiencias de liderazgo entre sus directores y equipos directivos.

Así mismo, ha dejado en evidencia el fuerte liderazgo pedagógico en femenino que se está desarrollando en el continente, mostrando prometedores resultados para el desarrollo de un liderazgo centrado en el aprendizaje, lo cual permite valorar y proyectar este enfoque como una experiencia compartida y complementaria entre los directores, abriendo la posibilidad a futuras investigaciones que den continuidad a estos hallazgos. El enfoque de liderazgo pedagógico encuentra diversas

vinculaciones con la propuesta de educación salesiana, por lo cual, es deseable una mayor reflexión de los elementos y características que hacen de este tipo de liderazgo, una forma operativa concreta de desarrollar un liderazgo salesiano en la escuela.

En un momento crucial para tomar decisiones respecto al futuro de la educación post pandemia, la transformación que presiona por un cambio profundo, capaz de generar mejor conexión entre la práctica escolar, las demandas sociales y las necesidades de los estudiantes en la sociedad del siglo XXI, está mayoritariamente en manos de mujeres latinoamericanas. Es posible afirmar, por ello, que el liderazgo escolar con rostro femenino constituye una oportunidad: “Think crisis – Think female”.

Por último, las prácticas asociadas al liderazgo femenino constituyen una posibilidad de aprendizaje para los directores en su conjunto, especialmente en lo que se refiere a las competencias que aseguran el aprendizaje. Por ello, considerar la presencia de liderazgos femeninos podría enriquecer aún más el trabajo de los equipos directivos, ya sea en el rol de la dirección como en liderazgos intermedios vinculados directamente a lo pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, D. (2020). Liderazgo de mujeres en la educación: una perspectiva desde las líderes escolares chilenas. *Revista INTEREDU*, 3(2), 9-32. <https://bit.ly/3S73a4f>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. <https://mck.co/3qW6t1l>
- Bendikson, L.; Robinson, V. y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 1-8. <https://bit.ly/3oDyM3W>
- 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. <https://bit.ly/35WLFvT>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, Málaga. Ediciones Aljibe.

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., y Murillo, J. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. CEDLE; Santiago de Chile, (p. 71-79).
- Brescoll, V. (2016). Leading with their hearts? How gender stereotypes of emotion lead to biased evaluations of female leaders, *The Leadership Quarterly*, 27(3), 415-428.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership y Management*, 34:5, 553-571, DOI: 10.1080/13632434.2014.928680
- Cáceres, M., Trujillo, J., Hinojo, F., Aznar, I., y García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89.
- Cárdenas de Sanz, M. (2017). En busca del liderazgo femenino: el recorrido de una investigación. Ed. Bogotá, D. C. Colombia: Universidad de los Andes, 2017.
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del Liderazgo Femenino. El caso de directoras escolares chilenas. *RMIE*, 26(90), 887-910. <https://bit.ly/3cDj329>
- Carrillo, N. (Ed.). (2017). *Género y poder: ¿por qué no hay mujeres directivas?* Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/3OK3S4M>
- Castro, M., Mosteiro, M., y Porto, A. (2021). El liderazgo educativo desde una perspectiva de género. In M. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo, Anaïs Quiroga Carrillo (Eds.). *La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes*, (p. 803). Universidad de Compostela.
- Congregación Salesiana. (1996). *Actas Capítulo General XXIV. Salesianos y Seglares, compartir el espíritu de la misión*. <https://bit.ly/3ztBcau>
- Coughlin, A., y Baird, L. (2013). *Pedagogical leadership*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Cruz-González, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2020). Female principals and leadership identity. A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20, 45-58.
- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 79 – 92.
- Farnsworth, S. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal*. Brigham Young University.

- FMA (Instituto Hijas de María Auxiliadora). (1996). *Actas del Capítulo General XX*. “A ti te las confío”.
- FMA (Instituto Hijas de María Auxiliadora). (1997). *Promoción de la mujer*. <https://bit.ly/3beg4gf>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal.
- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito Iberoamericano. *Revista Profesorado*, 23(2). <https://bit.ly/3oyI1m3>
- Gartzia, L., Ryan, M., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2012). Think crisis–think female: Further evidence. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21:4, 603-628, DOI: 10.1080/1359432X.2011.591572
- Güezmes, A., Scuro, L., Bidegain, N. (2022). Igualdad de género y autonomía de las mujeres en el pensamiento de la CEPAL. *El Trimestre Económico*, vol. LXXXIX 1(353), 311-338. DOI: 10.20430/ete.v89i353.1416
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654–678.
- Hallinger, P., Wang, W., Chen, C., y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Jiménez, A., Garay, S., y Parraguez, P. (2023). Diagnóstico de las competencias de liderazgo escolar en directivos salesianos. *Revista Alteridad*, 18(2), 222-233. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.06>
- Kaiser, R., y Wallace, W. (2016). Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative. *Psychology Journal: Practice and Research*, 68(1), 72–98. <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning. Nottingham: Research Report 800.

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Lewis, P., y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127-146.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564.
- Loyo, A. (2019). ¿Qué queda hoy de la gran ola de reformas educativas de los años noventa en América Latina? *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(12). <https://bit.ly/3CXdMxJ>
- Malcorra, S. (2018). *Pasión por el Resultado*. Ed. Paidós.
- Martínez-Uribe, U. y Martínez-Chaparro, A. (2012). Aproximación al perfil psicosocial de las mujeres líderes del programa “Familias en Acción” del Municipio de Bello. *Pensando Psicología*. 8(14), 118-129. <http://bit.ly/3Hdt1oj>
- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). “Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente”, *Docencia*, 55(mayo) 52-61.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, (4), 11-24.
- Murillo, F. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y de las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-138
- Navarro, J., Vergara, M. y Eljach, M. (2018). Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales. *Revista AVFT*, 37(5), 489-494.
- Omar, A. y Davidson, M. (2001), Women in management: A comparative cross-cultural overview. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 8(3/4), pp.35-67. <https://doi.org/10.1108/13527600110797272>

- ONU Mujeres (Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres). (2020). COVID-19 y liderazgo de las mujeres: Para responder con eficacia y reconstruir mejor. <http://bit.ly/3VCXws0>
- Padilla, M. (2018). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *RELIEVE*, 14(1),1-27. <https://bit.ly/3OFmliY>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Rivera-Mata, J. (2013). *Liderazgo, mujer y sociedad en América Latina*. Ed. Lima: Universidad del Pacífico, 2013.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. In J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas*, 45-80. Santiago, 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]*. Wellington.
- Sandberg, S. y Scovell, N. (2015). *Vamos Adelante (Lean in). Las mujeres, el trabajo y la voluntad de liderar*. Londres: wh Allen.
- Schein, V. (1973). The relationship between sex role stereotypes and requisite management characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 57(2), 95–100. <https://doi.org/10.1037/h0037128>
- Vaillant, D. (2022). El día después en Latinoamérica: Pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. In A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.). *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis. Aprendizajes para la escuela post COVID*. (pp. 59-74). Universidad de Granada.
- Wacjman, J. (1996). The Domestic Basis for the Managerial Career. *The Sociological Review*, 44(4), 609–629. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1996.tb00439.x>
- Weinstein, J., y Hernández, M. (2014). Policies to improve the leadership of School Principals in Chile: A comparison against other Latin American school systems. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. <https://bit.ly/3zTATXK>

- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREAL/UNESCO Santiago. <https://bit.ly/3PJHHgb>
- Zednik, R. (2020). "A Shaken World Demands Balanced Leadership". Medium, 15 de abril. <http://bit.ly/3OZHUF6>
- Zenger, J., y Folkman, J. (2021). Research: Women Are Better Leaders During a Crisis. <http://bit.ly/3P1Y73S>

Información de contacto: Patricia Lorena Parraguez Núñez. Universidad Pontificia de Salamanca, escuela doctorado. P.º de Canalejas, 38, 54, 37001, Salamanca, España. E-mail: plparragueznu.chs@upsa.es