

DIRECTORES COMO LÍDERES PEDAGÓGICOS: ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN UNA ESCUELA PÚBLICA PERUANA

PRINCIPALS AS INSTRUCTIONAL LEADERS: A CASE STUDY ON LEADERSHIP PRACTICES IN A PERUVIAN PUBLIC SCHOOL

Martin Cautivo Querevalú Pazos

The University of Queensland, Brisbane - Australia

RESUMEN

El objetivo de este estudio de caso cualitativo es reconocer las percepciones, logros y desafíos respecto a las prácticas de liderazgo de dos directoras de una escuela pública peruana. Se empleó un muestreo no probabilístico intencional para la selección de participantes; una entrevista semiestructurada para la recolección de datos; y la codificación abierta, axial y selectiva para el análisis de las transcripciones. Los hallazgos de este estudio respaldan la idea de que efectivamente los directores están en un tránsito progresivo hacia un liderazgo pedagógico, el cual prioriza la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y tiene un enfoque más compartido, distribuido, democrático y orientativo. No obstante, se enfrentan a desafíos tales como: la atención a nuevas necesidades formativas, la construcción de la capacidad de liderazgo, el desarrollo de una cultura colaborativa y comunidades de aprendizaje, la sobrecarga laboral y la promoción de una participación más activa de las familias.

Palabras clave: escuela pública peruana; líder pedagógico; liderazgo pedagógico.

Cómo referenciar este artículo:

Querevalú-Pazos, M. (2022). Directores como líderes pedagógicos: estudio de caso sobre las prácticas de liderazgo en una escuela pública peruana. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 3(2), 15-32.

ABSTRACT

This qualitative case study aims to recognize the perceptions, achievements, and challenges regarding the leadership practices of two principals of a Peruvian public school. Intentional non-probabilistic sampling was used to select participants; a semi-structured interview for data collection; and open, axial, and selective coding for transcript analysis. The findings of this study support the idea that principals are indeed in a progressive transition towards instructional leadership, which prioritizes the improvement of teaching-learning processes, and has a more shared, distributed, democratic and guiding approach. However, they face challenges such as: attending to new training needs, building leadership capacity, developing a collaborative culture and learning communities, work overload and promoting more active participation of families.

Keywords: Peruvian public school; instructional leader; instructional leadership.

INTRODUCCIÓN

El liderazgo es uno de los fenómenos sociales más examinados alrededor del mundo (Antonakis y Day, 2018) y, en la educación cobra especial interés ya que existe amplia literatura que sostiene que el liderazgo escolar es un elemento crucial para el éxito de las escuelas y la promoción del cambio educativo (Hubbard et al., 2006; Fullan et al., 2006; Harris, 2010; Leithwood et al., 2020; Pont, 2020).

A lo largo de la historia el concepto de liderazgo ha sido estudiado desde diferentes referentes teóricos, los mismos que han sido expresados a modo de estilos, modelos, teorías o escuelas de liderazgo. Así, muchos términos han acompañado a la palabra liderazgo, tales como el liderazgo motivacional, basado en rasgos, contextual, situacional, servicial, participativo, democrático, distribuido, colaborativo, relacional, contingente, instruccional, carismático, visionario, instruccional, auténtico, transaccional, transformacional, etc. (Hallinger y Wang, 2015; Antonakis y Day, 2018). Sin embargo, la tendencia actual es

investigar al liderazgo no como un constructo unitario que está restringido a uno de los modelos o estilos de liderazgo mencionados anteriormente, sino que es necesario apostar por un enfoque integrado (Day et al., 2016) en el que se aprovechen las potencialidades y se superen las limitaciones de cada modelo en particular. En este sentido, Leithwood et al. (2020) sostienen que los líderes escolares exitosos hacen uso de un repertorio similar de prácticas básicas de liderazgo relacionadas con el establecimiento de direcciones, construcción de relaciones, desarrollo de la organización y mejora del programa educativo. Asimismo, cuando Fullan (2020) expone la nueva naturaleza del liderazgo no lo hace en función a un solo modelo, estilo o teoría, sino explicando ciertas características o prácticas que volverían al liderazgo más pertinente para un mundo menos lineal como el mundo contemporáneo.

Por lo expuesto, en la actualidad, es particularmente importante no solo saber qué hacen los líderes dentro de sus organizaciones o qué estilo de liderazgo ejercen, sino cómo lo hacen y cómo miden su impacto resultante.

Este último punto justifica la naturaleza de este estudio. Por lo tanto, el presente estudio de caso cualitativo explora las prácticas de liderazgo de dos directoras de una escuela pública peruana, quienes a través de sus declaraciones han expuesto sus percepciones, logros y desafíos en relación con su rol como líderes. Ambas directoras han sido seleccionadas principalmente en función a su larga experiencia en la dirección de escuelas públicas en contextos desventajosos. El propósito principal de este estudio es responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones, prácticas, logros y desafíos de dos directoras de una escuela pública peruana en relación con su rol de liderazgo? Así, el investigador analizó el discurso de las dos líderes para identificar y describir sus percepciones y prácticas de liderazgo, así como los logros conseguidos y los desafíos a los que se enfrentan.

Del liderazgo gerencial al liderazgo pedagógico

Desde hace mucho tiempo se ha prestado mayor atención a cómo el liderazgo está influyendo en las prácticas profesionales de los docentes y sus actitudes hacia la enseñanza (Assunção, 2004), lo que ha implicado que los líderes escolares aprendan nuevos roles que les permita alejarse del rol gerencial hacia un liderazgo instruccional (Hubbard et al., 2006) con un enfoque más compartido y colaborativo (Hauge et al., 2014). Un líder que promueva el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje sostenibles (Hauge et al., 2014) y que construya la capacidad de liderazgo de sus docentes (Lambert,

2011).

El modelo del liderazgo instruccional ha recibido muchos nombres a lo largo de su desarrollo histórico, tales como: liderazgo escolar, liderazgo educativo, liderazgo para el aprendizaje y liderazgo centrado en el aprendizaje (Hallinger, 2011; Contreras, 2016). Sin embargo, todos ellos coinciden en un punto: la mejora de los aprendizajes del estudiante. Hallinger y Wang (2015) sostienen que son tres las dimensiones o prácticas que caracterizan a este modelo: la definición de la misión de la escuela, la administración de un programa educativo enfocado en el desarrollo del aprendizaje y la creación de un clima escolar positivo.

En el Perú, con la implementación del Marco del Buen Desempeño Directivo en el 2014, se ha preferido el término ‘liderazgo pedagógico’ para designar al nuevo modelo de gestión y liderazgo de los directivos; sin embargo, su énfasis en la mejora del aprendizaje permite clasificarlo en el modelo del liderazgo instruccional. Así, actualmente, la capacidad de liderazgo pedagógico constituye la principal exigencia dentro de los atributos de un director de escuela peruana (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2014) y su uso se ha vuelto tan común que el término líder pedagógico podría fácilmente reemplazar al término director(a).

En el Marco del Buen Desempeño Directivo se señala que el cambio hacia este modelo de liderazgo se justifica en función a la necesidad de transformar la manera cómo la mayoría de las escuelas del país han sido conducidas hasta ese momento (MINEDU, 2014), es decir,

escuelas con una gestión escolar con prácticas rutinarias, una organización escolar rígida, instrumentos de gestión de cumplimiento normativos y poco funcionales, desconfianza, subordinación y conflicto, prácticas autoritarias o permisivas, relaciones verticales, etc. (Guerrero, 2012). Por ello, con el enfoque del liderazgo pedagógico se apostó por un modelo de liderazgo más participativo, democrático y transformacional (MINEDU, 2014). Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, las investigaciones actuales respecto al liderazgo no tienden a encasillarse en un solo modelo, sino que analizan y recuperan aquellas prácticas, estrategias o comportamientos específicos que realizan los líderes exitosos para lograr la mejora educativa. En este sentido, Leithwood et al. (2020), por ejemplo, señala que las prácticas para un liderazgo exitoso se agrupan en cuatro dominios: el establecimiento de direcciones/objetivos, la construcción de relaciones y del recurso humano, el desarrollo de la organización para dar soporte a prácticas deseables, y la mejora del programa educativo. Por lo expuesto, resulta interesante explorar el status quo del nuevo enfoque del liderazgo pedagógico en la gestión de las escuelas peruanas, a través del análisis de las percepciones, prácticas, logros y desafíos que enfrentan los directores de escuelas públicas, poniendo especial atención en esas prácticas, estrategias o comportamientos específicos que sustentan su desempeño como líderes pedagógicos.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es

cualitativo y utilizó un diseño no experimental, de tipo básico y de nivel descriptivo. En este sentido, emplea el método de estudio cualitativo, el cual consiste en una investigación profunda de un fenómeno en particular con el fin de comprender su complejidad (Broughton, 2019). Asimismo, su elección se justifica pues ha demostrado ser un método confiable y respetable que permite el análisis contextualizado y holístico de un caso o fenómeno delimitado pero complejo (Tight, 2017). Además, porque permite explorar significados específicos o experiencias personales sobre procesos o cambios que han ocurrido a lo largo del tiempo (Smith, 2018). Por lo expuesto, en el presente estudio de caso predomina el método inductivo, ya que primero explora y describe narraciones particulares para generar posteriormente una teoría general respecto a dichas afirmaciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para la selección de los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia (Martín-Crespo y Salamanca, 2007; Izquierdo, 2015), es decir, las participantes han sido elegidas por su predisposición para participar de la investigación y su elección se ha basado en el conocimiento y credibilidad del investigador. Así, la muestra estuvo conformada por dos líderes escolares – actualmente directora y subdirectora del nivel secundario – de una escuela pública de la provincia de Talara, región Piura, Perú. Ambas líderes tienen una larga experiencia en la conducción de escuelas públicas en la provincia y han sido testigos de cómo los roles del director peruano han ido cambiando

a lo largo del tiempo. Asimismo, la escuela seleccionada es representativa con relación a las escuelas de la provincia, en términos de modelo de gestión, asignación de recursos, infraestructura, nivel socioeconómico, número de estudiantes y docentes, etc., por lo que entender cómo las líderes de esta escuela están enfrentando estos cambios permitirá dar luces sobre qué iniciativas se requieren implementar para hacer que este cambio sea más llevadero a nivel de la provincia.

Si bien los estudios de caso tienen tres métodos comunes: la observación, la entrevista y el análisis de documentos (Simons, 2009; Swanborn, 2010), para la recolección de datos en este estudio se empleó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, pues como señala Atkins y Wallace (2012), la entrevista es una herramienta flexible para recolectar una gran cantidad y variedad de información incluyendo hechos fácticos, perspectivas, opiniones, narraciones personales e historias. Además, las preguntas abiertas permiten tener respuestas más elaboradas, produciendo datos cualitativos detallados acerca de lo que se investiga (Marvasti y Tanner, 2020), además, porque permiten al entrevistador incorporar preguntas adicionales a las que había planificado para enriquecer la cantidad y variedad de información (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). La guía de la entrevista estaba organizada en cuatro secciones, las cuales exploraban: (1) Las percepciones del cambio y de los nuevos estilos de liderazgo, (2) La construcción de la capacidad de liderazgo a través de comunidades de aprendizaje, (3) Las necesidades formativas identificadas, (4) Los

desafíos del liderazgo pedagógico. Cabe señalar que las preguntas se crearon o adaptaron a partir del trabajo de Pampuch (2010), así como de los estándares establecidos en el Marco del Buen Desempeño Directivo, especialmente la competencia 5, la cual establece que es función del director “Promover y liderar una comunidad de aprendizaje con los docentes de su escuela; la cual se basa en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje” (MINEDU, 2014, p. 46). Así, en esta competencia confluyen los temas de interés de este estudio, es decir, el liderazgo pedagógico, las prácticas pedagógicas colaborativas y el logro de los aprendizajes.

El investigador se contactó vía correo electrónico con las dos líderes para conocer si estaban interesadas en participar de la entrevista. Una vez que manifestaron su conformidad, se les envió el enlace web de la reunión. La entrevista se realizó de manera sincrónica utilizando la plataforma Google Meet (Robson, 2020). Cada entrevista duró aproximadamente una hora y fue grabada con el consentimiento de las entrevistadas. Para el análisis de datos, los discursos de la entrevista fueron transcritos y enviados a las entrevistadas para verificar si sus respuestas corresponden con lo que realmente pensaban (Hammersley, 2020). Ninguna de las dos líderes solicitó algún cambio en las transcripciones. Con las transcripciones revisadas, se identificaron y agruparon los temas emergentes con la finalidad de responder a la pregunta de investigación. Finalmente, las

grabaciones y transcripciones fueron archivadas en un lugar seguro para mantener su confidencialidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la entrevista se basó en la codificación de datos en tres niveles. Primero, se identificaron en las transcripciones unidades de significado y categorías (codificación abierta), luego temas o categorías más generales (codificación axial) y, finalmente, categorías o temas centrales (codificación selectiva) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A continuación, abordaremos las categorías identificadas, las cuales son: La aparición de nuevas formas de liderazgo, el aprendizaje como centro de atención de los líderes y los desafíos actuales a los que se enfrentan los líderes.

El cambio es inminente: Aparición de nuevas formas de liderazgo

El cambio hacia el liderazgo pedagógico ha traído consigo nuevas formas de liderar una escuela, un liderazgo más compartido, distribuido y democrático. Esto coincide con lo que señala Harris (2010) al decir que para promover escuelas exitosas se debe partir de la remodelación de los roles y responsabilidades de liderazgo, así como la creación de equipos de trabajo y una distribución del liderazgo más eficiente. Los líderes educativos facilitan el cambio dentro y fuera de la escuela a través de decisiones disruptivas sobre la distribución del poder entre estudiantes, maestros y líderes (Longmuir, 2020). Ambas líderes expusieron su percepción sobre este cambio de la siguiente

manera:

Tengo 33 años de experiencia como docente y 10 años como directora de la escuela. (...) En el transcurso de este tiempo veo que ¡Todo cambia! Antes no se hablaba del liderazgo. En el pasado, si el director no estaba, las cosas no se hacían pues no las podía delegar (...) Ahora es diferente, como directores tenemos que delegar responsabilidades y funciones. (Líder 1)

Tengo 14 años de experiencia, siempre he trabajado en el sector público. Durante este tiempo, he percibido varios cambios. (...) Diría que antes no teníamos líderes, sino jefes. Los jefes imponían, no escuchaban las opiniones de los demás. En cambio, ahora estamos dispuestas a escuchar al personal y estamos convencidas de que trabajando de manera colaborativa se alcanzarán los propósitos. (Líder 2)

Considerando los seis estilos de liderazgo que propone Goleman (2005), los participantes se identifican más con un estilo de liderazgo orientativo, democrático o formativo. Respecto a la naturaleza de la capacidad de liderazgo, una de las participantes considera que es una habilidad innata, mientras que la otra líder sostiene que es adquirida. Al respecto solo señalaré que este debate tiene una larga historia, así como la definición misma de liderazgo (Antonakis y Day, 2018); pero lo que se sabe es que hay rasgos que tienen influencia más proximales y otros más distales en los procesos y desempeños de liderazgo (Zaccaro, 2007). Sin embargo, resultó interesante saber qué es lo que piensan los directores, ya que ellos están llamados a construir la capacidad de liderazgo (Lambert,

1998). Así, desde mi punto de vista, para que un director pueda construir la capacidad de liderazgo en otros debe partir de la idea de que eso es posible, es decir, de que puede ser adquirido. De lo contrario, hablar de construcción de liderazgo no tendría sentido.

El liderazgo es 'empujar' (...) no solo decir ¡hazlo, hazlo, hazlo! Sino que uno debe empezar haciendo, 'en compañía de', 'al costado de'. De esa manera, [junto con los otros] seremos una unidad y formaremos una base sólida para que nuestros resultados sean positivos. En mi opinión, un líder nace y no se hace. (Líder 1)

El liderazgo es la capacidad que tiene todo ser humano de poder guiar u orientar a un grupo heterogéneo.

Un líder debe ser responsable y asertivo. (...) Creo que para ser líder nos formamos, el ser humano es como una esponja, captamos todo, el contexto nos cambia, las personas con las que nos relacionamos también influyen mucho en nosotros. (Líder 2)

Una de las entrevistadas manifestó implícitamente la importancia del autoliderazgo, es decir, tener la capacidad de poder es prerequisite para poder influir o conducir a un grupo.

El liderazgo comienza cuando uno mismo decide ser el líder de su propia vida. Debemos saber conducir nuestra propia vida para poder dirigir y acompañar a los demás, una persona no puede dar lo que no tiene. (Líder 1)

Existe la percepción de que su posición de liderazgo les permite estar más cerca de los demás miembros de la comunidad

educativa.

Lo que me gusta de ser líder es que tengo cercanía con las estudiantes. A veces, aprovecho esos momentos para saber más de ellas, de sus problemas. Siendo líder, siento que tengo un mayor alcance y puedo apoyar a los demás, no solo a las estudiantes, sino también a los profesores y padres de familia. (...) Me gusta poner al servicio de los demás lo que sé. (Líder 1)

Me gusta ser líder porque estoy cerca a mis colegas y sé que juntos vamos a buscar las mejores estrategias para mejorar (...) Ahora me siento más comprometida con el grupo (...) Además, la confianza se ha fortalecido. Ahora mis colegas se acercan para consultarme sobre las estrategias que están aplicando. (Líder 2)

Esto es un gran paso, ya que se alinea con lo que señalaba Assunção (2004) al sostener que el liderazgo efectivo ha sido descrito como informado, sólido y centrado en objetivos, pero también flexible, alentador, servicial y cercano al personal. Para lograr cercanía con el personal, las directoras manifiestan que están prestando mayor atención a sus habilidades blandas, así como la comunicación efectiva. Esto es beneficioso, ya que los puestos de liderazgo no solo requieren una excelente experiencia profesional, sino también habilidades blandas para tener éxito (Horenburg, 2018). Así, se han abandonado las relaciones interpersonales autoritarias y se están formando relaciones más democráticas en la toma de decisiones.

Antes no se hablaban de ellas [habilidades blandas], antes no se

tomaba en cuenta las opiniones de los demás cuando se tomaba una decisión (...) Sin embargo, ahora somos conscientes que las habilidades blandas nos permiten tener una buena comunicación y cercanía con las personas. En el pasado, la comunicación era muy vertical y drástica. Todo eso ha cambiado para bien. (Líder 1)

Los aprendizajes como centro de atención de los líderes

Lambert (2011) sostiene que los miembros de una ‘escuela con alta capacidad de liderazgo’ comparten la responsabilidad por el aprendizaje de todos sus estudiantes. En este sentido, ambas líderes coinciden en que ahora la razón de ser de la escuela gira en torno a los aprendizajes de los estudiantes a través del desarrollo de sus competencias, por lo que todos los esfuerzos realizados están dirigidos a dicho propósito. No obstante, tienen percepciones diferentes respecto al involucramiento o compromiso de los demás miembros de la comunidad.

Nuestro objetivo es que las estudiantes sean personas competentes con un sentido ético. Creo que todos en la escuela conocen dicho objetivo; sin embargo, no todos se comprometen. Hay docentes que prefieren no involucrarse en la resolución de problemas de los estudiantes. (Líder 1)

Toda escuela busca que los estudiantes logren las competencias. Nuestra misión lo dice, promovemos la formación de personas líderes, capaces, innovadoras, investigadoras, que puedan desenvolverse en este mundo cambiante. Creo que todos saben que ese es nuestro objetivo. (...) Considero

que el compromiso es una característica común de todos los miembros de la escuela. (Líder 2)

En este punto, hay que advertir que las líderes tienen una comprensión equivocada respecto a lo que significa el compromiso. Ellas lo asocian con destinar mayor tiempo del que establece la jornada laboral, esto es un punto cuestionable.

Ciertos profesores sí se comprometen, pero otros no. Una vez que terminan su jornada laboral ya no quieren saber nada de la escuela, no cumplen las responsabilidades que se les asigna. Creo que esto se relaciona con la falta de vocación. (Líder 1)

El compromiso involucra dar más de tu tiempo, quizás a veces algunas personas no lo hacen por diferentes factores, por ejemplo, la familia o sus estudios. (Líder 2)

Por otro lado, ambas líderes coincidieron en que sus actividades giran en torno al acompañamiento y el monitoreo docente. Estos dos términos se han vuelto recurrentes en la mayoría de las investigaciones sobre los roles de los directores peruanos y hay evidencia que tiene efectos positivos en el logro de aprendizajes (Rodríguez-Molina, 2011; Arteaga, 2016; Yana y Adco, 2018; Tello y Vitón, 2019; Coz, 2019).

En la educación virtual, las prácticas del directivo están más enfocadas en lo pedagógico antes que en lo administrativo. El monitoreo y el acompañamiento forman parte de un proceso continuo. (...) Desde las ocho hasta las trece horas, estoy monitoreando y acompañando a los docentes. (...) Me

enfoco principalmente en el tipo de retroalimentación que hace el docente, asimismo, verifico si contextualizan y diversifican sus experiencias de aprendizaje. (Líder 1)

Como líder, tengo que acompañar a los docentes [observar su clase] y luego llevamos a cabo un diálogo reflexivo. Esto último es muy importante ya que les permite a nuestros profesores mejorar su práctica pedagógica. El acompañamiento docente es una gran oportunidad para reconocer debilidades y limitaciones. Nos enfocamos mucho en la retroalimentación reflexiva que hacen hacia sus estudiantes. (Líder 2)

Se puede percibir que ambas líderes están preocupadas por la forma cómo los docentes retroalimentan reflexivamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se preocupan por la manera cómo contextualizan o diversifican las experiencias de aprendizaje. Esto es favorable, ya que – como señalan Askell-Williams y Koh (2020) – la diversificación del currículo representa una buena práctica educativa para atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los desafíos que enfrentan los directores tienen causas diversas

Nuevas necesidades formativas

Las líderes entrevistadas han identificado que las necesidades formativas más resaltantes en sus docentes son la mejora de las estrategias didácticas y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esto coincide con lo que Guadalupe et al. (2017) encontraron. Ellos señalaron que son tres los temas principales

en los que los docentes peruanos requieren ser capacitados: estrategias didácticas, materiales de enseñanza y uso de las TIC. No obstante, esta última necesidad formativa no es exclusiva de los docentes, sino que las líderes entrevistadas también son conscientes que necesitan fortalecer sus competencias digitales.

Los docentes deben capacitarse más sobre las mejores estrategias para enseñar sus asignaturas. (...) Respecto al uso de las tecnologías, tengo varias dificultades, pero siempre solicito ayuda. Los docentes también tienen las mismas dificultades, no usan las herramientas tecnológicas pues las consideran innecesarias, ellos dicen que los estudiantes no tienen conexión a internet o que los recursos son insuficientes. (...) La mayoría de ellos solo desarrolla sus clases por WhatsApp. (Líder 1)

Los profesores tienen varias dificultades en el uso de las plataformas virtuales, además necesitan aprender estrategias de retroalimentación reflexiva. (Líder 2)

Asimismo, ambas líderes mostraron su preocupación en torno a la presencia de profesionales sin formación pedagógica en la escuela. En palabras de las líderes entrevistadas, ellas señalan que:

En la escuela tenemos personas de otras profesiones que están desempeñándose como docentes pues es la única manera de cubrir la demanda. (...) La mayoría de ellos no manejan las estrategias didácticas adecuadas para enseñar sus asignaturas. (Líder 1)

Para lograr los aprendizajes, es necesario que todos los profesores tengan un determinado perfil. En las

escuelas públicas, debido a la carencia de profesionales con formación pedagógica, tenemos personas que carecen de esas habilidades pedagógicas y didácticas para guiar a nuestros estudiantes. (Líder 2)

Así, a pesar de que en los últimos quince años el número total de docentes del sistema educativo peruano aumentó en todos los niveles (Guadalupe et al., 2017), la gran demanda de profesores aún persiste, lo cual obliga a que se contrate profesionales que no tienen una preparación pedagógica. Esto podría explicar las limitaciones antes mencionadas sobre la carencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Construcción de la capacidad de liderazgo y las comunidades de aprendizaje

Como argumenta Fullan (2020), el papel del líder escolar es desarrollar culturas colaborativas y construir la capacidad de liderazgo en los demás miembros hasta tal punto que su presencia se vuelve innecesaria. Así, las directoras se esfuerzan por construir la capacidad de su liderazgo promoviendo espacios en los que los demás integrantes de la escuela tengan oportunidades para demostrar su liderazgo, ya que para sostener las mejoras y fomentar el compromiso de los educadores se parte del supuesto de que todos tienen el potencial y el derecho de trabajar como un líder (Lambert, 1998).

Somos conscientes de que todos somos capaces de guiar y formar a los demás. Creemos que no siempre vamos a ocupar este cargo, pues estos cargos son temporales. (...) Tratamos de ser independientes e intercambiamos roles,

de tal manera que todos tengamos la posibilidad de liderar. (Líder 2)

Esta forma de pensar es favorable para apuntar a un cambio sostenible, ya que como sostenía Fullan (2002), los directores también deben trabajar para desarrollar las habilidades de liderazgo en otros miembros de la escuela, de tal modo que la escuela esté preparada para sostenerse y avanzar con las reformas una vez que él o ella deje la escuela.

Un gran desafío de las participantes se relaciona con el desarrollo de comunidades profesionales sostenibles, en las que el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sea una responsabilidad compartida (Hauge et al., 2014). En este punto, las líderes señalaron que se han implementado comunidades de aprendizaje llamadas ‘grupos de interaprendizaje (GIA)’ con el fin de abordar las necesidades formativas antes mencionadas. Sin embargo, señalan que el compromiso e involucramiento por parte de los docentes es escaso.

Durante los GIAs hemos aprendido a utilizar las herramientas tecnológicas. Asimismo, mediante ejemplos, aprendemos a retroalimentar reflexivamente (...) Nos reunimos periódicamente para conocer más estrategias didácticas, compartir experiencias y ayudarnos mutuamente. (Líder 2)

Hemos implementado los GIAs pero parece que no han funcionado. A pesar de que se abordan diferentes estrategias para mejorar la práctica, los docentes no tienen vocación y no muestran un compromiso genuino para cambiar sus prácticas. (...) Cuando proponemos capacitaciones, pocos profesores

participan, no tienen interés en aprender a utilizar los recursos digitales. Esa es una gran debilidad de la escuela. (Líder 1)

Por lo tanto, las líderes deben repensar otras formas de intervención docente, ya que los espacios de interaprendizaje que ahora mismo se están proponiendo, no están siendo efectivos.

Los proyectos de innovación e investigación docente: Una tarea pendiente

Otro de los desafíos de los líderes guarda relación con el involucramiento docente, puesto que existen escasos proyectos de innovación e investigación en la escuela. En este sentido, las líderes señalan que un factor limitante es la baja predisposición de los docentes y el escaso tiempo.

El personal docente no está interesado en presentar proyectos de innovación e investigación. El factor limitante es la baja predisposición e iniciativa de los docentes. (Líder 1)

Últimamente no estamos proponiendo proyectos, pues hay varios factores limitantes, por ejemplo, no tenemos tiempo, las estudiantes no tienen conexión a internet. (...) El tiempo de la jornada laboral es insuficiente y las personas no están dispuestas a dar más de su tiempo. (...) No hay proyectos de investigación. (Líder 2)

Este es un gran desafío. Motivar a los docentes para que innoven o investiguen sus propias prácticas no es una tarea fácil, menos en el Perú. Desde mi experiencia, considero que la causa no radica en la escasa predisposición

docente, más bien coincido con lo que Guadalupe et al. (2017) encontraron, que los tres principales factores limitantes de práctica pedagógica de los docentes peruanos son: los insuficientes materiales educativos, la inadecuada infraestructura educativa y el desconocimiento de estrategias didácticas. En este sentido, mayor atención debería prestarse a tales factores, ya que como Sahlberg y Cobbold (2021) sostienen, es una necesidad imperante que las políticas educativas provean los recursos financieros, humanos y físicos para alcanzar una adecuada educación.

La educación virtual y la sobrecarga laboral

Como señala Spicer (2020) “los rituales como la taza de café en la sala de profesores han sido reemplazadas por las videollamadas en Zoom” (p. 1737). En este sentido, la cultura organizacional ha sido profundamente transformada durante la pandemia COVID-19 y esto ha representado un gran desafío para los líderes en general, ya que es difícil construir una cultura organizacional cuando todos están trabajando desde casa (Kniffin et al., 2021; Howard-Grenville, 2020). Las directoras entrevistadas sostuvieron que la modalidad virtual ha afectado su rol de liderazgo, ya que es más demandante, genera cansancio y limita sus interacciones con los demás miembros de la comunidad educativa.

La educación virtual es demasiado demandante, yo preferiría que volviéramos a la presencialidad, ¡Tengo que estar sentada casi todo el día frente a la computadora! Las interacciones presenciales me permitían acercarme a los docentes, preguntarle en qué les puedo ayudar. (...) No es lo mismo

comunicarme mediante un teléfono que es un medio tan frío. (Líder 1)

Por otro lado, en el contexto virtual, la principal insatisfacción que sienten es tener que participar en reuniones muy extensas e improductivas. No me gusta que las reuniones se programen a último momento ni que sean tan extensas. (Líder 2)

A veces tenemos reuniones con los especialistas de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) las cuales terminan hasta las nueve de la noche ¡Las reuniones son muy largas, demasiado largas! Lo que menos me gusta de ser directora es tener que participar en estas reuniones que no son productivas. (Líder 1)

En este sentido, los resultados de Guadalupe et al. (2017) siguen siendo válidos en este contexto de pandemia, ya que ellos encontraron que los docentes peruanos reportan dedicar, en promedio, doce horas a la semana a preparar sus clases u otras actividades relacionadas a su labor educativa, fuera de su jornada laboral. Así, en el Perú, parece que se ha normalizado el hecho de que tanto directores como docentes empleen tiempo fuera de su jornada laboral para responsabilidades relacionadas a la escuela, un punto que debe revertirse en tanto que el docente también debe atender otros aspectos de su vida.

Escaso involucramiento de las familias

Finalmente, las líderes entrevistadas perciben que hay una desconexión entre lo que se enseña en la escuela y lo que se practica en la familia. Ellas consideran que las causas radican en la edad de

los padres, la carencia de normas en la familia y la permisividad.

En el pasado, los padres de familia se involucraban más en la educación de sus hijos (...), sin embargo, en la actualidad, los padres son más jóvenes y en casa no hay normas, no hay reglas. (Líder 1)

Nosotros queremos que los estudiantes practiquen los valores, sin embargo, en casa no tenemos apoyo, no se comprometen con esa misión. (Líder 2)

En este sentido, es urgente recuperar ese soporte de la familia, ya que la participación de los padres en la enseñanza y el aprendizaje de sus hijos es esencial para asegurar la participación de los estudiantes y el logro de resultados, especialmente en aquellos provenientes de contextos desventajosos (Sahlberg y Cobbold, 2021).

CONCLUSIONES

Es necesario seguir prestando mayor atención a la formación de los directivos como líderes pedagógicos (Guadalupe et al., 2017), ya que existe una robusta evidencia que ha demostrado que el liderazgo se vincula estrechamente con la mejora organizacional y estudiantil (Leithwood et al., 2020). Los hallazgos de este estudio de casos respaldan la idea de que efectivamente los directores de escuelas públicas peruanas están en un tránsito progresivo hacia un liderazgo pedagógico, es decir, un liderazgo que prioriza la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, las directoras participantes reconocen que el acompañamiento y monitoreo docente se han vuelto dos de

sus funciones principales para la mejora de los aprendizajes; y manifiestan que están conduciendo sus escuelas bajo un modelo de liderazgo más compartido, distribuido, democrático y orientativo, el cual les permite estar más cerca a los demás miembros de la escuela y aprovechar las potencialidades de los diferentes enfoques. Asimismo, reconocen la importancia de las habilidades blandas, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo en sus interacciones, los cuales eran aspectos descuidados en el pasado.

Por otro lado, a través de su discurso se infiere que aún deben fortalecer las dimensiones que caracterizan al liderazgo instruccional (pedagógico), las cuales como señala Hallinger y Wang (2015) son básicamente tres: [1] el establecimiento y comunicación de objetivos compartidos por todos los miembros de la escuela; [2] la gestión del programa educativo mediante la supervisión y evaluación de los procesos de enseñanza, la implementación del currículo y el monitoreo del progreso del estudiante; y [3] la creación de un clima escolar positivo para el aprendizaje.

Lo anterior se evidencia en los diferentes desafíos con los que actualmente están

lidiando, entre los que destacan: (a) la atención a diferentes necesidades formativas docentes, especialmente las relacionadas con el dominio de estrategias didácticas, el uso de las TIC, la diversificación curricular, la retroalimentación reflexiva y la necesidad de preparar e involucrar a profesionales con formación no pedagógica [dimensión 2] ; (b) la construcción de la capacidad de liderazgo y la formación de comunidades de aprendizaje que permitan fortalecer la cultura colaborativa de sus escuelas, así como involucrar y comprometer a los docentes en la implementación de proyectos de innovación e investigación [dimensión 1, 2 y 3]; (c) la sobrecarga laboral y las limitaciones en las interacciones producto de la educación remota [dimensión 3]; y (d) el involucramiento de las familias y los docentes para tener una participación más activa en la escuela respecto a un objetivo compartido [dimensión 1]. Finalmente, se recomienda que los resultados de este estudio sean compartidos con los especialistas de las unidades de gestión educativa local, de tal manera que den soporte a las necesidades formativas y desafíos antes expuestos.

REFERENCIAS

- Atonakis, J., & Day, D. (2018). Leadership: Past, Present and Future. In J. Antonakis & D. Day (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 3–26). SAGE Publications, Inc. <https://www-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781506395029.n1>
- Arteaga, M. (2016). *Liderazgo pedagógico directivo, el monitoreo-acompañamiento pedagógico y compromiso de gestión escolar; Vitarte-2016*. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_650fcfa914447fb151730e71ae9fd39
- Askell-Williams, H., & Koh, G. A. (2020). Enhancing the sustainability of school improvement initiatives. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 660–678. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1767657>
- Assunção, M. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318. <https://doi.org/10.1080/1360312042000226918>
- Atkins, L., y Wallace, S. (2012). Interviewing in Educational Research. In *Qualitative research in education* (pp. 85–106). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957602>
- Broughton, S. (2019). Case Study Research. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & V. A. L. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.1007/978-3-030-16065-4_4
- Bryant, A., y Kazan, A. L. (2012). *Self-leadership: how to become a more successful, efficient, and effective leader from the inside out*. McGraw Hill Professional.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–258. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Coz, L. (2019). *Liderando un acompañamiento para mejorar resultados* [Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. <http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/UNHEVAL/4755>
- Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Fullan, M. (2002). *The Change Leader* (pp. 16–20). Educational Leadership.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Fullan, M., Hill, P., y Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press.
- Goleman, D. (2005). Liderazgo que obtiene resultados. *Harvard Business Review*, 11, 109–122. <http://ecob.scienceontheweb.net/liderazgo1.pdf>

- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). Capítulo 3: Docentes y Directores de la Educación Básica Regular. In *Estado de la Educación en el Perú* (pp. 103–144). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i27.18979>
- Guerrero, L. (2012). *Modelo Escuelas Marca Perú: Rasgos y resultados que las definen y procesos requeridos para alcanzarlos*. Comisión Escuelas Marca Perú, Ministerio de Educación.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., y Wang, W.-C. (2015). The Evolution of Instructional Leadership. In *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale* (pp. 1–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1
- Hammersley, M. (2020). Transcription of speech. In S. (Eds.). Ward, M. R. M., & Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 374–379). ProQuest Ebook Central.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership. In T. Bush, L. Bell, y D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 55–69). Sage.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas. McGraw-Hill Education.
- Horenburg, M. (2018). Soft skills. *Journal Fur Asthetische Chirurgie*, 11(1), 40–43. <https://doi.org/10.1007/s12631-017-0110-7>
- Howard-Grenville, J. (2020). How to sustain your organization’s culture when everyone is remote. *MIT Sloan Management Review*, 62(1).
- Hubbard, L., Mehan, H., y Stein, M. K. (2006). *Reform as learning: School reform, organizational culture, and community politics in San Diego*. Routledge.
- Izquierdo, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Informantes y Muestreo En Investigación Cualitativa*, 17(30), 1148–1150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhawe, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Kesebir, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., ... Vugt, M. van. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63–77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>

- Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 55(7), 17–19. <https://doi.org/10.4324/9780429495670-18>
- Lambert, L. (2011). What Does Leadership Capacity Really Mean? *Counterpoints*, 408, 34–36. <http://www.jstor.org/stable/42981264>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Longmuir, F. (2020). *Exploring Intersections of Educational Leadership , Educational Change and Student Empowerment*. 26(1), 46–53.
- Martín-Crespo, M., & Salamanca, A. (2007). *El muestreo en la investigación cualitativa* (Issue 27). Nure Investigación., papers2://publication/uuid/A346E589-7B95-4A7C-A290-D2E6A93E5731
- Marvasti, A., y Tanner, S. (2020). Interviews with individuals. In S. Ward, M. R. M., & Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 329–337). ProQuest Ebook Central.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Pampuch, D. (2010). *Looking for the next generation of principals: Generation Y teachers 'perceptions of and aspirations for leadership in Victorian Independent Schools*. April.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Robson, J. (2020). Online methods in educational research. In S. Ward, M. R. M., Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative research in education* (pp. 349–359). ProQuest Ebook Central.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1921>
- Sahlberg, P., y Cobbold, T. (2021). Leadership for equity and adequacy in education. *School Leadership and Management*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963>
- Simons, H. (2009). Case study research in practice. SAGE Publications Ltd. <https://dx-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781446268322>
- Smith, M. (2018). Case study research strategy. In *Research methods in sport* (pp. 145–159). SAGE | Learning Matters. <https://www-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781526433992.n8>
- Spicer, A. (2020). *Organizational Culture and COVID-19*. December, 1737–1740. <https://doi.org/10.1111/joms.12625>
- Swanborn, P. (2010). What data to collect? In *Case study research* (pp. 73–96). SAGE Publications, Inc. <https://www-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781526485168>
- Tello, J., y Vitón, Y. (2019). *Modelo de acompañamiento y monitoreo para mejorar la gestión*

pedagógica del nivel primario y secundario de la IE No 16194, Nueva Urbanización del Distrito de Bagua, Región Amazonas-2015. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6837>

Tight, M. (2017). Case study research. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research: Two Volume Set* (pp. 376–394). SAGE Publications Ltd. <https://www-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781473983953.n19>

Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco-Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137–148.

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.6>

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Martin Cautivo Querevalú Pazos

Maestrando en Estudios Educativos en la Universidad de Queensland, Australia. Se ha desempeñado como docente de Ciencia y Tecnología en diferentes escuelas públicas y privadas, entre las que destacan el Colegio Peruano Chino Diez de Octubre, el CEP Concordia Universal, la I.E. La Inmaculada Talara y el Colegio de Alto Rendimiento de Piura. Ha sido acreedor de diferentes becas en mérito a su destacado desempeño académico, tales como la Beca a la Excelencia (Municipalidad de Lima), Beca My Oxford English (UNMSM) y Beca Generación del Bicentenario (PRO-NABEC). Sus líneas de investigación giran en torno al liderazgo, la gestión escolar, el currículo y la enseñanza de las ciencias basada en la indagación. Licenciado en Educación Secundaria en la especialidad de Biología y Química por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Correo: m.querevalupazos@uqconnect.edu.au

ORCID: <https://orcid.org/00000-0001-6835-0291>

RECEPCIÓN: 10/03/2022

REVISADO: 13/04/2022

ACEPTADO: 02/06/2022