



Liderazgo distribuido en estudiantes de posgrado que laboran en instituciones educativas de contextos vulnerables

Leadership distributed among postgraduate students who work in educational institutions in vulnerable contexts

Athena Bertha Aldoradin Rodríguez¹, Rosalynn Ornella Flores Castañeda² y Jhon Holguin-Alvarez³

Universidad César Vallejo, Lima, Perú¹²³

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-1003>¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5573-359X>²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5786-0763>³

Recibido: 13 de diciembre de 2018

Aceptado: 30 de junio de 2019

Resumen

El liderazgo distribuido es un enfoque transaccional de gestión institucional que ha evolucionado a la concepción de una gestión interactiva entre el director y el profesorado, sin reportar evidencias actuales de su funcionalidad en contextos vulnerables. En razón de ello, la investigación planteó establecer diferencias en cuanto al contexto de vulnerabilidad, género, grado académico, formación posgradual, y años de permanencia laboral. Esto se desarrolló mediante un diseño comparativo – descriptivo transeccional, en una muestra de 154 docentes de instituciones educativas públicas, agrupados acorde al contexto (vulnerable = 86; no vulnerable = 68) del Callao, Perú, para cuyo efecto se utilizó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido. El análisis permitió concluir que los profesores del contexto vulnerable, con el menos tiempo laboral en instituciones educativas, y con formación constante (desempeño de maestrías o doctorados), pueden distribuir el liderazgo en mayor medida que los docentes con más años en la carrera pública (nombrados o contratados), sin formación constante. El género no es un diferenciador de este tipo de liderazgo. Finalmente, es necesario hallar nuevas diferencias contextuales, de acuerdo al nivel de apego del docente hacia sus directivos en la gestión con bajos recursos.

Palabras claves: distribución de liderazgo; liderazgo pragmático; instituciones inteligentes; liderazgo visionario; formación del talento.

¹**Correspondencia al autor**

E-mail: eyesbrown1989@hotmail.com

Abstract

Distributed leadership is a transactional approach of institutional management that has evolved to the conception of an interactive management between the director and the teaching staff, without reporting current evidences of its functionality in vulnerable contexts. Because of this, the research proposed to establish differences in the context of vulnerability, gender, academic degree, postgraduate training, and years of work. It was developed through a comparative - descriptive transectional design, in a sample of 154 teachers from public educational institutions, grouped according to the context (vulnerable = 86, not vulnerable = 68) from the city of Callao (Peru), for which purpose the Multifactorial Leadership Distributed Questionnaire was used. The analysis made it possible to conclude that teachers from vulnerable contexts, with less time working in educational institutions, and with constant training (masters or doctorate courses), can distribute leadership to a greater extent than teachers with more years in the public career (appointed or hired), without constant training. Gender is not a differentiator of this type of leadership. Finally, it is necessary to find new contextual differences, according to the level of attachment of the teacher towards his managers in the management with low resources.

Keywords: leadership distribution; pragmatic leadership; smart institutions; visionary leadership; talent training.

Introducción

Las organizaciones educativas actualmente gestionan diversos procesos educacionales con orientación a una administración vertical. Dicho fenómeno limita el progreso de toda gestión educativa mientras su sistema contemple a sus integrantes como *autoridades* y *subordinados*; términos con los que se catalogan a estos agentes y que solo pueden comprenderse en un enfoque de liderazgo vertical. Generalmente, el liderazgo se ha considerado como un estado de relaciones interactivas entre el agente de gestión: directivo, coordinador, supervisor; y el agente participante: docente, coordinador, auxiliar educativo, los cuales abordan objetivos institucionales y transformacionales de la organización (Harris, 2012a; 2012b; Spillane, 2006). De igual modo, la dirección realizada por un líder vertical también incluye algún tipo de comunicación y habilidades instruccionales, ya sean estas pedagógicas o administrativas (Alig-Mielkarek & Hoy, 2005; Maureira, Garay y López, 2016). A pesar de la poca apertura hacia el desarrollo del talento cooperativo, este liderazgo instruccional o vertical, también propone llegar a objetivos, pero en sus mecanismos se despiertan procesos directivos poco constructivos y sin objetivos claros para incrementar el talento humano.

Actualmente, el lado más progresista del liderazgo ha evolucionado al tipo transformacional y al directivo pos-educacional/formador, ambos con más similitudes que diferencias (Bass & Avolio, 1994; Leithwood, 1994; Maureira, 2006). Entre ellas se evidencia la eficacia emergente de la construcción de elementos claves para la buena práctica directiva, y

alimentar la base evolutiva de los sistemas escolares. Sin embargo, aunque este liderazgo sea más estructural, sistemático y organizacional, también considera como *agentes* a los elementos constructores de dicho sistema. En otras palabras, concibe al ser humano como profesional que busca su desarrollo antes que el de la organización.

La revisión de estos aspectos es crucial para las instituciones educativas, ya que se encuentran dos puntos equidistantes del liderazgo de las organizaciones o instituciones educativas, que a su vez son objeto de múltiples investigaciones basadas en el liderazgo transformacional y educativo. Sin embargo, estos enfoques descuidan el desarrollo de los sistemas inteligentes de organización que en la actualidad consideran que las buenas prácticas organizacionales incluyen los intereses, aprendizaje y el manejo del poder por todos (Alles, 2006; Puentes, 2006; Senge, 2005; Torres, 2018). En esencia, aquellos enfoques de comprensión del liderazgo se basan en los fundamentos de Senge (2005), sobre la construcción del pensamiento sistemático, dominio personal, modelos mentales y la construcción de visión compartida.

Ante los enfoques de liderazgo constantemente investigados en el área de la administración educativa, es necesario interrogarse sobre estas nuevas pistas: ¿existe la posibilidad de compartir del liderazgo?, ¿cuán crucial puede ser permitir al directivo la distribución del poder en instituciones escolares con dificultades para desarrollarse en contextos determinados? Distribuir el liderazgo, ¿permite desarrollar organizaciones verdaderamente visionarias con profesores y directivos aptos para distribuir y compartir ese poder?

Como afirma Gronn (2002), el liderazgo distribuido consiste en aquella capacidad influyente en el grupo humano con el fin de lograr el talento y desarrollarlo con el fin de conseguir propósitos mediante la cooperación. Esta primera definición compromete el uso del ejercicio compartido de las capacidades en la gestión de una empresa o institución educativa. Desde el aspecto formativo, el liderazgo es funcional de acuerdo a dos preceptos (Gronn, 2002; Woods & Gronn, 2009): a) distribuir tareas en el equipo y b) distribuir el crecimiento social. En el primero, se espera que el líder desarrolle en otros la capacidad de elegir, y en el segundo, debe emerger un co-crecimiento mediante las tareas cooperativas. El liderazgo distribuido ha evolucionado en la literatura latinoamericana, la cual considera la distribución de liderazgo como una competencia de gestión de procesos educacionales para el desarrollo las capacidades de otros con el propósito de buscar la distribución equitativa del poder (Ahumada et al., 2017; Garay y Maureira, 2017; Maureira, Garay y López, 2016), a otros líderes sin que los receptores (nuevos líderes), lo rechacen o se encuentren obligados a aceptarlo y ejercerlo (Ahumada et al., 2017; Maureira, 2018).

El enfoque se centra en la distribución del *poder* de gestión, con el fin de fortalecer las redes colaborativas en el fortalecimiento de la cultura organizacional (Ahumada et al., 2017), este fortalecimiento incluye la formación de competencias para redireccionar la gestión y cambiar el orden estructural jerárquico directivo hacia otro más comunitario (Maureira, Garay y López, 2016; Maureira, 2018). La distribución de liderazgo se realiza desde el componente formal, pragmático, estratégico, incremental, oportuno y cultural (Ahumada et al., 2017). Investigaciones al respecto han encontrado que estos aspectos pueden hallarse percibidos específicamente en cuatro dimensiones en la labor docente (Garay y Maureira, 2017; Maureira y Garay, 2017; Vera y Maureira, 2017): docencia, gestión, convivencia y personal. Sin embargo, aún se siguen encontrando coincidencias en que los docentes direccionan estos aspectos en todos los tipos de liderazgo hacia el jefe de departamento como primer sujeto de alcance o al director en segundo lugar (Garay y Maureira, 2017).

Otros estudios, han declarado que el docente necesita de oportunidades y estabilidad para liderar antes que gestionar (Dampson, Mensah & Laryea, 2018; Labrín, 2014), a partir de ello, es de importancia el establecimiento de dicha gestión para permitir el reflejo del líder docente hacia el líder alumno: su imagen (Carbone et al., 2017; Holloway, Nielsen & Saltmarsh, 2017), por lo que este tipo de liderazgo constituye las bases de la convivencia escolar (Ortiz, 2014), convirtiéndola en una convivencia desarrollada por competencias a cambio de hacerlo por objetivos. Esto es muy importante, sobre todo en la administración pública, en cuyo ejercicio la falta de recursos es crucial para su desarrollo, para lo cual el Ministerio de Educación del Perú – Minedu (2018a) ya estableció los compromisos de gestión, que servirán para lograr metas en diversos campos, como el rendimiento académico, gestión de la convivencia y el acompañamiento de la *praxis* educativa. En el sector rural, en el cual el estado de vulnerabilidad se subraya en aspectos económicos y de alcance administrativo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Orealc/Unesco (2014), demostró que casi más del 62 % de directivos gestionan escuelas con mayor cantidad de estudiantes que en otros países de Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Ecuador. Ante las evidencias revisadas, aún no se ha investigado en el profesorado gestor de procesos educativos en contextos de vulnerabilidad, como unidad de análisis comparada, por lo cual es necesario saber si el contexto es determinante en el ejercicio del liderazgo distribuido como docentes receptores y generadores de liderazgo en sus instituciones educativas.

El propósito del estudio fue establecer las diferencias o similitudes en el liderazgo distribuido (LD) de un grupo de docentes que cursan alguna maestría especializada (gestión – administración educativa, educación) o doctorado en educación, los cuales laborasen en

instituciones educativas de contextos vulnerables en el Callao, Perú. A su vez, describir las diferencias de acuerdo al grado de formación, maestría o doctorado en cursación, género y años de experiencia, y, por último, caracterizar los indicadores generales y específicos del LD.

Método

El diseño fue no experimental, de corte descriptivo transeccional, y de nivel de estudio descriptivo – comparativo (Divakaran, 2014; Kumar, 2008; Sáez, 2017). Se desarrolla el análisis comparativo con el fin de establecer diferencias y similitudes en el liderazgo distribuido de acuerdo a sub-grupos de selección; y es descriptivo por caracterizar la variable con fines de describirla desde frecuencias y porcentajes.

Participantes

La muestra fue no probabilística, se conformó por 154 docentes (varones = 46.1 %; mujeres = 83 %) los cuales laboraban en instituciones educativas públicas de un distrito ubicado en el Callao, Perú. Estos fueron seleccionados a partir de las redes educativas de dicho distrito, respondiendo al criterio base de vulnerabilidad, y laborando en instituciones ubicadas en dos clases de contexto que se clasificaron como: a) vulnerable y b) no vulnerable. Para su efecto, se siguió la caracterización de zonas por ser barrios marginales en zonas de constante delincuencia, pandillaje, robos a mano armada, violación, rapto, entre otros (Darriba et al., 2018; Villalón, 2019). Se agruparon a los profesores por su tipo de contexto (vulnerables= 86; no vulnerables = 68; ver tabla 1). De igual modo, se seleccionaron a profesores que cursaban una maestría en la escuela de posgrado de una universidad privada de Perú sobre: educación, administración y gestión educativa. Asimismo, se eligieron a aquellos docentes que cursaban un doctorado en dicha universidad. Es importante señalar que, al desarrollarse la investigación, cierto número de profesores registraban—en su hoja de vida de formación académica—en la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), el grado de bachiller o título de licenciado en educación inicial, primaria o secundaria, como también habían realizado alguna maestría relacionada a educación con anterioridad (tabla 1).

Tabla 1

Distribución de profesores de acuerdo al criterio: contexto, género, grupo etario, años de experiencia y formación académica

criterio	Sub-criterio	(f)	(%)
Contexto	Vulnerable	86	55.8

	No vulnerable	68	44.2
Género	Masculino	71	46.1
	Femenino	83	53.9
Grupo etario	Mayor a 25 años	85	55.2
	Mayor a 30 años	69	44.8
Años de experiencia	Entre 0 a 5 años	84	54.5
	Mayor a 5 años de experiencia	70	45.5
Formación académica	Licenciado	72	46.8
	Maestría o doctorado	82	53.2

Fuente: Registro SUNEDU: <https://enlinea.sunedu.gob.pe/> y código de alumnado en maestrías de educación de universidad privada en Perú.

Nota: (f) = frecuencia; (%) = porcentaje

Finalmente, se procedió a pasar una lista de aceptación de participación en el estudio como un método de inclusión en la investigación como consentimiento informado. Este procedimiento permitió agilizar el proceso general del estudio desde la visita a cada profesor en las aulas en que cursaban la maestría o doctorado respectivo.

Instrumento y procedimiento

El *Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido – CMLD* (Maureira, 2017) es un instrumento con caracterización de escala Likert, de consistencia politómica ordinal, consta de 45 preguntas orientadas a la evaluación del liderazgo distribuido en sus dimensiones: formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna y cultural. Cada proposición consta de cinco (5) alternativas de respuesta: mucho (5 puntos), bastante (4 puntos), suficiente (3 puntos), poco (2 puntos) y nada (1 punto). También contiene tres (3) apartados orientados a la recopilación de a) datos profesionales: género, años de experiencia del docente, en la institución y datos de formación, b) distribución de liderazgo por institución educativa, y c) roles en la distribución del liderazgo. El tiempo de resolución puede ser entre 25 y 30 minutos, es de aplicación colectiva como también individual. Este cuestionario ya fue validado para escuelas primarias en Chile por Maureira y Garay (2017), con una fiabilidad entre 0.70 y 0,95. No obstante, no se ha contextualizado en otros países latinoamericanos. Por tal razón, se procedió a realizar una revisión por acuerdo de jueces en cuanto a criterios de redacción: claridad, cohesión y legibilidad.

La intención fue que se lograsen mantener ítems comprensibles por los profesores implicados en el estudio, tanto en el sentido léxico, pragmático y sintáctico - semántico. En la evaluación de jueces se tuvo en cuenta la recomendación de algunas adaptaciones sobre

preguntas referidas al ámbito de la administración educativa. En concreto, se adaptaron a recomendación de estos expertos algunas denominaciones de Chile, las cuales se plantean de forma distinta en las denominaciones de Perú. Por ejemplo, el postítulo puede considerarse como un diplomado en Perú. Otras de las adaptaciones se realizaron de acuerdo a los objetivos del estudio, el cual fue comparar el liderazgo distribuido en docentes con dos tipos de categorización en entidades públicas: a) entre 0 y 5 años y b) mayor a 5 años; ya que se consideró la posibilidad de encontrar docentes contratados hasta en cinco (5) oportunidades en su actividad laboral. Ya que muchos cursaban alguna maestría en administración de la educación, gestión educativa, o en educación, esto era indicativo de superación en el contexto que laboraban.

Por otro lado, se asumió la probabilidad que los docentes con más de 5 años de actividad en el sector público ya hubiesen participado en la Carrera Pública Magisterial (CPM), y cursaban una segunda maestría, o un doctorado en Educación. Esto se decidió ya que el grado académico obtenido en la escuela de posgrado aporta mayor puntaje en las evaluaciones de nombramiento en el Perú, y también se tuvo en cuenta que los docentes nombrados a nivel público deben tener entre 2 y 4 años de actividad laboral en instituciones educativas públicas, para lograr escalar en alguno de los niveles de la CPM. Cabe señalar que, en el listado de roles o cargos, se redujeron a aquellos que en las instituciones educativas públicas del Perú se encuentran establecidas por el Ministerio de Educación (tabla 2).

Tabla 2

Procesos de eliminación, adaptación y preservación en el listado de roles o cargos de acuerdo a los sistemas de administración educativa en Perú y Chile incluidos en el CMLD

Proceso	Roles o cargos en Chile	Roles o cargos en Perú
Eliminación	Sostenedor	-
Preservación	Director (a)	Director (a)
Eliminación	Jefe de UTP	-
Adaptación	Jefe(a) de convivencia	Coordinador de nivel
Adaptación	Inspector general	Supervisor (semáforo, acompañamiento docente u otros)
Adaptación	Coordinador de ciclo	Coordinador de grado
Adaptación	Jefe (a) de departamento	Jefe (a) de departamento psicológico o administrativo
Eliminación	Par docente	-
Eliminación	Otro	-

Fuente: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD) (Maureira, 2017).

Una vez que se realizaron las adaptaciones de algunos ítems, las cuales eran prácticamente imperceptibles, se obtuvo una aceptación mayor del 95 % del total de evaluadores del *CMLD* que presentaban mejor experticia en el estudio del liderazgo, en función de la nueva presentación que se le dio en general. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se evaluaron a 74 docentes, coordinadores de nivel y a docentes coordinadores de grado, de los cuales se seleccionaron a aquellos que laboraban en instituciones educativas pertenecientes a los dos contextos planteados en la investigación (vulnerables_(n) = 44; no vulnerables_(n) = 30). De los datos recolectados, se obtuvo .869 como índice *Alfa de Cronbach*, lo cual determinó al *CMLD* con una consistencia interna más contundente, tratando de hacer homologos a otros estudios en los que se utilizó el instrumento (Maureira y Garay, 2017; Garay y Maureira, 2017; Vera y Maureira, 2017). Además, en un análisis asociativo, los índices de correlación test – subtest entre los componentes del instrumento y la suma de variable fueron significativos (tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones test – subtest entre los componentes del liderazgo distribuido en la prueba piloto sobre CMLD

		Tipo de liderazgo distribuido y liderazgo						
		F	P	E	I	O	C	LD
F	Correlación de Pearson	1	,662**	,719**	,683**	,690**	,693**	,847**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
P	Correlación de Pearson	,662**	1	,665**	,651**	,617**	,671**	,816**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
E	Correlación de Pearson	,719**	,665**	1	,739**	,757**	,765**	,894**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
I	Correlación de Pearson	,683**	,651**	,739**	1	,777**	,723**	,878**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
O	Correlación de Pearson	,690**	,617**	,757**	,777**	1	,753**	,888**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
C	Correlación de Pearson	,693**	,671**	,765**	,723**	,753**	1	,884**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	74	74	74	74	74	74	74
LD	Correlación de Pearson	,847**	,816**	,894**	,878**	,888**	,884**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

N	74	74	74	74	74	74	74
---	----	----	----	----	----	----	----

Fuente: Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD) (Maureira, 2017). Base de datos de la investigación.

Nota: **p < .01.

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

Una vez analizados los resultados del instrumento de investigación, se procedió a gestionar la aplicación de la versión adaptada en un período de dos meses, a través de visitas organizadas a los profesores seleccionados como muestra de estudio. Se acordaron los tiempos de complementación de los instrumentos, con el fin de evitar interrupciones en las clases dictadas por cada profesor. A su vez, se entabló el trato con docentes nombrados y mayores a 35 años, ya que, por sus distintas actividades de formación universitaria, se debería evitar el desgaste entre el consumo de horas de dicha formación, el tiempo dedicado a la generación de recursos y materiales pedagógicos, como también la gestión administrativa en cada puesto laboral.

Tabla 4

Índices de Kolmogorov-Smirnov en distribución de normalidad de datos de liderazgo distribuido (CMLD)

Dimensiones y variable	F	P	E	I	O	C	LD
Estadístico de prueba	,097	,060	,102	,094	,146	,104	,138
Sig. asintótica (bilateral)*	,001*	,200**	,000*	,002*	,000*	,000*	,000*

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *p < .05; **p > .05.

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

Una vez realizada la encuesta a cada docente, y tras la tabulación correspondiente, se consideró pertinente comprobar la distribución normal de los datos recogidos. Ya que se contó con 30 sujetos para este análisis (tabla 4), se corroboró que los índices obtenidos en el liderazgo distribuido, como en sus dimensiones, se alejaban de la distribución de normalidad. Se decidió analizar estos índices con una prueba no paramétrica (Mann-Whitney); sin embargo, los datos de la dimensión pragmática procedían de una distribución normal, lo cual era indicativo de analizarse con una prueba paramétrica (t – Student).

Resultados

Promoción de liderazgo y oportunidades.

A

B

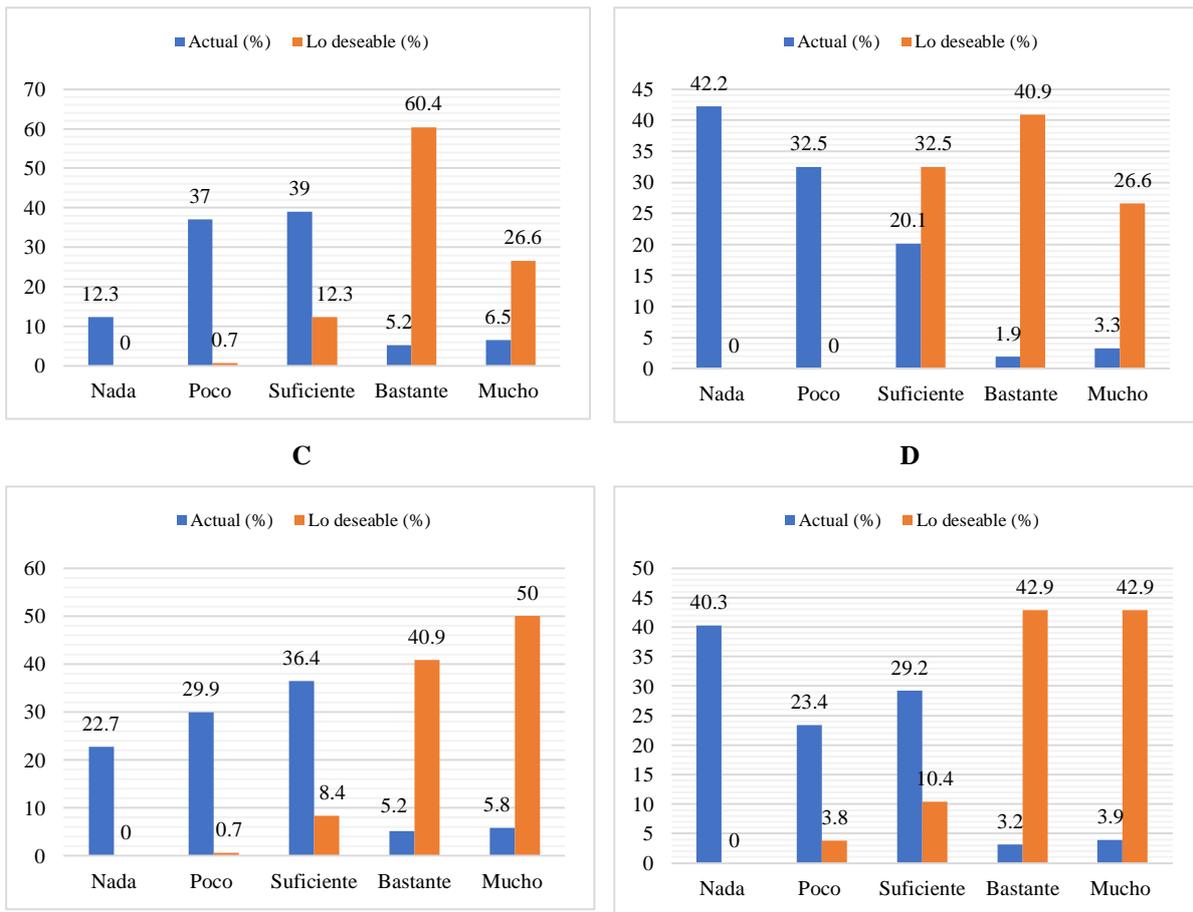


Figura 1. Distribución de liderazgo de acuerdo a la situación actual y situación deseable que perciben los docentes en formación de posgrado que laboran en las instituciones educativas vulnerables y no vulnerables.

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: A = las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela; B = se promueve la participación en equipos de liderazgo; C = existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos; D = Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo.

La distribución de liderazgo es escasa en la realidad del docente peruano (figura 1), todos evidencian que se realiza lo suficiente o poco; pero más de la mitad de los profesores desean que este liderazgo se distribuya bastante, o mucho. Para este análisis inicial, solo se tomaron en cuenta a aquellos indicadores más perceptibles en los estudiantes como en el A, B, C y D. Las cifras indican que en la realidad de los maestros se evidencia cierto tipo de liderazgo, pero reciben pocas oportunidades para su desarrollo, así como se resalta en los indicadores A y B, por cuanto el nivel de liderazgo compartido y de promoción de liderazgo es razonablemente bajo. Por otro lado, si se analizan los ítems C y D, se revela que las instituciones educativas presentan poca perspectiva para preparar a líderes, y que, sobre todo, cuentan con alguna oportunidad para asumir cargos o establecerse en alguno de ellos, debido a que más del 60 % desean que el sistema de sus escuelas les brinde apoyo en la adopción de esos cargos, ya sean administrativos o pedagógicos.

Liderazgo distribuido: diferencias y similitudes

Tabla 5

Comparación entre profesores en formación de posgrado que laboran en instituciones educativas de acuerdo al contexto de vulnerabilidad

	F	P	E	I	O	C	LD
U de Mann-Whitney	2237,000	2403,500	1948,500	2123,000	2076,500	1986,000	1984,500
W de Wilcoxon	4583,000	4749,500	4294,500	4469,000	4422,500	4332,000	4330,500
Z	-2,506	-1,897	-3,558	-2,920	-3,090	-3,421	-3,419
Sig. asintótica (bilateral)	,012	,058	,000	,004	,002	,001	,001

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *p < .05; Z = distribución normal.

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

En cuanto al liderazgo en los profesores en formación de posgrado evaluados en los contextos de investigación, se encontraron diferencias significativas en cuanto a la distribución de liderazgo estratégica, incremental, oportuna y cultural (tabla 5), ya que no superaron el índice de error del 5 % en la prueba estadística realizada. A su vez, el liderazgo distribuido presentó índices que indicaron diferencias entre los profesores que laboran en contextos vulnerables y no vulnerables ($U = 1984,500$; $z = -3,419$; $p < .05$). Es decir, que gran parte de los docentes que desarrollan liderazgo distribuido en sus instituciones educativas son aquellos quienes sienten, perciben y expresan que la distribución de liderazgo es permitida en la medida que los directivos lo asuman de tal modo y con total libertad para su realización.

Sin embargo, otras evidencias de este análisis permiten aducir que no existen diferencias de acuerdo al contexto en la distribución de liderazgo de tipo formal y pragmática, ya que los índices superaron el valor de error posible de la prueba. Por ello, es posible que los docentes de los dos contextos desarrollen liderazgo distribuido al mismo nivel, con similares características en las escuelas que laboran; o con distintos tipos de significado en la gestión que puedan asumir a futuro.

Tabla 6

Comparación entre profesores en formación de posgrado que laboran en instituciones educativas de acuerdo al género

	F	P	E	I	O	C	LD
--	---	---	---	---	---	---	----

U de Mann-Whitney	2696,500	2670,000	2948,500	2476,000	2031,500	2890,000	2629,500
W de Wilcoxon	6182,500	6156,000	4292,500	5962,000	4500,000	5446,000	6115,500
Z	-,909	-1,004	-2,428	-1,708	-3,050	-,205	-1,149
Sig. asintótica (bilateral)	,364	,316	,001	,088	,003	,537	,150

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *p < .05; Z = distribución.

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

En función del género de los docentes, se han encontrado diferencias respecto a la distribución estrategia y oportuna con significancias menores al p-valor (< 5 %) (tabla 6). Debido a ello, se entiende que el liderazgo distribuido es idéntico en las demás dimensiones y entre las puntuaciones en el total de la variable.

Tabla 7

Comparación entre profesores en formación de posgrado que laboran en instituciones educativas de acuerdo a los años de experiencia

	F	P	E	I	O	C	LD
U de Mann-Whitney ^a	2852,500	1803,500	2814,000	2692,000	2816,000	2894,000	2661,000
W de Wilcoxon	5192,500	5201,000	5299,000	5177,000	5301,000	6464,000	5146,000
Z	-2,3218	-1,293	-,458	-,902	-,451	-,167	-1,013
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,003	,647	,367	,652	,867	,311

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *p < .05; Z = distribución. Comparación – años de experiencia: 1 (entre 0 y 5); 2(mayor a 5).

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

En cuanto al análisis de los profesores implicados en el estudio, este reportó diferencias con significancia menor al 5 % de probabilidad (p < .05) de acuerdo a sus años de experiencia en las dimensiones de distribución formal y pragmática del liderazgo (tabla 7). Lo cual indica que en las demás dimensiones (estratégica, incremental, oportuna, cultural) y hasta en el total de liderazgo distribuido los participantes presentan igualdad en los tipos de distribución de liderazgo en sus respectivas escuelas.

Tabla 8

Comparación entre profesores en formación de posgrado que laboran en instituciones educativas de acuerdo al grado académico

	F	P	E	I	O	C	LD
U de Mann-Whitney ^a	2121,000	1503,500	2925,000	2351,000	2706,500	2351,000	1803,500
W de Wilcoxon	4305,500	5101,000	5255,000	5324,500	5301,000	4234,000	5201,000
Z	-2,103	-1,896	-2,458	-2,108	-1,2125	-2,1201	-1,3244
Sig. asintótica (bilateral)	,003	,003	,427	,001	,101	,001	,001

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *p < .05; Z = distribución. Comparación: 1 (maestría y doctorado); 2(bachiller).

LD = Liderazgo distribuido; F = Formal; P = Pragmático; E = estratégico; I = Incremental; O = oportuno; C = cultural.

La distribución de liderazgo formal, pragmática, incremental, cultural, como también el liderazgo distribuido comparado por el grado académico de los docentes, presentó evidencias con las cuales asumir diferencias entre grupos (tabla 8). Por lo cual se asumen puntuaciones mayores en el grupo de docentes con maestría o doctorado, los cuales refuerzan de modo constante las bases de su profesión en la escuela de posgrado a la que asisten.

Otras descripciones del liderazgo distribuido

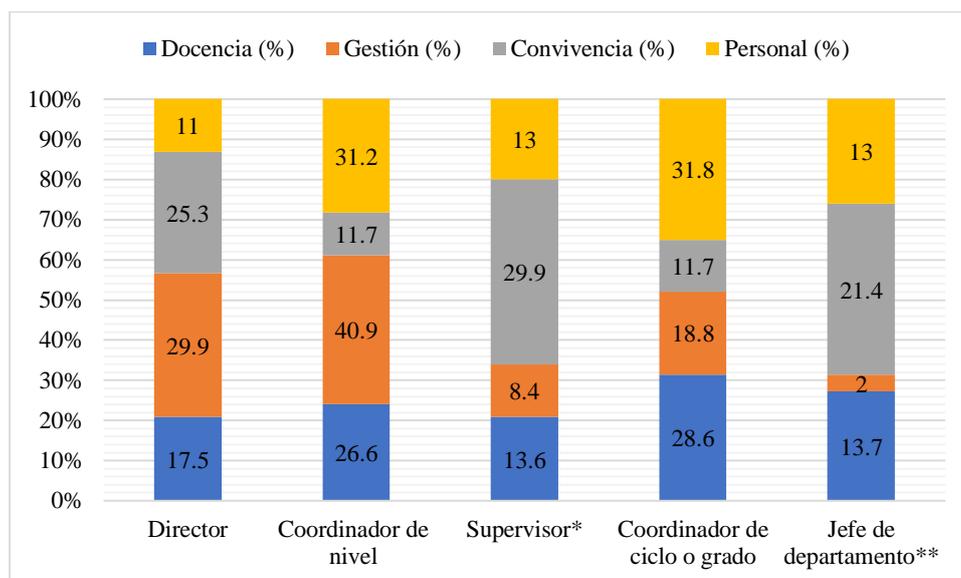


Figura 2. Porcentajes en el rol y distribución de liderazgo de docentes de acuerdo a situaciones específicas en áreas institucionales (docencia, gestión, convivencia, personal).

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *Supervisor de programas semáforo o acompañamiento docente; **departamento psicológico o administrativo.

Es evidente que el mayor grado de acercamiento sobre situaciones de convivencia, docencia y asuntos personales de los profesores se encuentra mayormente ligado hacia el director, supervisor o jefe de departamento (figura 2); es decir que, ante el problema suscitado, los docentes recurren hacia estos tres agentes educativos. Por lo contrario, existe menor presencia del director en cuanto a los asuntos de docencia, en otras palabras, sobre los procesos

de enseñanza o los procesos estratégicos de la sesión de aprendizaje. En otro orden, los docentes también se acercan hacia los coordinadores de grado o de ciclo cuando la problemática se centra en la pedagogía, capacitaciones y programación curricular. Todo señala que para aspectos de enseñanza los cargos más recurridos son los de coordinador; en cambio, los directivos se relacionan en menor medida al cargo de docente, al igual que al supervisor, a quien ellos consideran muy poco cuando la problemática se enfoca en la pedagogía.

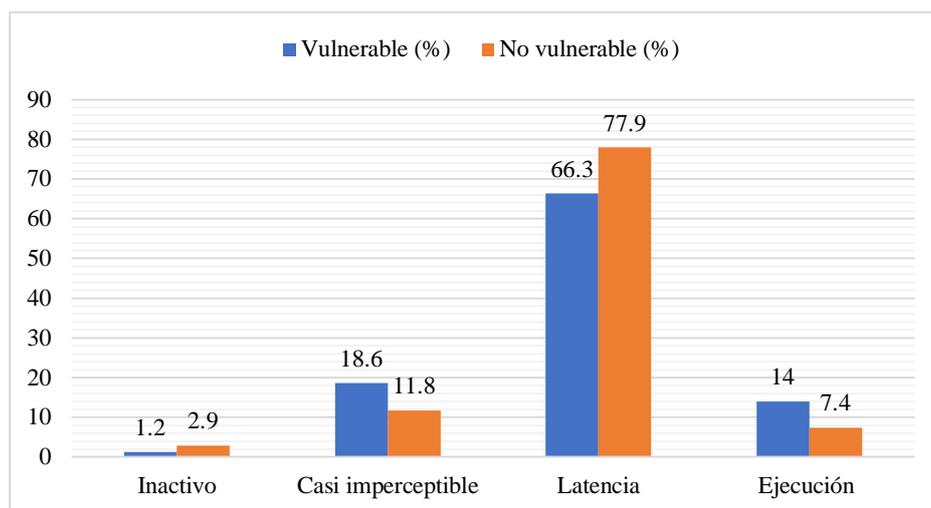


Figura 3. Liderazgo distribuido en profesores, estudiantes de posgrado, que laboran en instituciones educativas de contextos vulnerables y no vulnerables.

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: *Supervisor de programas semáforo o acompañamiento docente; **departamento psicológico o administrativo.

El liderazgo distribuido (figura 3), es latente en el profesorado del contexto vulnerable y no vulnerable, con menor presencia en aquellos que laboran en el contexto vulnerable (> 60 %). Sin embargo, existe un nivel de ejecución en algunos docentes de ese contexto; los sujetos de ese pequeño grupo (14 %) gestionan los procesos educativos, administrativos y formales a través del liderazgo distribuido en labores administrativas, pedagógicas y formales.

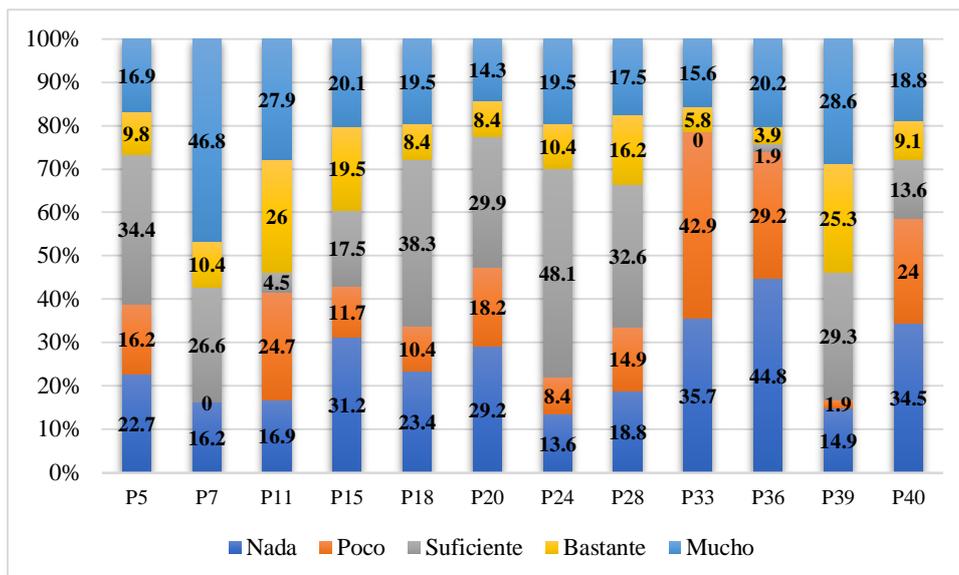


Figura 4. Porcentajes por preguntas individuales del liderazgo distribuido en profesores del estudio.

Fuente: Base de datos de la investigación.

Nota: Tipos de distribución de liderazgo = formal (P5; P7), pragmática (P11; P15), estratégica (P18; P20), incremental (P24; P28), oportuna (P33; P36), cultural (P39; P40).

Discusión

En principio, las diferencias en liderazgo distribuido ($rp_{(vulnerable)} = 88,42$; $sr_{(vulnerable)} = 7604,50$) y en sus dimensiones: estratégica ($rp_{(vulnerable)} = 88,44$; $sr_{(vulnerable)} = 7640,50$), incremental ($rp_{(vulnerable)} = 86,81$; $sr_{(vulnerable)} = 7466,00$), oportuna ($rp_{(vulnerable)} = 87,35$; $sr_{(vulnerable)} = 7512,50$) y cultural ($rp_{(vulnerable)} = 88,41$; $sr_{(vulnerable)} = 7603,00$), fueron favorables para los docentes que laboran en instituciones de contextos vulnerables, lo cual fue comprobado por diferencias significativas encontradas en la comparación de dichos grupos ($p < .05$). Estos resultados son cruciales, ya que los docentes se empoderan del liderazgo de la gestión educativa, e inclusive lo transmiten a otros docentes y estudiantes como ya ha ocurrido en otros hallazgos (Carbone et al., 2017; Ortiz, 2014); sobre todo, si se considera el ejercicio de su labor docente en lugares en los cuales se concentran otros aspectos de vulnerabilidad influyentes como: el pandillerismo, robos, matanzas, falta de recursos, entre otros tipos de coyunturas socioeducativas. Adicional a ello, los resultados han indicado que la construcción de mecanismos básicos como la convivencia se desarrollan con fines del alcance de los propósitos colectivos de la institución educativa, lo cual es similar otros estudios en los cuales las instituciones educativas que trabajaban por objetivos desarrollaban poco nivel de liderazgo (Holloway, Nielsen & Saltmarsh, 2017; Vera y Maureira, 2017).

Si se analiza el liderazgo distribuido, este es latente en el grupo de docentes (figura 3), con ligera diferencia a favor de los profesores que laboran en el contexto vulnerable (dif. = 11.6 %). Sin embargo, los docentes del contexto vulnerable presentan mayor nivel de ejecución (14 %); es decir, desarrollan algún tipo de liderazgo distribuido en sus instituciones educativas, pero, de todos modos, sigue siendo de bajo nivel si se toma en cuenta que son profesores que cursaban maestrías o doctorados sobre gestión, administración educativa, y educación, en las cuales se impartía este enfoque de distribución de liderazgo. Ello genera otra hipótesis, la cual invita a conocer si los cursos de posgrado obedecen a los actuales enfoques distributivos del poder, que debería consumarse en contextos determinados y debería corroborarse estudios con mayor población.

En cuanto a otros factores de comparación, en el género solo las diferencias se han presentado en la distribución del liderazgo de tipo estratégica ($rp_{(mujeres)} = 80,51$; $sr_{(mujeres)} = 6579,00$) y oportuna ($rp_{(mujeres)} = 81,39$; $sr_{(mujeres)} = 5819,50$), por lo que se halló mayor puntuación en las mujeres que en los hombres ($p < .05$). Sin embargo, existen medidas equitativas entre docentes líderes de ambos géneros respecto al aspecto formal, pragmático, incremental y cultural. Es importante mencionar que predecir diferencias por género en el liderazgo distribuido aún es prematuro, ya que los estudios se han centrado hasta el momento solo en el liderazgo transformacional y directivo, por lo cual no se encontró forma de sustentar las diferencias encontradas.

En razón a los años de experiencia, se han corroborado diferencias en la distribución formal ($rp_{(0-5 \text{ años})} = 86,98$; $sr_{(0-5 \text{ años})} = 7549,00$) y distribución pragmática del liderazgo ($rp_{(0-5 \text{ años})} = 81,50$; $sr_{(0-5 \text{ años})} = 7652,50$), lo cual resume que los docentes con menos años en el campo laboral educativo público ($n < 5$ años de servicio), son aquellos que pueden distribuir el liderazgo cuando aceptan funciones, normativas directivas, roles asignados y cumplen con responsabilidades y ritmos de trabajo establecidos por los directivos. Esto es posible debido a que estas universidades han implementado nuevas perspectivas visionarias, innovación en el currículo y en la formación por competencias, lo cual se alinea a la concepción de instituciones inteligentes; en cambio, existe mayor dependencia del docente hacia el directivo en instituciones con cantidad estándar de recursos y con directores más experimentados (Garay y Maureira, 2017; Vera y Maureira, 2017). Cabe señalar que la cantidad de años aquí no ha sido muy incidente, pues ha ocurrido como lo planteaban otras investigaciones (Dampson, Mensah & Laryea, 2018; Labrín, 2014). En estas instituciones se les han brindado oportunidades a los profesores en la medida que desarrollan el ejercicio docente en el menor tiempo posible, y con

aspiraciones de nombramiento en la carrera pública magisterial, o en el mejor de los casos, asegurar mayor cantidad de años en dicha carrera.

Por otro lado, los índices relativos al grado académico, han presentado diferencias que refuerzan los resultados anteriormente analizados en los estudiantes de posgrado que también llevaban cursos de maestría o doctorado en educación, administración educativa o gestión educativa. Estas diferencias se han notado en la significancia obtenida en la distribución de tipo formal ($rp_{(m./d.)} = 85,75$; $sr_{(m./d.)} = 7645,50$), pragmática ($rp_{(m./d.)} = 87,05$; $sr_{(m./d.)} = 7750,50$), incremental ($rp_{(m./d.)} = 87,50$; $sr_{(m./d.)} = 7655,00$), cultural ($rp_{(m./d.)} = 86,91$; $sr_{(m./d.)} = 7749,00$), y hasta en el mismo liderazgo distribuido ($rp_{(m./d.)} = 84,50$; $sr_{(m./d.)} = 7754,50$). Esto pone de manifiesto que los docentes que cursaban sus respectivos cursos de posgrado lograron adquirir algunos conocimientos relativos al liderazgo distribuido, por lo que han fortalecido su carrera y han tratado de cambiar el estatus de la gestión en sus respectivas escuelas. Pero, tal como se ha visto en otros resultados descriptivos, existen deseos por lograr que el liderazgo pueda compartirse y a su vez, promocionarse como una etapa de crecimiento; a diferencia de otras investigaciones en las que ocurre todo lo contrario y en las cuales el profesorado es más dependiente de la jerarquía organizacional (Vera y Maureira, 2017).

Un aspecto importante para los docentes es que el liderazgo distribuido se incrementa con el pasar de los años, lo cual es complejo en cualquier sistema escolar directivo (Ahumada et al., 2017; Garay y Maureira, 2017; Vera y Maureira, 2017). Al contrario, el liderazgo es mucho más vertical y con muchas restricciones en instituciones con estructura jerárquica, la cual puede considerarse en muchas ocasiones como autoritaria.

En cuanto al análisis descriptivo individual, los docentes han reportado evidencias muy particulares, sobretodo en la situación deseable y actual que viven en sus instituciones educativas, tanto en las muestras de contexto vulnerable como no vulnerable, se percibió que el liderazgo es compartido de forma suficiente aún sigue siendo visionaria (figura 1). Es decir, que el 60.4 % y el 40.9 % desean que “el liderazgo sea compartido” en bastante nivel (ítem A) y desean que “se promueva su desarrollo por equipos de trabajo” con igual intensidad (ítem B). En cuanto a la mantención, generación e incentivos de los profesores con nuevas perspectivas de liderazgo, el 40.9 % necesita bastante apoyo desde las “estrategias para preparar líderes” (ítem C) y el 42.9 % con igual intensidad anhela que los “mandos medios ofrezcan oportunidades para desarrollar el liderazgo” (ítem D, ver figura 1).

Estas evidencias sustentan el alto impacto de la gestión en el deseo del profesorado por desarrollar la capacidad para compartir el liderazgo, y promocionar bases de liderazgo en la escuela, lo cual se les impide o en todo caso, se les limita por diversos factores. Existen

similitudes a otros hallazgos en los cuales, aparecen dos fenómenos importantes: influencia directiva o dependencia jerárquica (Garay y Maureira, 2017; Vera y Maureira, 2017). Mientras existan escuelas con mayor concentración directiva, los procesos de adopción de LD por parte del profesorado se dilatarán, sin oportunidad de ejercerlo, sobre todo si las instituciones trabajan con enfoques centrados en el desarrollo del talento humano.

En cuanto a los roles asumidos y los cargos hacia los cuales están más dirigidos los profesores del estudio, se encontró que existe mayor predisposición de los docentes por acercarse a los coordinadores de nivel si el problema es de gestión (40.9 %, ver figura 2). Esto se debe a que, en Perú y específicamente en Lima, Callao (Ventanilla), los docentes desarrollan sus labores atendiendo las tareas académicas y administrativas con cierto nivel de supervisión, lo cual si es exagerado puede hacerlos caer en errores hacia un futuro. En cambio, en los asuntos pedagógicos el 28.6 % asiste más hacia el coordinador de ciclo o de grado, aun si ocasionalmente se presentan problemas personales (31.8 %). Esto puede darse debido a que los docentes, mientras más seguros se encuentren, interactuarán con el profesional más próximo en su centro de labores, con cierta confianza y apertura, lo que genera empoderamiento organizacional como también empoderamiento afectivo.

Cabe resaltar un dato muy importante es que la mayoría se acerca hacia un supervisor cuando la oportunidad de interactuar es sobre convivencia. El acercamiento es mayor hacia el supervisor (29.9 %), al director (25.3 %), o al jefe de departamento psicológico (21.4 %), esto debido a que los docentes no encuentran herramientas con las cuales resolver problemáticas suscitadas en las horas de clase. Asimismo, por la condición de ser un factor de mediación en el aprendizaje, la convivencia permite el acercamiento del docente para pedir “ideas” para resolver los problemas en lugar de crear sus propias estrategias. Un ejemplo claro es la supervisión con metodología de acompañamiento docente, desde la cual se “absuelven” dudas sobre la gestión de convivencia, pero en realidad sirven para establecer soluciones de última opción. Al igual que recurrir a un director, los docentes lo suelen hacer para resolver problemas que no tienen punto de abordaje, e inclusive evolucionan en incidentes críticos: graves, y con alto poder de generación de enfrentamiento con los padres de familia u otros agentes educativos. En este punto se puede concluir que el liderazgo distribuido está distribuido hacia la búsqueda de soluciones más que a la gestión de convivencia. Al parecer, el sistema educativo sigue un modelo más correctivo desde las normativas legales implementadas (Minedu, 2018b), cuando en realidad deben servir para la gestión; por ello, los docentes dirigen el liderazgo hacia la solución de conductas, a diferencia de otros enfoques alineados hacia la prevención del comportamiento que perjudica la convivencia.

Finalmente, se puede concluir que los docentes del contexto vulnerable, con menos años en el ejercicio público y en constante formación del aspecto profesional, son los más capaces para empoderarse y compartir el liderazgo distribuido, a comparación de aquellos con más años en la carrera profesional, y menor capacitación, quienes son más dependientes de una estructura jerárquica de gestión, de los directivos o presuntos jefes de nivel (coordinadores). Esto evidencia que la formación por competencias en las universidades, sobre todo en maestrías o doctorados donde se imparten experiencias curriculares con enfoques en la distribución de liderazgo, es crucial para el desarrollo de instituciones educativas con bajos recursos y factores socio culturales asociados. A pesar de estas evidencias, faltaron otras con las cuales concluir si el género determina el liderazgo distribuido, y conocer si existe dependencia del docente con menores años en la carrera pública magisterial, hacia el directivo en instituciones educativas con bajos recursos.

Referencias

- Ahumada, L.; González, Á.; Pino-Yancovic, M. y Maureira, Ó. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7 – 2017*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Alig-Mielkarek, J. & Hoy, W. (2005). Instructional Leadership: Its Nature, Meaning, and Influence, en Wayne Hoy (coord.). *Educational Leadership and Reform, Information*, 29-51. Greenwich: Age Publishing.
- Alles, M. (2006). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Evaluate the impact of transformational leadership training at individual, group, organizational and community levels*. New York: Binghamton University.
- Carbone, A.; Evans, J.; Rosse, B.; Drew, S.; Phelan, L.; Lindsay, K.; Coottman, C.; Stoney, S. & Ye, J. (2017). Assessing distributed leadership for learning and teaching quality: a multi-institutional study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2), 183 – 196. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2017.1276629>
- Dampson, D.G.; Mensah, F. & Laryea, P. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 79 – 85. Doi: <http://asianonlinejournals.com/index.php/JEELR/article/view/1304>
- Darriba, N.; Merelas, T.; Domínguez, N.; Taboada, N. y Bastón, E. (2018). La Educación social con mujeres vulnerables: una visión desde los colegios profesionales. En: Carlos Pélaez Paz y Francisco José del Pozo Serrano (Coord.). *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: Infancia y género en los contextos educativos*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 163 – 168.
- Divakaran, P. (2014). *Research methodology*. Horizon Books.

- Garay, S. y Maureira, Ó. (2017). Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: la distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes. *Actas del I Congreso Internacional de liderazgo y mejora de la Educación*, 100 - 103 Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679536>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13 (2002), 423 – 451. Doi: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2012a). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31, (1), 7-17. Doi: <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- Harris, A. (2012b). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de innovación en Educación de Fundación Chile.
- Holloway, J.; Nielsen, A. & Saltmarsh, S. (2017). Prescribed distributed leadership in the era of accountability: The experiences of mentor teachers. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46(4), 538 – 555. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143216688469>
- Kumar, R. (2008). *Research methodology*. New Delhi, India: Balaji Offset.
- Labrín, K. (2014). *Prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico de la comuna de San Miguel* (Tesis de maestría), Universidad de Chile, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/131386?locale-attribute=en>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, (4), 498 - 518. Doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Maureira, Ó. (2018, en prensa). Hacia la medición del liderazgo distributivo en escuela efectivas y vulnerables de Chile. *Revista Mexicana de Educación*, (en prensa).
- Maureira, Ó. (2017). Distribución de liderazgo en escuelas de Chile: un estudio exploratorio. *Intersecciones educativas*, 7(2). Recuperado de: <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/component/k2/item/58-edicion6-articulo5>
- Maureira, Ó. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica de Calidad, Eficacia y Cambio escolar*, 4(4). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>
- Maureira, Ó. y Garay, S. (2017). Diseño y validación de las escalas de cuestionario multidimensional de distribución del liderazgo en escuelas primarias de Chile. *Actas del I Congreso Internacional de liderazgo y mejora de la Educación*, 95 – 99. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679535>
- Maureira, Ó; Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido de liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689 – 706. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- Ministerio de Educación del Perú – Minedu (2018a). *5 compromisos de gestión escolar*. (Visualizado: 3/10/2018). Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/compromisos-gestion-escolar/>
- Ministerio de Educación – Minedu (2018b). *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes - Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU*, Documento de gestión.

Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/31633-lineamientos-para-la-gestion-de-la-convivencia-escolar-la-prevencion-y-la-atencion-de-la-violencia-contra-ninas-ninos-y-adolescentes-decreto-supremo-n-004-2018-minedu>

- Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe – Orealc / Unesco (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>
- Ortiz, A. (2016). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica: Juan Ramón Molina, Las Américas Nemeia Portillo y José Cecilio del Valle, Municipio del Distrito Central* (Tesis de maestría), Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-liderazgo-pedagogico-en-los-procesos-de-gestion-educativa-en-los-centros-de-educacion-basica-juan-ramon-molina-las-americas-nemeia-portillo-y-jose-cecilio-del-valle-municipio-del-districto-central/>
- Puentes, Y. (2006). *Organizaciones escolares inteligentes. Gestión de entornos educativos de calidad*. 3ª Ed. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Sáez, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Senge, P.M. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, L.J. (2018). *Organizaciones inteligentes. Cómo desarrollarlas*. 3ª Ed. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Vera, L. y Maureira, Ó. (2017). Liderazgo decisional distribuido en equipos de gestión de escuelas chilenas que implementan planes de mejoramiento educativo. *Actas del I Congreso Internacional de liderazgo y mejora de la Educación*, 18 – 21. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679514>
- Villalón, J.J. (2019). *Lugares vulnerables, violencias y delincuencia*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Woods, P.A. & Gronn, P. (2009). Nurturing Democracy. The Contribution of Distributed Leadership to a Democratic Organizational Landscape. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 430 – 451. Doi: <https://doi.org/10.1177/1741143209334597>