

Dirección científica educacional como agente de cambio para las instituciones educativas

Educational science management as an agent of change for educational institutions

A gestão das ciências da educação como agente de mudança para as instituições educativas

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.450>

Emilio Ariel Hernández Chang

<https://orcid.org/0000-0001-6976-8091>

Licenciado en educación, magíster en ciencias de la educación y doctorado en ciencias pedagógicas de la universidad Héctor A. Pineda. Docente investigador Universidad Reformada. e.hernandez@unireformada.edu.co

José Hernando Ávila Toscano

<https://orcid.org/0000-0002-2913-1528>

Psicólogo, magíster en psicología y doctorado en ciencias humanas y sociales Universidad Nacional de Misiones. Docente tiempo completo, Universidad del Atlántico. joseavila@mail.uniatlantico.edu.co

Odalys Pérez Viera

<https://orcid.org/0000-0002-9401-2349>

Psicóloga, magíster en educación y doctora en ciencias pedagógicas de la Universidad Hector A. Pineda. Tribunal de Grados Científico en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrico José Varona (Cuba). odalisperezv@gmail.com

Leonardo Vargas Delgado

<https://orcid.org/0000-0002-9014-1418>

Licenciado en matemáticas, magíster en educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador Licenciatura en Matemáticas Universidad del Atlántico. ljvargas@mail.uniatlantico.edu.co

¿Cómo citar este artículo?

Hernández, E., Ávila, J., Pérez, O. & Vargas, L. (2022). Dirección científica educacional como agente de cambio para las instituciones educativas. *Pensamiento Americano*, e#:450. 15(29), 169-185. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.450>

Resumen

Introducción: Las diversas problemáticas que se manifiestan en el contexto educativo actual demandan un “cambio educativo”, realidad que acrecienta el carácter estratégico de la dirección científica educacional como concepción que resulta relevante para las ciencias sociales y la educación; **Objetivo:** Analizar los desafíos que enfrenta la dirección científica educacional y su incidencia en promover el “cambio educativo”; **Reflexión:** La dirección científica educacional presenta alcances y desafíos en función de construir una escuela más justa y culta, sustentada en el predominio de los valores humanos y de esta forma prever, propiciar y valorar en toda su significación y trascendencia, el cambio educativo. Las relaciones de dirección sostenidas en los diferentes niveles de la institución educativa deben caracterizarse por adecuados mecanismos de comunicación y participación en la toma de decisiones, lo que aumenta la confianza en la gestión, reconociendo las limitaciones y tensiones que emanan de un entorno educativo dinámico y complejo; **Conclusiones:** El cambio educativo, que implica la necesidad de una transformación de las formas y contenidos que se desarrollan en las instituciones educativas modernas, es un proceso consustancial a la dirección científica educacional y, en consecuencia, ha de ser visualizado, comprendido y promovido por todos sus protagonistas.

Palabras clave: Cambio organizacional; Desarrollo participativo; Calidad de la educación; Liderazgo.

Abstract

Introduction: The various problems that are manifested in the current educational context demand an “educational change”, a reality that increases the strategic nature of educational scientific management as a concept that is relevant to the social sciences and education; **Objective:** To analyze the challenges faced by educational scientific management and its incidence in promoting “educational change”; **Reflection:** Educational scientific management presents scopes and challenges in terms of building a more just and educated school, based on the predominance of human values and thus foreseeing, promoting and valuing educational change in all its significance and transcendence. The management relationships sustained at the different levels of the educational institution must be characterized by adequate mechanisms of communication and participation in decision making, which increases confidence in management, recognizing the limitations and tensions that emanate from a dynamic and complex educational environment; **Conclusions:** Educational change, which implies the need for a transformation of the forms and contents that are developed in modern educational institutions, is a process consubstantial to educational scientific management and, consequently, has to be visualized, understood and promoted by all its protagonists.

Keywords: Organizational change; Participatory development; Educational quality; Leadership.



Resumo

Introdução: Os vários problemas que se manifestam no actual contexto educacional exigem uma "mudança educacional", uma realidade que aumenta a natureza estratégica da gestão científica educacional como um conceito relevante para as ciências sociais e a educação; **Objectivo:** Analisar os desafios enfrentados pela liderança educacional científica e o seu impacto na promoção da "mudança educacional"; **Reflexão:** A liderança educacional científica apresenta o alcance e os desafios em termos de construção de uma escola mais justa e mais culta, baseada na predominância dos valores humanos e, assim, antecipando, promovendo e valorizando a mudança educacional em todo o seu significado e transcendência. As relações de gestão sustentadas nos diferentes níveis da instituição de ensino devem caracterizar-se por mecanismos adequados de comunicação e participação na tomada de decisões, o que aumenta a confiança na gestão, reconhecendo as limitações e tensões que emanam de um ambiente educativo dinâmico e complexo; **Conclusões:** A mudança educativa, que implica a necessidade de uma transformação das formas e conteúdos que são desenvolvidos nas instituições educativas modernas, é um processo consubstancial à gestão científica educativa e, conseqüentemente, tem de ser visualizado, compreendido e promovido por todos os seus protagonistas.

Palavras-chave: Mudança organizacional; Desenvolvimento participativo; Qualidade da educação; Liderança.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, ante la impronta de las tecnologías de avanzada, el paso más fácil al conocimiento científico y su consecuente impacto en la transformación productiva y la competitividad internacional, se transforma el encargo social a la educación dirigiéndose a la formación integral de las nuevas generaciones, en correspondencia con la civilización científico-tecnológica para el desarrollo social (Montes y Gamboa, 2018).

Por tal exigencia, elevar la calidad de la educación constituye condición indispensable, fuente de polémica y objeto de estudio por parte de maestros, investigadores y directivos del sector. Es este sin lugar a duda, uno de los problemas más complejos y acuciantes que forma parte de los fuertes cuestionamientos esgrimidos a la educación desde múltiples plataformas y escenarios.

Esta necesaria aspiración, precisa que las instituciones educativas propicien condiciones organizacionales que garanticen su cohesión e identidad en pro de la calidad educativa (Garbanzo-Vargas, 2016), igualmente, demanda de profesionales comprometidos con su práctica y encargo social, así como una dirección de las instituciones educativas consecuente con el carácter científico y pedagógico que está en su esencia misma. Todo ello para poder, desde bases científico-pedagógicas, acometer de manera exitosa los cambios necesarios que la propia dinámica social le impone a la educación. De esta manera, se constituye en una problemática que requiere ser analizada en sus diferentes aristas, y que conlleva al planteamiento de algunas interrogantes:

1. ¿Qué desafíos tiene ante sí, la dirección educacional en aras de contribuir a la calidad en la educación que se aspira?
2. ¿Cómo entender e implementar el cambio organizacional en las instituciones educativas?
3. ¿Qué relaciones en la dirección son consecuentes con las aspiraciones actuales que se desean para la educación?

Las respuestas a las preguntas anteriores pueden ser de diversa naturaleza de enfoques, paradigmas y posiciones, producto de lo polémico que este tema resulta en el ámbito de las ciencias sociales. El acercamiento a esta temática, que acoge el presente texto, parte del convencimiento de los autores de lo determinante que puede resultar la dirección científica educacional para la consecución de una calidad educativa superior, siempre que sea una propuesta avalada por la práctica educativa y la investigación pedagógica.

En este tenor analítico cabe señalar, que en materia de calidad de la dirección educacional existen varios factores que pueden condicionar sus resultados, pero sobresalen los relacionados con la planificación, las formas de desarrollo del liderazgo directivo, el aprovechamiento de los recursos, la construcción de un clima educativo favorable, la validez y la calidad de los procesos cumplidos (López, 2010). Paradójicamente cuando del desarrollo de las instituciones educativas se trata, no siempre se analiza y actúa eficazmente en las relaciones que se establecen, ni se garantiza preparación para el cambio, sin embargo, por su propia naturaleza deberían ser de carácter estratégico.

Desde esta perspectiva de análisis, lo referido anteriormente exige en las condiciones actuales de Colombia una mayor utilización de los llamados “sistemas de gestión integrados” para alcanzar indicado-



res superiores en la organización del trabajo, su productividad, la innovación tecnológica, a través de la estructuración coherente de las relaciones de dirección, consideradas como aquellas que involucran a dirigentes y dirigidos dentro de un sistema organizacional con el fin de lograr el aumento de la participación efectiva y comprometida de cada uno de los integrantes de la organización (docentes, trabajadores, estudiantes y padres de familia), en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades inherentes a la práctica escolar (Méndez, 2006; 2011).

Las relaciones de dirección que se establecen en las instituciones educativas son de elevada complejidad (Vázquez y Angulo, 2006), producto de los múltiples procesos que en ellas se desarrollan y por la especificidad de trabajar en el entramado de relaciones que establecen los seres humanos en su práctica social, en este caso, la educación. Por ello el presente artículo tiene como objetivo analizar los desafíos que enfrenta la dirección científica educacional y su incidencia en el mejoramiento de las relaciones de dirección, los procesos de cambio organizacional y las relaciones de dirección implicadas en el proceso.

MARCO TEÓRICO / MARCO REFERENCIAL

Dirección científica educacional, alcances actuales y desafíos

Actualmente se requiere considerar las transformaciones sociales que se suscitan en Colombia con el propósito de elevar a planos superiores la calidad de la educación, a partir del uso razonado y lógico de los recursos materiales y financieros, para asegurar racionalidad y efectividad en el proceso educativo. Las necesarias transformaciones que acontecen de manera asincrónica en los diferentes departamentos, municipios e instituciones educativas de Colombia (Loaiza y Hincapié, 2016), son una expresión de la necesidad de transformar la práctica de la dirección educacional, y a la vez, son un reflejo de la existencia de problemas en el desempeño profesional y los niveles de liderazgo (Parra, 2011) de los directivos en los distintos niveles de la estructura organizativa educacional.

En consecuencia, constituye una urgencia impostergable aplicar una concepción científica de la dirección educacional, que parta de considerar la determinación social de esta actividad en su relación con la misión o propósito de las instituciones educativas y que considere el rol determinante del directivo en la consecución y alcance de ese propósito. Es decir, la necesidad de aplicar el conocimiento científico a la actividad de dirección educacional, entendida como un proceso a través del cual se fijan metas y trazan derroteros para lograr la participación social en la búsqueda de logros comunes, enfocados en generar cambios en la formación de personas e institucionalizando además las vías para esta empresa (Bringas, 1999).

La dirección científica educacional es entonces, un proceso comunicacional por el cual todos los actores educativos asumen una concepción del desarrollo dirigida a obtener objetivos socialmente valiosos (Cuevas y Torres, 2006). Siguiendo a los autores, ante todo se trata de un proceso humano, participativo, motivacional, de relaciones interpersonales continuas y de esfuerzos cooperados para lograr objetivos de significación social enfocados al desarrollo personal e institucional. Esto implica reconocer su complejidad, representada en un trasfondo filosófico que orienta un sistema de concepciones, pensamientos y acciones de los dirigentes educativos, independientemente del nivel de dirección ejercido (Bastida y Mora, 2017).

Ese trasfondo filosófico de la dirección científica educacional implica, en términos de Bastida y Mora (2017), reconocer su configuración a partir de los aportes de tres enfoques, a) el de actualidad, por cuanto



requiere el manejo de tendencias contemporáneas del desarrollo humano en el sistema educacional; b) el histórico pedagógico, que resalta el necesario conocimiento de postulaciones pedagógicas que respondan a la historia cultural otorgándole contexto al acto educativo; c) y el socio-filosófico, que integra la aplicación de normativas y lineamientos de política educativa en la dirección del sistema educacional.

En un intento de síntesis, es factible señalar que la tesis central de la dirección científica educacional se enfoca en que la dirección le es inherente a la educación, por lo cual la dirección educacional se subordina a la ciencia pedagógica (Bringas y Carbonell, 2010). Esto implica (al menos) dos grandes enfoques de acción, el primero se centra en la dirección como proceso de potencialización de las capacidades humanas, donde se forman hombres y mujeres, y se forman formadores de hombres y mujeres (Bastida y Mora, 2017). El segundo enfoque responde a la articulación del conocimiento en una lógica de gestión y administración, por ende, la dirección científica educacional traza estrategias planificadas que responden a las necesidades del personal, la administración de los recursos materiales, las relaciones interinstitucionales, entre otros (Bringas y Carbonell, 2010).

La dirección como un proceso donde participan grupos humanos para alcanzar objetivos, ha atravesado un trayecto histórico plagado en ocasiones de incertidumbres e incomprendiones, y momentos llenos de certezas y crecimiento hasta llegar a posicionarse en sus formas contemporáneas que se agrupan en la denominada “Dirección Científica”. En ese complejo transitar se han definido y desarrollado leyes, principios, categorías, métodos y teorías que han evolucionado hasta la actualidad (Cuevas et al., 2002).

En el análisis de los diferentes modelos desarrollados desde el enfoque de dirección científica, Alonso (2006) demuestra que el conocimiento humano sobre este fenómeno ha obtenido logros significativos, entre los cuales se destacan:

1. El acervo de conocimientos y experiencias sobre la actividad directiva ha logrado un margen de desarrollo relevante, superando el contexto meramente empresarial o industrial para ser aplicados en otros sectores sociales.
2. Los aportes metodológicos y desarrollos empíricos de diversas disciplinas han fortalecido la fundamentación teórica y el cúmulo de conocimientos relativos a la actividad de dirección.
3. La estructuración, por parte de cada rama científica o sector social, de su propia concepción (o particularización) de la ciencia de la dirección, partiendo de los fundamentos primigenios de esta, pero considerando las peculiaridades de cada disciplina y contexto.

No obstante, desde hace varios años, expertos en la materia (Torres y Cuevas, 2004) han señalado algunas contradicciones y limitaciones en los enfoques de dirección científica educacional, entre las que se pueden destacar las siguientes:

1. Dificultad de articulación entre la teoría y la práctica; esto implica que, el completo dominio de las postulaciones teóricas y sistemas de conocimiento sobre la actividad de dirección no es garante de que la práctica directiva propiamente dicha sea eficiente.
2. Idealismo excesivo y descontextualización de la actividad de dirección educacional, la cual se ha sustentado fundamentalmente en modelos propuestos desde contextos de países desarrollados de



América y Europa, soslayando al resto de las regiones (África, Asia y Latinoamérica).

3. La ausencia de un verdadero enfoque flexible y sistémico de la actividad de dirección, así como la premeditada intención “apolítica” de esta actividad.

Estas limitaciones se pueden constatar en la práctica cotidiana de la dirección en las instituciones educativas, de ahí que, como resultado de las preocupaciones, análisis y propuestas de docentes, investigadores y directivos de múltiples plataformas, organizaciones mundiales y las propias instituciones educativas, se confirma un desvelo por la realización de transformaciones que mejoren la teoría y práctica de la dirección educacional.

Resulta pertinente en este análisis, retomar las ideas de Bringas (1999) cuando advierte que la dirección educacional deberá asumir la tarea de resolución de conflictos que surgen en la articulación de demandas internas y externas de las instituciones educativas, para lo cual debe apelarse al empleo de metodologías y procedimientos directivos derivados de la actividad educativa, en lugar de hacer adaptaciones ligeras de la dirección aplicada en otros escenarios. En consonancia con esta idea, Valle (2003) señala que tal situación hace de la dirección educacional una clara necesidad para el éxito educativo, en cuanto la falta de capacidad directiva conduce a la debilidad estructural de las organizaciones y a su inminente fracaso.

Desde esta perspectiva de análisis y desde una visión integral de la problemática abordada, se requiere considerar dos exigencias básicas: la necesaria elevación de la calidad de la educación y la demanda de docentes, estudiantes y padres, que abogan por un tratamiento más horizontal y afectuoso de sus directivos, aceptando la autoridad que emana del ejemplo en todas las esferas de desempeño de los directivos. A tenor con esta realidad, Reyes (2007) ha precisado cinco desafíos que deberá enfrentar la dirección científica educacional, ellos son:

1. Construir una escuela más justa y culta, sustentada en el discernimiento, la investigación y el predominio de los valores humanos, como medio de fortalecer la identidad nacional en medio del mundo globalizado.
2. Transformar el sistema educativo incorporando las ideas más avanzadas en cuanto a la formación humana.
3. Emplear eficazmente las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
4. Promover el desarrollo de una administración educativa competente.
5. Desarrollar la teoría de la administración educativa para que oriente con mayor rigor científico la actividad práctica.

Dirigir científicamente en educación, significa, ante todo, diseñar el futuro deseado, en concordancia con los cambios en el entorno interno y externo que se producen en la actualidad (Cuevas et al., 2002). Para ello confluyen como elementos esenciales el desarrollo de habilidades para aprender que se revierten en nuevos conocimientos y estos tienen efectos sobre el mejoramiento y desarrollo integral del individuo, del colectivo de la institución y de la sociedad en general.



Justamente, la educación a la que se aspira está determinada por el nivel de excelencia de los servicios brindados a los estudiantes, a partir de los cuales se construyen aprendizajes para la vida. En este sentido, se logra el objetivo en la medida en que los estudiantes que se educan tengan mayores competencias (política, profesional, económica, ambiental y ciudadana), para enfrentar los retos profesionales y las expectativas de las instituciones donde laboran, de sus familiares, de ellos mismos y de la sociedad en general, una vez comenzada su vida laboral, lo cual demostrará la calidad del proceso pedagógico que le antecedió (Casanova, 2012; Jiménez, 2017; Zorrilla, 2009).

Mejorar la calidad educativa significa la creación organizada de un cambio ventajoso en los indicadores que caracterizan la dirección científica educacional, al reconocer que la máxima responsabilidad por la calidad educativa pertenece a los directivos, cuya tarea básica será planificar, organizar, ejecutar y controlar dicho proceso. No es posible el desarrollo de las instituciones educativas, si de forma paralela y consecuente, no se desarrollan integralmente las personas que lo harán posible y para ello, el denominado “cambio educativo” precisa ser comprendido, previsto, aplicado y valorado en toda su significación y trascendencia para el logro de ese reto.

Se requiere demostrar las maneras y relaciones que se asumen entre las formas de dirigir la educación y la calidad educativa en sí misma dentro de las instituciones, lo que facilita la creación de un entendimiento diferente de la problemática escolar y conlleva a propuestas que, con la exigencia necesaria, se responsabilicen de los procesos objetivos de mejoramiento en las escuelas y en la educación de la nación (Quintana-Torre, 2018).

La dirección científica educacional y el cambio educativo

El contexto socioeconómico extremadamente complejo que se vive en Colombia, en el que se plantea el reto no solo de aumentar los niveles de cobertura e ingreso, sino de mejorar sistemáticamente la calidad de los procesos formativos, exige un desarrollo cualitativo de la institución educativa que inevitablemente transita por el desarrollo que alcance su capital humano, y para ello resulta imprescindible implicar a los docentes y directivos como protagonistas y participantes del cambio educativo.

Asumir esta posición exige a los directivos educacionales trabajar en función de lograr un proceso de dirección eminentemente participativo que armonice la centralización y la descentralización, concediendo la autonomía necesaria que sirva de vehículo para que se dé un cambio cualitativo en la escuela (García et al., 1996).

Todo cambio implica una transformación; conlleva movimiento, el tránsito del objeto en el tiempo y en un contexto histórico concreto. Según el colectivo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba (véase la compilación de Valle et al., 2015), los cambios educativos se dan como consecuencia de aquellas innovaciones o alternativas que acogen las concepciones educativas, así como en las vías, recursos y materiales para su puesta en práctica.

Desde esta perspectiva de análisis, el cambio educativo se considera un proceso psicopedagógico que se planifica, organiza, ejecuta y controla para responder con éxito a las exigencias históricas concretas que impone la sociedad. Se infiere de esta posición, que el cambio educativo precisa ser dirigido acertadamente y en ello es determinante el desempeño profesional de los directivos (Valiente et al., 2015). Si se considera el cambio como un proceso eminentemente participativo, dirigido a mejorar todos los procesos



que se dan en la institución y los resultados que de ellos se obtienen, se entiende también que exige ser comprendido por todos los involucrados en él (Fullan, 2002), ante lo cual tienen un rol decisivo los directivos de la institución educativa.

La complejidad de las instituciones educativas y los diferentes procesos que en ellas tienen lugar, hace que los cambios provoquen cierto nivel de incertidumbre, de desconcierto y que aparezcan las naturales resistencias al mismo, sin embargo, en la literatura especializada está ampliamente documentada (Elmore, 2010; Ritacco y Amores, 2018; Viviani y Zambão, 2015) la importancia de que esos cambios se den y que redunden en mayores niveles de autonomía de las instituciones educativas, la gestión curricular que apunte a la innovación y desarrollo de capacitación profesional, todo ello integrado a la administración de recursos educativos.

Los organismos internacionales regentes en políticas educativas también sugieren que el cambio educativo contemple la creación de prácticas pedagógicas innovadoras que eleven la calidad y resultados del aprendizaje (Comisión Europea, 2009; Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico [OCDE], 2011). De ahí la importancia de que este proceso de cambio sea acertadamente concebido, planificado, organizado, ejecutado y controlado y que además, se prevean y mantengan activas las vías de retroalimentación como condición para la introducción de las modificaciones que fuera necesario incorporar, todo ello sustentado en el trabajo colaborativo y la responsabilidad directiva escolar enfocada en la mejora educativa respondiendo a la construcción de liderazgo regional en materia educativa (Weinstein y Hernández, 2015).

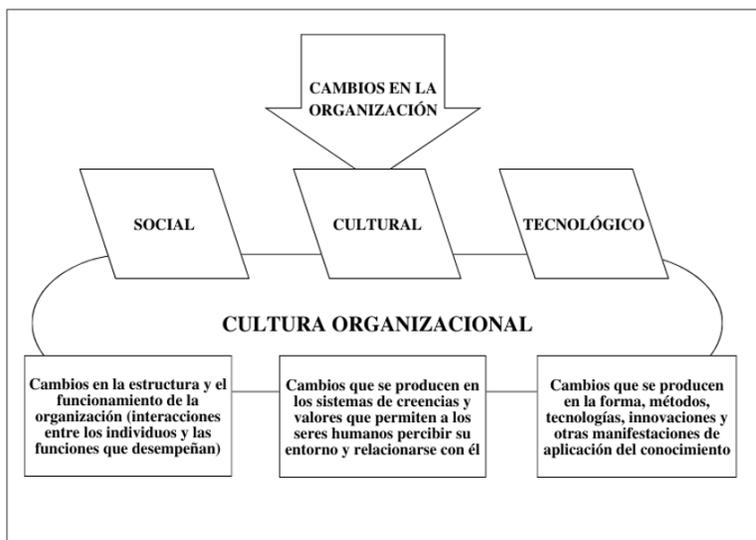
Las barreras que de manera natural se presentan en los procesos de cambio educativo, pueden minimizarse si se atiende al requerimiento del análisis profundo de la significación social del cambio, para lo cual es preciso la implicación, aportación y contribución de los actores involucrados (directivos, docentes, estudiantes, personal técnico) (Michavila, 2009), en consideración que todos ellos traen consigo ideologías y concepciones educativas que puede ser contrapuestas a la nueva alternativa educativa (Hernández de la Torre y Medina, 2014); su apropiación en el proceso, el desarrollo de canales de retroalimentación y la atención a las necesidades de formación (Ramos et al., 2015) pueden coadyuvar a que el cambio se asuma como un proceso transformacional positivo.

Evidentemente, este requerimiento no agota la multiplicidad de acciones que en cada institución educativa pueden concebirse y ejecutarse para lograr el éxito del cambio, los problemas que necesitan ser resueltos, los objetivos que fueron previamente planteados. Desde la perspectiva de los autores, si formamos a ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo social, entonces tenemos que insistir en el aprendizaje de competencias que requieren consolidación gradual a través de la práctica y el ejercicio en situaciones y entornos (escenarios) especialmente organizados para esto. Por lo tanto, la principal transformación que debemos lograr con los cambios educativos que nos hemos propuesto alcanzar, es la adecuación del modelo educativo-formativo, que además debe responder a las necesidades de innovación educativa, inclusión de desarrollo tecnológico y fomento de prácticas pedagógicas eficaces (Mena y Martín, 2019; Villa, 2019). Una esquematización de lo expuesto hasta aquí en relación con el cambio se aprecia en la Figura 1.

Para esto se precisa desarrollar acciones formativas que permitan la transformación de las instituciones en organización de aprendizaje de nuevo tipo, cuyas bases soportan la idea del conocimiento como factor de crecimiento y de progreso, así como el desarrollo de procesos cognitivos de apropiación social,



Figura 1.
Manifestaciones de cambio organizacional en las instituciones educativas.



Fuente: Elaboración propia.

la posibilidad de construir esquemas referenciales y conceptuales en función del propio desarrollo de la institución y sus miembros y un pensamiento valioso y futurista de los líderes.

Estos últimos cobran un rol preponderante, en cuanto los líderes directivos a cualquier nivel operan como modeladores de las relaciones económicas internas en las entidades educativas, entonces, el liderazgo real se constituye en aspecto determinante (Parra, 2011). El docente no ejerce su profesión directamente, sino que es regulado por sus dirigentes de los diversos niveles de la institución, en palabras de Bastida y Mora (2017), todo personal del sector educativo dirige y es dirigido. Desde esta perspectiva, las relaciones de dirección resultan esenciales y la democracia y toma de dirección participativas constituyen piedra angular de todo el sistema. Si existiese disfuncionalidad relacional, se entorpecería todo el proceso en el que se erige la categoría docente-directivo y afectaría la construcción del nuevo modelo en educación al que se aspira.

El directivo educacional lidera el proceso de conducción del esfuerzo organizativo para lograr los objetivos del sistema e incluso consigue influir positivamente en el desempeño docente (Ayvar, 2016; Torlak y Kuzey, 2019). El líder de una institución, de un proyecto, de un departamento, debe trabajar a través de otros y motivarlos de forma que todos tengan la misma meta. Esa función real de liderazgo emana de su propia personalidad de “conductor” de seres humanos, sus habilidades le permiten conectarse con el contexto y comprender la identidad personal de líder (Clapp-Smith et al., 2018) y al tener esa autoridad real puede hacer que todas las previsiones funcionen de acuerdo con el plan que formuló, logra que sus paradigmas sean tomados como propios por sus seguidores e incluso motiva las habilidades de liderazgo en los colaboradores con menos experiencia (Kragt y Guenter, 2018).

Por lo tanto, el proceso de dirección (a cualquier nivel) es el proceso de conducción —en el sentido del liderazgo— del esfuerzo organizativo en la persecución de los fines de la organización educativa. Además, se plantea que constituye entonces una relación social, histórica, cultural y socio políticamente determinada, que se establece entre los dirigentes y dirigidos, en la actividad laboral, en la cual se producen y



reproducen sistemáticamente las relaciones de subordinación y las relaciones de cooperación entre ellos (Assmán, 1977; Hermida et al., 2015).

Se desarrolla como un proceso de interacción en el que se establece un determinado orden de funcionamiento y se planifican, organizan, reajustan y controlan, los modos de actuación requeridos para: 1) Garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados, 2) Fortalecer el desarrollo de todos los miembros de la organización vinculados con el cambio y 3) Fomentar tanto el desarrollo de los recursos personológicos de los miembros como la cultura de la organización educativa.

Estos procesos, además, se corresponden con la forma como se configuran las relaciones de dirección, establecidas con la finalidad de alcanzar la cooperación en las diferentes actividades de toda la vida social y consecuentemente su productividad y cumplimiento del encargo social. El funcionamiento aspirado en cada institución está condicionado por los procesos directivos y de las relaciones de dirección sobre los que construyen.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta el devenir histórico de la educación en Colombia, resulta evidente que las problemáticas identificadas en el contexto educativo actual son de naturaleza multilateral y se manifiestan en los diversos procesos que se desarrollan en las instituciones, entiéndase, la gestión del currículo, la didáctica y el aprendizaje, los vínculos escuela-familia-comunidad, el desempeño profesional pedagógico de los docentes, entre otros. Ante esta compleja realidad, no será la dirección científica educacional la que genere el cambio educativo por sí sola, no obstante, lejos de minimizar su alcance, se acrecienta su valor, ya que encarna la responsabilidad de garantizar la visión estratégica y la coordinación de los esfuerzos del talento humano en concordancia con los cambios del entorno interno y externo que se producen en la actualidad.

Relaciones de dirección en el contexto educacional

No es intención de este artículo agotar la discusión sobre el concepto de relaciones de dirección y sus implicaciones en la institución educativa, tal aspiración sería ingenua además de pretenciosa dado que es un tema de amplio desarrollo teórico y de diversas posturas analíticas. Para una discusión amplia de los diferentes tipos de relación de dirección se recomienda a los lectores ver el trabajo de Fernández et al. (2014). La consideración de este concepto en el presente artículo se centra en la relación estrecha con los procesos de dirección educacional como elementos centrales en la agencia de cambio educativo.

Las relaciones de dirección refieren vinculaciones que implican subordinación y cooperación, es decir, demarcan interacción entre dirigentes y dirigidos las cuales se dan en diferentes niveles, y definen además el intercambio de valores, ideas, conocimientos y formas puntuales de percibir la realidad (Gómez, 2011). Estas relaciones están determinadas por la jerarquía organizacional y expresan intercambios en el marco de la actividad laboral definida entre los actores de la institución (Fernández et al., 2014).

El carácter comunicativo en este tipo de relaciones es un elemento clave pues el funcionamiento de los diferentes niveles de dirección debe ser siempre una permanente “tormenta de ideas” para lograr que todos se involucren en la solución de los problemas cotidianos (participar de forma efectiva en el proceso de toma de decisiones). Las organizaciones no mejoran sus resultados si las personas no cambian su comportamiento individual en el trabajo, a partir de su sentido de responsabilidad por los resultados colectivos, por el nivel de motivación que logren las relaciones de dirección con los miembros de la organización (Fandos, 2006).



Pero, la motivación no debe gestionarse exclusivamente a nivel individual, sino centrando la atención en los objetivos compartidos del colectivo. Se necesita mayor efectividad en los enfoques sistémicos buscando la cooperación y la correlación en el trabajo de todos, por lo que la visión debe ser compartida de forma colectiva. Así, además del trabajo individual, hay que centrar el trabajo con el grupo, fortaleciendo el trabajo en equipo, la cooperación integradora y colaborativa, ya sea en los departamentos o en la unidad docente, desarrollando las relaciones de dirección para lograr altos compromisos para altos desempeños (Borges-Torres et al., 2017).

Se requiere la determinación precisa de los objetivos a lograr por toda la institución educativa y de los criterios de medida para su cumplimiento, o que permitan cumplir la misión del sistema organizacional. En esto ayuda la clara definición de las responsabilidades individuales de los miembros del colectivo, enfocado todo al logro de la misión del centro (sistema con finalidad) y de las misiones de los distintos niveles, basada en una toma de decisiones contextualizada producto de un conocimiento riguroso de la realidad educativa (Fandos, 2006).

Es imprescindible destacar que la crucial participación de los docentes en el diseño de las medidas y en el control de su cumplimiento a partir del aporte de sus experiencias y sugerencias, esto se alcanza cuando los procesos comunicativos funcionan correctamente a partir de relaciones de dirección adecuadas, pues estas promueven la búsqueda de las mejores soluciones.

Como señala Pernet (2004), la eficiencia de las instituciones educativas equivale a la eficiencia de sus procesos. La mayoría de las instituciones educativas que sustentan su labor en estas ideas se oponen a las estructuras basadas en feudos o shogunatos, al concebir el proceso desde una visión colaborativa (funcional), ponderando la satisfacción de las personas para quienes funcionan.

En consonancia con lo anterior, la institución educativa debe poseer una organización que establezca el arquetipo de acciones que se ejecutan intrínsecamente y, en ese sentido, las decisiones que se asuman, existiendo tres niveles en el proceso de toma de decisiones:

Nivel estratégico: integrado por los miembros del máximo órgano colectivo de dirección, responsables superiores del funcionamiento de las instituciones educativas.

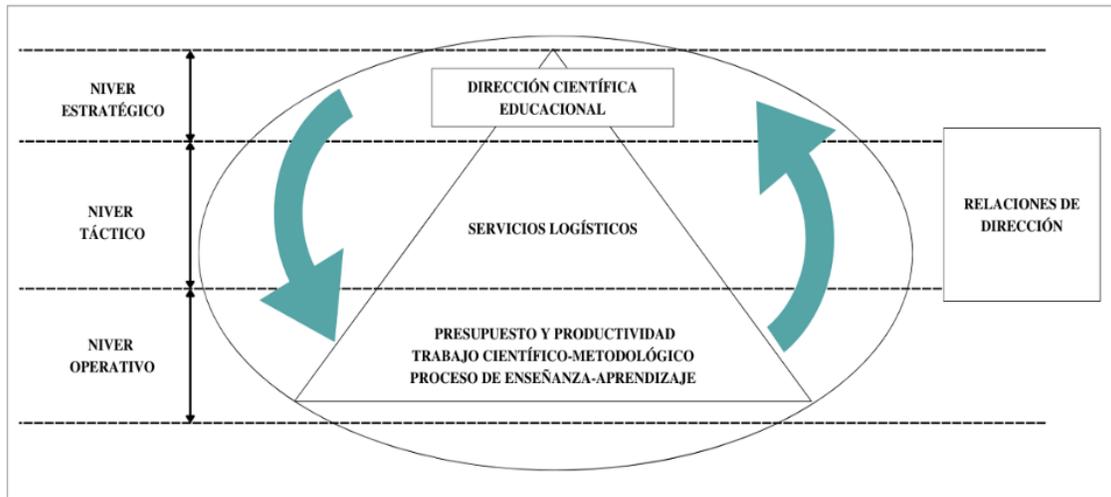
Nivel táctico: integrado por los miembros de órganos de dirección medios con la misión principal de dirigir y aplicar las indicaciones estratégicas aprobadas en el nivel estratégico.

Nivel operativo: integrado por miembros de órganos de dirección básicos, donde se desarrollan los procesos claves y/o de apoyo por lo que resulta el nivel más importante para dar cumplimiento a la misión institucional.

Cuando las relaciones de dirección sostenidas en los diferentes niveles de la organización educativa están permeadas por propicios medios de comunicación y participación en la toma de decisiones, se reduce la distancia psicológica entre docentes y administrativos y aumenta la confianza en la gestión (Thomsen et al., 2016). El objetivo es conseguir la intervención adecuada y efectiva de los docentes (participación), trabajadores, estudiantes y familiares, es decir agentes educativos, en la solución de los problemas identificados, tal y como se muestra en la Figura 2.



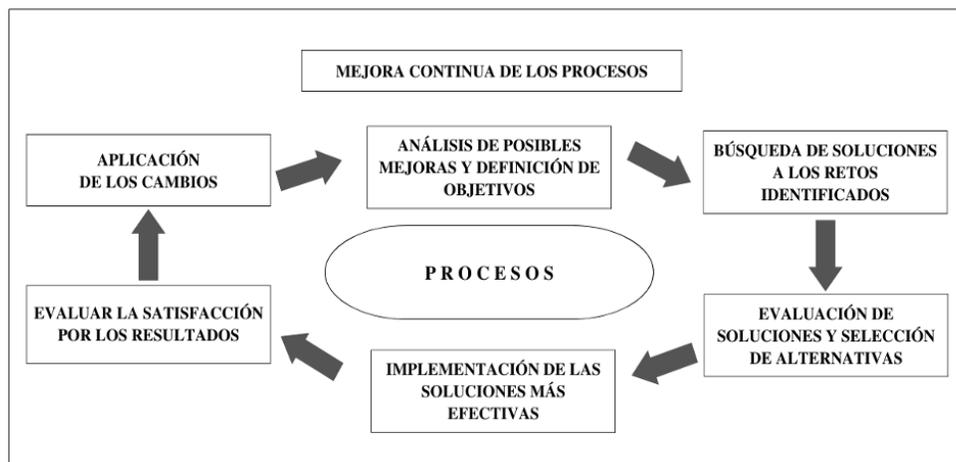
Figura 2.
Propuesta de la estructura organizacional jerárquica funcional para instituciones educativas.



Fuente: Elaboración propia.

Los líderes de los tres niveles desarrollan los procesos de dirección correspondiente y aseguran relaciones de dirección adecuadas para la participación efectiva de los docentes en la mejora continua de la calidad (Figura 3). Esta última es una herramienta para el incremento de la calidad educativa y el desarrollo constante, consecuente y sólido en todo el proceso. El desarrollo sostenido de un centro educativo exige el conocimiento de todos los procesos y el análisis mensurable de cada paso llevado a cabo. Algunas de las herramientas utilizadas incluyen las acciones correctivas, preventivas y el análisis de la satisfacción en los miembros o clientes (Pérez-Rosell et al., 2017). Desde esta perspectiva, se habla del mejoramiento de las instituciones educativas.

Figura 3.
Relación de las acciones para la mejora de los procesos en las instituciones educativas.



Fuente: Elaboración propia.



Es necesario determinar el nivel de responsabilidad e implicación de cada uno de los miembros de la institución, desde su rol y tareas y a partir de sus conocimientos y expectativas. El responsable del proceso interactúa con él para asegurar el éxito.

Finalmente, es importante precisar que el cambio educativo implica la necesidad de la transformación radical del contenido y la forma del modelo educativo que se desarrolla en la institución moderna. Ese proceso, además, conlleva decisiones organizacionales a partir de las cuales se responde al ofrecimiento de garantías en las condiciones de bienestar del docente, empezando con un buen análisis y descripción de sus funciones y responsabilidades ante el proceso de cambio. Así mismo, se requiere de establecer las relaciones laborales, los sistemas de información y el control al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles gerenciales, con el propósito de desplegar una cultura organizacional con énfasis en desarrollo del trabajo metodológico, la actividad científica y los planes de superación individual según necesidades e intereses, en la que además la evaluación del desempeño pedagógico sea de la partida para garantizar su mejoramiento continuo.

REFLEXIÓN

Limitantes y tensiones para el cambio a través de una dirección científica educacional

Los lineamientos descritos en este artículo se han presentado como una hoja de ruta que coadyuva a la generación de mejoras directivas en instituciones educativas, donde la gestión se oriente por el conocimiento científico de la administración en el escenario educativo y no por adaptaciones apresuradas de la dirección organizacional de otros contextos. Además, la concepción científica implica aprovechar el propio conocimiento pedagógico para producir cambios en el modelo de formación basados en la evidencia derivada del trabajo científico de las ciencias de la educación.

Advertimos que nuestra propuesta no es reduccionista, sería un contrasentido científico sustentar que la solución al problema de la calidad de la educación obedece exclusivamente a implementar la dirección científica educacional. Por el contrario, el espíritu de este trabajo se enfoca en reconocer cómo esa dirección puede aportar a potencializar el trabajo educativo, pues la calidad en educación no es una responsabilidad que deba adjudicarse únicamente al educador y los procesos áulicos, sino que parte de un paraguas organizacional, de una gestión directiva que debe articular el valioso trabajo profesoral con políticas y recursos como los previamente descritos.

En un contexto nacional como el colombiano, incluso como el de las Américas, es complejo lograr cambios organizacionales radicales producto de la realidad política y económica que condiciona el desarrollo de la educación, recientemente Cárdenas et al. (2021) han señalado que la educación pública en Colombia es la más vulnerable en términos de calidad, producto de tendencias de segregación económica que marcan brechas evidentes frente a las instituciones privadas, estas gozan de mejores recursos que facilitan un ejercicio directivo más eficiente. Claramente, la realidad económica condiciona los alcances del proceso directivo, pero justamente, la dirección científica educacional apela a la optimización de procesos modulando los objetivos en función de las capacidades y del concurso profesoral.

También es cierto que lograr una dirección científica educativa implica contar con dinámicas de liderazgo en el personal que asume la dirección escolar, pero esta sigue siendo una tarea que requiere de mayor empeño en el contexto latinoamericano, donde el liderazgo pedagógico sigue siendo débil requiriendo



de mayor promoción por parte de las políticas educativas (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019). Lograr un mejor nivel de liderazgo para que se refleje en la dirección educacional requiere mejores procesos de selección del personal, pero también condiciones más atractivas en los cargos gerenciales de las escuelas y mayores oportunidades de formación en habilidades pedagógicas y organizacionales (Bolívar, 2012).

La estructura misma de la gerencia educativa puede ser un obstáculo para lograr una dirección científica educacional, en la medida que la actividad directiva debe responder a un sinnúmero de actividades operativas o de nivel técnico (Gairín et al., 2017) que limitan la posibilidad de asumir procesos de liderazgo desde una perspectiva motivacional por el cambio que incide en las expectativas, compromiso y autoeficacia del profesorado (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019).

El contexto socioeconómico extremadamente complejo que se vive en Colombia, en el que se pondrá a mejorar sistemáticamente la calidad de los procesos formativos, exige un desarrollo cualitativo de la institución educativa de lo cual emerge que la dirección científica en las instituciones educativas ha de priorizar su carácter motivacional y participativo, como requisito esencial para movilizar las fuerzas y potencialidades de su talento humano y los recursos de la comunidad hacia el logro de su función social.

La observancia de las particularidades y características propias de cada institución educativa en particular, así como el establecimiento de una relación dinámica y estable con su entorno, se constituyen en elementos principales para la concepción de la dirección educacional y para la práctica de esta por sus directivos. En este sentido, es preciso que las relaciones de dirección se configuren permeadas por propicios medios de comunicación y participación en la toma de decisiones, lo que permitirá reducir la distancia psicológica entre docentes y administrativos y aumentar la confianza en la gestión, de lo cual colige que es objetivo esencial lograr la participación efectiva de los docentes, trabajadores, estudiantes y la familia en la resolución de los problemas de la institución.

CONCLUSIONES

El cambio educativo, que implica la necesidad de transformación radical del contenido y la forma del modelo educativo que se desarrolla en la institución moderna, es un proceso consustancial al propio proceso de dirección científica educacional y, en consecuencia, ha de ser visualizado, promovido y comprendido por todos los directivos de las instituciones educativas.

Ese proceso de cambio conlleva decisiones organizacionales a partir de las cuales se responde al ofrecimiento de garantías en las condiciones de bienestar del docente, empezando con un buen análisis y descripción de sus funciones y responsabilidades ante el proceso de cambio. Así mismo, se requiere establecer las relaciones laborales, los sistemas de información y el control al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles gerenciales, con el propósito de desplegar una cultura organizacional con énfasis en desarrollo del trabajo metodológico, la actividad científica y los planes de superación individual según necesidades e intereses, en la que además la evaluación del desempeño pedagógico sea de la partida para garantizar su mejoramiento continuo.



REFERENCIAS

- Alonso, S. (2006). El sistema de dirección institucional: un modelo para explicar e investigar la actividad de dirección. *Folleto Gerenciales*, 10(1), 35. <https://bit.ly/2yRwfMU>
- Assmán, G. (1977). *Fundamentos de sociología marxista-leninista*. Editorial Dietz.
- Ayvar, Z. (2016). Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 09 del distrito de Villa María Del Triunfo, Lima 2014. *Logos*, 6(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.21503/logv6i1.1317>
- Bastida, L. y Mora, E. (2017). La dirección educacional y la dirección en la escuela: Sus especificidades. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 34-38.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Borges-Torres, R., Pérez-Rosell, R. V. y Rizo-Cervantes, B. (2017). La dirección en el sector educacional: conceptos necesarios. *Santiago*, 142, 106-116.
- Bringas, J. (1999). *Propuesta de un modelo de Planificación Universitaria*. (Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). La Habana.
- Bringas, J. y Carbonell, J. (2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Varona*, 51, 11-21. <https://bit.ly/3b1keCO>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García, M. (2021). *La quinta puerta: De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Editorial Planeta Colombia S.A.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Clapp-Smith, R., Hammond, M., Lester, G. y Palanski, M. (2018). Promoting identity development in leadership education: A multidomain approach to developing the whole leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10-34. <https://doi.org/10.1177/1052562918813190>
- Comisión Europea. (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training: analysis of implementation at the European and national levels*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. <https://bit.ly/3a7mpUf>
- Cuevas, C. y Torres, G. (2006). *Dirección Científica en Educación*. Material de estudio. Soporte Digital. ISPETP.
- Cuevas, C., Torres, G., Piñero, A., Arango, R., Chao, L. y Rojas, L. (2002). *Fundamentos de Dirección Educacional*. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258.
- Fernández, L., Addine, R. y Guerra, M. (2014). Las relaciones de cooperación en la dirección educacional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(1), 191-202.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). <https://bit.ly/3b7UnsV>
- Gairín, J., Tafur, R. y Vázquez, M. (2017). Advances and challenges of educational leadership in Latin America. *En Waite y I. Bogotch (Eds.), The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, (pp. 349-352). John Wiley & Sons, Inc.
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>



- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el Ámbito Iberoamericano. Profesorado, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11. <https://cutt.ly/RKaP2NB>
- García, L., Gómez, S. y Valle, A. (1996). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez, J. (2011). Principales fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección científica en las instituciones educativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31). <http://www.eumed.net/rev/ced/31/jgm.html>
- Hermida, N., López, M. y Díaz, E. (2015). Las relaciones entre la universidad y la escuela: su contribución al aprendizaje en la formación del profesorado. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 32-39.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Jiménez, J. (2017). Una mirada hacia la calidad de la educación primaria en Baja California, México: Marginación escolar y equidad en sus resultados. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 35-48. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.002>
- Kragt, D. y Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness: The role of leader identity and leadership experience. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406-418. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0298>
- Loaiza, O. y Hincapié, D. (2016). Un estudio de las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Ensayos sobre Política Económica*, 34(79), 3-20. <https://doi.org/10.1016/j.espe.2016.01.001>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. <https://www.doi.org/cbhbv9>
- Mena, E. y Martín, J. (2019). La innovación educativa como motor de cambio. En: A. Matas, & J., Leiva. (Coord.). *Coordinación docente y TFG. Análisis y propuestas en el escenario universitario 2019*. (pp. 9-22). Madrid: Dykinson S. L.
- Méndez, J. (2006). Las Escuelas cubanas asociadas a la UNESCO. Talleres de referencia por la calidad de la educación. Seminario Sub Regional UNESCO. *El centro educativo como comunidad de aprendizaje; hacia la calidad de la educación. Memorias*. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana.
- Méndez, J. (2011). Relaciones de dirección y motivación para la participación efectiva en los procesos de cambio en el Centro Politécnico Villena - Revolución. *Forum de Base*. CP Villena-Revolución, Cuba.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(3-8). <https://www.doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>
- Montes, A. y Gamboa, A., (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://www.doi.org/10.19053/01227238.8721>
- Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. OCDE.
- Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72.
- Pérez-Rosell, R., Borges-Torres, R. y Rizo-Cervantes, B. (2017). *Una nueva perspectiva acerca del enfoque sistémico de la dirección*. Santiago 142, 91-105.
- Pernett, J. (2004). La Gestión Educativa por Procesos. Guía para su identificación e implementación. *Revista Mas Educativa*, 6. <https://bit.ly/2VjKvph>



- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83460719005>
- Ramos, J., García, J., Dorta, M. y Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 157-186.
- Reyes, O. (2007). *Modelo de Dirección Educativa para la práctica directiva en correspondencia con las nuevas condiciones de la escuela cubana*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV.
- Ritacco, M. y Amores, F. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, e162034. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034>
- Thomsen, M., Karsten, S. y Oort, F. (2016). Distance in schools: the influence of psychological and structural distance from management on teachers' trust in management, organisational commitment, and organisational citizenship behaviour. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 594-612. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1158193>
- Torlak, N. y Kuzey, C. (2019). Leadership, job satisfaction and performance links in private education institutes of Pakistan. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(2), 276-295. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-05-2018-0182>
- Torres, G. y Cuevas, C. (2004). *La dirección científica educativa*. Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP).
- Valiente, P., González, J. y Del Toro, J. (2015). La formación especializada del director escolar. En: A. Valle, J., Carbonell, & E., Herrena. (Comp.). *Dirección en educación* (pp. 204-229). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas UCP Enrique José Varona. Ministerio de Educación Superior.
- Valle, A. (2003). *Compendio de Pedagogía*. Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, A., Carbonell, J. y Herrena, E. (Comp.). (2015). *Dirección en educación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas UCP Enrique José Varona. Ministerio de Educación Superior.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2006). La Caja de Pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 99-112.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Viviani, F. y Zambão, G. (2015). Perfil do diretor da escola pública estadual paulista. *Educação*, 40(1), 201-214.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birthpains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 16-45.

