


Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México

Educational Leadership for Social Justice in Challenging Contexts.
Documented cases in Mexico

Liderança educativa para a justiça social em contextos desafiantes.
Casos documentados no México

 Sergio Alberto Nava-Lara¹

 César Lorenzo Rodríguez
Uribe²

¹ Waterloo Institute for Social
Innovation and Resilience

² Universidad Marista de
Guadalajara

Recibido: 23/10/2023
Aceptado: 15/05/2024

Autor de correspondencia:

Sergio Alberto Nava-Lara
sergionava777@hotmail.com

Cómo citar:

Nava-Lara, S., & Rodríguez Uribe,
C. L. (2024). Liderazgo educativo
para la justicia social en contextos
desafiantes. Casos documentados
en México. *Páginas de Educación*,
17(1), e3723.
<https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723>

Nota: Este artículo forma parte del
dossier temático "Imaginando un
liderazgo educativo para un
mundo nuevo", editado en
colaboración con la revista
Perspectiva Educacional (Chile).

Resumen: En el contexto de entornos educativos caracterizados por una alta complejidad socioeducativa, este estudio se propone identificar las prácticas y estrategias implementadas por el personal directivo en instituciones de nivel básico, las cuales tienen un impacto en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para llevar a cabo esta investigación, se empleó una metodología basada en una revisión sistemática de la literatura, focalizada en casos documentados en México por el Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos. La búsqueda bibliográfica se realizó en diversas bases de datos académicas como Google Académico, Scopus y Web of Science. Se seleccionaron 19 documentos para una revisión exhaustiva, incluyendo artículos académicos, ponencias en congresos, libros y capítulos de libros. Los resultados obtenidos se organizaron en categorías correspondientes al liderazgo transformacional y se analizaron desde la justicia social a partir de teoría del comportamiento planificado. Entre las estrategias identificadas se encuentran el establecimiento de una visión cohesiva en la comunidad escolar, el apoyo emocional al personal, la especificación de valores compartidos y el cumplimiento de compromisos establecidos.

Palabras clave: administrador de la educación; educación básica; exclusión social; liderazgo; rendimiento escolar.

Abstract: In the context of educational environments characterized by high socio-educational complexity, this study aims to identify the practices and strategies implemented by principals in elementary schools, which have an impact on improving the learning process of students. To carry out this research, a methodology based on a systematic review of the literature was used, focused on cases documented in Mexico by the International Project of Successful School Principals. The bibliographic search was conducted in various academic databases such as Google Scholar, Scopus and Web of Science. Nineteen documents were selected for an exhaustive review, including academic articles, conference papers, books and book chapters. The results obtained were organized into categories corresponding to transformational leadership and analyzed from a social justice perspective based on the theory of planned behavior. Among the strategies identified were the establishment of a cohesive vision in the school community, emotional support for staff, specification of shared values, and the fulfillment of established commitments.

Keywords: educational administrators; basic education; social exclusion; leadership; academic achievement.



Resumo: No contexto de ambientes educativos caracterizados por uma alta complexidade socioeducativa, este estudo pretende identificar as práticas e estratégias implementadas pelos diretores em instituições de nível fundamental, que têm um impacto na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes. Para realizar esta investigação, foi utilizada uma metodologia baseada numa revisão sistemática da literatura, centrada em casos documentados no México pelo Projeto Internacional de Diretores Escolares de Sucesso. A pesquisa bibliográfica foi realizada em várias bases de dados académicas, como Google Académico, Scopus e Web of Science. Foram seleccionados 19 documentos para uma revisão exaustiva, incluindo artigos académicos, comunicações em congressos, livros e capítulos de livros. Os resultados obtidos foram organizados em categorias correspondentes à liderança transformacional e analisados numa perspectiva de justiça social a partir da teoria do comportamento planeado. Entre as estratégias identificadas estão o estabelecimento de uma visão coesa na comunidade escolar, o apoio emocional ao pessoal, a especificação de valores compartilhados e o cumprimento dos compromissos estabelecidos.

Palavras-chave: gestor educacional; ensino fundamental; exclusão social; liderança; desempenho escolar.

Implicaciones prácticas: Los resultados de este estudio son de utilidad práctica para personal en funciones directivas y docentes de educación básica que deseen fomentar la justicia social. Asumir un liderazgo transformacional favorece la justicia social en escuelas ubicadas en contextos desafiantes, ya que emplea estrategias diferenciadas, entre las que destacan:

- Usar espacios de diálogo y consenso, tal como los consejos técnicos, para construir una visión compartida y alcanzable de la escuela. Esto favorece la cohesión de la comunidad.
- Motivar y apoyar emocionalmente al personal a partir de una comunicación asertiva, especialmente en situaciones correctivas.
- Incentivar la actualización, particularmente con cursos formales, para incidir positivamente en el desarrollo profesional docente.
- Rediseñar la escuela, como organización, a partir de un trabajo colaborativo basado en normas, valores, creencias y actitudes compartidas. Una práctica efectiva al respecto es presentar de manera constante evidencias de los avances en las metas planteadas colectivamente.
- Ajustar y modificar las estrategias identificadas en este estudio, de manera que atiendan a las características del contexto específico en donde se habrán de implementar.

Fomentar la justicia social en las escuelas es de relevancia, ya que el rendimiento escolar tiende a mejorar en entornos escolares inclusivos y equitativos, especialmente en contextos desafiantes.

Introducción

Una escuela efectiva es aquella que genera prácticas y ofrece recursos que favorecen al rendimiento académico de sus estudiantes, pero esto solo es posible cuando están intrínsecamente relacionados con los antecedentes y el contexto social general del estudiantado (Coleman et al., 1966). Esta efectividad se manifiesta cuando el liderazgo escolar logra transformar los aportes provenientes del entorno externo en resultados asociados al desempeño académico y a la responsabilidad escolar (Scott & Davis, 2006). Desde esta visión se resalta la importancia del liderazgo educativo como el segundo factor más importante en el aprendizaje, tan solo detrás de la docencia en el aula (Leithwood et al., 2004). Acorde a Seashore et al. (2010), un líder logra serlo al presentar el potencial de liberar capacidades latentes en los centros escolares para la mejora del rendimiento estudiantil.

La importancia del liderazgo es aún mayor en las escuelas ubicadas en contextos desafiantes, también identificadas como de alta necesidad o de alta complejidad socioeducativa (Gurr, 2014; Navarro Corona et al., 2023; Tapia-Gutiérrez et al., 2011). Si bien las condiciones desafiantes suelen relacionarse a la pobreza, este es un indicador que no expresa la complejidad de la situación. Una escuela en condiciones desafiantes es aquella donde la población estudiantil presenta desventajas acentuadas por pertenecer a familias con ingresos por debajo de la línea de pobreza, y por factores relacionados con cuestiones raciales, culturales, étnicas y de diversidad religiosa, especialmente grupos indígenas, y de hablantes de lenguas no nativas, mismos que se consideran histórica y socialmente excluidos (Baran & Berry, 2015; Leithwood et al., 2010). A lo anterior, se suma el aislamiento geográfico, la precariedad en

infraestructura física básica, la rotación de personal, alto porcentaje de estudiantes con diferencias de aprendizaje y de docentes que no enseñan en el área de contenido en el que fueron capacitados para enseñar, además de los antecedentes sociales familiares y necesidades situacionales basadas en eventos imprevistos (Harris et al., 2006).

El liderazgo es determinante en la mejora de las escuelas con condiciones desafiantes, pero estas condiciones, por sus propias características, dificultan el ejercicio de dicho liderazgo (Giménez Giubbani, 2016; Leithwood et al., 2010). La evidencia señala que uno de los recursos más valiosos para ejercer el liderazgo en condiciones desafiantes es tomar en cuenta la experiencia de centros educativos que hayan mejorado a pesar de encontrarse en contextos de alta necesidad (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2010). Las escuelas que atienden a una alta proporción de estudiantes provenientes de familias con bajos ingresos comparten características que están asociadas con la mejora del rendimiento académico; sin embargo, el principal obstáculo radica en el factor temporal, ya que la investigación sugiere que se requieren al menos tres años para llevar a cabo una transformación organizacional integral en dichas escuelas (Duke, 2006; Duke & Landahl, 2011). En consecuencia, el liderazgo se revela como un factor indispensable para la instauración de un entorno de aprendizaje sostenible en escuelas que operan en contextos desafiantes (Baran & Berry, 2015; Bryant et al., 2014).

El contexto es un constructo de múltiples facetas que influyen directamente en la toma de decisiones de los líderes escolares; estas facetas se encuentran profundamente asociadas entre sí, por lo que analizar los niveles de manera individual es una tarea compleja (Clarke & O'Donoghue, 2016; Gurr, 2014; Gurr et al., 2018; Murakami et al., 2018). Los líderes escolares operan en tres dimensiones: la social, la escolar y la personal, que deben ser flexibles para que el liderazgo pueda adaptarse al entorno contextual en que se desempeña. Esto solo es posible cuando hay una adecuada preparación para desarrollar el liderazgo (Hallinger, 2018; Pashiardis et al., 2018; Walker et al., 2012). Estas adaptaciones basan su éxito en un equilibrio entre conocimiento, habilidades y disposiciones suficientes para enfrentar las particularidades de cada contexto para así modificarlo proactivamente (Bredeson et al., 2011).

A pesar de que en México se han impulsado diversas reformas educativas, aún quedan brechas educativas por atender, que cada vez son más profundas a raíz de la inequidad social generalizada, especialmente en aquellos contextos de alta marginación, en donde las necesidades de la comunidad escolar, lejos de verse reducidas, aumentan de manera cotidiana (Colegio de México, 2018; Martínez Rizo, 2012). Ante este panorama, el personal directivo en las escuelas es cada vez más consciente de la importancia de generar estrategias contextualizadas encaminadas a favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes, enfatizando la inclusión y la equidad (Nava-Lara, 2020; Rodríguez Uribe, 2018).

Por tanto, cada vez cobra mayor relevancia la recuperación de buenas prácticas en las escuelas. Dos de las iniciativas internacionales más relevantes son las impulsadas por el Proyecto Internacional de Directores Exitosos (International Successful School Principalship Project, ISSPP) y de la Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo Educativo (International School Leadership Development Network, ISLDN), ambos considerados referentes en el análisis del liderazgo educativo (Gurr & Moyi, 2022; Méndez Salcido, 2013; Pashiardis & Kafa, 2021). Estas redes han realizado estudios en diversos contextos, incluida América Latina (Flessa et al., 2018), donde los sistemas educativos suelen identificarse como de alta complejidad socioeducativa debido a la concentración de la riqueza y los altos niveles de pobreza, que hacen de esta región la más desigual del mundo, especialmente para la población afrodescendiente e indígena (Rivas, 2015; Telles & Bailey, 2013).

Se estima que en México al menos el 58 % de las escuelas se encuentra en contextos desafiantes, y que el 34 % de población es considerada en situación de vulnerabilidad, además de que la mayor parte de la población indígena asiste a escuelas de alta necesidad (Rodríguez Uribe, 2018; Torres-Arcadia et al., 2017). Adicionalmente, la función del director no está exenta de problemas generales, entre los que se encuentran la ambigüedad del puesto, la falta de capacitación, la insuficiencia de la jornada laboral y relaciones deficientes con el cuerpo docente (Mora Miranda et al., 2022; Torres-Arcadia et al., 2016).

En México, la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE) ha recopilado experiencias exitosas de directores escolares, gracias a la aplicación de los protocolos del ISSPP y la ISLDN. El ISSPP cuenta con una vertiente de estudio enfocada a analizar las estrategias y prácticas de directores escolares en contextos de vulnerabilidad que, a pesar de enormes desafíos, han logrado impactar en la mejora de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Torres-Arcadia et al., 2019). Los resultados

de las investigaciones basadas en dichos protocolos acumulan un capital de conocimiento de gran calidad, tanto por su rigurosidad técnica, como por su potencial para su utilización por parte de los actores involucrados (Gurr & Moyi, 2022; Torres-Arcadia et al., 2020, 2022).

Considerar que la mejora escolar es fruto de más presupuesto o de una mayor digitalización del proceso educativo es un error, especialmente en las escuelas de alta necesidad, ya que eso solo las convierte en meras reproductoras de estructuras sociales imperantes (Al Haj Sleiman, 2021; Larson & Murtadha, 2005). Para que una escuela sea un espacio de transformación se requiere de un liderazgo con justicia social que considere el impacto del estatus socioeconómico, los entornos desfavorecidos y la violencia en el bajo desempeño académico y las expectativas limitadas de éxito escolar (Cuenca Vivanco et al., 2023; Rodríguez Uribe et al., 2020).

A través del enfoque en justicia social el líder escolar reconoce que la alta necesidad de su escuela es resultado, en parte, de prácticas y políticas ejercidas al interior de su organización que contribuyen a la inequidad y obstaculizan la trayectoria escolar de los estudiantes (Brooks et al., 2007; Jean-Marie et al., 2009). Este enfoque es un proceso de autoconocimiento con un propósito moral, ya que el líder se encuentra en una permanente identificación del sentido de su labor, lo cual influye en sus ideas y acciones (Angelle, 2017; Torres-Arcadia & Nava-Lara, 2019). Promover la justicia social es fomentar un cambio en aquellas estructuras y regularidades sistematizadas que obstaculizan el acceso equitativo a los recursos de la sociedad, pero esto solo es posible a través de la participación, la colaboración y el empoderamiento (Hidalgo et al., 2018; Leithwood, 2021; Theoharis, 2007).

Acorde a Torres-Harding et al. (2012), los comportamientos relacionados con la justicia social podrían analizarse a través de la teoría del comportamiento planificado, cuyo principio central es que el desempeño conductual se predice directamente por la intención declarada de actuar. La teoría del comportamiento planificado postula tres determinantes conceptualmente independientes de la intención: el primero es la actitud hacia la conducta y se refiere al grado en que una persona tiene una evaluación o valoración favorable o desfavorable de la conducta en cuestión. El segundo predictor es un factor social denominado norma subjetiva; se refiere a la presión social percibida para realizar o no el comportamiento. El tercer antecedente de la intención es el grado de control de comportamiento percibido que se refiere a la facilidad o dificultad percibida para realizar la conducta y se supone que refleja la experiencia pasada, así como los impedimentos y obstáculos previstos (Ajzen, 1991).

Este estudio tiene como propósito identificar prácticas y estrategias implementadas por líderes mexicanos en escuelas en contextos desafiantes, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se basa en una revisión sistemática de literatura de casos documentados por la RIGE, a través de protocolos de investigación del ISSPP y de la ISLDN. Los resultados se organizan en categorías correspondientes al liderazgo transformacional (Leithwood & Jantzi, 2005) y se analizan desde la justicia social a partir de teoría del comportamiento planificado.

Método

Esta investigación es un estudio secundario ya que analiza estudios primarios identificados a partir de un proceso sistemático de revisión de bases de datos y repositorios institucionales, incluyendo artículos, libros, capítulos de libro y ponencias en congresos (Glasserman-Morales et al., 2019). Este tipo de estudios se conocen como revisión sistemática de literatura, la cual se ha consolidado como una herramienta fundamental para aportar un marco teórico para el tema que se está investigando, definir los conceptos clave y las variables utilizadas en otros estudios, proporcionar una descripción general sintetizada de la evidencia actual, identificar metodologías y técnicas de investigación previamente utilizadas y exponer brechas de investigación (Baker, 2016; Crisol-Moya et al., 2020).

Esta revisión sistemática de literatura se realizó siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Guidelines; Page et al., 2021). Para mayor rigor metodológico se siguieron las etapas de síntesis de investigación expresadas por Cohen et al. (2018), además de recuperar las fases propuestas por Shashi et al. (2018).

Búsqueda de materiales

En la primera fase se hizo una revisión en las bases de datos Scopus y Web of Science, con la intención de que la búsqueda fuera tanto rigurosa como de amplio espectro. La búsqueda se centró en la literatura disponible acerca de casos documentados bajo el protocolo del ISSPP y se limitó a obras publicadas entre 2009 —año en el que fue documentado el primer caso mexicano bajo el protocolo

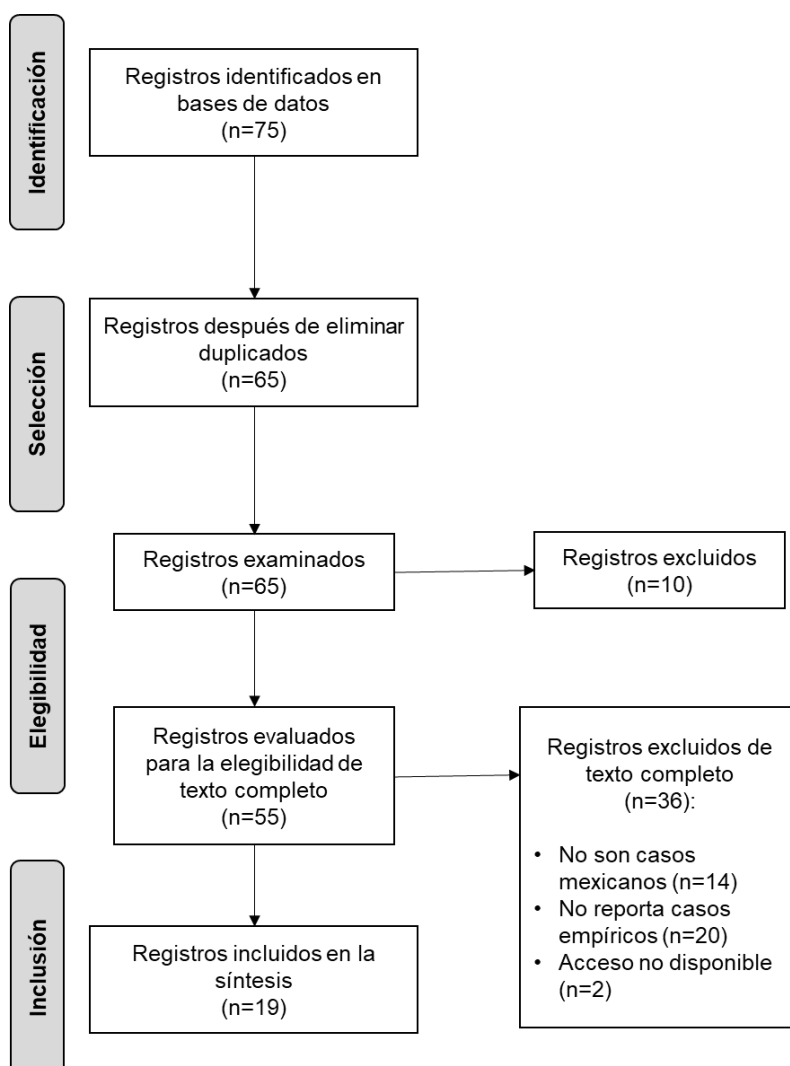
ISSPP— y 2021, año en que este estudio fue desarrollado. La palabra clave para la realización de la búsqueda fue “ISSPP”, la cual incluía los campos autor, título, resumen y palabras clave. Los resultados fueron 36 materiales en Scopus y 19 en Web of Science. Considerando la importancia de ampliar el alcance se decidió incorporar los resultados obtenidos a través de la búsqueda “ISSPP México” en Google Académico, los cuales fueron un 20, con lo que se sumaron un total de 75 registros.

Selección de documentos

De los 75 registros obtenidos se realizaron dos filtros: uno automático y uno manual. El filtro automático se aplicó en una base de datos conjunta de todos los registros para identificar aquellos que estuvieran duplicados, detectando 10 en tal condición y quedando 65 para el filtrado manual. El proceso de filtrado manual consistió en revisar el título, resumen y palabras clave de cada material para asegurar que estos correspondieran a la documentación de casos empíricos ISSPP en México. Se detectaron 10 materiales considerados falsos positivos, ya que refieren el concepto ISSPP pero en relación a la Sociedad Internacional para el Estudio de la Pleura y el Peritoneo (International Society for the Study of Pleura and Peritoneum). Adicionalmente, se eliminaron 34 materiales ya sea porque no referían a casos mexicanos o porque no reportaban casos empíricos, además de dos materiales no disponibles para su acceso. Por lo tanto, fueron 19 materiales en total los sujetos a revisión, entre artículos, capítulos de libro, libros y ponencias en congresos. La Figura 1 representa el proceso realizado.

Figura 1

Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios



Resultados

Los resultados de la revisión se clasifican y analizan en las categorías que comprenden el liderazgo transformacional: establecimiento de direcciones, desarrollo de personas, rediseño de la organización y agregado transaccional y gerencial (Leithwood & Jantzi, 2005). Se utiliza el enfoque del liderazgo transformacional ya que es un marco conceptual amplio que incluye prácticas esenciales que se manifiestan de manera diferenciada de acuerdo con el contexto, lo cual favorece el fomento de la justicia social al tiempo que se mejoran los logros académicos (Jacobson, 2011; Shields, 2004).

Establecimiento de direcciones

El establecimiento de direcciones se refiere a todas aquellas acciones dirigidas a desarrollar metas para la educación e inspirar a otros con una visión de futuro, entre las que se encuentra identificar y articular una visión, la creación de significados compartidos y de expectativas de alto desempeño, el fomento de la aceptación de objetivos colectivos, el seguimiento del desempeño organizacional y comunicación participativa (Leithwood & Riehl, 2003).

Establecer una visión compartida es importante en cualquier organización; no obstante, en las escuelas ubicadas en entornos desafiantes es particularmente necesario, ya que, al decir de Alfaro Rivera et al. (2018), no se trata de lo que se dice o se plasma en un documento, sino de lo que hace, “lo que se logra movilizar con y a través de ella” (p. 10). En este sentido, como afirma uno de los directores de los casos estudiados, la visión compartida moviliza el talento de las personas y ayuda a cohesionar a los miembros de la comunidad educativa en torno a metas comunes:

Hemos generado algunos momentos de revisión del camino recorrido para ir generando una visión de conjunto y cómo irnos escuchando y que nadie se nos vaya quedando rezagado y después hemos generado la planeación estratégica a 5 años, que no existía (Rodríguez Uribe, 2019a, p. 19)

Destaca que la construcción de esta visión se fundamenta en el diagnóstico de las necesidades y problemas del contexto escolar, como advierte Huelga et al. (2019): “La intervención y las decisiones tomadas con base en las grandes problemáticas y sus resultados son trascendentales desde la llegada del director”. (p. 204). A partir de la revisión de los casos estudiados, puede afirmarse que el espacio privilegiado para la construcción de una visión compartida es el Consejo Técnico, donde se discuten los resultados académicos, se establecen prioridades y se definen rumbos de acción para la mejora. Así mismo, es decisiva la acción del director, para dar seguimiento a los acuerdos tomados:

El director fundamentó su estrategia a partir del trabajo colegiado con los maestros desde el Consejo Escolar, teniendo como objetivo la mejora de los resultados educativos. La gestión y el plan de mejora fueron exitosos debido al seguimiento puntual que el director dio a los procesos en el aula (Alfaro Rivera et al., 2018, p. 6)

Por otra parte, se hace evidente la necesidad de ejercer un liderazgo inclusivo que incentive a los directores a estar atentos a las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa. Así lo menciona uno de los estudiantes citados en uno de los casos estudiados: “Se relaciona tanto con los alumnos como con los maestros y siempre pide opiniones sobre cómo mejorar o qué es lo que le hace falta hacer y trata de cambiar en cualquier momento” (Rodríguez Uribe et al., 2020, p. 12). Los directores exitosos en contextos de vulnerabilidad tienen grandes aspiraciones de llevar a sus instituciones hacia el logro de metas y obtener mejores resultados, pero tienen claro que, en esta pretensión, nadie debe quedar rezagado:

La directora tiene altas expectativas del desempeño de sí misma, de los profesores, padres y alumnos, de tal manera que procura mantenerse informada sobre el avance académico de los estudiantes y de los resultados de la evaluación del desempeño de los docentes, con el fin de intervenir en el rendimiento escolar (Mora et al., 2019, p. 215)

Tras la revisión de los testimonios recogidos en esta categoría, se aprecia que los directores exitosos en contextos desafiantes han logrado involucrar a sus comunidades educativas para formular metas consensuadas y alcanzables, contagiando optimismo en un futuro mejor y generando altas expectativas con referencia al desempeño de los estudiantes y del personal, particularmente a aquellos

miembros de la comunidad escolar que se encuentran en desventaja (León Guerrero, 2012; Ryan, 2016; Sun, 2019).

Desarrollo de personas

Esta categoría parte de la premisa de que todo lo que se puede lograr en las escuelas es gracias al esfuerzo de las personas, por lo que el líder debe procurar el desarrollo del recurso humano a través de la estimulación intelectual de nuevas formas del desempeño de sus funciones, el apoyo individualizado considerando sentimientos y necesidades del personal para su mejora, y el establecimiento de pautas de comportamiento respecto a los valores y objetivos del colectivo mediante su propio ejemplo (Leithwood & Riehl, 2003).

Una de las estrategias más significativas desplegadas por los directores exitosos con referencia a esta categoría es la motivación y el apoyo emocional: “Los docentes reconocen que su dirigente también sabe ser compañera de trabajo, solidaria cuando lo necesitan, estricta cuando las circunstancias lo requieren” (Márquez, 2015a, p. 151). Esta relación cálida se refuerza mediante una comunicación asertiva, la cual se manifiesta en diversos comportamientos tales como se expresa de una directora escolar, la cual “acompaña, corrige, hace llamadas de atención cuando los docentes se han equivocado o han incurrido en faltas de índole laboral” (Mora et al., 2019, p. 219).

Por otra parte, una de las formas empleadas por los directores para empoderar y desarrollar al personal es darles autonomía y capacidad de decisión. Así lo comenta uno de los directores, refiriéndose a sus docentes: “Creo que ellos son responsables, de tal manera que son auto dirigidos, no requieren que se les esté recordando sus obligaciones” (Márquez, 2015b, p. 109). Esto se refuerza construyendo una cultura de colaboración y de respeto, que hace más productivo el trabajo al interior de los centros educativos (Márquez, 2015a). Torres-Arcadia y Villela-Treviño (2019), por su parte, se expresan así con referencia a una de las directoras: “la directora Villafuerte busca mantener en su relación con los docentes y personal administrativo acciones de motivación. Una de las estrategias para motivarlos es incluirlos en las decisiones de la escuela y hacerlos sentir partícipes del desarrollo de la misma” (p. 62)

Para el desarrollo de las personas, los directores en los casos estudiados motivan a los docentes a cualificarse profesionalmente mediante el estudio en programas formales y siguiendo cursos de actualización. Adicionalmente, los directores proporcionan información periódicamente sobre oportunidades de estudio, así como recursos bibliográficos para apoyar dicha actualización. Otra forma creativa de impulsar la actualización es apoyarse entre pares:

El director junto con el coordinador elaboraron una serie de cursos y dándole un giro distinto a la forma antigua como se llevaban las academias. Algunos de los cursos fueron impartidos por el propio director o por el coordinador, mientras otros fueron facilitados a petición de los mismos (Chaparro, 2015, p. 139).

Como se hace patente en párrafos anteriores, la práctica directiva de líderes exitosos se asocia al desarrollo de las personas, lo cual coincide con las afirmaciones de Harris y Chapman (2002) y Leithwood et al. (2020), quienes señalan que los directores capaces de desarrollar a su personal brindan oportunidades de desarrollo profesional, elogian a sus colaboradores, involucran a todos en la toma de decisiones, otorgan autonomía y aumentan la motivación de los profesores.

Rediseño de la organización

Las prácticas de liderazgo efectivo referidas al rediseño de la organización tienen como base la concepción de que la escuela, como organización, funciona a partir de sus procesos internos y sus relaciones externas para así concebirse como una comunidad de aprendizaje profesional que apoye a sus miembros clave, especialmente docentes y estudiantes (Leithwood & Riehl, 2003). Tal apoyo es posible a través de fortalecer una cultura escolar en la que confluyen normas, valores, creencias y actitudes compartidas encaminadas a promover el cuidado y confianza entre los miembros, al tiempo que se modifica la estructura organizacional con la intención de optimizar el uso de los recursos disponibles, además de fomentar procesos colaborativos a través de la inclusión en la toma de decisiones con un enfoque proactivo (Leithwood & Riehl, 2003).

El rediseño de la escuela como organización suele tomar como punto de partida el fomento del trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad escolar, definiendo lo más claro posible los roles que a cada uno le corresponde desempeñar, tal como lo plantean Flores Márquez y Morales Cervantes (2011) al señalar que el éxito en la gestión está más allá del desempeño individual de los

líderes escolares ya que “se requiere del trabajo colaborativo, tanto de profesores, padres de familia y alumnos; considerando que cada uno ocupa un papel primordial en el desarrollo de las funciones de la institución” (p. 6). El trabajo colaborativo se debe de impulsar a partir de una cultura institucional fundamentada en valores compartidos que giren en torno a las preocupaciones formativas de los estudiantes y su bienestar (Carvajal Hernández, 2020; Patrón Reyes et al., 2011).

El fomento de una cultura institucional es imposible sin procesos de comunicación efectivos, en los cuales se transmita información entre la comunidad escolar de manera que todos los involucrados estén en conocimiento de los asuntos de su interés y a partir de ello puedan detectar problemas y ofrecer soluciones (Carrillo-Vargas et al., 2014; Méndez Salcido, 2013; Méndez Salcido & Torres-Arcadia, 2013; Patrón Reyes et al., 2011; Vilella Treviño & Torres-Arcadia, 2015). Es necesario hacer hincapié en que es justamente la comunicación lo que suele encabezar la lista de principales retos a los que se enfrenta un líder escolar al llegar a su institución (Carrillo-Vargas, 2015; Carrillo-Vargas et al., 2014), y aquellos líderes que mayores habilidades demuestran al respecto suelen asegurar su éxito en la institución que dirigen (Rodríguez Uribe, 2019a). El mecanismo que asegura el mantenimiento de una cultura institucional centrada en los estudiantes es presentar de manera constante evidencias de los avances en las metas planteadas colectivamente (Carrillo-Vargas et al., 2014). Las cuales suelen lograrse a partir vínculos con agentes externos a la comunidad escolar, lo cual en sí también se considera una práctica efectiva del rediseño de la organización, ya sea con agencias de gobierno, organismos civiles o autoridades de todos los niveles (Rodríguez Uribe, 2018; Torres-Arcadia et al., 2014).

Es necesario puntualizar que, en contextos desafiantes o de alta necesidad, el ejercicio del liderazgo debe ser totalmente contextual, en el entendido de que las necesidades presentes solo podrán ser superadas a partir del capital social con el que se cuente, mismo que debe ejercerse a manera de redes de colaboración internas y externas (Alfaro Rivera et al., 2018; Rodríguez Uribe et al., 2020).

Agregado transaccional y gerencial

Acorde a Leithwood & Jantzi (2005), algunas prácticas de liderazgo efectivo pueden ser referidas como agregado transaccional y gerencial, los cuales se entienden como aspectos particulares de la gestión escolar encaminados a asegurar el éxito en la transformación del centro educativo. Tales prácticas incluyen el manejo de personal, el seguimiento a actividades y la gestión de la carga laboral. Aunque los líderes escolares pueden tener particularidades únicas, los estudios analizados revelan algunas tendencias comunes.

Una de las actividades que suele referirse de manera más común como práctica de liderazgo efectivo en el agregado transaccional y gerencial es el compromiso más allá del horario laboral, ya sea que el líder escolar sea el primero en llegar y el último en irse de la escuela (Carrillo-Vargas et al., 2014; Méndez Salcido & Torres-Arcadia, 2013), como que manifiesta su disponibilidad permanente para atender cualquier asunto relativo a la escuela (Flores Márquez, 2013; Méndez Salcido, 2013).

La capacidad de gestión destaca también en este indicador, ya que, si bien hay elementos que no le competen directamente al líder escolar, su capacidad de gestión puede influir directamente en la obtención de recursos materiales y humanos en los que exista rezago. Uno de los elementos mayormente referidos es la infraestructura, debido a que los líderes en contextos de alta necesidad inmediatamente diagnostican qué aspectos básicos necesitan obtener para optimizar el desempeño de estudiantes y docentes, ya sea mejoras en el edificio (Torres-Arcadia & Flores-Kastanis, 2012), equipos tecnológicos o adecuaciones encaminadas a la inclusión (Bertrand Marrufo & González Mendoza, 2013).

El seguimiento al cumplimiento de los compromisos adquiridos también trasciende en el agregado transaccional y gerencial del liderazgo en contextos de alta necesidad, ya sea que las actividades sean responsabilidad de los docentes (Torres-Arcadia & Flores-Kastanis, 2012) o de los padres de familia (Flores Márquez & Morales Cervantes, 2011). Este seguimiento suele relacionarse con lo que se considera una fortaleza de carácter en los líderes escolares: ser estricto y justo al mismo tiempo (Méndez Salcido & Torres-Arcadia, 2013; Torres-Arcadia et al., 2014).

Como puede observarse, el agregado transaccional y gerencial es básico para el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivo en las escuelas, por lo que la personalidad, visión y valores es un elemento fundamental para la gestión escolar exitosa en contextos de alta necesidad (Leithwood & Jantzi, 2005).

Discusión y conclusiones

El presente estudio, al analizar casos de directores escolares exitosos en contextos desafiantes en México documentados por la RIGE, cumple con el propósito planteado de identificar prácticas y estrategias que impactan en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Los hallazgos se presentan en categorías correspondientes al liderazgo transformacional (Leithwood & Jantzi, 2005) y se analizan desde la justicia social a partir de teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991). El análisis se basa en establecer relaciones entre las categorías del liderazgo transformacional y los componentes de la justicia social, las cuales pueden ser fuertes, débiles o nulas, según el nivel de intensidad identificado entre ambos cuerpos del conocimiento.

Con referencia a la categoría *establecimiento de direcciones*, a partir de los casos revisados es posible afirmar que los líderes escolares generan prácticas que cohesionan a la comunidad en torno a una visión, lo cual se materializa en planes y proyectos compartidos, y que además movilizan el talento de las personas en torno a metas comunes. Esta visión compartida se basa en el diagnóstico de las necesidades del contexto interno y externo, en espacios colegiados donde las personas tienen un lugar de respeto y de participación (Alfaro Rivera et al., 2018; Rodríguez Uribe, 2019b). En términos de justicia social, se considera que esta categoría presenta una fuerte relación con los componentes *actitudes hacia el comportamiento e identificación de normas subjetivas*, ya que, en el entorno escolar, se aceptan implícitamente ideales y valores que promueven la equidad, derivados de una visión colectiva que surge del contexto inmediato. Estos acuerdos suelen formarse dentro de espacios institucionales, como los consejos técnicos. Así mismo se identifica una relación débil con el componente *percepción de control de comportamiento* ante la planeación en horizontes a mediano plazo.

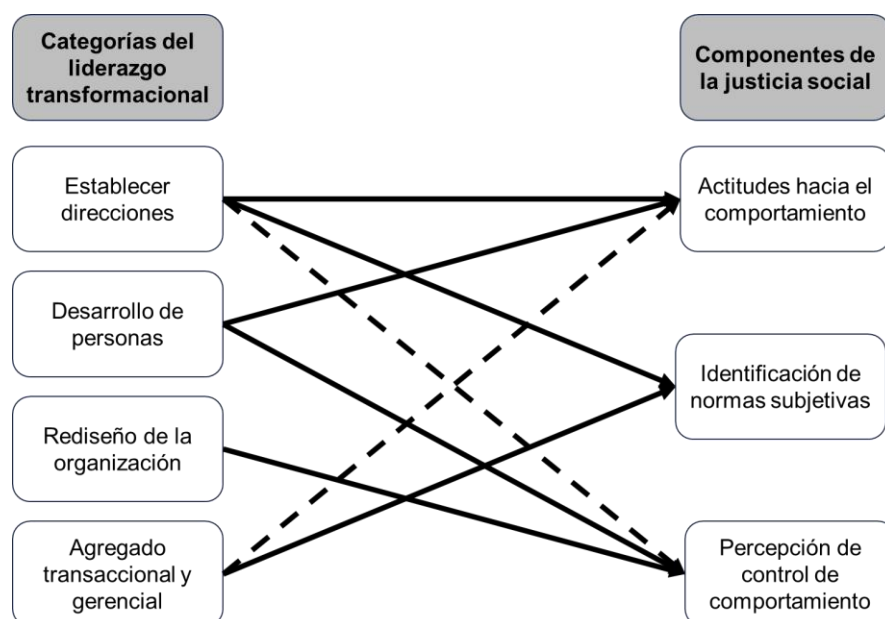
En la categoría *desarrollo de personas*, los resultados sugieren que una característica de los directores exitosos es la motivación y apoyo emocional a su personal (Márquez, 2015b) que se refuerza mediante una comunicación asertiva (Mora et al., 2019), y una supervisión y retroalimentación eficaz del desempeño para la mejora. Por otra parte, una manera de lograr el desarrollo de las personas es darles autonomía y capacidad de decisión (Márquez, 2015b) y, finalmente, los líderes escolares están preocupados por brindar a su personal oportunidades de formación y capacitación (Chaparro, 2015). A nivel de justicia social, *desarrollo de personas* tiene una fuerte relación con los componentes *actitudes hacia el comportamiento y percepción de control de comportamiento*, ya que existe una apertura a la autonomía docente, confiando en que a partir de ella se tomen decisiones en favor del colectivo. La relación con el componente *identificación de normas subjetivas* se considera nula.

En cuanto a la categoría *rediseño de la organización*, los líderes escolares parten del principio de que la escuela es una comunidad de aprendizaje en la que los miembros se interrelacionan a partir de valores compartidos respecto al aprendizaje de los alumnos, lo que se manifiesta en trabajo colaborativo con roles claramente definidos reforzados por una comunicación efectiva (Flores Márquez & Morales Cervantes, 2011). Se considera que esta categoría tiene una fuerte relación con la *percepción de control de comportamiento* de la justicia social, ya que implica que el colectivo habrá de manifestar comportamientos que modifiquen la estructura organizacional a favor de la inclusión. La relación con *actitudes hacia el comportamiento e identificación de normas subjetivas* se considera nula.

Respecto al *agregado transaccional y gerencial*, como prácticas encaminadas a asegurar el éxito en la transformación de las escuelas desde la gestión escolar, destaca como práctica común en los líderes escolares dedicar más tiempo que el estipulado en el horario laboral, además de presentar un desempeño particularmente efectivo en los procesos para la obtención de recursos adicionales para sus escuelas, al tiempo que se observa un puntual cumplimiento de los compromisos contraídos con la comunidad escolar (Bertrand Marrufo & González Mendoza, 2013; Carrillo-Vargas et al., 2014; Torres-Arcadia & Flores-Kastanis, 2012). Se considera que *agregado transaccional y gerencial* tiene una fuerte relación con la *identificación de normas subjetivas* en el sentido de que los comportamientos enlistados están determinados por el entorno en que se manifiestan con la intención de facilitar los procesos de cambio. La relación con *actitudes hacia el comportamiento* es débil ya que es una idea subyacente a las prácticas identificadas. La relación con el componente *percepción de control de comportamiento* se considera nula. La Figura 2 representa la intensidad de las relaciones arriba descritas.

Figura 2

Intensidad de las relaciones entre las categorías del liderazgo transformacional y los componentes de la justicia social



Nota. Línea continua: relación fuerte; línea intermitente: relación débil; sin línea: relación nula.

Aunque en los casos documentados incluidos en este estudio se pudieron diferenciar comportamientos propios del liderazgo transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2005) y se analizaron como manifestaciones de los componentes de justicia social, según el modelo cognitivo del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), debe reconocerse que, de manera general, el liderazgo transformacional en las escuelas públicas de nivel básico de México aún requiere ajustes para ejercerse plenamente desde un enfoque de la justicia social.

Principalmente, los líderes deben tener plena conciencia de que cada comportamiento o acción esté alineado con los principios de justicia social. También es crucial tener claridad sobre las estructuras y regularidades que desean cambiar o revertir para mitigar o eliminar la marginalización y la exclusión. Se sugiere además establecer procesos educativos que fomenten que todos los miembros de la comunidad escolar (directivos, administrativos, docentes, madres y padres de familia, y estudiantes) se vean a sí mismos como agentes de justicia social. De esta manera, el liderazgo educativo en México podrá operar de manera efectiva desde un enfoque de justicia social en contextos desafiantes.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se destaca el marco temporal, ya que, aunque se consideró desde el primer documento generado por la RIGE, aún se siguen publicando experiencias documentadas bajo los protocolos de investigación del ISSPP. Otra limitación se refiere al tipo de materiales consultados, limitándose a aquellos que han pasado por revisiones académicas rigurosas, lo que podría excluir materiales de divulgación igualmente relevantes. Para abordar estas limitaciones, se sugiere que futuros estudios actualicen los períodos de tiempo considerados y contemplen la inclusión de materiales de una naturaleza diferente a los aquí estudiados.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Al Haj Sleiman, N. (2021). Manifestations of Neo-Liberalised and Politically Incapacitated Societies: Educational Response to the Pandemic in the Arab Region. *International Studies in Educational Administration*, 49(1), 28-35.
- Alfaro Rivera, J. A., Orellana Moreno, O., & Limón Sánchez, M. G. (2018). Ejerciendo el liderazgo en contextos vulnerables: El caso de un director de escuela primaria. *RIEEGE. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 9(17), 1-13.
- Angelle, P. S. (2017). Leading Authentically: A New Principal in Challenging Circumstances. *Research in Educational Administration & Leadership*, 2(1), 10-27. <https://doi.org/10.30828/real/2017.1.2>

- Baker, J. D. (2016). The Purpose, Process, and Methods of Writing a Literature Review. *AORN Journal*, 103(3), 265-269. <https://doi.org/10.1016/j.aorn.2016.01.016>
- Baran, M., & Berry, J. (2015). *The International School Leadership Development Network's (ISLDN) High Needs Schools Group Research Protocol and Members' Guide*. ISLDN.
- Bertrand Marrufo, A. L., & González Mendoza, M. A. (2013, noviembre 22). *ISSPP Proyecto Internacional de Directores Exitosos. Caso: Prof. Monserrat Mendoza, Cd. Juárez, Chih.* XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Bredeson, P. V., Klar, H. W., & Johansson, O. (2011). Context-Responsive Leadership: Examining Superintendent Leadership in Context. *Education Policy Analysis Archives*, 19(18). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/739>
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring how Influence and Equity are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408. <https://doi.org/10.1177/105268460701700402>
- Bryant, M., Cheng, A., & Notman, R. (2014). Editors' summary. *Management in Education*, 28(3), 78-79. <https://doi.org/10.1177/0892020614540413>
- Carrillo-Vargas, E. (Ed.). (2015). *El liderazgo del líder escolar en la calidad educativa: Estudio de casos ISSPP Chihuahua México*. Doble Hélice.
- Carrillo-Vargas, E., Jurado, A. M., & Marrufo, A. L. B. (2014). Directores exitosos de secundarias en el estado de Chihuahua, México. Estudios de caso pertenecientes al proyecto internacional (ISSPP). *Atenas*, 3(27), 71-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203006>
- Carvajal Hernández, I. J. (2020). Together we will accomplish it. The case of Victor Amílcar Arceo Guzman. En C. C. Torres Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, E. Murakami, & E. Flores Kastanis (Eds.), *School principals in Mexico: Cases of leadership success* (pp. 49-60). Information Age Publishing, Inc.
- Chaparro, J. (2015). Profesor Raúl Méndez Villalobos. El resurgir de la Secundaria Técnica 31 "Siempre y en todo la número uno". En E. Carrillo-Vargas (Ed.), *El liderazgo del líder escolar en la calidad educativa: Estudio de casos ISSPP Chihuahua México* (pp. 135-142). Doble Hélice.
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. A. (2016). *School leadership in diverse contexts*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8ª ed.). Routledge.
- Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México/2018*. El Colegio de México.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: Una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 15. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Cuenca Vivanco, C., Ravest Tropea, J., & Queupil Quilamán, J. P. (2023). Justicia social y liderazgo distribuido: Aproximaciones en los estudios sobre formación de docentes y directivos. En M. Á. Díaz Delgado, Ó. J. Maureira Cabrera, P. Michael Newton, & C. O. Mora Pérez (Coords.), *Liderazgo distribuido en educación. Perspectivas, desafíos y discusiones*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Duke, D. L. (2006). What We Know and Don't Know about Improving Low-Performing Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 729-734. <https://doi.org/10.1177/003172170608701005>
- Duke, D. L., & Landahl, M. (2011). Raising test scores was the easy part: A case study of the third year of school turnaround. *International Studies in Educational Administration*, 39(3), 91-114.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>
- Flores Márquez, M. (2013). Los directores exitosos de escuelas secundarias: Tres estudios de caso en Xalapa, Veracruz. En M. Navarro Rodríguez & A. Barraza Macías (Eds.), *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: Claves hacia la transformación* (pp. 18-41). Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).
- Flores Márquez, M., & Morales Cervantes, C. (2011, noviembre 11). *Investigación internacional de directores exitosos de secundaria: Estudios de caso en Xalapa*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- Giménez Giubbani, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1164>
- Glasserman-Morales, L. D., Torres Arcadia, C. C., & Nava-Lara, S. (2019). Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: Una revisión sistemática de literatura. En M. S. Ramírez-Montoya & J. R. Valenzuela-González (Eds.), *Innovación educativa: Tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 265-284). Octaedro.
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75-88. <https://doi.org/10.3316/informit.036841514593192>

- Gurr, D., & Moyi, P. (2022). Guest editorial The International Successful School Principalship Project: Reflections and possibilities. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 1-4. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2022-267>
- Gurr, D., Drysdale, L., Longmuir, F., & McCrohan, K. (2018). The leadership, culture and context nexus: Lessons from the leadership of improving schools. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 22-44.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Harris, A., James, S., Gunraj, J., Clarke, P., & Harris, B. (Eds.). (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the frontline*. Continuum.
- Hidalgo, N., Martínez-Garrido, C., & Perines, H. (2018). ¿Los futuros docentes están comprometidos con la justicia social? Validación y aplicación de la traducción al castellano de la escala de justicia social. *Páginas de Educación*, 11(2), 85-107. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1647>
- Huelga, M., Valdéz, P., & Escalante, M. (2019). Disciplina y convivencia en San Luis Potosí. En C. C. Torres Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos* (pp. 197-209). Editorial del Lirio; BECENE.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44. <https://doi.org/10.1108/09513541111100107>
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21 st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- Larson, C. L., & Murtadha, K. (2005). Leadership for Social Justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00007.x>
- Leithwood, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). What we know about school leadership. *Practising Administrator*, 26(4), 4-7.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools* (1ª ed). Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- León Guerrero, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/87568>
- Márquez, A. (2015a). Maestra Martha Lidia Zambada López. Identificación de la Escuela Secundaria Técnica 1. En E. Carrillo-Vargas (Ed.), *El liderazgo del líder escolar en la calidad educativa: Estudio de casos ISSPP Chihuahua México* (pp. 143-162). Doble Hélice.
- Márquez, A. (2015b). Mtra. Luz María Mendoza Chacón: Características de un liderazgo asertivo. Secundaria Federal 1. En E. Carrillo-Vargas (Ed.), *El liderazgo del líder escolar en la calidad educativa: Estudio de casos ISSPP Chihuahua México* (pp. 105-114). Doble Hélice.
- Martínez Rizo, F. (2012). Contextos vulnerables: Las aportaciones de la evaluación. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 64(2), 41-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/38015>
- Méndez Salcido, E. (2013). Proyecto Internacional de Directores Exitosos de Escuelas de Nivel Secundaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(2), 399-407. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i2.686>
- Méndez Salcido, E., & Torres-Arcadia, C. C. (2013, mayo 27). *The practice of a successful secondary school principal from an agency perspective*. Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Gaeta González, M. L., & Santander Trigo, S. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1234>

- Mora, G., Pesqueira-Bustamante, N., & Monge Urquijo, P. M. (2019). Liderazgo para transformar en Sonora. En C. C. Torres Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos* (pp. 211-224). Editorial del Lirio; BECENE.
- Murakami, E., Kearney, W., Scott, L., & Alfaro, P. (2018). Leadership for the Improvement of a High Poverty/High Minority School. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 2-21.
- Nava-Lara, S. (2020). Micromachismos en la educación pública de México. La voz desde dentro. En J. C. S. Villegas, N. M. Pérez, P. Panarese, & E. H. Martínez (Eds.), *Cartografía de los micromachismos: Dinámicas y violencia simbólica* (pp. 308-324). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0f4w>
- Navarro Corona, C., Nava Lara, S., & Toro Cervantes, M. C. (2023). Revisión sistemática de literatura sobre el Liderazgo distribuido en las escuelas. En M. Á. Díaz Delgado, Ó. J. Maureira Cabrera, P. Michael Newton, & C. O. Mora Pérez (Eds.), *Liderazgo distribuido en educación. Perspectivas, desafíos y discusiones*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pashiardis, P., & Kafa, A. (2021). Successful school principals in primary and secondary education: A comprehensive review of a ten-year research project in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 41-55. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0081>
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018). Let the context become your ally: School principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. *School Leadership & Management*, 38(5), 478-495. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1433652>
- Patrón Reyes, A., Brito Lara, M., & López Macías, T. (2011, noviembre 11). *El proyecto internacional de directores exitosos de escuelas de educación secundaria. Una oportunidad para la investigación en Guanajuato*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas en siete países (2000-2015)*. Fundación CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1237.pdf>
- Rodríguez Uribe, C. L. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión escolar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020306>
- Rodríguez Uribe, C. L. (2019a). Liderazgo en la frontera norte. En C. C. Torres Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos*. Editorial del Lirio; BECENE.
- Rodríguez Uribe, C. L. (Coord.). (2019b). *Liderazgo directivo para la mejora escolar. Un estilo de liderar en las escuelas maristas de México*. Ediciones de la Noche.
- Rodríguez Uribe, C. L., Torres Arcadia, C., & Acosta Vázquez, A. M. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2006). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives*. Routledge.
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. The Wallace Foundation. <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>
- Shashi, S., Cerchione, R., Singh, R., Centobelli, P., & Shabani, A. (2018). Food cold chain management: From a structured literature review to a conceptual framework and research agenda. *The International Journal of Logistics Management*, 29(3), 792-821. <https://doi.org/10.1108/IJLM-01-2017-0007>
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X03258963>
- Sun, J. (2019). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 146-168. <https://doi.org/10.14244/198271993069>
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Leadership of school principals in vulnerable contexts. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409. <https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.8>
- Telles, E., & Bailey, S. (2013). Understanding Latin American Beliefs about Racial Inequality. *American Journal of Sociology*, 118(6), 1559-1595. <https://doi.org/10.1086/670268>

- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2009). *School restructuring: What works when? A guide for education leaders*. Learning Point Associates. <https://eric.ed.gov/?id=ED507797>
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Torres-Arcadia, C. C., & Flores-Kastanis, E. (2012). All Seem to Need Immediate Attention—What Should I Do First? A Successful Principal in a New School Assignment at Secundaria Revolución. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(3), 22-32. <https://doi.org/10.1177/1555458912447841>
- Torres-Arcadia, C. C., & Nava-Lara, S. (2019). Epílogo. En C. C. Torres-Arcadia, N. Pesqueira-Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos*. Ediciones del Lirio/BECENE.
- Torres-Arcadia, C. C., & Villela-Treviño, R. (2019). Liderazgo con visión en Nuevo León. En C. C. Torres-Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos*. Editorial del Lirio; BECENE.
- Torres-Arcadia, C. C., Murakami, E., Esquivel-Mendivil, R. M., & Martínez-López, M. (2017, mayo). *Programa Niño Migrante: Successful Practices for the Education of Migrant Children in Mexico*. Convención Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Puerto Vallarta, México.
- Torres-Arcadia, C. C., Nava-Lara, S., Rodríguez Uribe, C. L., & Glasserman-Morales, L. D. (2022). What we know about successful principals in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 86-100. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0100>
- Torres-Arcadia, C. C., Pesqueira Bustamante, N. G., & Murakami, E. (2019). Introducción. En C. C. Torres-Arcadia, N. G. Pesqueira Bustamante, & E. Murakami (Eds.), *Liderazgo educativo para la justicia social: Casos de directores mexicanos*. Editorial del Lirio; BECENE.
- Torres-Arcadia, C. C., Pesqueira Bustamante, N. G., Murakami, E., & Flores Kastanis, E. (Eds.). (2020). *School principals in Mexico: Cases of leadership success*. Information Age Publishing, Inc.
- Torres-Arcadia, C. C., Ruiz-Cantisani, I., & García-Garduño, J. M. (2016). Mexico: Research on Principals of Public Schools in Mexico. En H. Årlestig, C. Day, & O. Johansson (Eds.), *A Decade of Research on School Principals* (pp. 483-501). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_23
- Torres-Arcadia, C. C., Temblador-Pérez, M. del C., Ruiz-Cantisani, I., & Flores-Fahara, M. (2014, mayo). *Director Escolar Exitoso en México: Su perfil profesional y personal*. VIII Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas (CIIGE), Monterrey, México.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 77-88. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2>
- Villela Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2015). Modelo de competencias como instrumento de evaluación de la dirección escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 41-56.
- Walker, A., Hu, R., & Qian, H. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369-399. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678863>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

S. A. N. L. ha contribuido en 1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14; C. L. R. U. en 1, 5, 10, 13.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.