

Políticas de liderazgo educativo en América Latina: un liderazgo pedagógico dual de los equipos directivos

José Luis Aparicio Herguedas, Universidad Internacional de la Rioja

joseluis.aparicio@unir.net

<https://orcid.org/0000-0003-0181-4543>

Políticas de liderazgo educativo en América Latina: un liderazgo pedagógico dual de los equipos directivos

La práctica del liderazgo educativo por los líderes educativos y directivos escolares es una tarea compleja pero vital en un tiempo tan crítico como el presente. Máxime, si pretenden ir más lejos de la clásica gestión de la planificación y organización escolar y contribuir también al ejercicio de un liderazgo pedagógico impulsor de los aprendizajes competenciales en el alumnado. A través de un procedimiento metodológico mixto y diseño explicativo secuencial, se investigó sobre las prácticas de liderazgo pedagógico ejercidas por los líderes educativos y equipos directivos de nueve países de América Latina participantes en el estudio PISA 2022 y sobre su incidencia en el aprendizaje competencial de su alumnado. A través de un estudio correlacional y el análisis de las percepciones de los líderes educativos y directivos escolares participantes en el estudio, se destacan dos tendencias de liderazgo pedagógico que impactan en el aprendizaje y ambas con un carácter marcadamente inclusivo: el liderazgo tecnológico o *e-leadership* y el liderazgo inclusivo, justo y equitativo. Los hallazgos evidencian importantes implicaciones en las orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares desde una perspectiva del ejercicio del liderazgo pedagógico. También en las potenciales decisiones a adoptar en materia de política educativa en el entorno latinoamericano.

Keywords: políticas educativas, liderazgo pedagógico, liderazgo inclusivo, *e-leadership*, América Latina.

Introducción

Los líderes educativos en cuanto garantes del funcionamiento de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe afrontan importantes retos sobre el logro de aprendizajes de calidad en niños y jóvenes. Los bajos resultados de aprendizaje competencial escolar en este contexto son perturbadores. En América Latina y el Caribe se vive una alta desigualdad en términos de acceso a la escuela, calidad educativa y abandono temprano. Esto afecta fundamentalmente al alumnado con más dificultades, familias de bajos ingresos, áreas rurales y minorías étnicas (Arias Ortiz *et al.*, 2023).

El cierre de escuelas debido al COVID-19 empeoró las deficiencias estructurales y amplió las brechas existentes. En este contexto, es vital que las políticas educativas cuenten con evidencia actualizada para tomar decisiones identificando y visualizando los problemas para plantear soluciones. Una de las alternativas mencionadas por la literatura

internacional (Harris y Jones 2020) es el empoderamiento de los líderes educativos (docentes, directivos, responsables educativos) en el ejercicio de su liderazgo pedagógico para allanar el camino a mejores aprendizajes.

La relevancia del liderazgo en el logro de los aprendizajes no es algo nuevo. Durante décadas, la literatura internacional (Leithwood y Seashore-Louis, 2012) ha destacado que la mejora en la calidad educativa está estrechamente ligada, entre otros, al liderazgo de los equipos directivos y docentes en los centros escolares. Bolívar (2012) indica que la investigación sobre el liderazgo de los equipos directivos es concluyente en cuanto a su incidencia en los resultados de aprendizaje y en la mejora de las escuelas y la calidad educativa que prestan.

Según la revisión de la literatura realizada por Tintoré y Gairín (2022), la temática del liderazgo y su incidencia en los resultados de los aprendizajes mantiene su vigencia en la agenda de investigación educativa actual y muestra la dualidad del liderazgo educativo, por un lado, vinculado a la gestión y, por otro, al ejercicio del liderazgo pedagógico e impulsor de los aprendizajes.

La investigación realizada por Kovačević y Hallinger (2019) y un reciente informe producido por UNESCO (2023), confirman el papel crucial que tiene el liderazgo pedagógico en la mejora escolar, con lo que es apropiado recordar el tradicional desequilibrio con el que muchos directivos y líderes educativos lo ejercen, habitualmente dedicando más esfuerzo a la gestión del centro escolar que al impulso pedagógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Ahumada *et al.* (2008), sostienen que la implementación de un liderazgo efectivo no debería contemplar solo aspectos de gestión, planificación y organización escolar, sino también la mirada pedagógica a los procesos de aula.

La conceptualización sobre el liderazgo educativo aborda tanto la naturaleza del líder como sus responsabilidades y funciones. Se trata de un rol que no tiene una única interpretación ni aplicación. Se caracteriza más bien por una amplia gama de tareas, que abarcan desde, la gestión de recursos materiales, humanos, necesidades, urgencias y burocracia del día a día, hasta la atención pedagógica de la vida del centro (por ejemplo, procesos de aprendizaje del alumnado, apoyo al ejercicio profesional docente, atención a la convivencia escolar y relaciones con la familia) (Pont *et al.* 2008).

En el contexto de América Latina, algunas investigaciones como las de Vaillant y Rodríguez (2016) muestran la influencia positiva del liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos en el éxito de los aprendizajes del alumnado. También la British Council Argentina y la Fundación Varkey (2020) alertan de que la ausencia o el inadecuado ejercicio del liderazgo pedagógico puede obstaculizar la educación de niños y jóvenes e influir de manera negativa en la calidad de sus aprendizajes.

La investigación sobre escuelas efectivas de Bellei *et al.* (2014), demuestra que un liderazgo educativo potente promueve mejoras sostenibles a lo largo del tiempo con un impacto más significativo en las escuelas cuyos contextos son de difícil desempeño o más vulnerables, mientras que su ausencia tiene un efecto negativo en la mejora escolar (Weinstein, 2009). Por su parte, Harris (2020) identifica algunas características en los equipos directivos que influyen significativamente en los logros educativos, destacándose la capacidad para crear climas favorables al aprendizaje, gestionar eficiente y sosteniblemente los recursos y materiales educativos, motivar para la innovación educativa y el uso pedagógico de la tecnología o salvaguardar la inclusión educativa y la atención al alumnado que tiene más dificultades.

Hoy se hace cada vez más necesario examinar el vínculo entre el liderazgo de los

equipos directivos con relación al uso de las tecnologías en los aprendizajes. Es decir, el ejercicio del liderazgo tecnológico o *e-leadership*. En las últimas décadas, diversos estudios han profundizado en la interacción entre la educación y las tecnologías digitales, generando un conocimiento significativo sobre este tema. Algunas investigaciones han examinado la infraestructura tecnológica y la conectividad escolar a nivel nacional (SITEAL, 2020) mientras que otras se han enfocado en las políticas digitales adoptadas por los sistemas educativos latinoamericanos (Rivas, 2019).

Tanto en América Latina como a nivel internacional, la noción de inclusión digital constituye el fundamento de diferentes programas implementados por los sistemas educativos para asegurar que el alumnado, equipos docentes y directivos, dispongan de acceso a las tecnologías y puedan beneficiarse de estas. La mayoría de estos programas tienen como objetivo asegurar el derecho a la educación y acceder al conocimiento mediante el acceso a las tecnologías digitales (Rivera-Vargas y Cobo Romani 2020).

El éxito de las iniciativas referidas a la inclusión de las tecnologías en los centros escolares se vincula, entre otros, al liderazgo de los responsables educativos y directivos escolares para que motiven a los docentes en el uso pedagógico de las tecnologías e innoven en la forma de proponer y movilizar los aprendizajes en el aula (Cobo Romani 2019, Vaillant 2017). Sin embargo, como ha señalado Reich (2020), las tecnologías educativas tienden a favorecer más al alumnado de contextos favorables, y contribuyen poco a mitigar la creciente desigualdad en la educación. Por lo tanto, es crucial que los líderes educativos presten atención especial a cómo reducir estas disparidades mediante la promoción de un uso con sentido pedagógico de las tecnologías por parte del profesorado.

Es por eso cada vez más necesario que los líderes educativos y directivos escolares, empoderen a docentes y alumnos para hacer uso de la tecnología, útil,

responsable y pedagógicamente, con el fin de mejorar, unos, su ejercicio docente y otros sus posibilidades de aprendizaje en esta era imperiosamente tecnológica (Chang et al., 2020). El ejercicio del liderazgo tecnológico por directivos educativos, para Maleki et al. (2012) y Budi Wiyono et al. (2023), genera además mejoras no solo en el aprendizaje del alumnado, sino mejoras en la confianza y bienestar de la comunidad educativa.

CEIBAL es una iniciativa innovadora del estado uruguayo que desde 2007 trabaja en pro de la inclusión tecnológica, acortando la brecha digital en las escuelas, fundamentalmente en aquellas insertas en contextos de vulnerabilidad. En la actualidad, contempla la mejora de la competencia matemática a través de la plataforma ALEKS y MATIFIC, y de la competencia comunicativa mediante la plataforma de LENGUA, facilitando a los docentes el tratamiento de las dos competencias, su administración y evaluación en el aula mediada por la tecnología. En la actualidad son más de 187.000 estudiantes uruguayos de educación media los que han mejorado su competencia matemática, y más de 34.000 los estudiantes conectados a la plataforma de lengua que están mejorando su competencia comunicativa que equipos directivos y líderes educativos están impulsando en sus centros (CEIBAL, 2023).

Finalmente, se ha incluido el papel del liderazgo inclusivo, justo y multicultural. Se trata del proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente pensando en el alumnado en riesgo de exclusión y no solo aquel con discapacidad o etiquetado como con 'necesidades educativas especiales' (Booth and Ainscow, 2000). Lo anterior, siguiendo a los mismos autores, implica un liderazgo pedagógico para gestionar centros escolares con proyección inclusiva en todas sus áreas: políticas, prácticas, currículo, evaluación y cultura de centro.

Lyons *et al.* (2016) mencionan que las prácticas de liderazgo efectivas son

esenciales en la creación de una escuela inclusiva, siempre y cuando impliquen colaboración y visión compartida. En contextos educativos vulnerables, en los que se defienden los principios de democracia, justicia social e inclusión, el estilo distribuido del liderazgo es altamente valorado y útil, pues se considera que los directivos y los líderes educativos necesitan compartir su poder, descubrir el talento de las personas, establecer acciones de colaboración y de participación. De esta forma, si docentes y familias sienten que reciben apoyo, confianza y espacios de colaboración, aumenta, a la vez, su voluntad de liderar en sus contextos de aula y de hogar (Tintoré et al., 2023). Esto repercute beneficiosamente en el éxito competencial del alumnado progresando en el contexto escolar y familiar (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2022).

Darretxe *et al.* (2013), en su trabajo etnográfico, señalan que la cultura institucional y las estructuras organizativas colaborativas —ambas vinculadas con el liderazgo de los equipos directivos— son aspectos importantes para seguir avanzando hacia prácticas más inclusivas, máxime, como indican Booth y Ainscow (2015), si son capaces de generar una cultura escolar segura, acogedora, colaboradora, estimulante, en la que cada alumno y alumna es valorado, siendo esta la base sustancial para que todo el alumnado alcance mayores éxitos escolares.

Por su parte Ahumada *et al.* (2015), en un estudio en Chile sobre liderazgo en escuelas con condiciones difíciles, sostienen que la labor de los equipos directivos es fundamental para una visión compartida que permita enfrentar las desigualdades en la escuela. Al mismo tiempo, Lorea *et al.* (2012), en una investigación en escuelas brasileñas, concluyen que liderazgo del equipo de gestión es valioso para construir escuelas inclusivas y democráticas.

Gümus *et al.* (2020) conectan esta perspectiva con una auténtica visión de redistribución de las oportunidades de aprendizaje o cultura institucional de las

oportunidades, minimizando el impacto de los estatus sociales, culturales, de procedencia, étnicos. Lo que hace pensar en un modelo a promover de escuela democrática más equitativa, más justa e inclusiva haciendo crecer una cultura escolar de valores y comportamientos de respeto, tolerancia, excluyendo cualquier atisbo de marginación, exclusión o discriminación (Rodríguez et al., 2020).

En estudios recientes sobre liderazgo inclusivo (Fundación Europea Sociedad Educación, 2023; Tintoré et al., 2023) se destaca el papel de los líderes educativos y directivos escolares de hacer llegar el espíritu o la visión inclusiva y multicultural a la gestión del currículo. Es esencial que el equipo directivo de la escuela se preocupe por impulsar un currículo inclusivo e intercultural que busque el desarrollo integral del alumnado, sus valores, su creatividad y su capacidad de participación e implicación, conformando personas cívicas que a futuro seas agentes de cambio social en sus entornos y comunidades.

Ello conlleva conectar las iniciativas y las acciones de aprendizajes propuestas al alumnado con sus centros de interés, de tal forma que se produzcan aprendizajes valiosos, profundos, significativos y con sentido para ellos. En contextos educativos inclusivos, étnicos o interculturales, promover la cultura o la lengua de origen es altamente motivador para el alumnado, implicándose más y valorando más la propia cultura de pertenencia y aprendiendo que lo diverso, aun minoritario, siempre enriquece.

En síntesis, los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado dependen de la orientación que los líderes educativos, directivos y responsables educativos realicen en sus contextos y circunstancias. Así, como se ha mostrado, líderes que empoderan a sus docentes para que innoven, den sentido a la tecnología que utilizan o líderes que hacen de su centro un espacio de aprendizaje para todos, sin distinciones, de una forma justa,

equitativa e inclusiva, están sentando ejerciendo un liderazgo pedagógico valioso que redunda en el aprendizaje de su alumnado.

El presente artículo retoma los principales resultados de una investigación en curso, cuyo objetivo es aportar conocimiento acerca de la incidencia del liderazgo ejercido por los equipos directivos, en los aprendizajes del alumnado en algunos países latinoamericanos, participantes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes 2022 (PISA).

Metodología

El presente estudio retoma los resultados preliminares de una investigación en curso, cuyo objetivo es aportar conocimiento acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos escolares y sobre la incidencia en el desarrollo de la competencia lectora, matemática y científica de los jóvenes de entre quince y dieciséis años, en el contexto escolar latinoamericano.

El diseño metodológico empleado para llevar a cabo la investigación es mixto, pues combina técnicas cuantitativas que permiten el análisis las bases de datos de PISA 2022, con técnicas cualitativas basadas en el análisis de opiniones de líderes educativos y responsables educativos miembros de equipos directivos a través de grupos focales. Tal como sostienen Creswell and Plano Clark (2011), es la combinación del método cuantitativo y cualitativo durante todo el proceso de investigación lo que permite optimizar las ventajas de ambos y profundizar en el fenómeno a estudio.

Participantes

El estudio se basó en el análisis de las respuestas a los cuestionarios de 2864 directivos escolares y líderes educativos de nueve de los catorce países latinoamericanos

que participaron en el estudio PISA 2022: Argentina (N=457), Brasil (N=598), Chile (N=230), Colombia (N=262), Costa Rica (N=198), México (N=280), Paraguay (N=281), Perú (N=336) y Uruguay (N=222).

La elección de los nueve países se realizó en función de una serie de criterios, entre los cuales se destaca el acceso a las bases de datos de las encuestas a equipos directivos. También fundamentó tal selección el conocimiento previo del autor con relación al contexto de cada uno de los nueve países. Además, la comprensión contextual por parte de los autores facilitó el acceso y el contacto con los 54 líderes educativos que participaron en los nueve grupos focales (uno por país).

Diseño de investigación, procedimiento e instrumentos

Se utiliza un diseño metodológico mixto del tipo explicativo secuencial (Almalki 2016, Creswell y Plano Clark 2011), pudiendo, a partir de un estudio cuantitativo, orientar el estudio cualitativo, seleccionar las técnicas e instrumentos y triangular la información resultante, con el objetivo de profundizar más y comprender mejor el fenómeno en estudio.

En una primera fase, cuantitativa, se partió del *School Questionnaire for PISA 2022*. Se realizó un estudio correlacional entre dieciocho variables predictoras de factores de liderazgo educativo establecidos por PISA 2022, y los resultados de aprendizaje para las competencias matemática, lectura y ciencias en jóvenes de 15 años de edad de nueve países latinoamericanos. Este estudio permitió predecir los efectos de los factores de liderazgo, atendidos por los líderes educativos y equipos directivos sobre el desarrollo competencial del alumnado, en las tres competencias mencionadas, utilizándose el coeficiente de correlación (r) de Pearson (de Winter *et al.* 2016).

En una segunda fase se realizó una búsqueda del sentido de las principales correlaciones encontradas en la fase 1 mediante la realización de nueve grupos focales y seis directivos escolares, líderes educativos en sus contextos, integrantes en cada uno. Sus reflexiones y valoraciones fueron determinantes para comprender el impacto del ejercicio del liderazgo pedagógico sobre el aprendizaje de sus estudiantes. De esta forma, se convocó un grupo por cada país latinoamericano, garantizándose una serie de criterios de calidad, como por ejemplo la salvaguarda de un clima de respeto, orden y calma para intercambiar las opiniones y reflexiones durante los debates.

El investigador principal fue dinamizador de los grupos de discusión a partir de un guion de preguntas. Siguiendo a Barbour (2014) las preguntas aseguraron reflexionar sobre las principales correlaciones encontradas en la fase 1 del estudio. Los nueve grupos focales se desarrollaron entre diciembre de 2023 y febrero de 2024 a través de la plataforma Zoom y las grabaciones resultantes se transcribieron debidamente para su posterior análisis.

La integración de la información proveniente de ambas fases del estudio permitió priorizar y explicar las correlaciones más fuertes y significativas entre los factores de liderazgo educativo estudiados y su incidencia en los resultados de aprendizaje en las competencias matemática, de lectura y ciencias del alumnado latinoamericano en estudio. A efectos de esta comunicación, se informa de dos tendencias principales del liderazgo educativo ejercido que influyen significativamente en los aprendizajes competenciales del alumnado latinoamericano objeto de atención en el presente estudio: liderazgo tecnológico o *e-leadership* y liderazgo inclusivo.

Resultados

Como se ha indicado, para las dos tendencias significativas de liderazgo educativo encontradas, se han priorizado correlaciones fuertes, significativas, observándose implicaciones peculiares de los países analizados en este estudio. La colección combinada de resultados cuantitativos y cualitativos que se presentan recogen, además, el sentir y valoraciones de los líderes educativos participantes y representantes de tales países implicados. Los resultados en torno a estas dos tendencias de liderazgo educativo encontradas podrían iluminar y hacer reflexionar en torno a futuras decisiones en materia de política educativa y de formación inicial y continua del profesorado en los países del entorno latinoamericano.

Liderazgo tecnológico e incidencia en los aprendizajes

A priori, el análisis de los datos de los cuestionarios respondidos por los directores ha permitido identificar una primera tendencia referida al *e-leadership* o liderazgo tecnológico. A partir de los cuatro factores asociados a esta tendencia (*disponibilidad de computadoras; computadoras conectadas a Internet; Disponibilidad de tablets y políticas de dispositivos digitales en la escuela*), se observan correlaciones significativas que muestran la conexión positiva de la tendencia con respecto al aprendizaje competencial del alumnado (Tabla 1).

Tabla 1. Liderazgo tecnológico e incidencia en los aprendizajes competenciales

		Paraguay			Brasil			México			Costa Rica		
Availability of computers	Pearson Correlation	,528*	,516*	,498*	,388*	,327*	,356*	,191*	,347*	,359*	,201*	,192*	,191*
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,017	0,000	0,000	0,012	0,017	0,017
	N	176	176	176	371	371	371	156	251	251	156	156	156
		México			Colombia			Paraguay			Perú		
Computers connected to the Internet	Pearson Correlation	,476*	,495*	,488*	,468*	,483*	,488*	,442*	,473*	,468*	,438*	,456*	,433*
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	256	256	256	223	223	223	208	208	208	286	286	286
		Paraguay			Costa Rica			México			Perú		
Availability of tablet devices	Pearson Correlation	,321*	,316*	,312*	,276*	,279*	,294*	,206*	,223*	,223*	-	-	-
	Sig.	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	196	196	196	160	160	160	261	261	261	327	327	327
		Costa Rica			México			Colombia			Paraguay		
Digital device policies at school	Pearson Correlation	,266*	,267*	,281*	,188*	,258*	,182*	,186*	,216*	,193*	,198*	,217*	,207*
	Sig.	0,001	0,000	0,000	0,002	0,000	0,002	0,004	0,001	0,002	0,001	0,000	0,001
	N	167	167	167	279	279	279	244	244	244	275	275	275

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Los cuatro factores asociados a esta tendencia muestran la forma en la que los líderes educativos, directivos y responsables educativos, apoyan la preparación de recursos digitales para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientan la gestión de los recursos y materiales tecnológicos, atienden la formación tecnológica del profesorado y desarrollan una política educativa de centro de desarrollo tecnológico.

Específicamente, en el caso del factor *disponibilidad de computadoras*, es destacable el caso de los equipos directivos de Paraguay, Brasil y Costa Rica, quienes, impulsando el uso de ordenadores en el aula, parece consiguieron mejorar la adquisición y desarrollo de la competencia matemática ($r=.528$, $p<.00$, $r=.388$, $p<.00$, $r=.212$, $p<.01$, respectivamente). También mejorar las competencias lectoras y en ciencias que salen beneficiadas, aunque con menor fuerza de correlación.

En el caso de México, fueron promovidas la competencia en ciencias ($r=.359$, $p<.00$) y lectora ($r=.347$, $p<.00$). En los cuatro países y competencias se observan correlaciones lineales de tal forma que a medida que aumenta la disposición de ordenadores en el aula, mejora positivamente el desarrollo de las tres competencias.

Vale la pena destacar el caso de Uruguay y la incidencia de este factor de liderazgo tecnológico en la competencia matemática ($r=.160$, $p<.02$). Este valor de correlación no incluido en tabla contrasta con el esfuerzo de inclusión digital realizado por el país, tanto en el alumnado de todo el sistema educativo como en equipos directivos y profesorado.

Las valoraciones y reflexiones debatidas por los líderes educativos y directivos en los grupos focales parecerían confirmar la necesidad del uso de la tecnología en el aula. En este sentido, una directora de escuela de Paraguay afirma: "...creo que el uso de computadores en el aula puede ser una herramienta valiosa para la mejora de los aprendizajes si la empleamos de manera equilibrada...". Por su parte, un director de escuela de México sostiene que "el acceso de recursos en línea amplía el alcance de las clases de ciencias, porque se puede acceder a las aplicaciones de la ciencia casi de una forma realista".

En el estudio correlacional del factor *computadoras conectadas a Internet*, se observa una intensa correlación lineal entre este factor impulsado y su efecto sobre la adquisición y desarrollo de las tres competencias estudiadas. Destaca el impulso de la competencia lectora cuando, desde el equipo directivo, se conectan las aulas a internet. Destacan estas conexiones en los casos de México ($r=.495$, $p<.00$), Colombia ($r=.483$, $p<.00$), Paraguay ($r=.473$, $p<.00$) y Perú ($r=.456$, $p<.00$).

Los equipos líderes educativos y directivos de estos países, impulsando el uso de internet en el aula, mejoraron especialmente la competencia lectora, acceden a recursos lectores atractivos y dinamizan y animan la lectura en el aula de una forma más diversa, creativa y exitosa.

Durante la realización de los grupos focales, buena parte de los líderes educativos y directivos participantes insistieron en las consecuencias negativas que tuvo la pandemia del COVID-19 en los aprendizajes. Pero, en muchos casos, señalaron la importancia de promover el uso pedagógico de las tecnologías en las distintas áreas curriculares. Así una directora de Colombia afirmaba que "...el acceso a libros en formato digital y plataformas amplía las posibilidades de lectura; en mi caso animo a los educadores a apoyarse en la tecnología para animar a la lectura en el aula".

Sobre el estudio correlacional del factor *disponibilidad de tablets*, parece menos fuerte que los dos anteriores. Sin embargo, lleva a pensar que, si líderes educativos y directivos escolares promueven el uso de dispositivos como *tablets* en el aula, podrían incidir positivamente en el desarrollo de las tres competencias a estudio.

Se destaca el caso de los equipos directivos de Paraguay, quienes con la promoción del uso de *tablets* en sus centros, parecerían mejorar los aprendizajes en matemáticas ($r=.321$, $p<.00$). También los casos de Costa Rica y México, que mejoraron el desarrollo de la competencia en ciencias ($r=.294$, $p<.00$ y $r= .223$, $p<.00$, respectivamente). Pero merece la pena fijarse en el caso de Perú, para el que se encontraron correlaciones inversas. Este caso hace pensar que, aunque se promocionen o dispongan en el centro y aula dispositivos de este tipo, su uso no parece mejorar la adquisición de las tres competencias en estudio: ni matemáticas ($r=-.349$, $p<.00$), ni lectura ($r=-.357$, $p<.00$), ni ciencias ($r=-.340$, $p<.00$).

Los grupos de discusión con los líderes educativos y directivos revelan opiniones encontradas respecto al uso de las *tablets* en el aula. Mientras que, para algunos, hay una excesiva inversión de tiempo para conocer las funcionalidades de la herramienta, para otros “...el *ipad* es una buena solución, aunque hay problemas de conectividad por el insuficiente ancho de banda para dar acceso a todos los dispositivos simultáneamente” (directora de Costa Rica).

También un director de centro escolar peruano observaba y alertaba de “... los riesgos de distracción cuando se usan pantallas en el aula; muchos de mis alumnos se despistan y no están atentos”.

Finalmente, el factor *políticas de dispositivos digitales en la escuela* recoge el impulso, por parte de los equipos directivos de políticas digitales escolares, para articular y legitimar el tratamiento de los dispositivos, espacios y prácticas tecnológicas. Para los equipos directivos de Costa Rica, México, Paraguay y Colombia, que promovieron este tipo de políticas digitales, se encontraron correlaciones lineales moderadas, pero significativas en las tres competencias, aunque destaca en todos ellos la promoción de la competencia lectora ($r=.267, p<.00$; $r= .258, p<.00$; $r=.217, p<.00$; $r= .216, p<.00$).

Líderes educativos participantes en los grupos de discusión informaban de la necesidad de los centros de crear planes tecnológicos que regulen y ordenen las prácticas tecnológicas y el ejercicio del liderazgo tecnológico de los docentes: “todos necesitamos que se cree una guía, un plan tecnológico de centro que ordene las prácticas tecnológicas y el uso de las pantallas en las aulas, su sentido y utilidad” (director de Colombia).

Liderazgo inclusivo e incidencia en los aprendizajes

Adicionalmente, una tendencia destacada en las prácticas del liderazgo educativo de los equipos directivos se relaciona con la gestión de la diversidad y de la multiculturalidad y su incidencia en los aprendizajes. Es decir, la práctica del liderazgo inclusivo. Es aquella tendencia del liderazgo educativo que salvaguarda la atención a la diversidad expresado por PISA en el factor *Diversidad escolar y visiones multiculturales*, y la forma en la que su tratamiento impacta en el desarrollo competencial del alumnado, especialmente revisando las competencias matemáticas, lectora y en ciencias (Tabla 4).

En el cuestionario PISA examinado, se atienden aspectos de atención a la diversidad e inclusión educativa, mediante diversas preguntas que permiten observar cómo los líderes educativos y directivos brindan apoyo adicional al alumnado, habitualmente proveniente de entornos de exclusión, promueven medidas para enseñar al alumnado a ser más tolerantes e inclusivos, animan acciones que fomentan la expresión de las identidades diversas o promueven entornos que responden a cualquier forma de discriminación.

Tabla 4. Liderazgo inclusivo e incidencia en los aprendizajes competenciales

		Costa Rica			Brasil			Chile			Argentina		
School diversity and multi-cultural views	Pearson Correlation Sig. N	Math	Read	Sci	Math	Read	Sci	Math	Read	Sci	Math	Read	Sci
		,173*	0,141	,163*	-,210**	-,214**	-,203**	-,210**	-,208**	-,198**	-,114*	-,108*	-,109*
		0,026	0,070	0,036	0,000	0,000	0,000	0,002	0,002	0,003	0,016	0,022	0,021
		166	166	166	481	481	481	225	225	225	450	450	450

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

En la Tabla 4 se observa que, a pesar de las correlaciones bajas encontradas, en el caso de países como Brasil, Chile y Argentina, parecería que una orientación diversa y multicultural escolar afecta negativamente al desarrollo de las tres competencias en el alumnado, siendo la competencia más afectada la matemática ($r=-.210$, $p<.00$; $r=-.210$, $p<.00$; $r=-.114$, $p<.00$).

El caso contrario es el de Costa Rica, observándose una correlación lineal, baja, entre el factor visión escolar multicultural y diversa, y la adquisición y desarrollo, especialmente, de las competencias matemática ($r=.173$, $p<.02$) y en ciencias ($r=.163$, $p<.03$). A medida que aumenta la visión escolar multicultural y diversa, aumenta también el desarrollo de las competencias matemática y de ciencias. Es decir, en la medida en la se ejerce un liderazgo educativo inclusivo, diverso, mejora el desarrollo competencial del alumnado progresando este mejor.

La temática del liderazgo y la gestión, en un contexto de diversidad y multiculturalidad, despertó vivos intercambios en los grupos focales realizados en los nueve países. En particular, en el caso de Brasil, la transcripción de los intercambios revela que, aunque el tema de la multiculturalidad está presente en el discurso educativo, hay una consideración extendida por parte de los líderes educativos y directivos, alertando del impulso de estrategias, recursos y financiación adecuada por parte de las autoridades responsables de las políticas educativas.

Discusión

Los resultados del estudio mixto realizado parecen confirmar lo expresado en la literatura específica (Vaillant, 2022), en cuanto a las responsabilidades, tareas y funciones que implica el liderazgo educativo. La incidencia en los aprendizajes de las dos tendencias de liderazgo educativo priorizadas para esta comunicación, confirman lo sostenido por Tintoré and Gairín (2022), en cuanto al gran valor que tiene el liderazgo pedagógico y su influencia en la mejora del rendimiento de aprendizaje del alumnado.

Parece que el liderazgo tecnológico o *e-leadership* movilizado por los equipos directivos puede favorecer el desarrollo de las competencias en matemática, lectura y ciencias. Tal es el caso de la provisión de dispositivos y *tablets* en Paraguay, Brasil, Costa Rica y México. También la conectividad a internet asegura mejoras en el desarrollo de la competencia lectora, como se observa en los casos de Paraguay, México, Colombia y Perú. Esta evidencia se alinea con lo anunciado por Cobo Romani (2019), quien destaca la importancia de la motivación de los equipos directivos y líderes educativos para que los docentes impulsen nuevas formas de enseñar y aprender y de hacer uso inteligente y responsable de los dispositivos tecnológicos para dinamizar en aula el aprendizaje del alumnado.

Las opiniones de los directores de centro y líderes educativos participantes en los grupos focales reafirman que la tecnología es un factor importante para considerar en las políticas educativas de los centros escolares. Principalmente, para quienes están en desventaja o tienen más dificultades. Recordemos que, algunos autores (Reich 2020), sostienen que la tecnología tiende a tener mayor nivel de penetración en el alumnado más favorecido.

La evidencia revisada parece confirmar la necesidad de que los líderes educativos y equipos directivos orienten sus centros educativos hacia el sentido y el valor pedagógico del uso de la tecnología educativa en las aulas más allá de modas y tendencias (SITEAL, 2020).

Finalmente, considerando la tendencia de liderazgo inclusivo gestionada por los líderes educativos y equipos directivos en sus centros escolares, se descubre una potente conexión con desarrollo competencial del alumnado. En el estudio realizado, países como Brasil, Chile y Argentina muestran que, cuando se asume una visión inclusiva y multicultural en la escuela, el desarrollo positivo de las tres competencias se ve afectado, especialmente en el caso de la competencia matemática.

La información procedente de los grupos focales apuntó hacia una problemática que requiere de recursos, estrategias específicas y máxima colaboración de las administraciones educativas, en cuanto reto a afrontar colaborativamente. Esta idea es congruente con lo expresado por Lyons et al. (2016), quienes observan que el camino de la inclusión y la atención a la diversidad y multiculturalidad pasa, necesariamente, por un estilo de liderazgo educativo colaborativo y de visión compartida entre líderes y directivos escolares, familias y autoridades políticas. Las políticas educativas de colaboración desarrollan, finalmente, climas de seguridad y confianza escolar, que, como indican Tintoré et al. (2023) y la Fundación Europea Sociedad y Educación (2023), benefician al alumnado y su éxito competencial en última estancia.

Los resultados obtenidos, así como las voces y reflexiones de los líderes educativos y directivos escolares participantes en los grupos focales, revelan su compromiso con la escuela inclusiva más democrática y equitativa.

Se demanda un compromiso mayor de las autoridades políticas en clave de recursos y estrategias para facilitar su implementación a nivel de centro y aula para gestionar las prácticas pedagógicas, desarrollar un currículo más inclusivo y la evaluación, más justa y participativa, transformando la cultura escolar, en una más segura, acogedora, colaborativa y estimulante, tal como recomiendan Booth y Ainscow (2000; 2015).

Este apoyo es esencial si, como establecen Gümüş et al. (2020), se pretende que las escuelas redistribuyan los recursos, las oportunidades y se constituyan como espacios de oportunidades aprendizaje valiosos para todos sin que sus peculiaridades, habilidades diversas, procedencias o culturas influyan en ello. Esta orientación de escuela, inclusiva y justa es verdadero garante de valores universales que cada vez son más importantes en el mundo crítico en el que vivimos, como la tolerancia, el respeto, la inclusión, la escucha, el diálogo o el acuerdo, entre otros, que Rodríguez et al. (2020) establecen.

En las últimas décadas, ha habido cambios significativos en los sistemas educativos latinoamericanos. Aunque se esperaba que esas transformaciones mejorasen los resultados de aprendizaje, su incidencia ha sido ciertamente limitada. Uno de los factores que podría estar relacionado con ello es el rol de los líderes educativos y directivos escolares.

Las tendencias de liderazgo pedagógico mostradas en esta ponencia parecen expresar que los resultados de aprendizaje tienden a ser mejores en países en los que se desarrollan modelos de liderazgo inclusivos, bien por facilitar el uso de la tecnología para todos de una forma responsable e inteligente, o bien para facilitar la participación de todos sin excepciones en la vida escolar.

Estos resultados requieren, no obstante, de un estudio más profundo contrastando estas con otras tendencias de liderazgo pedagógico para dotar expandir el estudio y comprobar cómo se ejerce el liderazgo educativo en los centros escolares latinoamericanos y cómo estos influyen en los resultados de aprendizaje competencial del alumnado.

Referencias

- Ahumada, L., Galdames, S. y Clarke, S. (2015). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1-16.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Ahumada, L., Montecinos, C. y Sisto, V., 2008. Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de equipo directivo en los centros educativos. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(2), 228-235.
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and Qualitative Data in Mixed Methods Research—Challenges and Benefits. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 289-296. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n3p288>
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., Pineda, B. (2023). *El estado de la Educación en América latina y el Caribe*. IDB.
- Barbour, R., 2014. Analyzing focus groups. In: U. Flick, ed. *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 313-327). Sage Publications,

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools*. CSIE.
- British Council Argentina y Fundación Varkey (2020). *Investigación y Análisis acerca del cierre de las escuelas en América 2020*. British Council Argentina and Fundación Varkey.
- Budi Wiyono, B., Komariah, A., Alghamdi, A., Fahlevi, M. (2023). The Influence of Principals' e-Leadership on the Effectiveness of Schools' Public Relations and Organizational Improvement. *Sustainability*, 15(2), 1296.
<https://doi.org/10.3390/su15021296>
- Chang, C., Arisanti, I., Octoyuda, E., Insan, I. (2020). E-Leadership Analysis during Pandemic Outbreak to Enhanced Learning in Higher Education. *TEM Journal*, 2, 932-938.
- CEIBAL (2023). *Ceibal en Cifras*. CEIBAL. <https://ceibal.edu.uy/datos/ceibal-en-cifras/>
- Cobo Romani, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Editorial Universidad de Extremadura.

- Creswell, J. W. y Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y Fernández, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusoras en dos centros educativos del país vasco. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (2), 1-30.
- de Winter, J.C.F., Gosling, S.D. y Potter, J. (2016). Comparing the Pearson and Spearman correlation coefficients across distributions and sample sizes: A tutorial using simulations and empirical data. *Psychological Methods*, 21(3), 273-290.
- Fundación Europea Sociedad Educación. (2023, 31 de marzo). Simposio LEI. Panel 3. Oscar Martín Centeno [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DnpKXgACmZI>
- Fundación Europea Sociedad y Educación. (2022, 18 de noviembre). WCD Liderazgo para una educación integral [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gbn2UIqLMCM>
- Gümüş, S., Arar, K. y Oplatka, I. (2020). Review of International Research on School Leadership for Social Justice, Equity and Diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143-145. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>

- Harris, A. y Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School. Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2019). Finding Europe's niche: science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960–2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31 (3), 1-21.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- Leithwood, K. y Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.
- Lorea, M., Moreira, A., Dall'ilha, M., Cossio, M. y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113.
- Lyons, W.E., Thompson, S.A., y Timmons, V. (2016). “We are inclusive. We are a team. Let's just do it”: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (8), 889-907.
Available from: <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Maleki, H., Majidi, A., Haddadian, F., Rezai, A.M. y Alipour, V. (2012). Effect of Applying Informant on and Communication Technology (ICT) on Learning Level and Information Literacy of Students. *Procedia Soc. Behav. Sci.* 46, 5862–5867
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. OECD Publishing.

- Reich, J. (2020). *Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*. Harvard University Press.
<https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674089044>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?*. Siglo XXI.
- Rivera-Vargas, P. y Cobo Romani, C. (2020). Digital learning: Distraction or default for the future. *Digital Education Review*, (37), 1-16.
- Rodríguez, C., Acosta, A. M. y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de casos de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26.
- SITEAL (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la covid-19*. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación, UNESCO. <https://bit.ly/2VYs3H0>
- Tintoré, M., López-Messeguer, R., Ardura, D. y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula Abierta*, 52(1), 33-42.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo España. Un mapeo sistemático. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 20 (3), 5-24.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- UNESCO (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. UNESCO.

- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *In: J. Weinstein and G. Muñoz, eds. Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 263-294). CEDLE y Universidad Diego Portales.
- Vaillant, D. (2022). El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. *In: A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein and J. Domingo, eds. Liderazgo educativo en tiempos de crisis aprendizajes para la escuela post-covid.* (pp. 59-74) Editorial Universidad de Granada.
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 253-274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, (117), 123-148.