



## Cómo se ve un líder cuando está mejorando su escuela. Un estudio longitudinal\*

**What a leader looks like when he or she is improving his or her school: a longitudinal study**

**Como é um líder quando ele está melhorando sua escola: um estudo longitudinal**

Luis Felipe de la Vega Rodríguez\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

Jennifer Ly Obregón Reyes\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-9026-6464>

**Resumen:** Este estudio analiza el impacto del liderazgo en la mejora escolar en contextos vulnerables, utilizando un enfoque cualitativo y longitudinal. Se examinan dos casos de escuelas chilenas con características similares de vulnerabilidad y bajo rendimiento. Los hallazgos destacan que un liderazgo centrado en la Preparación Para el Cambio (PPC) y la atención al matiz –capacidad de comprender el cambio, leer el contexto y adaptar las decisiones a este –, sumado a la creación de una cultura de colaboración fue clave en la mejora de la escuela que experimentó transformaciones sostenibles. En contraste, la escuela donde predominó un liderazgo centrado en la gestión organizacional, los avances fueron limitados. Se concluye que un liderazgo adaptativo y situado que promueva la colaboración es esencial para generar cambios sostenibles en escuelas vulnerables, mientras que un enfoque administrativo tiene limitaciones para lograr transformaciones profundas en la calidad educativa.

**Palabras clave:** Liderazgo escolar. Preparación para el cambio (PPC). Matiz.

**Abstract:** This study analyses the impact of leadership on school improvement in vulnerable contexts, using a qualitative and longitudinal approach. Two cases of Chilean schools with similar characteristics of vulnerability and low performance are examined. The findings highlight that leadership focused on Readiness for Change (RFC) and attention to nuance - the ability to understand change, read the context

\* Proyecto Fondecyt Iniciación 11190496 “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño “insuficiente”. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento”. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile.

\*\* Universidad Andrés Bello. Doctor en Ciencias de la Educación. E-mail: <luis.delavega@unab.cl>.

\*\*\* Universidad de Granada, Doctora ©; Universidad Andrés Bello, Académica adjunta. Magister en Dirección y Liderazgo y Magister en Diseño Curricular y Proyectos Educativos. E-mail: <jenniferobregonr@gmail.com>.

and adapt decisions to it - coupled with the creation of a collaborative culture was key to school improvement in the school that experienced sustainable transformations. In contrast, the school where leadership focused on organisational management predominated, progress was limited. It is concluded that adaptive and situated leadership that promotes collaboration is essential to generate sustainable change in vulnerable schools, while a managerial approach has limitations in achieving deep transformations in educational quality.

**Keywords:** School leadership. Readiness for change (RFC). Nuance.

**Resumo:** Este estudo analisa o impacto da liderança na melhoria da escola em contextos vulneráveis, usando uma abordagem qualitativa e longitudinal. São examinados dois casos de escolas chilenas com características semelhantes de vulnerabilidade e baixo desempenho. Os resultados destacam que a liderança focada na Prontidão para a Mudança (PPM) e a atenção às nuances - a capacidade de entender a mudança, ler o contexto e adaptar as decisões a ele -, juntamente com a criação de uma cultura colaborativa, foram fundamentais para o aprimoramento da escola que passou por transformações sustentáveis. Por outro lado, o progresso foi limitado na escola em que predominou a liderança focada na gestão organizacional. Conclui-se que a liderança adaptativa e situada que promove a colaboração é essencial para gerar mudanças sustentáveis em escolas vulneráveis, ao passo que uma abordagem gerencial tem limitações para alcançar transformações profundas na qualidade educacional.

**Palavras-chaves:** Liderança escolar. Preparação para a mudança (PPM). Nuance.

## Introducción

El liderazgo escolar tiene un impacto positivo en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, mediante su influencia en aspectos como la motivación, las condiciones laborales y el desarrollo de capacidades docentes (Leithwood et al., 2019; Robinson, 2019). Es crucial en escuelas de alta complejidad, donde la mejora sin un liderazgo efectivo no tiene posibilidades de ocurrir (Anderson, 2010; Barber y Mourshed, 2008; Leithwood et al., 2004; 2006; 2019; Mourshed et al., 2010). Incluso, estudios recientes han demostrado su impacto en los aprendizajes llegando a ser comparable a una docencia efectiva (Grissom et al., 2021).

Ante esta evidencia, este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa de carácter longitudinal, mediante un diseño metodológico de estudio de casos múltiples. Se identificaron escuelas vulnerables chilenas en que una persona había asumido recientemente su dirección mediante concurso público. Durante tres años, se produjo información sobre los énfasis y las prácticas que dichos directivos implementaron en sus escuelas y los efectos que ello produjo en sus trayectorias de mejora.

En este trabajo se presentan dos casos que mostraron trayectorias opuestas en la mencionada investigación, uno en que se produjo efectivamente un proceso de mejora y otro en que dicha trayectoria no ocurrió.

## Marco teórico

### Liderazgo, mejora y cambio educativo

Frente al desafío permanente de pensar e implementar la mejora educativa, un aspecto fundamental es la necesidad de asegurar condiciones y procesos que mantengan un claro foco en los procesos pedagógicos y el aprendizaje de los estudiantes, considerando la relación que se establece entre docentes, estudiantes y currículum (Rincón-Gallardo, 2019). Para que se den procesos virtuosos en ese vínculo, además de una buena docencia, se requiere de un liderazgo que

influya en la cultura institucional, las creencias compartidas y la construcción de una visión coherente y estratégica de mejora (de la Vega, 2022).

Existe amplio consenso en que el liderazgo es un factor clave de mejora y transformación socioeducativa, lo que ha motivado que se invierta en su fortalecimiento en diversos sistemas educativos (Pont, 2020). Si bien su influencia es más bien indirecta en los aprendizajes (Leithwood et al., 2019), es directa en las prácticas pedagógicas de los docentes (Robinson, 2019).

Diversos estudios dan cuenta de la relación virtuosa entre el liderazgo, cambio y mejora, relevándolo como factor estratégico para transformaciones positivas en los sistemas educativos, sobre todo en contextos socioeducativos desventajados. El liderazgo educativo favorece el cambio, porque moviliza la construcción de una visión compartida, trabajo en equipo, colaboración escuela-familia, desarrollo del profesorado y participación de toda la comunidad (Fullan, 2017; Harris y Jones, 2023; Hitt y Meyers, 2018; Leithwood et al., 2019).

La investigación destaca la relevancia de un liderazgo situado, sobre todo en los escenarios descritos anteriormente, para enfrentar de forma adaptativa contextos desafiantes, comprendiendo la cultura local y actuando en conformidad (Bush, 2016; Flessa, 2019; Hitt y Meyers, 2018; Hopkins, 2017; Rönnström y Skott, 2019).

El liderazgo se despliega mediante capacidades, prácticas y estrategias pertinentes y afecta en la mejora mediante desplazamiento de normas, estructuras y procesos que se producen cuando los actores educativos pueden verla como oportunidad necesaria. Para ello, quienes lideran, requieren contar con un repertorio de habilidades, prácticas y características propias para adaptarse al contexto que se interviene, lo que Fullan (2019) define como una atención al matiz.

### **Desarrollo de capacidades y estrategias de liderazgo para el cambio: atención al matiz y Preparación para el Cambio (PPC)**

Por las razones antedichas, quienes lideran entregan un aporte fundamental para desarrollar y consolidar una cultura de cambio en la institución educativa.

A mayor complejidad social y organizacional, mayor es el desafío de precisión del liderazgo para abordar y gestionar el desarrollo de culturas de cambio (Fullan, 2019). Por consiguiente, para poder avanzar en el desarrollo de estas culturas, quienes lideran requieren construir y fortalecer sus propias capacidades (Nava-Lara y Rodríguez, 2024).

Estar atentos al matiz, consiste en comprender el cambio (Fullan, 2020), leer la complejidad de los contextos educativos, interpretar y adaptar estrategias a esas particularidades, para tomar las decisiones que sean más adecuadas (Fullan, 2019).

Los liderazgos que están atentos al matiz, contribuyen a ver el todo y sus componentes a la vez y saben cómo movilizar personas y conocimientos para resolver de desafíos intrincados, potenciando así la implementación de transformaciones esperadas (Fullan, 2019).

En definitiva, un liderazgo atento al matiz (Fullan, 2019), conlleva profundizar y ayudar al entendimiento positivo del cambio, lo que es resultado de haber descubierto y/o comprendido el funcionamiento de las dinámicas institucionales. A partir de ello, las estrategias de mejoramiento serán más pertinentes y, a su vez, mejor recibidas por la comunidad.

## Preparación para el cambio en el sistema

Quienes lideran centros educativos, deben desarrollar ciertas capacidades específicas que les permitan acortar intencionadamente distancias entre diseño y resultados de sus procesos estratégicos para la mejora. Ello podría fortalecerse si crean capacidades para favorecer que sus comunidades valoren la relevancia de las propuestas de cambio y desarrollen actitudes proclives para participar en éste.

La Preparación Para el Cambio (PPC) da cuenta de intenciones cognitivo-conductuales de los actores educativos con relación a necesidades de cambios organizacionales y a sus creencias sobre el potencial de éxito de estas transformaciones (Galdames et al., 2017). Es una variable que puede ser influida desde el liderazgo y que puede ser estratégica para comprender, gestionar e impulsar transformaciones organizacionales positivas, influyendo en la aceptación o resistencia al cambio (de la Vega, 2022).

Existen diferentes modelos que explican cómo se desarrolla la PPC, los que son importantes para definir la manera en que el liderazgo puede intentar incidir en dicha actitud. Una revisión de literatura realizada por de la Vega (2022) observa que estos modelos pueden organizarse en tres grandes tipos: a) una lógica de precursores (en que la dimensión cognitiva y afectiva preceden y ayudan a comprender la intencional); b) como variables relacionadas con la PPC (en que diferentes variables, sin una lógica causal, explican las actitudes para el cambio); y por último, donde la PPC es una variable dependiente que es afectada por los atributos y prácticas del liderazgo.

Wang et al. (2020) abordan este concepto como un factor relevante y un precursor crítico, que propicia el apoyo para la concreción de iniciativas transformadoras en las organizaciones.

Entendiendo su potencialidad para la mejora y el aporte que puede entregar el liderazgo a su desarrollo, es necesario profundizar en el estudio de la PPC, para conocer aspectos relacionados con el cambio en su calidad de objetivo o necesidad permanente; indagar las variables subyacentes que caracterizan la PPC; abordar los factores que pueden impactar mediante el liderazgo para facilitar la gestión del cambio a través de la PPC (de la Vega, 2022) y visualizar los procesos que pueden impulsarse para facilitar procesos de transformación organizativa (Mladenova, 2022).

Desde este trabajo, se propone que las estrategias orientadas al cambio educativo que llevan a cabo líderes y lideresas pueden ser más efectivas, si logran combinar el desarrollo de la atención al matiz, como capacidad de liderazgo, con el despliegue de la PPC, como una actitud de parte de la comunidad educativa. A su vez, un liderazgo con foco en el matiz puede favorecer la PPC, al ayudar en la comprensión, el desarrollo de emociones favorables y comportamientos proclives al cambio, por parte de los miembros de la escuela y, con ello, propiciar una activa participación para lograr objetivos compartidos (Galdames et al., 2017).

**Figura 1 - Liderazgo con sentido del matiz para el cambio**



**Nota:** Elaboración propia

## Metodología

Esta investigación tuvo como objetivo identificar prácticas de liderazgo de directores que asumieron dicho rol en centros educativos de contextos vulnerables con bajos resultados, los cambios que estos buscaron generar para su mejora y la respuesta que tuvo la comunidad a sus propuestas, desde la perspectiva de sus docentes.

Se implementó un estudio cualitativo longitudinal por tres años, que consideró un diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 2014). Se seleccionaron ocho directores que habían recientemente asumido su cargo en escuelas públicas clasificadas como “insuficiente”, por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile<sup>1</sup>.

En este trabajo se seleccionaron dos casos de estudio, cuyas trayectorias resultaron ser opuestas a lo largo de la investigación. El primero de estos casos se denominará “Escuela A”, mientras que el segundo se llamará “Escuela B”. Es importante indicar que la selección de estos dos casos se hizo *ex post*, una vez pudieron verificarse sus trayectorias disímiles, lo que se evaluó como relevante para efectos del análisis del fenómeno de interés de este trabajo.

## Participantes

Dentro cada caso, se consideró al cargo de Jefe/a de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), quien gestiona los procesos de enseñanza – aprendizaje del centro educativo, a un “docente histórico”, con al menos 10 años en el centro y a otros tres docentes que se desempeñaran en la institución. Estas personas participaron en cada uno de los tres años de la investigación.

## Instrumentos de producción de información

Se diseñaron e implementaron entrevistas semiestructuradas, las que se aplicaron cada uno de los años de estudio.

Las entrevistas consideraron dos dimensiones fundamentales: 1) la identificación de las prioridades que enfatizó el directivo en su gestión y las prácticas que los entrevistados observaron que éste realizó en el año respectivo, y 2) la percepción del resultado de dichas prácticas, considerando aspectos como la respuesta de la comunidad a las prácticas del director, los cambios en el clima institucional, en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en los resultados educativos.

## Análisis de información

Las entrevistas fueron grabadas en formato audiovisual y posteriormente transcritas, previo consentimiento informado de los participantes. Estas fueron objeto de análisis de contenido deductivo (Cáceres, 2008), considerando las dimensiones en los que se elaboró la pauta de entrevistas. Éstas fueron organizadas en matrices de análisis, en las que es posible observar los resultados de cada entrevista y compararla con otras, correspondientes al mismo caso y luego al otro caso.

---

<sup>1</sup> Esta categoría la obtienen las escuelas con resultados más bajos en la medición nacional de aprendizajes, Simce.

Posteriormente, se elaboraron los casos de estudio -los que contienen los elementos que se describirán en la siguiente sección-, a través de la organización analítica del conjunto de respuestas de cada año de la investigación, y luego de una visión del conjunto del período, en base a los objetivos de la investigación. Finalmente, se realizó un análisis comparativo de ambos casos de estudio.

## Resultados

A continuación, se presentará un relato que da cuenta de los resultados del análisis de la información producida en cada caso de estudio, en cada uno de los años que conformaron la investigación.

### Escuela A

#### Primer año

El primer año de la investigación ocurrió durante la pandemia por COVID-19. En Chile, esto implicó que, por más de un año las escuelas funcionaron de forma no presencial, lo que coincidió con la llegada de la directora a cargo (al igual que el director de la Escuela B).

Según los entrevistados, luego de presentarse y reunirse con su comunidad, la directora enfatizó la importancia de asegurar la realización de clases virtuales, y gestionó los apoyos necesarios para que los profesores pudieran realizarlas.

En el ámbito pedagógico, potenció la colaboración entre los docentes para afrontar cambios en el proceso de enseñanza, considerando planificación, realización de las clases y la evaluación. Al mismo tiempo, solicitó dar prioridad a que existiera una adecuada respuesta a los estudiantes con necesidades educativas especiales, debido al contexto en que se desarrollaba el proceso educativo.

A la directora le gusta saberlo todo: PIE, UTP, convivencia, asistente de la educación, los profesores. No se había visto años atrás. Yo creo que uno de los factores que nos potenció fue esta organización que favoreció de todos los funcionarios de la escuela. Por ejemplo, a los profesores, cuando hay que entregar mercadería, trabajamos con los asistentes, no molestamos a los profes (Jefe Técnica Escuela A).

En el plano organizacional, se mostró abierta y transparente, fortaleciendo las dinámicas de comunicación en la comunidad e incluyendo de manera relevante a las familias, en cuyos hogares se implementaba el proceso educativo en ese año.

Para facilitar el desarrollo de los procesos, buscó adaptarse a las dinámicas existentes, lo que se logró con rapidez, según los entrevistados. Se mostró activa e interesada en enterarse y participar de los diferentes procesos de la escuela y buscó aportar a ellos mediante reuniones permanentes de coordinación. En esta rutina, así como en otras, mostró un trabajo metódico.

Yo conozco a la señora [directora], uno también ve en reuniones que es una persona que sabe mucho, que es súper metódica y que, de alguna forma, la práctica que ella llevó en una escuela grande la puede llevar a cabo también en una escuela un poco más chica. Entonces, siento que ella va a ser un buen aporte para la escuela (Profesora Escuela A).

Al finalizar el primer año, los entrevistados concordaron en que era posible identificar cambios. Se destaca la instalación rápida y eficaz de un procedimiento regular para las clases virtuales. Para que ello pudiera ocurrir, se logró poner en práctica una dinámica de trabajo de preparación y revisión de material pedagógico.

La rapidez de este logro, generó una mayor cercanía entre docentes y estudiantes, facilitando el proceso de enseñanza en un contexto complejo como el de la pandemia, y la incorporación de las familias en él.

Finalmente, la mayoría de los miembros de la comunidad señalaron que confiaban en los cambios que se estaban realizando y manifestaron su interés de apoyarlos.

Yo creo que se generó la confianza en 10 días. Eso fue fundamental, porque ella no nos conocía a nosotros y nosotros no conocíamos cómo era ella como directora. Entonces, generar esa confianza dentro de 10 días, que después nos fuimos todos para nuestra casa y teníamos que seguir trabajando, viéndolo por teléfono, por reuniones por Zoom, etc. Yo creo que eso, de alguna forma, permitió que esto se pudiera realizar (Profesor Escuela A).

## Año 2

Durante el segundo año, la directora mantuvo las características del trabajo del año anterior y avanzó en otras iniciativas. En el ámbito pedagógico, propició la definición y delimitación de responsabilidades y tareas, con énfasis en el cumplimiento de horarios y en la regularidad de los procesos técnico-pedagógicos.

Un aspecto que fue relevado por los entrevistados es que la directora ha puesto una clara orientación hacia la tarea y los resultados, de forma detallista y organizada. Sin perjuicio de lo anterior, se valora que ello se realice considerando una preocupación por la calidad humana, de manera que los docentes no se estresen con los cambios definidos.

Yo creo que a la escuela le hace bien una figura como la señora [directora]. Hemos tenido nosotros los dos extremos, una dirección que era muy tajante, muy estructurada, que estaba casi al colapso y, al año siguiente, una dirección super liviana, que al final era un desorden. Ahora, al organizar esta escuela con una persona que gestiona bien, que se maneja en todo lo que es pedagógico y lo administrativo, nos ha servido para enfocarnos e ir a la dirección que realmente necesitábamos tener (Jefa técnica Escuela A).

El segundo año se caracterizó por la incorporación y/o el perfeccionamiento de la gestión pedagógica. Mientras se extendieron las clases virtuales, trabajó en la implementación de una plataforma virtual, en procedimientos pedagógicos y en desarrollar capacidades de enseñanza. En paralelo, perfeccionó los dispositivos existentes para monitorear y aumentar la asistencia estudiantil.

Asimismo, se incorporaron estrategias en las asignaturas de lenguaje y matemática, considerando acciones de apoyo interno (acompañamiento al aula y evaluación) y la participación de entidades externas. Los entrevistados declaran que se invirtió tiempo y esfuerzo en la organización del trabajo técnico y la preparación del material pedagógico.

Además, se realizaron acciones específicas de apoyo a los estudiantes con resultados descendidos en las evaluaciones, incluso en algunos casos, con actividades en horarios especiales e incluyendo mecanismos de alerta temprana.

Tenemos el programa de alerta temprana, que es cuando ya está terminando, por ejemplo, en el mes, se le avisa que tales niños no están avanzando o participando (...). Entonces hay algunos niños que están reportando baja actividad académica y se va a ver qué está ocurriendo (Profesora Escuela A).

Habiéndose encauzado estos procesos, se planificó e implementó, sin grandes sobresaltos, la transición hacia la educación presencial.

También se buscó dar continuidad al énfasis en la participación de los estudiantes y las familias en el proceso pedagógico, para sostener un vínculo más estrecho con ellas.

Finalmente, a nivel de gestión institucional, se realizaron los primeros cambios en el equipo de gestión, reemplazándose a la encargada de convivencia.

Los entrevistados destacaron mejoras visibles, diversas y rápidas en el segundo año. La clave de ellas estaría en la instalación de rutinas y procedimientos regulares. Por ejemplo, la rápida instalación de la plataforma virtual permitió definir claramente un método de trabajo y expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se indica que ello benefició tanto a estudiantes como a docentes y familias y favoreció en ellos un mayor interés y motivación por su labor.

Otro ejemplo de procesos que generaron una rápida instalación y la evaluación de un cambio positivo fueron los ajustes al acompañamiento y retroalimentación docente, la que logró implementarse con más regularidad y menos burocracia.

El director anterior era en extremo muy relajado, él tenía la filosofía de que cada uno adecuaba sus tiempos (...). La directora hizo este año un acompañamiento en que nos pidió que grabáramos una clase y ella se dio el tiempo junto a la UTP de juntarnos. Se juntó con el profesor, vieron esa clase, y en base a esa clase, fueron haciendo observaciones positivas, negativas, nunca con el afán de criticar sino más bien contribuir a una mejora. Yo lo encontré muy muy positivo (Profesor Escuela A).

Otra práctica que se convirtió rápidamente en rutina, fue el reforzamiento estudiantil. Se indica que hubo un período corto en que esta tarea fue más difícil, pero que luego se lograron organizar adecuadamente las instancias pedagógicas planificadas.

En el segundo año de la gestión de la directora se identificó un mayor interés por parte de la comunidad por matricularse en la escuela.

### Año 3

El tercer año de gestión de la directora nuevamente estuvo marcado por un conjunto de iniciativas, especialmente para profundizar decisiones anteriores y para la incorporación gradual de otras.

A juicio de los entrevistados, la directora ha sostenido una labor marcada por el orden y organización, dentro de lo cual el ámbito pedagógico ha tenido un rol central. Por ello, definió avanzar en el énfasis en lenguaje y matemática y en las acciones de reforzamiento, para lo que se implementó una sala especial.

En línea con lo anterior, se realizó una reorganización del primer ciclo básico, modificando roles docentes para fortalecer el acompañamiento a los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. Asimismo, robusteció el equipo psicosocial de la escuela, incorporando un currículum

complementario, abordado en los recreos y con un taller de música. Adicionalmente, ideó un ciclo de charlas de visitas externas, con el propósito motivar a los estudiantes con su aprendizaje y futuro.

En la organización del primer ciclo, incorporamos a una profesora que es relativamente nueva en la escuela y le dimos la misión del primero básico. También se gestionó la dupla psicosocial, porque hasta el año pasado teníamos solamente una trabajadora social, ahora tenemos una psicóloga en la dupla. (...) Hemos ido implementando la escuela con distintos espacios que han permitido a los niños tener mejores opciones (Jefa Técnica Escuela A).

Siguiendo con la lógica del año anterior, la directora hizo modificaciones sustantivas, pero dosificándolas. Al mismo tiempo, mantiene un foco en aspectos básicos, como la distribución de horarios y la optimización de los tiempos. Esto último generó controversia, porque algunos docentes lo vinculan con mayor estrés. Pese a esto, la directora mantiene una preocupación por estar disponible, resolver problemas, comunicar y motivar hacia la mejora.

En el tercer año de la investigación también se identifican mejoras en la escuela. En el plano pedagógico, los entrevistados concuerdan que el énfasis en lenguaje, matemática y el reforzamiento está generando efectos positivos en el aprendizaje. Así lo pudieron observar con los resultados de la evaluación interna y la evaluación formativa que realiza el Estado chileno (Diagnóstico Integral de Aprendizajes [DIA]).

Sí, con muy buenos resultados porque son niños que llegaron en marzo, cero lectura, ahora leen, comprenden la lectura, entonces son logros bastante significativos para los chicos y eso lo logró la directora también por estos dos docentes que realizan este reforzamiento (Profesor Escuela 1).

Según se menciona, tanto la dinámica de trabajo y los logros obtenidos han producido un efecto positivo en el ánimo docente y estudiantil, un mayor grado de adhesión y una mejora en la claridad y delimitación de roles y funciones. Además, se vislumbra un aumento de la interacción y ayuda mutua entre docentes. Lo anterior no implica, sin embargo, que existan algunos docentes que mantienen una actitud de resistencia frente al proceso liderado por la directora.

Se cumplen los horarios, se hace trabajo colaborativo, las educadoras diferenciales hacen su pega, las asistentes hacen su trabajo, los estudiantes hacen su jornada, se hacen las planificaciones, pero hay igual hay un poco de resistencia (Profesora Escuela A).

La mejora de la actitud de los estudiantes se refleja -a juicio de los entrevistados- en una mayor participación en el proceso pedagógico, así como también en el rol más presente de los apoderados.

Además, se siguió observando una tendencia al alza en la matrícula, así como también se reconoce que la escuela ha mejorado visiblemente su aspecto y que cuenta con nuevos espacios.

## **Escuela B**

### **Año 1**

El director de la Escuela B asumió en condiciones temporales e históricas similares a la directora de la Escuela A. La única diferencia es que, en este caso, el director era conocido en la institución, pues en el pasado había cumplido la función de inspector general.

Dentro de ese contexto, a su llegada fue visto como enérgico y con interés en realizar cambios en la institución. La nueva autoridad privilegió la necesidad de definir y especificar los roles y las funciones de los diferentes funcionarios del liceo, lo que se definió como un aspecto fundamental para avanzar en su mejora.

Yo creo que quería ordenar la casa y que, tras un breve diagnóstico, se dio cuenta que había falencias en el liceo, no graves, pero que sí había que darle punto, canalizar el orden en cuanto a funciones, en cuanto a la infraestructura también, mejorarla un poco, porque sí ha habido ciertos déficit que en su tiempo no se atendió como correspondía (Docente Escuela B).

En el plano pedagógico, el director optó por delegar ese trabajo en la jefa de técnica, tal como lo había hecho el director anterior

La verdad es que las decisiones las he tomado básicamente yo. He presentado mis propuestas al equipo y ellos las han aprobado. Pero, las decisiones, han sido más (...) Coordinar un horario de trabajo, coordinar, cuánto trabajo se va a dar, formular una propuesta de evaluación distinta para este año (...). Y, bueno, en ese sentido sí he sentido el apoyo del equipo, he sentido el apoyo del director (Jefa Técnica Escuela B).

Desde el plano personal, los entrevistados indican que la energía del director está presente en diferentes espacios del liceo, en tareas domésticas, en mostrarse receptivo a propuestas, opiniones y reacciones de los equipos. Su carácter fuerte es un atributo valorado por los docentes.

Respecto de los cambios en el primer año, los entrevistados destacan avances en un ordenamiento de las funciones y una mayor claridad en roles, lo que ha generado una conformidad generalizada. Otro logro valorado fue el aumento del número de integrantes del equipo de gestión del liceo, incorporando a otros profesionales con roles de coordinación.

Como resultado del cambio de director y la apreciación de su actitud activa y presente, los miembros de los equipos más cercanos se manifiestan afiatados entre sí, motivados y proyectando mejoras para el futuro.

Para mí ha demostrado un liderazgo, en el sentido de poder generar este diálogo para mostrar su plan, no impositivo. Entonces, cada coordinador ha replicado esta información (...) Creo que, con respecto a los roles y funciones, ha avanzado hacia un trabajo más personalizado. (Docente Escuela B).

## Año 2

El segundo año del director evidencia una continuidad en el foco y el abordaje de su rol. Los entrevistados concuerdan en que él percibe y actúa para que el liceo se encuentre en funcionamiento, especialmente intentando que los diferentes integrantes de la institución hagan lo que tienen que hacer. Para ello, el director mantiene la prioridad definida en el año previo (roles y funciones).

Es que yo creo que él hace todo lo posible por tratar de resolver los problemas que a diario nos pasan y los conflictos que se han ido dando, que han sido muchos, ha tratado de irlos resolviendo; independiente de su carácter (Docente Escuela B).

Otro énfasis es la existencia de condiciones materiales u objetivas que son necesarias para que el liceo tenga un funcionamiento regular. La decisión más relevante fue tomar la decisión de cerrar los talleres que el liceo dispone para la enseñanza de las especialidades técnico- profesionales,

hasta que no se cumplieran condiciones básicas de seguridad. Esto, pese a que el liceo no dispone de recursos propios para hacer las mejoras y que la institución administradora no ha invertido al respecto por un largo período. Incluso, se manifestó en contra de retomar clases presenciales hasta que se hicieran las reparaciones solicitadas.

Como hito, yo creo que uno de los que marca tal vez una diferencia en el caso de su gestión y de esta autoridad que tiene, es el hecho de que se haya insistido mucho en la no vuelta a la presencialidad sin que se solucionen los problemas de infraestructura graves que tenemos en el Liceo. O sea, él no va a arriesgarnos, ni a los profesores ni a los alumnos, para que volvamos a trabajar en condiciones de inseguridad y de riesgo vital (Jefa Técnica Escuela B).

En el plano pedagógico, los entrevistados no observan cambios. Vislumbran que la Jefa técnica sigue siendo quién lidera y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el director sigue sin involucrarse mayormente.

Por su parte, el director promovió que los funcionarios de mayor edad se capacitaran en el uso de tecnologías, mientras aún existía enseñanza a distancia. Sin embargo, él no participó de esta formación y solicitó asistencia en esta materia.

Desde el plano de las actitudes del director, los entrevistados indican que se mantiene enérgico, interesado en todo lo que ocurre, buscando ser rápido y eficiente en la toma de decisiones. Sin embargo, en este año se vislumbran cambios en la valoración que algunos entrevistados tienen de su carácter y de los efectos que ello causa en el funcionamiento del liceo. Se indica que se ha vuelto más vertical y menos colaborativo y que se hace más difícil hacerle retroceder de alguna decisión, aunque esta haya sido contraproducente, lo que empezó a generar roces con el personal.

Es importante consignar que, durante este año, el director manifestó de forma pública su interés de jubilarse en el corto plazo. Esto implica que no se proyecta en el liceo y que, según una entrevistada, ello ha afectado en cierta ansiedad por logros rápidos y dejar un legado de su gestión.

Yo creo que al Director le juegan 2 cosas en contra. Una es que él se acoge a retiro y yo creo que está muy ansioso por conseguir cosas (...). Entonces, esta ansiedad por dejar huella le juega en contra. Yo lo veo estresado, lo veo inquieto, lo veo molesto, lo veo como decepcionado, él en general es cordial, a pesar de que su trato es muy rígido (Docente Escuela B).

En términos de cambios conseguidos, en este año se entremezclan valoraciones positivas y negativas. Hay consenso en que no se observan grandes mejoras educativas y que en ello tiene que ver que él no asuma ni sea visto como un líder pedagógico. Tampoco se evalúan cambios positivos en asistencia de estudiantes y en matrícula.

Yo creo que a lo mejor podría haberse avanzado un poco más en los procesos pedagógicos, de enseñanza y aprendizaje, de ver al Equipo de Gestión en el aula, cosa que yo esperaba que sucediera y no sucedió y no creo que suceda ahora que estamos terminando el año. Se suponía que era nuestro énfasis (Jefa Técnica Escuela B).

Se valoran de manera positiva las mejoras administrativas implementadas desde que asumió el director. Los entrevistados indican que ello ha implicado cambios positivos, aunque sean más bien específicos.

### Año 3

En el tercer año del director, los entrevistados visualizaron una serie de dificultades.

Desde el punto de vista de sus acciones, en al año que ha transcurrido aún no se reabrieron los talleres, pese a que el director siguió realizando diversas gestiones, sin éxito.

En lo pedagógico, los entrevistados no ven cambios respecto de prácticas de años anteriores, con el director alejado de estos temas. A juicio de los entrevistados, ese es un indicador que él no vislumbra el proceso de aprendizaje como una de sus principales responsabilidades.

Él estuvo bien, en el sentido de dirigir el camino a un solo propósito, que era arreglar los talleres (...) y creo que fue valiente. La parte mala es el desconocimiento que él tiene de gestionar un colegio completo desde el punto de vista de un plan acorde a nuestro proyecto educativo institucional, entonces la gestión era muy antojadiza (Docente Escuela B).

Con el transcurrir del tiempo, los entrevistados observan que los esfuerzos del director son desordenados y que se vislumbran como arrebatos personales, indicando que sigue enfatizando los roles y las funciones y la mejora de los talleres.

A lo anterior, se agudiza una evaluación negativa del trato del director hacia sus subordinados, de un estilo vertical para dirigir, como la toma de decisiones inconsulta.

Lo negativo ha sido tener que acostumbrarnos a un director con un estilo de liderazgo totalmente distinto, el estilo de [Director] es un estilo autoritario, dictatorial, patriarcal (Docente Escuela B).

En este período se robustece una percepción de cambios negativos en el liceo. Se indica que estos se precipitaron desde el retorno de los estudiantes a la presencialidad, pues hubo una gran pérdida de matrícula (debido a que no cuentan con los talleres para las especialidades técnico profesionales), no pudieron mejorarse los resultados de asistencia y se vivieron importantes problemas de convivencia estudiantil, incluyendo una riña que terminó en una balacera.

Nosotros hemos bajado la matrícula casi en 200 alumnos. El día 17 de marzo hubo una balacera acá afuera, en donde participaron varios estudiantes y hubo creo como 10 expulsados. Eso provocó un antes y un después. Tenemos muy baja asistencia: 70% mensual, cursos que tienen 50% de asistencia, mucha fuga de matrícula después del 17 y a propósito de que no hay talleres (Jefa Técnica Escuela B).

Pese al interés del director de normalizar el funcionamiento del liceo, en la práctica ello no ha ocurrido en las cosas más fundamentales, como la asistencia y la estructuración del proceso pedagógico. Como resultado de ello, los estudiantes cuentan con pobres resultados de aprendizaje.

A esto se suma de parte de los equipos una sensación de desorganización, descoordinación y de falta de una ruta para avanzar, afectando la motivación de la comunidad, que perciben que no hay mejoras y que tampoco hay ideas claras para hacerlo.

No tenemos claridad de nada, no tenemos la menor idea de lo que va a suceder con nosotros y eso también provoca incertidumbre y también te limita la movilidad en relación a lo que quieras hacer (Docente Escuela B)

Como resultado de lo anterior, los entrevistados indican que los miembros del liceo han retorna a las prácticas de esfuerzos individuales por tratar de hacer algo para mejorar la situación. Dentro de este escenario, el equipo de colaboración del director decide tener un grupo propio de WhatsApp, para coordinarse entre ellos, sin mediar el director, pues estiman que su participación dificulta la eficiencia y calidad de los procesos de gestión.

## Discusión

Los hallazgos indican que los casos, aunque presentan condiciones contextuales y características similares de partida, siguen trayectorias de mejora que podrían considerarse opuestas. Las prácticas de la directora de la Escuela A condujeron a procesos de mejora progresiva, mientras que el director de la Escuela B estuvo asociado a cambios discretos, acompañados de evidentes nudos críticos que persisten y que terminan acentuándose.

No todos los actores en las escuelas tienen la misma preparación para el cambio. Esto plantea importantes desafíos a quienes lideran, quienes deben esforzarse en comprender las culturas institucionales y las emociones y los comportamientos de sus equipos, para proponerles una visión de cambio orientada al desarrollo de un sentido compartido de propósito, fomentando la confianza en que los objetivos de mejora propuestos son alcanzables y propiciando un apoyo inicial para el logro de iniciativas transformadoras (Galdames *et al.*, 2017; Wang, *et al.*, 2020).

Los resultados presentados fueron disímiles, porque, en un caso, se logró ir aumentando una base de apoyo y respaldo a las propuestas de transformación y en otro, la respuesta de la comunidad varió desde un entusiasmo inicial, a un sentimiento de decepción y oposición.

La Escuela A es interpretada por los entrevistados como una institución, cuya intervención condujo a cambios positivos para su mejora. La directora evidenció prácticas de una lideresa que comprende procesos institucionales y contextuales de la escuela. Sin irrumpir, asumió su rol observando, indagando y recogiendo información, pero a su vez, demostrando una capacidad de respuesta rápida a un contexto que apremiaba. Estas características se alinean a la idea de un liderazgo con matiz de Fullan (2020), que establece condiciones para el cambio con atención al progreso de forma persistente.

Siempre anclada en el foco pedagógico, sus prácticas fueron evolucionando, conforme a las modificaciones implementadas, lo que, a su vez, generó variaciones en el contexto del trabajo institucional. Así, desde estrategias transformacionales, avanzó hacia prácticas de liderazgo distribuido, lo que ha sido registrado en investigaciones anteriores sobre experiencias exitosas de liderazgo en contextos desventajados (Bellei *et al.*, 2020; Meyers y Hitt, 2019).

El proceso descrito se vio facilitado con una mejora en la preparación para el cambio de la comunidad, lo que se vio reflejado en una respuesta cada vez más abierta y marcada por la confianza en el criterio y el trabajo de la directora. Esto permitió que los actores pudieran comprender crecientemente el sentido y la naturaleza de las transformaciones que se buscaban impulsar y de las estrategias y la gestión que serían efectivas para alcanzar dichos logros (Fullan, 2019; De La Vega, 2022).

Por su parte, el Director de la Escuela B, si bien inició su período con cierta ventaja -al ser una figura conocida por la institución-, no logró potenciar cambios relevantes que redundaran en una mejora. Asumiendo el perfil de gestor, apostó como impulsor del desarrollo organizacional, priorizando mejorar desempeños individuales y la rendición de cuentas (Bush, 2016), sin relevar los procesos pedagógicos a lo largo de los tres años de asumido el cargo.

Dentro de este foco organizacional que se mantuvo a lo largo del período, la decisión de mantener cerrados los talleres -sin éxito en su mejora- se extendió por demasiado tiempo, lo que terminó afectando la formación de los estudiantes, y con ello, su adherencia al proyecto educativo.

Siguiendo con los atributos e intereses personales del director, los entrevistados observaron una ansiedad por obtener logros en el corto plazo, debido a su inminente retiro; empero, en

paralelo, no realizó acciones para preparar su reemplazo, ya sea promoviendo liderazgos internos o consolidando procesos de mejora que fueran más allá de quien lidere.

Como resultado, el clima de trabajo no logró consolidarse, al contrario, se deterioró, a tal punto que el equipo de confianza del director terminó realizando acciones paralelas a lo que él indicaba o buscaba controlar. Esto generó una distancia con su equipo y con el resto de los funcionarios de la escuela, para luego llegar hasta estudiantes y familias. Todo ello disminuyó la preparación para el cambio, que se veía en una posición expectante al inicio del período.

En particular, ¿qué prácticas implementaron ambos directivos para que los procesos se desencadenaran como acaba de mencionarse? El siguiente esquema las identifica, las sigue de manera longitudinal y las sintetiza desagregándolas en dos ámbitos de gestión, el pedagógico y el institucional:

**Tabla 2 - Prácticas directivas casos 1 y 2**

Casos	Ámbito	Año 1	Año 2	Año 3
	Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde al contexto, y la contingencia.</li> <li>- Ajusta tareas en función de desafíos estratégicos.</li> <li>- Motiva a su equipo y genera confianza.</li> <li>- Introduce y prioriza cambios paulatinos.</li> <li>- Fomenta cambios participativos involucrando a la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece relaciones de cercanía con el equipo.</li> <li>- Promueve un propósito organizacional superior al que todos deben responder.</li> <li>- Promueve vínculos con las familias.</li> <li>- Propicia interés de estudiantes y sus familias en el proyecto educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orienta al equipo para consolidar prácticas y procesos.</li> <li>- Promueve la innovación en la gestión y en el ámbito pedagógico.</li> <li>- Establece redes externas de forma estratégica.</li> <li>- Resuelve problemas, comunicándose y motivando la mejora.</li> </ul>
Directora 1	Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma decisiones focalizadas en el trabajo y acompañamiento docente y en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.</li> <li>- Promueve la colaboración.</li> <li>- Define formas de trabajo y expectativas sobre el aprendizaje estudiantil.</li> <li>- Motiva la mejora de la práctica docente mediante acompañamiento y retroalimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalece el acompañamiento y la colaboración docente.</li> <li>- Fomenta el desarrollo de capacidades de otros profesionales de apoyo estudiantil.</li> <li>- Promueve ajustes curriculares para el desarrollo de habilidades estudiantiles.</li> <li>- Promueve la orientación vocacional articulando fortalezas internas con oportunidades externas.</li> <li>- Gestiona espacios y tiempos para el aprendizaje.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucra a miembros del equipo en labores cotidianas.</li> <li>- Muestra presencia en actividades diarias, es un líder visible.</li> <li>- Define roles y funciones del equipo.</li> <li>- Ordena, supervisa y organiza un equipo que lo ayude en sus labores de gestión.</li> <li>- Estructura procesos administrativos de forma clara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Define prioridades unilateralmente</li> <li>- Incentiva el perfeccionamiento o del equipo.</li> <li>- Delega funciones en otros.</li> <li>- Controla procesos con foco en la gestión organizacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestiona de forma jerárquica.</li> <li>- Promueve un trabajo individual.</li> <li>- Lidera de forma centralizada.</li> </ul>
<b>Director 2</b>			
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se involucra en los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>- Controla y supervisa la labor educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumple con condiciones y estándares mínimos para el funcionamiento del servicio educativo.</li> <li>- Toma decisiones difíciles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se focaliza principalmente en procesos operativos.</li> <li>- Prioriza una gestión administrativa y organizacional.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

## Conclusiones

Los casos analizados plantean trayectorias de inicio similares y de término casi opuestas. El caso que muestra avances, se caracteriza por establecer una dirección, construir relaciones y capacidades en el equipo, desarrollar la organización apoyando prácticas deseadas y mejorar el programa de enseñanza-aprendizaje. Mientras, el que muestra retrocesos, mantiene únicamente un foco en gestionar la organización (Leithwood et al., 2019; Harris y Jones, 2023).

Los resultados evidenciaron también la relevancia del efecto mediador de las personas en la mejora educativa y, por ende, de la PPC. La disposición favorable al cambio es dinámica y debe trabajarse de manera permanente, para lo que se requiere de liderazgos capaces de promover un proyecto compartido. Sin embargo, previo a ello, se necesita que los líderes demuestren capacidad para leer adecuadamente el contexto en que implementarán su estrategia de mejora, es decir, liderar con matiz.

Las limitaciones de este estudio se pueden agrupar en tres ámbitos: primero, que el análisis se centra en un número reducido de casos, lo que restringe la generalización de los hallazgos; segundo, que la influencia de factores externos como políticas públicas y recursos disponibles no fue explorada en profundidad; y, tercero, la duración del estudio, aunque longitudinal, podría no captar transformaciones a largo plazo. Esto plantea opciones de indagación y profundización para futuras investigaciones.

## Referências

- Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela*. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J.P. & Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.

Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo educativo en la escuela: nuevas miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>

De la Vega Rodríguez, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 48(1), 231-250. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>

Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. el valor de un enfoque propio. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 317-342). Ediciones Universidad Diego Portales.

Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 182-192). Ediciones Universidad Diego Portales.

Fullan, M. (2019). *Nuance: Why Some Leaders Succeed and Others Fail*. Thousand Oaks, CA.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). San Francisco, CA. Jossey-Bass

Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2017). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Harris, A., & Jones, M. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449-453. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>

Hitt, D. H., & Meyers, C. V. (2018). Beyond turnaround: A synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 4-31. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1374943>

Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp.17-70). Ediciones Universidad Diego Portales.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Research Report 800). National College for School Leadership. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). 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., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Meyers, C.V. & Hitt, D.H. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 71-110). Ediciones Universidad Diego Portales

Mladenova, I. (2022). Relation between Organizational Capacity for Change and Readiness for Change. *Administrative Sciences*, 12(4), 135. <https://doi.org/10.3390/admsci12040135>

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company.

Nava-Lara, S. A., & 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>

Pont, B. (2020). Una revisión de la literatura sobre las reformas de la política de liderazgo escolar. *Eur J Educ.*, 55, 154- 168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Routledge.

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>

Rönnström, N. & Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas: diez miradas* (pp. 111-152). Ediciones Universidad Diego Portales.

Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2020). Creating individual and organizational readiness for change: conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1037–1061. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818131>

Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5th ed.). Sage.

Recibido: 07/03/2025

Versión corregida: 30/06/2025

Aceptado: 02/07/2025

Publicado online: 10/07/2025