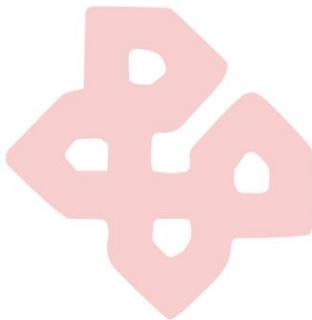


Vol. 28, N° 1 (Marzo, 2024)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.29599
Fecha de recepción 08/12/2023
Fecha de aceptación 27/02/2024

LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMPLEJIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

Instructional leadership and complexity in school management: a multiple cases study



Alex Moreira Roberto
José Weinstein
Universidad Diego Portales, Chile
E- mail: alexmoreiraroberto@gmail.com;
jose.weinstein@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4282-5441>; <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Resumen:

Comprender las escuelas en su papel de enseñanza y aprendizaje, implica entenderlas como espacios donde los docentes pueden desarrollarse profesionalmente. Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y coordinadores pedagógicos que apoyan el desarrollo profesional docente en escuelas con buen desempeño escolar, en un contexto socioeconómico medio y con diferentes niveles de complejidad en la gestión escolar. Se realizó un estudio de casos múltiples en tres escuelas de Sao Paulo. La recolección de datos incluyó entrevistas en profundidad, grupos focales, observación no participante, shadowing y recopilación de documentos solicitados y no solicitados. Como resultados, se encontraron siete prácticas

principales de liderazgo pedagógico relacionadas directa o indirectamente con el desarrollo profesional docente. La complejidad de la gestión escolar influye en estas prácticas, que son llevadas a cabo, por 14 factores distribuidos en cinco dimensiones: alumno, profesor, coordinación pedagógica, organización escolar y política educativa.

Palabras clave: *liderazgo pedagógico; desarrollo profesional docente; complejidad de la gestión escolar; director; coordinador pedagógico.*

Abstract:

Understanding schools in their educational role implies understanding them as spaces where teachers can develop professionally. This research aims to analyze the pedagogical leadership practices of principals and pedagogical coordinators who support teacher professional development in schools with good academic performance, in an intermediate socioeconomic context and with different levels of complexity in school management. A multiple case study was conducted in three public schools in São Paulo. Data collection included semi-structured in-depth interviews, focus groups, non-participant observation, shadowing, and documentation gathering. As a result, we found seven central pedagogical leadership practices directly or indirectly related to teacher professional development. The complexity in school management focused on practices that cross 14 mapped factors, distributed in five axes: student, teacher, pedagogical coordination, school organization, and educational policy.

Keywords: *instructional leadership; teacher professional development; complexity in school management; principal; pedagogical coordinator.*

1. Introducción

Comprender las escuelas en su papel de enseñanza, implica entenderlas como espacios donde los docentes se desenvuelven profesionalmente (Bolívar, 2019). En las últimas décadas, aumentó considerablemente el número de estudios que reconocen el liderazgo pedagógico como factor relevante para la mejora de la escuela. Sin embargo, este tema aún es escaso en Brasil, ya que existen pocos estudios desde esta perspectiva teórica (Mariano et al., 2016).

El liderazgo ejercido por los directivos es influenciado por el contexto donde se ubican las escuelas, sus ambientes comunitarios, culturales, sociales y políticos (Hallinger, 2018). Con este sentido, dirigir algunas escuelas es más complejo que otras, hecho que provoca niveles de complejidad en cuanto liderar una escuela y conseguir promociones exitosas de aprendizaje (Gobbi et al., 2020). Factores como: (i) número de alumnos y docentes; (ii) número y tipo de etapas ofrecidas - Educación Infantil, Educación Fundamental I e II¹, Educación Secundaria, Educación profesional, Educación de jóvenes y adultos -; y (iii) número de jornadas escolares² - mañana, tarde, noche e integral (jornada completa) - son algunos de los aspectos que

¹ La Educación Fundamental en Brasil está organizada: (i) Educación Fundamental I, dura cinco años y atiende a alumnos de 6 a 10 años de edad; (ii) Educación Fundamental II, dura cuatro años y atiende a alumnos de 11 a 14 años. El intervalo de edad de los alumnos puede cambiar debido a los problemas de distorsión de edad-grados.

² Llamamos jornadas escolares a las jornadas de horas en las cuales se organizan los tiempos de estudio de los alumnos en las escuelas.

producen diferentes niveles de complejidad organizacional (Brasil, 2014). Del mismo modo, las políticas estructurales y reformas educativas aumentan esta complejidad, sobre todo en contextos brasileños. Un ejemplo de ello, es la implementación de la reforma de la Nueva Educación Secundaria (Brasil, 2017) que ha generado tensiones en las escuelas y las secretarías de educación por falta de condiciones de implementación de forma adecuada y con calidad (Santos et al., 2022).

Con este preliminar y considerando el contexto político brasileño, donde los entes federativos - estados, municipios y Distrito Federal - organizan localmente sus políticas, se lleva a cabo un estudio de caso para investigar, in situ en las escuelas, las prácticas de liderazgo pedagógico que los directores ejercen y que influyen en el desarrollo profesionalmente docente. Esto hace pertinente definir una secretaria de educación a fin de reconocer el contexto local de implementación de políticas. Fueron investigados centros educativos públicos y estatales³ de São Paulo, pues son escuelas que presentan buenos resultados académicos, reflejado en las evaluaciones externas en comparación con la media de las escuelas de otros estados (Qedu, 2021). Del mismo modo, la secretaría de educación de São Paulo presenta directrices estructuradas en cuanto a las atribuciones de los directores, algo que es escaso y en proceso de construcción en la mayor parte de las secretarías del estado de educación de Brasil (Siqueira Silva, 2020).

Se seleccionaron escuelas con alumnos con niveles socioeconómico medios representando con ello el perfil principal de las escuelas de la red del estado de São Paulo (Brasil, 2021). La homogeneización del muestreo tiene un valor agregado por ser más desafiante alcanzar mejores resultados de aprendizaje en contextos con condiciones socioeconómicas y culturales más desfavorecidas (Pérez et al., 20014). Junto a eso, se estableció un nivel de complejidad a la gestión escolar (bajo, medio y alto) con base en factores acordes con la finalidad (Brasil, 2014).

Como objetivo, se destaca analizar las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y coordinadores pedagógicos que apoyan el desarrollo profesional de docentes en las respectivas escuelas estudiadas. El estudio se basa en las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo pedagógico de los directores y coordinadores pedagógicos que promueven e incentivan el desarrollo profesional docente en las escuelas? ¿Cómo influyen los diferentes niveles de complejidad de la escuela en la implementación y realización de prácticas de liderazgo?

³ Los centros educativos son escuelas bajo la responsabilidad del Gobierno del Estado de Sao Paulo.

2. Marco teórico

2.1. Liderazgo pedagógico y prácticas como unidad de análisis

El liderazgo pedagógico, también conocido como liderazgo instructivo, ha sido estudiado con constancia con el fin de identificar su impacto sobre el aprendizaje de los alumnos. Las investigaciones ligadas a las escuelas eficaces muestran que de forma general hay un liderazgo sólido cuando, “existen climas de aprendizajes libres de interrupciones, un sistema claro de metas instructivas y altas expectativas de los docentes sobre los estudiantes” (Robinson et al., 2014, p. 16).

El liderazgo pedagógico busca siempre, mejorar y apoyar la enseñanza y el aprendizaje (Murphy, 1988). Sus prácticas influyen en el colectivo de profesionales de una escuela, con el fin de alcanzar los objetivos pedagógicos. Los procesos de formación son continuos y están íntimamente conectados a la mejora de la práctica docente, factor que está en constante proceso de cambio (Bolívar, 2010).

En las últimas décadas, han surgido estudios que buscaban entender los patrones de un liderazgo educacional presente en las escuelas y que han provocado cambios en el enfoque de análisis. Con este sentido, las prácticas se convierten en unidad de comprensión sobre el liderazgo ejercido (Bolívar, 2019). Este cambio orienta y apoya la construcción de estructuras y patrones de liderazgo producidos por los sistemas educativos (Young, 2018) y corrobora el efecto de los hechos generados por los directores en el contexto de las escuelas, siendo observados por los docentes y vinculados a las prácticas realizadas (Louis, 2017). Según Elmore (2010), las prácticas son “un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos y hábitos mentales que pueden ser objetivamente definidos, enseñados y aprendidos” (p. 97).

El énfasis en el análisis de las prácticas amplía la dimensión contextual donde ocurre el liderazgo influenciado por las políticas, sus contingencias e incidencias del territorio (Black y Murtdha, 2007; Muñoz et al., 2022; Olmo-Extremera et al., 2022). Es crucial enfatizar sobre “las prácticas como actividades ejercidas de acuerdo con el contexto y que derivan en efectos exitosos” (Bolívar, 2019, p.185).

Robinson et al., (2007) llevó a cabo un análisis sobre prácticas de liderazgo pedagógico y sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de este, identificó cinco dimensiones principales: i) establecer metas y expectativas; ii) destinar recursos estratégicamente; iii) garantizar la calidad de la enseñanza; iv) liderar el aprendizaje y la capacitación de docentes; v) garantizar un ambiente ordenado y de apoyo. Del mismo modo, este análisis determinó tres prácticas relacionadas con el desarrollo profesional docente: i) subsidiar y organizar el aprendizaje y la capacitación de docentes; ii) involucrarse activamente en la capacitación de profesores, modelando y liderando el aprendizaje; iii) promover el trabajo colaborativo entre los docentes y la responsabilidad colectiva en el aprendizaje de los alumnos.

2.2. Desarrollo profesional docente como factor la mejora escolar

Mantener condiciones positivas de aprendizaje continuo en los alumnos, exige espacios donde los docentes también puedan aprender (Sarason, 2003). Las investigaciones sobre la capacitación de profesores demuestran que el desarrollo profesional tiene mejoras significativas en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los discentes (Cochran-Smith y Fries, 2005). Además, es una manera poderosa de mejorar el trabajo realizado en las organizaciones escolares (Moore et al., 2011).

A través del desarrollo profesional, los directores pueden ofrecer oportunidades para que los docentes se involucren intelectualmente en temas relacionados con la enseñanza. Dicho fin permite una comprensión más profunda de la práctica docente, apela a inseguridades surgidas durante la trayectoria profesional y hace entender mejor el hecho de ser profesor. Este proceso amplía los abordajes pedagógicos utilizados, desarrolla nuevas estrategias y crea ambientes que apoyen a todos los estudiantes (Sullivan y Glanz, 2005).

El desarrollo profesional docente ocurre en el espacio de trabajo y contribuye para el desarrollo de habilidades profesionales (Marcelo, 2009). Esto permite mejorar el conocimiento, las competencias y las acciones de los docentes (Sparks et al., 1990), así como, calificar sus prácticas (Bredeson, 2002). Esto incluye experiencias de aprendizaje concebidas para beneficiar directa e indirectamente a individuos, grupos de individuos y a la propia escuela como organización. A su vez, los docentes pueden revisar, renovar y desarrollar continuamente su compromiso como agentes de cambio (Day, 1999). En este sentido, Garcia y Miranda (2017, p. 2213) destacan: “la escuela es el local más apropiado y colaborativo para el desarrollo profesional docente. Es un espacio real para la construcción de conocimientos y habilidades. Y al mismo tiempo para el desarrollo de la identidad profesional”.

2.3. La complejidad organizacional de la gestión escolar

Los estudios sobre liderazgo educativo manifiestan que lo esperado de los líderes escolares es cada vez más complejo (Muñoz, et al., 2022; Ronnstrom y Skott, 2019). Las escuelas son instituciones únicas influenciadas por el contexto, en aspectos culturales, políticos y económicos (Hallinger, 2018; Moral, 2022). Debido a esto, las escuelas presentan diferentes niveles de complejidad, donde los directores tienen que combatir para promover buenos resultados de aprendizaje (Gobbi et al., 2020). Sin embargo, la complejidad de la gestión de la escuela aún necesita mayor atención, ya que los estudios tienden a no considerar la complejidad organizativa de las escuelas (Day et al, 2016; Muñoz, et al., 2022).

La literatura reconoce que esta complejidad impacta en el bienestar de los directores (Reid y Creed, 2021), produciendo un mayor estrés organizacional, siendo resultado de la carga emocional que experimentan, sobre todo, quienes lideran escuelas más complejas y están orientadas hacia la mejora de los resultados educativos (Oplatka, 2021). Por ende, los desafíos de las escuelas requieren de un mayor cuidado y apoyo a la comunidad escolar, así como mayor reflexión y análisis de las dificultades en la toma de decisiones (Mitchell y Sackney, 2016).

Esta complejidad también es amplificada por las políticas de cada contexto, especialmente con las reformas educativas, y su naturaleza de promover cambios estructurales (Moral, 2022). En este sentido, las escuelas que están viviendo el proceso de implementación de políticas reformistas, como la Nueva Educación Secundaria (NES) y la implementación del Programa de Educación Integral (PEI) experimentan mayor incertidumbre e inseguridad, aumentando con ello, los niveles de ansiedad que producen mayor complejidad organizacional.

2.4. Dos políticas educativas estructurales: Nueva Educación Secundaria en Brasil y Programa de Educación Integral en São Paulo

2.4.1. La Nueva Educación Secundaria en Brasil

La Educación Secundaria es la etapa con mayores dificultades para cumplir sus funciones, como el garantizar el derecho a la educación de calidad de todos los brasileños (Brandão, 2011). Entre sus desafíos se puede destacar; altas tasas de abandono escolar provocando alteraciones entre las edades y los grados de los estudiantes. Planes de estudios poco atractivos para los jóvenes y con excesivo énfasis en los contenidos. Estos aspectos fueron algunas de las razones para guiar parte del proceso del diseño de una política reformista para construir la NES, que realizó una reorganización curricular dando énfasis a las áreas del conocimiento y aumentando la permanencia de los estudiantes en las escuelas (Brasil, 2017).

Esta reforma es reciente en Brasil. Apuesta por un currículum más flexible y alineado a los intereses de los alumnos. La carga horaria mínima de los estudiantes pasa de 800 horas a 1000 horas por año. Los aprendizajes están apoyados en áreas del conocimiento y no más en materias, como se ha venido haciendo hasta el momento. Los objetivos son más flexibles curricularmente, no obstante, la NES presenta un conjunto de críticas y desafíos en cuanto a su implementación, destacando: i) se pierden materias curriculares que son importantes en las pruebas de acceso a la universidad. ii) falta de recursos financieros y materiales para las secretarías de educación. iii) ausencia de formación y orientación para los docentes y otros profesionales. iv) poca versatilidad de opciones para los estudiantes. v) infraestructuras decadentes en las escuelas (Santos et al., 2022).

2.4.2. Programa Educación Integral en São Paulo

Formando parte de la red del estado de São Paulo desde 2012, el PEI trabaja con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la implementación de un modelo pedagógico con unos principios, como: i) prácticas de nivelación, ii) protagonismo juvenil y líderes escolares, iii) componentes curriculares específicos, asesoría en el estudio, potencia a la formación integral y la ampliación de la carga de horas de los estudiantes (São Paulo, 2012).

Según sus líneas de trabajo, los principales aspectos del PEI son: i) jornada completa para los estudiantes, con un plan de estudios integral, flexible y diverso; ii) escuela alineada con la realidad de los alumnos, preparándolos para realizar su proyecto de vida y ser protagonistas de su aprendizaje; iii) infraestructura con salas

temáticas, de lectura, laboratorios, iv) docentes y otros educadores con dedicación plena a la unidad escolar durante 40 horas semanales (São Paulo, 2012).

El PEI es una política en continua expansión y este proceso de ampliación ha generado tensiones en la actualidad. Hay escuelas donde las familias se levantan dispuestas, porque ven dichos espacios como oportunidades para escolarizar a sus hijos, y obviamente no hay espacio para todos. En este sentido, existe una ausencia de políticas para apoyar y mantener a los estudiantes más vulnerables en estas escuelas, donde se intensifican las rivalidades entre las familias e impacta en la réplica de desigualdades. Entre algunas de las discrepancias entre esta oferta y la profundización de las desigualdades se destacan las tasas de distorsión edad-grado, que son mayores en las escuelas regulares⁴ y la infraestructura de las escuelas PEI, que son mejores que las escuelas regulares (Giroto et al., 2022).

3. Metodología: un estudio de casos múltiples

Se llevó a cabo un estudio de casos múltiples (Yin, 2005) considerando que con un mayor número de casos se permite una construcción teórica más compleja (Eisenhardt, 1989). Como unidad de análisis se eligieron tres escuelas públicas de la ciudad de São Paulo.

3.1. Selección de los casos

La selección de los tres centros educativos se basó en criterios de homogeneización (aprendizaje superior a la media de la red educativa del estado de São Paulo y nivel socioeconómico medio) y de contraste (diferentes niveles de complejidad de la gestión escolar). A partir de estos criterios se aplicó la técnica de bola de nieve a través de recomendaciones⁵ de directores escolares que demuestran mayor liderazgo pedagógico. Al finalizar, se realizó una visita previa a las escuelas para definir los tres centros educativos participantes en el estudio. La tabla 1 muestra las etapas del proceso de selección de las escuelas.

⁴ Los datos de 2019 revelan que las tasas proyectan un promedio aproximado del 13% en las escuelas regulares y el 6% en las escuelas de PEI.

⁵ En total, las 13 subsecretarías regionales de educación de la capital se activaron para el proceso de recogida de recomendaciones.

Tabla 1. *Etapas de selección de las escuelas*

Etapas de selección de las escuelas	Total de escuelas	Escuelas seleccionadas
Etapa 1: Selección de escuelas públicas ubicadas en la ciudad de São Paulo	5.681 ⁶	1.179
Etapa 2: Criterio de homogeneización: nivel socioeconómico medio IV y V ⁷	1.179	1.058
Etapa 3: Criterio de homogeneización: aprendizaje superior a la media del estado en las materias curriculares portugués y matemáticas en al menos una etapa docente en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) de 2019	1.058	124
Etapa 4: Nominación de líderes de las 13 escuelas regionales de la ciudad de São Paulo en las que los directores demuestran fuerte liderazgo pedagógico	124	20
Etapa 5: Aplicación del criterio de contraste en función de diferentes niveles de complejidad de la gestión escolar (baja, media y alta)	20	6
Etapa 6: Visita previa a las escuelas para conocer sobre el trabajo de liderazgo pedagógico orientado al desarrollo profesional docente y definir las escuelas seleccionadas para el estudio	6	3

Fuente: elaboración propia

3.2. Complejidad de la gestión escolar

De un lado, factores como: (i) el número de estudiantes y docentes; (ii) el número y tipos de niveles ofrecidos - Educación Infantil, Educación Fundamental I y II, Educación Secundaria, Educación Profesional, Educación de Jóvenes y Adultos -; y (iii) el número de jornadas escolares (mañana, tarde y noche) producen diferentes niveles de complejidad en cuanto a la gestión escolar (Brasil, 2014). Por otro lado, la implementación de políticas educativas reformistas y estructurales aumentan esta complejidad. Con base en estas premisas, se adoptó como criterio de contraste la aplicación de un nivel de complejidad para las escuelas seleccionadas (baja, media y alta) a partir de los elementos que se presentan en la tabla 2.

⁶ Datos del Censo de 2019.

⁷ Es el nivel más representativo de la red ya que el 49% de las escuelas se encuentran en estos niveles.

Tabla 2. *Criterios de la complejidad de la gestión escolar*

Criterios	Escuela Baja Complejidad (BC)	Escuela Media Complejidad (MC)	Escuela Alta Complejidad (AC)
Tiempo integral	No	Si	Si
Etapas ofrecidas en la escuela	Educación Fundamental I (1° a 5° año)	Educación Fundamental II (6° a 9° año)	Educación Secundaria (1° a 3° año)
Número total de docentes	33	25	26
Número de docentes por jornada escolar	16	25	26
Número total de estudiantes	730	480	550
Número de estudiantes por jornada escolar	365	480	550
Edad de los estudiantes	De 6 a 10 años	De 11 a 14 años	De 15 a 17 años
Implementación de la NES	No	No	Si
Implementación del PEI	No	Si	Si

Fuente: elaboración propia

3.3. Recogida y análisis de datos

Se llevó a cabo una triangulación de los métodos de recogida de datos con el fin de tener un panorama más holístico. La entrevista fue el instrumento principal de recogida de datos, con la finalidad de mapear las prácticas realizadas desde una perspectiva más amplia. Con objeto de profundizar en la comprensión de estas prácticas, se realizó observación no participante, shadowing⁸, recopilación de registros de prácticas⁹ de desarrollo profesional docente realizadas por los coordinadores y de documentos pedagógicos enfocados en el proceso de desarrollo. Además, se realizó grupo focal con docentes con el objetivo de identificar las prácticas que reconocen como apoyo a su desarrollo. La tabla 3 presenta un resumen de los instrumentos y técnicas de recogida de datos.

⁸ Shadowing: se realizó el acompañamiento con los coordinadores pedagógicos con el fin de conocer las prácticas identificadas de manera más amplia y profunda.

⁹ Registros de prácticas: Se pidió a los coordinadores pedagógicos que llevarán un registro detallado de las prácticas de liderazgo implementadas durante el período de dos semanas. En este registro describieron la práctica, con qué frecuencia se realiza en la escuela y cómo apoya el desarrollo profesional docente.

Tabla 3. *Recogida de datos en las escuelas*

Instrumentos y técnicas de recogida	Escuela BC	Escuela MC	Escuela AC
Entrevistas semiestructuradas realizadas a los directivos (director/a y coordinador/a pedagógico/a)	6	6	6
Entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes	5	5	5
Número de grupos focales realizados con docentes	1 ¹⁰	1 ¹¹	1 ¹²
Observaciones no participante de las prácticas de desarrollo profesional docente realizadas (en número de jornadas escolares)	4	4	4
Shadowing (en número de días en la escuela)	5	5	5
Registros de prácticas de desarrollo profesional docente recopilados	1	1	1
Documentos pedagógicos recopilados enfocados al desarrollo profesional docente	9	13	9

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque inductivo-constructivo (Moraes, 1999) considerando que las prácticas de liderazgo pedagógico son contextuales. Se realizó un Análisis Cualitativo de Contenido (ACC) (Humble y Mozellius, 2022) en el que se definieron las categorías antes y durante el proceso de análisis. Inicialmente, se comenzó con un proceso exploratorio de construcción del instrumento de codificación, para luego iniciar el ACC con el objetivo de llegar a los resultados finales de la investigación (Sampaio y Lyricão, 2021). A través de este proceso fue posible describir, cuantificar e interpretar el fenómeno a partir de sus significados, intenciones, consecuencias y contexto (Sampaio y Lyricão, 2021).

4. Resultados

4.1. Prácticas de liderazgo pedagógico dirigidas al desarrollo profesional docente

El proceso de análisis de los datos identificó siete prácticas que apoyan el desarrollo profesional docente. Estas prácticas son reconocidas por los directores, coordinadores pedagógicos y docentes como principales y estructurales para el trabajo realizado en las escuelas

La figura 1 presenta las siete prácticas de liderazgo identificadas, donde están relacionadas con el desarrollo profesional docente y tienen una incidencia directa. Y otras, inciden de forma indirecta. Sin embargo, son reconocidas por los directores y docentes como relevantes para el desarrollo de los profesores.

¹⁰ Participación del 76% de los docentes de la escuela.

¹¹ Participación del 88% de los docentes de la escuela.

¹² Participación del 96% de los docentes de la escuela.



Figura 1. Prácticas de liderazgo pedagógico identificadas y dirigidas al desarrollo profesional docente
Fuente: Elaboración propia

La práctica con más frecuencia es la realización de **reuniones colectivas e individuales de alineamiento pedagógico** entre los miembros del equipo directivo, o entre los directivos y los docentes, sobre todo en las reuniones de coordinación pedagógica y los docentes. Esta práctica representa casi la mitad (43%) de las acciones relacionadas. Independientemente del nivel de complejidad de la gestión escolar es la práctica, donde los directores han invertido más esfuerzo y energía, para que puedan apoyar el desarrollo profesional docente. Una profesora argumentaba así:

“En estas reuniones tenemos un indicador de dónde necesitamos llegar y qué es lo que necesitamos hacer. Entonces son un poco las propias acciones que tenemos que realizar. Porque en verdad el profesor está en el aula, pero no está solo. Estamos apoyados” (Profesora - Escuela AC)

Como efecto de complejidad de la gestión escolar, en esta práctica el análisis de los datos muestra que:

- Una mayor diversidad de áreas de conocimiento de los docentes hace más desafiante realizar reuniones pedagógicas que satisfagan las necesidades individuales de los profesores.
- Un mayor número de docentes por jornada escolar, genera una mayor dispersión y desalineamiento interno del cuerpo docente. Hace más desafiante la efectividad de la práctica.
- Una mayor cantidad de alumnos y docentes provoca un mayor número de imprevistos e impacta en la presencia continua de directores y docentes en las reuniones.

- Un exceso de registro burocrático fomentado por las políticas NES y PEI disminuye el tiempo para tratar asuntos de carácter pedagógico.
- La presencia de coordinadores pedagógicos por área de conocimiento produce demandas formativas específicas, relacionadas al conocimiento pedagógico del contenido, que necesitan ser atendidas.

La **observación de la clase y retroalimentación a los docentes** aparece como la segunda práctica de desarrollo profesional docente más realizada en las escuelas con un (18%). La coordinadora pedagógica es una líder activa en esta práctica y estimula un acuerdo previo con el profesor sobre los aspectos a hacer y observar, la preparación de la clase y su observación. Y, la realización de una retroalimentación formativa para mejorar la práctica profesional.

“Estamos siempre acompañando las clases, siempre intentando ver lo que puede ser mejorado. Enseñamos a través de las observaciones del aula. Es lo que siempre les recalco a los docentes. No entramos a las clases con la intención de castigar, pero sí para apoyar lo que está bien, lo que puede ser compartido. A veces, lo que sale bien en un grupo, puede resultar en otro grupo también” (Coordinadora - Escuela BC).

Como efectos de la complejidad de gestión escolar en esta práctica, el análisis de los datos evidencia que:

- Un número mayor de docentes por coordinador pedagógico exige mayor dedicación de tiempo para el proceso de observación de clase.
- Una mayor cantidad de alumnos y docentes genera un mayor número de imprevistos en la escuela, e impacta en la rutina y frecuencia de las observaciones.
- Una mayor diversidad de áreas de conocimiento de los docentes genera una mayor complejidad y dedicación de tiempo en la preparación de directores para que puedan hacer retroalimentaciones cualitativas a los docentes
- Una mayor diversidad de áreas de conocimiento de los docentes produce una mayor inseguridad en los coordinadores pedagógicos para el proceso de observación de clase.

La **acogida y compromiso pedagógico del director** también es una práctica que ejerce un efecto positivo sobre el trabajo de las coordinadoras pedagógicas, así como de los docentes. La práctica es marcada por: i) conversaciones formales e informales de atención y apoyo al estudiante, desarrolladas por el director y destinadas a todos los profesionales de la escuela. ii) recibimiento diario a los docentes y estudiantes en la puerta de la escuela al inicio de las clases. iii) modelación de prácticas pedagógicas para fortalecer el trabajo formativo de los coordinadores junto a los docentes.

“Él (el director) siempre es muy cercano porque en todo lo que hacemos está presente. Creo que, en relación a la frecuencia, es todo el día, es un diálogo diario” (Escuela MC).

Cada día que pensamos en hacer cualquier tipo de cosa, ella siempre está allí para orientarnos. Creo que ese intercambio de información diaria con los docentes y coordinadores nos ayuda mucho” (Profesor - Escuela BC).

Como efectos de complejidad de la gestión escolar en esta práctica, el análisis de los datos evidencia que:

- Una mayor cantidad de jornadas escolares exige una mayor organización en la rutina del director(a) para acoger estudiantes, docentes, coordinadores y funcionarios.
- Una mayor incidencia de indisciplina entre adolescentes y jóvenes exige una mayor presencia física y participación del director en los espacios escolares.
- Una mayor cantidad y diversidad de áreas de conocimiento de los docentes producen una mayor complejidad en las relaciones, exigiendo un mayor dominio del conocimiento por parte del director.

Los directivos también tienen como práctica la **oferta de cursos y capacitación externa a los docentes** como forma de fortalecer el desarrollo profesional docente. Parte de estos cursos son ofrecidos por la Secretaría de Educación, y otras instituciones. Los directivos refuerzan la creencia de que otras organizaciones y la propia Secretaría de Educación pueden contribuir con la tarea de formar continuamente a los docentes.

“Existe mucho incentivo para que nos actualicemos, estudiemos, busquemos conocimiento y crezcamos. Las coordinadoras comparten en el grupo de docentes cursos, clases en vídeo, sugerencias de capacitaciones. Existen muchas informaciones enfocadas en el desarrollo del grupo” (Profesora - Escuela MC).

Como efecto de la complejidad de la gestión escolar en esta práctica, el análisis de datos evidencia que:

- El PEI extiende la jornada de trabajo del profesor en la escuela y disminuye el tiempo para que realicen cursos y capacitaciones externas.
- Los coordinadores pedagógicos por área de conocimiento tienen demandas formativas específicas relacionadas al conocimiento pedagógico del contenido que necesitan ser atendidas por la coordinación general y la dirección.

Como forma de entender cómo mejorar la calidad de la enseñanza y las prácticas educativas, los directores y coordinadores pedagógicos defienden que los **estudiantes sean escuchados y estimulados a participar del proyecto pedagógico** de la escuela. Con este fin, están las tutorías y los consejos estudiantiles donde se consultan periódicamente a los alumnos sobre los temas pedagógicos que necesitan ser mejorados.

“Además de todo eso, existen tutorías en las que cada profesor acompaña un grupo de alumnos donde hacemos orientaciones y conversamos con ellos. Acabamos entrando un poco en el ámbito personal también, que sabemos que los estudiantes necesitan de ayuda para planear su agenda y mantener los estudios, y ellos colocan también esos

desafíos que exigen que el profesor haga ajustes en la dinámica. Y hay los momentos en los que el director reúne esos grupos de alumnos para escucharlos directamente” (Coordinadora - Escuela AC)

Como efectos de la complejidad de la gestión escolar en esta práctica, el análisis de los datos evidencia que:

- Los adolescentes y jóvenes cuestionan y critican más el proyecto pedagógico escolar.
- Los estudiantes de Educación Fundamental I demandan más presencia física y estímulos del director para realizar acciones de protagonismo.
- Mayor incidencia de temas de salud mental en adolescentes y jóvenes genera mayor complejidad para el proceso de compromiso con el proyecto pedagógico de la escuela.
- Una mayor demanda de los adolescentes y jóvenes en temas de diversidad de género y raza, aumentan conflictos en las relaciones con los docentes y directivos.

El “**monitoreo y uso de datos e indicadores educativos**” también ha sido una práctica importante para el desarrollo profesional docente. El uso del Plan de Acción y Planos de Capacitación Individual Docente son herramientas esenciales del trabajo. En el primero, se aborda un enfoque estratégico en los resultados que serán alcanzados por la escuela. Y en el segundo, hay un énfasis individual en cada profesor y en los puntos de mejora de la práctica docente.

“De todo ese camino, primero tenemos el plan de acción de la escuela el cual es elaborado sobre los indicadores y resultados del año anterior. Este plan de acción claro es elaborado más activamente por la dirección y por la coordinación, vamos escribiendo, mirando, observando los indicadores, los resultados y armándolo, y también haciendo que los docentes pertenezcan a este plan. Ellos opinan, van diciendo en qué partes están de acuerdo o no, y vamos ajustando y escribiendo juntos” (Coordinadora - Escuela MC).

Como efecto de la complejidad de la gestión escolar en esta práctica, el análisis de los datos evidencia que:

- Existe una cultura menor de monitorear el uso de datos en docentes pedagogos (Educación Fundamental I).
- Hay una mayor crítica de docentes especialistas (Educación Fundamental II y Educación Secundaria) sobre la priorización y presión de la Secretaría de Educación en relación al aumento de los índices de aprendizaje en Lengua Portuguesa y Matemática.

Finalmente, la **atención y acogida de las familias para la mejora del trabajo pedagógico**, también ha apoyado a los directores en el proceso de calificar el desarrollo profesional docente. Es evidente que conforme la complejidad de la gestión escolar aumenta, la práctica se va volviendo menos frecuente una vez que los

estudiantes se hacen mayores, y eso genera distanciamiento de las familias con la escuela. Incluso frente a este desafío, la práctica aparece como importante para el trabajo de liderazgo pedagógico realizado en las escuelas.

“El acompañamiento con los padres y acompañamiento pedagógico están relacionados. Si hay algún niño con dificultad, algún direccionamiento que se necesite hacer, entramos en contacto con los padres, los llamamos para conversar, estamos junto a la profesora para poder tener esa conversación, acompañamos la reunión junto con el responsable y vamos llamándolos en la medida posible de los intervalos de tiempo” (Coordinadora - Escuela BC)

Como efecto de la complejidad de la gestión escolar en esta práctica, el análisis de los datos evidencia que:

- Las familias de los adolescentes y jóvenes están más distantes de la escuela.
- El aumento de casos de ansiedad y depresión, especialmente entre adolescentes y jóvenes, hace que las familias demanden más apoyo de la escuela.
- El aumento de diagnóstico de estudiantes neuro-divergentes provoca que las familias generen mayor presión para que los directores y docentes se capaciten y busquen apoyo.

4.2. Acciones relacionadas con las prácticas de liderazgo pedagógico

Mapear las siete prácticas del liderazgo pedagógico identificó las actividades más frecuentes sobre dicho liderazgo. La tabla 4 presenta la frecuencia de las principales actividades realizadas por los coordinadores y directores en cada práctica. En total fueron mapeadas 33 actividades con base en un conjunto de 342 menciones y observaciones hechas durante la recogida de datos.

Las prácticas están secuencialmente presentadas de forma decreciente, de las más frecuentes a las menos frecuentes. Esta frecuencia puede tener cierta variación en cada escuela, a pesar de que de forma general tengan una distribución parecida. Fueron calculadas a partir de la frecuencia de las actividades desarrolladas en base a la cantidad de veces realizadas.

El análisis de las actividades relacionadas con cada práctica permite identificar las acciones centrales hechas en relación con el desarrollo profesional docente. Se puede observar que un (18%) de estas actividades¹³, 6 en total, están relacionados al PEI, o sea, en alguna medida esta política educativa ha contribuido aumentando las condiciones de ejercicio del liderazgo pedagógico de los directores.

¹³Actividades: 1.2. Reuniones de la coordinación de las áreas de conocimiento con los docentes por áreas (PEI); 2.2. Coordinadores y directores realizan la retroalimentación a los docentes después de la realización de las Evaluaciones 360° (PEI); 5.1. Directores y docentes realizan prácticas de tutoría de los estudiantes (PEI); 5.4. Atención individual de la coordinación a los estudiantes y a los presidentes de los Clubes Juveniles (PEI); 5.5. Realización de acciones generales de los Clubes Juveniles de Estudiantes (PEI) y 6.3. La coordinación aplica el Plan Individual de Mejora a los docentes (PEI)

Aunque investigar la política y sus efectos sobre el liderazgo pedagógico no sea el objeto del estudio, los resultados muestran que ha tenido cierta incidencia.

Tabla 4. Frecuencia de las actividades relacionadas con las prácticas de liderazgo pedagógico

Práctica de Liderazgo Pedagógico	Actividades relacionadas	Frecuencia (%)
1. Reuniones colectivas e individuales de alineamiento pedagógico (43%)	1.1. Reuniones colectivas de la coordinación con todos los docentes	51%
	1.2. Reuniones de la coordinación de las áreas de conocimiento con los docentes por áreas (PEI)	20%
	1.3. Reunión del director con el equipo de gestión (coordinación pedagógica y vice-dirección)	20%
	1.4. Coordinador planifica las reuniones colectivas de alineamiento pedagógico	7%
	1.5. Director planifica reuniones colectivas de alineamiento pedagógico	1%
	1.6. Reunión de la dirección y coordinación con los docentes	1%
2. Observación de la clase y retroalimentación a los docentes (18%)	2.1. Coordinadores observan la clase y realizan la retroalimentación a los docentes	52%
	2.2. Coordinadores y directores realizan la retroalimentación a los docentes después de la realización de las Evaluaciones 360° (PEI)	17%
	2.3. Coordinadores y directores realizan la retroalimentación a los docentes con base en otras colectas	13%
	2.4. La dirección observa la clase y realiza la retroalimentación a los docentes	10%
	2.5. Coordinadores planifican la observación de clase de los docentes	6%
	2.6. Coordinadores discuten entre sí sobre las observaciones realizadas	2%
3. Acogida y compromiso pedagógico del director (11%)	3.1. Conversaciones de apoyo y acogida entre el director y docentes y director y otros agentes educativos	54%
	3.2. El director recibe a los estudiantes y docentes en la puerta de entrada de la escuela todos los días.	16%
	3.3. El director participa de las actividades rutinarias de la coordinación y de los docentes e incentiva buenas prácticas	11%

	3.4. El director establece relaciones de asociación con los coordinadores pedagógicos	10%
	3.5. El director implementa políticas pedagógicas realizando ajustes necesarios al contexto de la escuela	8%
4. Oferta de cursos y capacitaciones externas a los docentes (10%)	4.1. Los docente realizan cursos y capacitaciones ofrecidas por la Secretaría de Educación	71%
	4.2. El director y coordinador buscan cursos y capacitaciones externas para recomendar a los docentes	18%
	4.3. El director y coordinador realizan cursos y capacitaciones externas de otras instituciones para recomendar a los docentes	8%
	4.4. Los docentes realizan cursos y capacitaciones externas de otras instituciones recomendados por el director y coordinación	3%
5. Estudiantes son escuchados y estimulados a participar del proyecto pedagógico (8%)	5.1. Los directores y docentes realizan prácticas de tutoría de los estudiantes (PEI)	33%
	5.2. Reuniones periódicas del director con el Consejo estudiantil y líderes de grupo y Presidentes de los Clubes Juveniles	30%
	5.3. El director consulta a los estudiantes sobre temas pedagógicos de la escuela	15%
	5.4. Atención individual de la coordinación a los estudiantes y presidentes de los Clubes Juveniles (PEI)	11%
	5.5. Realización de acciones generales de los Clubes Juveniles de Estudiantes (PEI)	7%
	5.6. Reuniones con los docentes dirigidas para el fortalecimiento del protagonismo estudiantil	4%
6. Monitoreo y uso de datos educativos (6%)	6.1. El director y coordinadores pedagógicos usan el Plan de Acción para la mejora de los resultados educativos	43%
	6.2. Los docentes usan el Plan de Acción para la mejora de su práctica docente	22%
	6.3. La coordinación aplica el Plan Individual de Mejora a los docentes (PEI)	22%
	6.4. El director y coordinador usan resultados de evaluaciones internas para orientar el trabajo escolar	13%

7. Atención y acogida de las familias para la mejora del trabajo pedagógico (4%)	7.1. El director y coordinador atienden a las familias en horarios agendados	73%
	7.2. El director y coordinador atienden a las familias en cualquier horario que la familia necesite	27%

Fuente: elaboración propia

4.3. Factores de incidencia de la complejidad de la gestión escolar

El análisis de los factores de complejidad de la gestión escolar que han ejercido incidencia sobre las prácticas de liderazgo pedagógico permitió identificar que estos se distribuyen en cinco ejes centrales: estudiante, profesor, coordinación pedagógica, organización escolar y política educativa. En cada uno de estos ejes se perciben dimensiones de carácter cuantitativo y cualitativo.

La tabla 5 muestra los 14 factores identificados y organizados en los cinco ejes que han incidido sobre las prácticas de liderazgo pedagógico. Se puede identificar la influencia de estos factores en cada una de las siete prácticas de liderazgo. Los factores de dimensión cuantitativa están señalados en color amarillo y los de dimensión cualitativa en color rojo.

La incidencia de factores de complejidad de la gestión escolar sobre cada una de las prácticas refuerza que para algunos directivos ha sido aún más desafiante obtener buenos resultados de aprendizaje y mantener un desarrollo continuo de formación para los docentes.

Tabla 5. *Incidencia de los factores de complejidad de la gestión escolar sobre las prácticas de liderazgo pedagógico*



Fuente: Elaboración propia

¹⁴ Leyenda para identificar prácticas: (1) Reuniones pedagógicas colectivas e individuales. (2) Observación de clase y retroalimentación docente. (3) Acogida y compromiso pedagógico del director. (4) Cursos y capacitación externa a los docentes. (5) Estudiantes son escuchados y estimulados a participar del proyecto pedagógico. (6) Monitoreo y uso de datos e indicadores educativos. (7) Escucha y acogida de las familias para la mejora del trabajo pedagógico.

5. Consideraciones finales

Este estudio identificó prácticas de liderazgo pedagógico realizadas por directores y coordinadores pedagógicos de escuelas que a pesar de sus desafíos consiguieron resultados académicos de éxito. Siete prácticas mapeadas fueron identificadas en las tres escuelas, independientemente de sus niveles de complejidad en la gestión escolar.

De las prácticas identificadas, se relacionan de forma directa con el desarrollo profesional docente; las reuniones individuales y colectivas, la observación y retroalimentación en clase y los cursos y capacitación externa. Mientras que, otras prácticas más indirectas, hecho que no menosprecia su valor y relevancia, como son: acogida y compromiso pedagógico del director; escuchar y recibir las familias para mejorar el proyecto pedagógico; escuchar y estimular los estudiantes a participar del proyecto pedagógico, y monitorear el uso de datos e indicadores. Estas prácticas son reconocidas como un apoyo importante en el desarrollo profesional docente.

La complejidad de la gestión escolar incide sobre estas prácticas haciendo más desafiante ejercer un liderazgo pedagógico. Esta complejidad se distribuye en cinco ejes: estudiantes, docentes, coordinación pedagógica, organización escolar y política educacional. A su vez, se identificaron 14 dimensiones de carácter cuantitativo o cualitativo relacionadas con los ejes. Algunas de las prácticas reciben mayor incidencia de esta complejidad organizacional, así como algunas dimensiones inciden de forma más acentuada.

Es crucial comprender las prácticas de liderazgo a partir de sus contextos. Es con este sentido, que este estudio ofrece aportes relevantes para las políticas educativas, independientemente de las características de cada sistema educativo. El mapear y describir las prácticas realizadas en escuelas públicas de São Paulo, contribuye para la producción de conocimiento a nivel local, sin dejar de lado los desafíos y potencialidades que existen de forma similar en las diferentes redes del contexto nacional. Con este sentido, este estudio contribuye para ello.

Este estudio hace una implicancia para las políticas educativas, a partir de que escuelas más complejas tienen equipos directivos con más integrantes y más desarrollada en competencias profesionales, pues a medida que aumenta la complejidad organizacional es más desafiante promover un desarrollo profesional docente y garantizar un aprendizaje de calidad para los estudiantes.

Es crucial reconocer el liderazgo educativo como un factor que mejora la escuela, esto abre espacios para comprender exhaustivamente las raíces de las prácticas realizadas y que apoyan a los docentes a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La escuela debe ser un espacio para que los docentes se desarrollen junto con los estudiantes, donde el desarrollo de aprendizaje sea garantizado para ambos.

Referencias bibliográficas

- Black, W. y Murtadha, K. (2007). Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-29.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Brasil. (2014). Nota Técnica N° 040/2014: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Brasil. (2021). Nível Socioeconômico. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brandão, C. F. (2011). O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. *Cad. Cedes, Campinas*, 31 (84), 195-208.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37 (8), 661-675.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: Cochran-Smith, M., Zeichner, K. M. (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258.

- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*. *Ada, Ohio*, 14 (4), 532-550.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Garcia, P. S. y Miranda, N. A. (2017). A gestão escolar e a formação docente: Um estudo em escolas de um município paulista. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, 12 (4), 2210-2230. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9283>.
- Giroto, E. D., Jorge, I. F. y Oliveira, J. V. P. (2022). Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação*, 27
- Gobbi, B. C., Lacruz, A. J., Américo, B. L. y Filho, H. Z. (2020). Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 28 (106), 198-220.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5-24.
- Humble, N. y Mozelius, P. (2022). Content analysis or thematic analysis: Similarities, differences and applications in qualitative research. *European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies*, 21 (1) 76-81.
- Louis, K. S. (2017). Liderazgos y aprendizajes: implicancias para la efectividad de las escuelas. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela*. Once miradas Ediciones UDP.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mariano, S. R. H., Silva, F. C. E. y Moraes, J. (2016). Leadership in Brazil. In H. Arlestig, C. Day, y O. Johansson (Orgs.), *A decade of research on school principals: Cases from 24 countries*. Spring.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2016). School improvement in high-capacity schools: Educational leadership and living-systems ontology. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (5), 853 -868. <https://doi.org/10.1177/1741143214564772>
- Moore, S. D., Kochan, F. K. Kraska, M. y Reames, E. H. (2011). Professional development and student achievement in high poverty schools: Making the connection. *ISEA*, 3, 65-79.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7- 32
- Moral, C. (2022). Successful school leadership for social justice in Spain. *Journal of Educational Administration*, 60 (1), 72 -85.

- Muñoz, G., Weinstein, J. y Sembler, M. (2022). “Contingency”, an overlooked factor by school leadership: evidence from primary urban schools in Chile. *Journal of Educational Administration*, 61 (1), 41-59.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 117-139. [doi:10.3102/01623737010002117](https://doi.org/10.3102/01623737010002117).
- Olmo-Extremera, M., Townsend, A. y Domingo, J. (2022). Resilient leadership in principals: case studies of challenged schools in Spain. *International Journal of Leadership in Education*, 1-21 [DOI: 10.1080/13603124.2022.2052758](https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052758).
- Oplatka, I. (2021). Emotional 14 workload and time use in principalship. In Lee, M., Pollock, K. Y Tulowitzki, P. (Eds.), *How School Principals Use Their Time: Implications for School Improvement, Administration and Leadership*. (pp. 215- 231). Routledge
- Pérez, L. M., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF.
- Qedu. (2021). Brasil IDEB por estado. Disponible en: <https://gedu.org.br/brasil/ideb/estados>. Acceso en: 30.09.2023.
- Ronnstrom, N. y Skott, P. (2019). Managing contexts, mastering complexity-School leadership in vocational education and training. In Moreno, L., Teras, M. y Gougoulakis, P. (Eds.), *Facets and Aspects of Research on Vocational Education and Training at Stockholm* (pp. 405-436). Premiss.
- Reid, D.B. y Creed, B.M. (2021). Visible at night: US school principal nontraditional work-hour activities and job satisfaction. *Educational Management Administration and Leadership*, 51 (1). [Doi: 10.1177/17411432211027645](https://doi.org/10.1177/17411432211027645).
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Sampaio, R. C. y Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. ENAP.
- Santos, A. de S., Silva, E. F. da., Milan, D. (2022). O Novo Ensino Médio: das dificuldades do projeto à sua implementação (2017-2022). *Olhar de professor*, 25, 1-18
- São Paulo. (2012). Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola em Tempo Integral. Disponible en: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>.
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma*. Octaedro.

Siqueira Silva, F. (2020). *Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel*. Tese de Doutorado em Administração Pública e Governo - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of Staff Development. In W. R. Houston (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 234- 251). McMillan Pub

Sullivan, S. y Glanz, J. (2005). *Supervision that Improves teaching: Strategies and Techniques*. SAGE Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.

Young, M. D. (2018). Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estado Unidos. En: Weinstein, J. & Muñoz, G. *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Contribuciones del autor: A. M. R.: Conceptualización, Metodología, Software, Validación, Análisis formal, Investigación, Depuración de datos, Recursos, Redacción - Borrador original, Redacción - Revisión y edición, Visualización, Supervisión, Administración de proyectos. J. W.: Conceptualización, Metodología, Validación, Investigación, Depuración de datos, Recursos, Redacción - Borrador original, Redacción - Revisión y edición, Visualización, Supervisión, Administración de proyectos.

Financiación: Este trabajo está financiado por la Universidad Diego Portales, a través de una beca de doctorado.

Agradecimientos: Agradecemos a los directores, coordinadores pedagógicos y profesores de las escuelas que han participado en este estudio.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

Roberto, A. M. y Weinstein, J. (2024). Liderazgo pedagógico y complejidad de la gestión escolar: un estudio de casos múltiples. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (1), 217-240. DOI: DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29599>