



# LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR. UNA HISTORIA DE VIDA

TRANSFORMATIONAL PEDAGOGICAL LEADERSHIP TO PREVENT SCHOOL ABANDONMENT. A LIFE STORY

**Mónica del Carmen Meza-Mejía ( )**

*Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía*

**Claudia Fabiola Ortega-Barba**

*Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía*

*México*

## Resumen

El liderazgo transformacional es un estilo con el cual los líderes podrían incidir positivamente en contextos socioculturales adversos, donde se suelen generar riesgos diversos para los estudiantes. De aquí que esta investigación tenga como objetivo mostrar las acciones que desde la dirección escolar, y mediante un liderazgo transformacional, lograron evitar el abandono. El carácter cualitativo del trabajo bajo el método de historia de vida, obedece a la perspectiva que se quería dar a la indagación. Se concluye que la dirección escolar bajo un liderazgo transformacional es decisiva porque puede modificar significativamente el camino indefectible hacia el abandono parcial o definitivo de los estudios.

Palabras clave: Liderazgo; características directivas; ambiente educacional; fracaso escolar; investigación pedagógica.

## Abstract

Transformational leadership is a style through which leaders can positively influence adverse sociocultural contexts, where various risks for students often arise. It is so, this research aims to demonstrate the actions that school management took through transformative leadership to prevent school dropout and improve the academic performance of an at-risk student. The qualitative nature of the work, using the life history approach, aligns with the intended perspective of the investigation. It is concluded that school management under transformational pedagogical leadership is decisive because it can significantly modify the inevitable path towards the partial or definitive studies abandonment.

Keywords: Leadership; Managerial characteristics; Educational environment; Dropout; Educational research.

### (\*) Autor para correspondencia:

Mónica del Carmen Meza-Mejía  
Universidad Panamericana. Escuela de Pedagogía  
Augusto Rodin 498, Ciudad de México, 03920, México.  
Correo de contacto: mmeza@up.edu.mx

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 23.09.2023

ACEPTADO: 13.03.2024

DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1511

## 1. Introducción

Las condiciones que acompañan a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar pueden ser favorables o adversas para lograr la permanencia y la eficiencia terminal. Cuando se experimentan situaciones adversas internas y externas (Guzmán & Moctezuma, 2023) pueden manifestarse factores de riesgo para la interrupción de los estudios temporal o definitiva. Este fenómeno es un problema adyacente al de la asistencia escolar y tradicionalmente ha sido nominado como “abandono escolar”, el cual se considera como la desvinculación del estudiante en alguno de los niveles educativos obligatorios del sistema educativo sin haberlos concluido (Estrada, 2018). En concordancia con Oyarzún y Álvarez (2022), esta problemática ha de atenderse a partir de la reflexión crítica de las condiciones reproductoras que truncan la vida académica de miles de jóvenes.

De acuerdo con Guzmán y Moctezuma (2023), los factores de riesgo por los cuales un estudiante podría interrumpir la trayectoria de sus estudios pueden clasificarse en tres categorías: microsocioal, mesosocioal y macrosocioal. La categoría microsocioal incluye dimensiones en relación con las características de los sujetos, las relaciones interpersonales y las familiares. En esta dimensión, algunas razones pueden ser de índole personal (salud física y mental, adicciones, entre otras), vinculadas a la escuela (falta de relaciones significativas entre compañeros) y familiares (negligencia por parte de los padres o tutores). A su vez, la categoría mesosocioal se desdobla en la dimensión escolar, la de grupos de iguales y la de la comunidad, donde encontramos ejemplos como el clima escolar y del aula, la calidad de las relaciones entre docentes y discentes, la de las amistades entre sí y el contexto de la institución. Finalmente, la categoría macrosocioal implica dimensiones formales y normativas del sistema educativo, la relación entre educación y empleo y los valores dominantes de la sociedad.

Como se puede observar, las causas son multifactoriales y trascienden al individuo, la escuela, revelándose como una amenaza estructural (Guzmán & Moctezuma, 2023), misma que se recrudece sobre todo por las desigualdades sociales y la falta de condiciones para permanecer en el sistema educativo mexicano en el que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2022-2023 se registraron 34.681.699 millones de estudiantes matriculados a nivel nacional, de los cuales 15,51% se ubica en el nivel medio superior, donde hay una tasa de abandono de 8,5% a lo largo de ese periodo. Y, si bien este porcentaje es menor al anterior periodo 2021-2022, que registró 10,2%, no deja de ser esta una problemática socioeducativa inquietante, especialmente porque implica el futuro de miles de jóvenes que ven truncadas sus aspiraciones. Dicho lo anterior, indiscutiblemente la institución educativa puede emprender acciones contextualizadas y eficaces en la medida en la que posibilita la integración e identificación del estudiantado con la escuela y la fortaleza de los vínculos que en ella establezca.

Ya la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) emitió un reporte sobre los escenarios venideros de la educación para transformar el futuro de la humanidad y del planeta, replanteando las acciones educativas en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad, con la finalidad de formular estrategias que configuren porvenires deseables y corrijan las injusticias del pasado. En ese mismo informe de la UNESCO (2022), se establece que las escuelas tendrían que ser lugares educativos “debido a que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían reimaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles” (p. 10), garantizando los derechos humanos.

En este sentido, Ball (2022) y Ramírez et al. (2022) señalan que reimaginar el futuro implica antes ver al pasado para comprender el *statu quo* de la institución escolar y de los factores sociales que la afectan, para así estar en mejores condiciones de poder implementar un cambio transformador en la educación y los desafíos de esta, donde el papel del director juega un factor esencial porque la configuración de los escenarios futuros de la educación replantea también la figura de quienes dirigen las acciones formativas de los estudiantes, especialmente de quien las encabeza: la dirección (Mejía, 2021). Así, esta investigación pretende mostrar las acciones que desde la dirección escolar, y mediante un liderazgo transformacional, lograron evitar el abandono de una estudiante en riesgo.

Crear un entorno favorable para el eficaz proceso educativo puede vencer el camino que lleve a un estudiante a desvincularse parcial o totalmente de la escuela y el liderazgo de quien la encabeza puede hacer la diferencia. De acuerdo con Cavagnaro y Carvajal (2020), existen centros educativos que fomentan el rol administrativo y de gestión de los directivos y no el liderazgo pedagógico, siendo este clave para la integración de la comunidad educativa a través del involucramiento de docentes, estudiantes y jefes de familia en una convivencia armónica y capaz de atender con eficacia la emergencia de conflictos propios de la misma.

Como apunta Acevedo (2020), la cuestión del liderazgo trasciende la autoridad formal del poder que le viene a una persona en virtud de su posición en una organización para dirigirla con miras a la obtención de metas, en materia educativa, porque el liderazgo tiene además la capacidad de ejercer influencia positiva sobre la calidad de las prácticas docentes y es altamente significativo en los aprendizajes de los estudiantes (Casas, 2019; Galdames & González, 2019), especialmente en escuelas más vulnerables, por estar situadas en comunidades expuestas a la pobreza, violencia u otras formas de marginación social y económica (Bolívar, 2010a). Por lo tanto, si bien dirección y liderazgo no son conceptos que deban entremezclarse de forma confusa, sí han de ser convenientemente asociados para introducir cambios positivos en materia de educación, lo

cual “es lo propio de un liderazgo prudente y sabiamente ejercido por parte de la instancia directiva” (Acevedo, 2020, p. 31), que tiene su visión centrada en la escuela; es decir, una visión de conjunto “que pone de relieve el elemento comunitario y el desarrollo del liderazgo como tarea compartida” (Acevedo, 2020, pp. 30-31), sobre todo porque la mejora escolar depende de equipos directivos con liderazgo capaces de dinamizar, apoyar y animar el desarrollo de la institución, de manera que esta aprenda a construir su capacidad interna de mejora (Ahumada-Figueroa et al., 2019). Asimismo, la figura del líder ha de mostrar cualidades que podrían considerarse extraordinarias, en el sentido que da Navarro (2015) al término al referirse a la ejemplaridad del sujeto.

El liderazgo transformacional es un enfoque especialmente apropiado para los desafíos que enfrenta la institución educativa en la actualidad y en los años venideros, principalmente porque ya desde la década de los noventa se vislumbraba que las prácticas de liderazgo que venían ejerciéndose hasta entonces, mostraban claras señales de un paradigma agotado. Bolívar (2010b) afirma que se está ante escenarios en los cuales es necesario que las escuelas “aseguren a todos los estudiantes en todos los lugares, los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal” (p. 81).

Para la reestructuración de la escuela dominará el orden del día del futuro, lo cual implica un estilo de liderazgo holístico (Hernández, 2022), capaz de manifestarse en contextos de cambio donde la incertidumbre predomina. Por lo mismo, a partir de estos presupuestos, siguiendo a Leithwood (1994), el requerimiento de un liderazgo transformacional podría desarrollarse alrededor de cuatro premisas: 1) los medios y los fines para la reestructuración escolar son inciertos; 2) la reestructuración de la escuela requiere cambios de primer y segundo orden, donde los primeros se refieren a cambios esenciales para que cualquier estrategia de cambio tenga posibilidades de redundar en beneficio del alumnado, y los segundos hacen referencia a la necesidad de un liderazgo sensible al desarrollo de una visión compartida para crear culturas de trabajo productivas, distribuyendo el compromiso y la responsabilidad entre la comunidad para que ello suceda; 3) la reestructuración de la escuela es viable en cualquier nivel educativo, y 4) la profesionalización de la dirección y de la docencia es un tema prioritario en el programa de la reestructuración de la escuela.

En esta línea están los postulados del liderazgo transformacional de Bass (1985), en el sentido de que es un tipo de liderazgo capaz de modificar la cultura de las organizaciones, enfocándose en las personas para potenciarlas y hacerlas más eficientes porque el liderazgo transformacional despierta la conciencia de las personas, las cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización, alineando y armonizando sus intereses personales con los de la

colectividad. De tal suerte, afirma Bass (1985), el liderazgo transformacional es situacional porque es funcional cuando en un entorno complejo se requiere de un cambio ya que motiva a las personas a ir siempre más allá, empoderándolas, y, como consecuencia, se producen cambios en los individuos, en los grupos, en las organizaciones y en los contextos sociales, pero su efecto se minimiza en entornos estables porque la función de este liderazgo es principalmente la promoción del cambio hacia futuros posibles en entornos de complejidad (Bass & Avolio, 2009; Bass & Riggio, 2006).

Llevado este enfoque a la dirección escolar, se han generado una pluralidad de investigaciones como las de Leithwood (1994), Meza y Flores (2014), Villa (2019), Figueroa-Céspedes et al. (2019), Leithwood et al. (2020), Rojas et al. (2020), Valdiviezo (2020), Windlinger et al. (2020), Montecinos et al. (2022), Tirado y Heredia (2022), Delgadillo et al. (2023) y Wilson et al. (2023), quienes indican que los líderes transformacionales son capaces de crear una propensión positiva hacia el cambio y mejora del sistema organizacional y su institucionalización a través de formas innovadoras de conducir los centros educativos o de establecer nuevas modalidades y relaciones pedagógicas, ya sea como directivos, docentes o administrativos. En este sentido, la factibilidad de cambio se da en la medida en la que la comunidad educativa en su conjunto, a partir de procesos reflexivos, genera conciencia acerca de la necesidad de modificar la propia estructura organizativa a partir de una revisión crítica de la misma (Guevara et al., 2021). Y, aunque los cambios en educación toman tiempo, no pueden concretarse sin una inspiración transformadora a través del diálogo, confianza y compromiso de todos los implicados (De la Vega, 2022).

De igual modo, el liderazgo transformador pretende dar respuestas a problemáticas de contextos escolares que subyacen en torno a la gestión de estos. Dado que el líder transformacional es capaz de influir y promover los cambios necesarios, minimizando el impacto negativo de los desafíos asociados, conviene que el equipo directivo “como ente gestor asuma compromisos de cambio para proveer a los integrantes de la comunidad de elementos valiosos y significativos para la transformación de las instituciones educativas” (Chafloque et al., 2019, p. 22), apoyándose en cinco dimensiones que fortalecen la confianza, el compromiso y el desempeño de una institución: 1) visión, definida como la expresión de una imagen idealizada del futuro basada en valores institucionales; 2) comunicación inspiracional, definida como expresión de mensajes positivos y alentadores que generen seguridad, motivación y confianza; 3) estimulación intelectual, definida como las acciones del líder para que las personas aumenten la capacidad de solucionar dificultades de forma creativa; 4) apoyo, entendido como la expresión de preocupación por las personas, teniendo en cuenta sus necesidades individuales, y 5) reconocimiento personal, definida como la provisión de recompensas tales como elogios y gratitud por el esfuerzo para el logro de objetivos específicos (Bass, 1985; Vásquez et al., 2021). Fundamentado en estas dimensiones, a su vez, el líder transformacional “debe ser coherente

entre lo que manifiesta y las estrategias que implementa, logrando con esto una mejor comunicación y transmisión de ideas, objetivos y metas a conseguirse” (Benítez & Herrera, 2023, p. 4605).

## 2. Metodología

Este trabajo se ubica en el paradigma interpretativo, en donde se da validez a los relatos propios de los actores o sujetos participantes, en consecuencia se siguió la metodología cualitativa con el propósito de lograr una comprensión profunda y cabal del fenómeno que se procura estudiar (Ballestín & Fàbregues, 2018), lo cual resulta adecuado para responder la pregunta de investigación: ¿Cómo el liderazgo transformacional puede atender el bajo rendimiento académico y prevenir eventualmente el abandono temporal o definitivo de los estudios de una estudiante en riesgo?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, se optó por el método biográfico o historia de vida, el cual puede dar cuenta de dicho conocimiento, pues trabaja con los sujetos a través de narraciones que pueden aflorar experiencias, imágenes, recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados. En este caso se trató de la experiencia de la subdirectora, cuyo liderazgo fue determinante para mejorar el rendimiento académico y evitar el abandono escolar de una estudiante de educación media superior en riesgo. Así, la historia de vida brindó la oportunidad de ir a la esencia de complejas interacciones que las personas hacían en su quehacer cotidiano (Landín & Sánchez, 2019).

La elección de la historia de vida como método para llevar a cabo esta investigación se debe a que permite dar respuesta a los objetivos planteados. De tal modo, la investigación biográfica se constituye como “una herramienta de mediación, de tejido, de reconocimiento, es un ejercicio complejo/entramado/encarnado que permite realizar aportes en torno al fomento y la transformación educativa” (Malagón & Valencia-González, 2021, p. 327).

En esta forma de investigar se favorece la reflexión crítica y el aprendizaje compartido. La reflexión sobre la propia experiencia que proporciona el método de la historia de vida da al sujeto un sentido de autoría sobre su vida y contribuye al desarrollo y transformación de los participantes (Suárez-Ortega, 2012).

El enfoque metodológico de la historia de vida implica también que la interrelación dialéctica con los relatos y sus interlocutores suponga una aproximación abierta a la reflexión, el análisis y el diálogo en torno a relatos de vida profesional. Ello supone ir más allá de los mismos, para deconstruir y reconstruir el discurso emergente a partir del conocimiento y los valores puestos en escena, movilizado el poder de reinterpretación (Bolívar & Domingo, 2019).

Para atender al rigor en la investigación cualitativa, este trabajo se sustentó en dos visiones, a saber, Emic y Etic, para dar paso a la interacción entre el interlocutor del fenómeno y los investigadores. Así se dio la coconstrucción de una realidad, la cual confrontó ambas versiones con la finalidad de aportar un nivel de conocimientos más complejo y amplio acerca de la situación estudiada, como recomiendan Corona y Maldonado (2018).

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio ubicado en la Ciudad de México, específicamente en la Alcaldía de Iztapalapa, cuarta extensión territorial y la de mayor población, con un alto índice de marginalidad, desempleo y comercio informal. El trabajo se enfoca en la figura de la subdirectora de Bachillerato quien es licenciada en Pedagogía, con diez años de experiencia a nivel directivo y cuyo liderazgo transformacional ayudó a mejorar el rendimiento académico de una estudiante en riesgo de abandono escolar.

Cabe decir que el Bachillerato se cursa en tres años. En el último, los alumnos pueden elegir entre cuatro áreas de estudio: Químico-biólogo, Físico-matemático, Económico-administrativo y Humanidades; además, egresan certificados para el trabajo, en Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

Al realizar el estudio, la población escolar en ese nivel era de 58 estudiantes, de los cuales 42 provenían del nivel medio de la misma institución, mientras que 16 se incorporaron al Bachillerato provenientes de otras escuelas, principalmente porque estaban repitiendo un curso, por indisciplina, expulsión y bajo rendimiento escolar, lo que restringía a los estudiantes repetidores la continuidad de los estudios en esas instituciones. Este es el contexto de intervención de la subdirectora, quien puso en marcha una serie de estrategias para atender el bajo rendimiento, reprobación y posible abandono de los estudios de una estudiante en riesgo, cuyas condiciones se explican en el relato de la subdirectora.

Las acciones emprendidas por la interlocutora del estudio se consideraron paradigmáticas de un liderazgo transformacional en los mismos términos que señalan Chafloque et al. (2019), Villa (2019) y Figueroa-Céspedes et al. (2019), para encontrar formas innovadoras en las relaciones pedagógicas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Para la recolección de la información y configuración del *corpus* discursivo como unidad de análisis se le solicitó a la subdirectora desarrollar un microensayo a manera de autobiografía, el cual se redactara articulando tres relatos: 1) clarificación de la situación, 2) fuentes de información y 3) acciones realizadas. Cabe decir que la elaboración del microensayo implicó la narración inductiva de la experiencia identificando momentos, actores y sucesos relevantes.

La intención de solicitar los relatos escritos fue esclarecer la experiencia que las investigadoras trataban de entender y el sentido que la subdirectora dio a la experiencia situada en la institución descrita, para visibilizar la incidencia de la dirección con un estilo transformador en la vida de una estudiante en riesgo.

## 2.1 Relato 1: Identificando el problema

*Me integré por segunda ocasión a trabajar como subdirectora, en el nivel Bachillerato durante el ciclo escolar 2018-2019, pues yo ya había estado como subdirectora de ese nivel en 2014-2015. En este segundo periodo es cuando conocí a la alumna, quien cursaba el quinto semestre. Durante mi primer mes de trabajo, la tutora me comunica que la alumna no quería acatar las indicaciones de los docentes y se descontrolaba cuando le llamaban la atención, no entregaba tareas y era intolerante con ellos.*

*Anteriormente, en el Consejo Técnico se expusieron los casos de algunos alumnos, entre ellos este. Los maestros comentaron que era una alumna irresponsable, que le gustaba chantajearlos, que en realidad no tenía ninguna dificultad para estudiar, simplemente no quería entregar tareas y era maleducada.*

*En el segundo año de preparatoria de la alumna en cuestión, cuando yo aún no estaba como subdirectora, comenta la tutora que tuvo un percance con una maestra al grado que estuvo a punto de golpearla, pero gracias a sus compañeras, se contuvo. Después de esto manifestó una actitud grosera, especialmente con la tutora, pero cuando observó que se le tenían consideraciones y vio la oportunidad para chantajear, tendía a decir mentiras y de todo culpabilizaba a su mamá e incluso la visualizaba como su enemiga, pero a la vez la manipulaba para obtener lo que de ella quería.*

*Con respecto a los compañeros de clase, la relación era buena, convivía, trabajaba en equipo, comía con sus amigos en el descanso, pero cuando no quería trabajar no lo hacía, regularmente se apoyaba en una amiga cada vez que se retrasaba en sus apuntes o tareas pues la amiga le prestaba sus cuadernos, le buscaba información en libros o en internet, sobre todo en el campo de las matemáticas, y además la orientaba. Me di cuenta con ello que la alumna estaba abierta a recibir ayuda y que hacerlo daba buenos resultados, porque la alumna con la ayuda de su amiga y de ella misma a través de sus logros se fue recuperando en calificaciones. El docente de Matemáticas exaltó sus avances y ella se comprometió con el profesor a lograr superar las dificultades que le presentaba la asignatura. En dos meses aproximadamente se regularizó e incluso logró mejores resultados que algunos compañeros de aprendizaje regular.*

## 2.2 Relato 2. Recopilando las fuentes de información

*Cuando la alumna cursaba el tercer año de Bachillerato es que yo asumí la subdirección, y es a partir del reporte de la tutora de la alumna que decidí citar a la madre para explicarle la situación en la que se encontraba su hija, quien había reprobado ocho materias, además de manifestar ansiedad y conductas que reforzaban este cuadro, como el hecho de que se mordía las uñas y lloraba como consecuencia de la ansiedad. Durante la entrevista, la madre comentó que su hija llevaba un seguimiento psiquiátrico y, debido a su comportamiento, había sido expulsada de otras escuelas, en esa misma entrevista pidió que se le apoyara porque la ilusión de su hija era terminar el Bachillerato. Cabe decir que en esta entrevista la madre no comentó nada sobre el alcohol y las drogas que la compañera de su hija había afirmado, consumía. Tampoco yo le pregunté al respecto, porque desconocía el hecho, y me centré en la reprobación de las materias y su comportamiento en clase y con sus profesores. En esta entrevista la madre explica que su hija tiene un tratamiento psiquiátrico y toma medicamentos para el tratamiento, pero que no los ingiere con continuidad, y que tal vez por eso su comportamiento a veces era agresivo y de ansiedad, además de que tenía alterado el sueño: dormía en el día y en la noche estudiaba y hacía tareas. A partir de esta información, le solicité un reporte clínico del especialista que la atendía, así como las recomendaciones que él daba para el manejo de su problemática en el colegio. El informe médico externaba el siguiente cuadro clínico:*

*“La adolescente en cuestión tiene Síndrome disejecutivo, el que se desarrolla tras sufrir una lesión al momento de nacer, en el área prefrontal del lóbulo frontal. Este trastorno engloba una serie de síntomas, generalmente relacionados con una pérdida de capacidad cognitiva, identificación de procesos cognitivos y motores, déficit atencional o dificultad en la regulación de emociones y conductas, por tanto, presenta incapacidad para resolver problemas complejos: disminución de la inteligencia fluida (razonamiento, adaptación y resolución de situaciones novedosas), disminución de la capacidad de aprendizaje por el déficit de memoria relativa al orden de los acontecimientos ocurridos. Así como también déficit de atención y dificultad para adaptarse a normas sociales y finalmente trastorno depresivo”.*

*Es así que el médico sugirió algunas pautas para ayudar a la estudiante en su adaptación al colegio y para comprender mejor su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, sugirió:*

*“Es importante que los docentes tengan paciencia, sean cordiales con ella, tengan cuidado de no ofenderla porque se vuelve intolerante, con sentimientos de venganza. Por ello conviene darle órdenes claras, concisas, asegurándose de que ha entendido bien, sin levantar la voz más allá de lo suficiente para que les escuche; será muy positivo llegar a unos acuerdos sobre la manera en la cual se trabajará en el aula y en la realización de sus tareas. Una de las fortalezas que tiene la alumna es la curiosidad, el*

*deseo de experimentar y conocer, por lo cual habría que apoyar este aspecto. Asimismo, es importante reconocer sus logros y su trabajo ante situaciones desafiantes. Por último, sugiero reforzar el aprendizaje de nuevos conocimientos, porque esto le ayuda a experimentar sentimientos positivos al generarle la sensación de que está adquiriendo nuevas habilidades al satisfacer su curiosidad”.*

*Después de mi entrevista con la mamá de la alumna y su compañera de clase, envié un cuestionario a los docentes para conocer su opinión sobre la situación de la alumna y su comportamiento en clase. Entre los resultados de dicho cuestionario, me di cuenta de que, en primer lugar, no todos estaban enterados de la situación clínica de la alumna, porque algunos maestros eran de nuevo ingreso a la Institución y otros no habían sido informados de su cuadro clínico y para ellos la alumna era grosera, perezosa y berrinchuda, y por tal razón, había reprobado ocho asignaturas.*

*Entonces, convoqué a una reunión académica donde informé a los profesores de la estudiante sobre su caso clínico para atender el problema de la mejor manera. Además, la psicóloga del colegio explicó el problema de aprendizaje que presentaba la alumna a causa del Síndrome disejecutivo y del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, cuyas características son: 1) Incapacidad para resolver problemas complejos: disminución de la inteligencia fluida (razonamiento, adaptación y resolución de situaciones novedosas, por ejemplo). 2) Disminución de la capacidad de aprendizaje: dificultad para adquirir y mantener nuevos aprendizajes. 3) Afectación de la memoria temporal: déficit de la memoria relativa al orden de los acontecimientos ocurridos. 4) Déficit de atención: dificultades en el mantenimiento de la atención (sostenida), en la inhibición de otros estímulos (selectiva) y en el cambio de foco atencional (alternante).*

### **2.3 Relato 3. Implementando las estrategias**

*A partir de aquí, solicité a los profesores que realizaran adecuaciones curriculares, modificando rasgos a evaluar durante los exámenes parciales y, durante el semestre, adecuar actividades acordes con las sugerencias dadas. En este sentido, pedí que trabajaran procesos cognitivos de análisis y reflexión, utilizando técnicas de estudio gráficas y orales para facilitar la participación, fortaleciendo este proceso con un acompañamiento cercano a la joven, así como priorizar la comunicación con la familia respecto de las tareas. Otro punto importante fue identificar si la alumna trabajaba mejor en equipo o de manera individual. Con base en lo anterior cada docente determinó la manera en que realizarían las actividades porque con cada profesor su comportamiento era distinto.*

*En una segunda reunión de Consejo técnico se evaluó el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunos alumnos, específicamente de la alumna en cuestión. En este punto, los docentes llegaron*

*al acuerdo de desarrollar algunas estrategias a partir de los criterios que se explican a continuación:*

### **Estrategias de los docentes**

*1. Seleccionar un ambiente de aprendizaje favorable para su situación particular, algunos días tenía la clase en la biblioteca ya que era trabajo colaborativo y a veces individual para investigación, teniendo como tutora a una compañera de clase. El maestro de temas selectos de Biología, maestro que asesoraba este proyecto, dijo: “Su proceso es variado, ha mejorado en su aprendizaje, investiga en casos de dudas y participa. He observado que cuando le pregunto de sus padres se altera y manifiesta nerviosismo, por tanto, evito entrevistarme con ellos para no perder la confianza con la alumna, trato de no confrontarla, de utilizar un lenguaje claro, evito subir el tono de voz y la invito a trabajar en equipo para terminar. He descubierto que trabaja muy bien con mapas mentales, investigación dirigida, trabajos apoyados en TIC, trabajo en equipo, juegos didácticos y reflexión del aprendizaje. A modo de conclusión, es importante acompañarla en su proceso educativo, animarla para subirle la autoestima y que ella perciba que me interesa que ella aprenda”.*

*2. Técnicas de aprendizaje, por ejemplo: elaboración de esquemas, mapas mentales, resúmenes, subrayar textos, tomar notas, complementándolas con las notas de sus compañeros de equipo.*

*3. Cambio de lugar. Se le propuso que se sentara cerca del pizarrón, llevara una libreta de tareas para que tanto el profesor como los padres y la psicóloga dieran seguimiento, revisaran las tareas y acordaran lo registrado con firma de acuerdo. Un punto importante fue estar en comunicación con la alumna, acompañándola, con la finalidad de alentarla a seguir trabajando y dar lo mejor de sí, así como integrarla con sus compañeros.*

*Como resultado de estas reuniones, solicité a cuatro profesores con los cuales la alumna presentaba mayores problemas, que redactaran su testimonio explicando qué acciones habían implementado para adecuar la asignatura, las actividades y tareas a la situación de la estudiante. Con dichos testimonios me di cuenta de que las acciones que había emprendido iban en buen sentido para prevenir que dejara los estudios y mejorara su rendimiento académico. Cabe decir también, que detecté que tres profesores no estaban haciendo las adecuaciones curriculares, ni tampoco empleando estrategias especiales con ella. Por ello, me reuní con cada uno de ellos y les pedí nuevamente su apoyo para sacar adelante este reto. Finalmente, los profesores apoyaron y, por lo mismo, la alumna no reprobó ninguna materia este último año escolar. El progreso era evidente, le gustaba mucho participar y ser el centro de atención en sus exposiciones. Le daba ánimo ser admirada, empezó a dirigir a sus compañeros, asumió la responsabilidad y esto la motivó al cambio.*

4. *Estrategia de organización: Inicié platicando con la alumna, explicándole como sería la forma de trabajar en su aprendizaje. Le brindé apoyo continuo, una de las estrategias fue mantener constantemente su atención, ya que con facilidad se distraía, en este sentido se decidió emplear videos relacionados con el tema a desarrollar, utilizar imágenes que facilitarían el aprendizaje; en otras ocasiones el uso de cuestionarios y de mapas mentales. Cabe mencionar que en el caso de la alumna era muy importante dar instrucciones concretas y específicas para evitar posibles confusiones.*

5. *Estrategia de monitoreo: Como parte del seguimiento del aprendizaje de la alumna, en ocasiones se requería reafirmar la instrucción del trabajo que debía realizar, por lo tanto, se le hacían una o dos preguntas de lo que ella había comprendido del tema, para así redireccionarla y evitar que se saliera del tema cuando no le quedaba claro lo que se le pedía o se le daban ejemplos para asegurar que comprendía qué se esperaba de su trabajo.*

6. *La estrategia de comprensión consistió en hacer consciente a la alumna de lo que se pretendía lograr con la realización del trabajo solicitado y la importancia de planificar su tiempo para la elaboración de la actividad asignada, con la finalidad de que ella misma evaluará su aprendizaje aplicándolo en su vida cotidiana.*

*En el departamento Psicopedagógico se implementaron algunas estrategias para mantener la motivación, atención y concentración de la alumna, con la finalidad de generar un ambiente de trabajo y condiciones idóneas para el aprendizaje, eliminando distractores para un mejor manejo del tiempo en la realización de sus actividades de clase.*

### **Estrategias psicopedagógicas**

1. *Estrategia memorística: Un recurso para el repaso del conocimiento que posteriormente necesitaría para la elaboración de un aprendizaje significativo e integral, por ejemplo: subrayar, copiar, resumir, fue un aprendizaje significativo ya que hacía el uso del parafraseo, identificación de palabras clave, imágenes o dibujos.*

2. *Estrategia de organización: La alumna clasificaba la información de investigación o lectura, jerarquizándolo mediante mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, etc.*

### **2.4 Cierre del relato**

*Durante los últimos meses del sexto semestre, la alumna tenía más seguridad. Su comportamiento y disciplina fueron mejorando, esto con la cercanía que se mostraba a ella meses atrás, incluso desde el quinto semestre.*

### **3. Análisis de la información**

Una vez concluido el microensayo se procedió al análisis de la información, el cual se basó en el modelo analítico-estructural propuesto por Demazière y Dubar (1997), que plantean tres niveles de análisis interdependientes. De tal manera, el primer nivel se integró de una secuencia colocada en orden cronológico a partir del relato de la subdirectora. En el segundo nivel se identificaron las acciones críticas del relato para dar respuesta a la pregunta de investigación. Y en el tercer nivel se estableció la participación de los actores coprotagonistas de la experiencia narrada. En este caso, la madre de la estudiante, los docentes, la psicopedagoga, los compañeros de clase y el médico tratante.

Posteriormente, mediante la técnica del biograma, el cual es un procedimiento de secuenciación de la información en forma de mapa biográfico (Huchim & Reyes, 2013; Suárez-Ortega, 2012), además de facilitar la relación de diferentes elementos y aspectos de la historia de vida en una base cronológica, se visibilizó el análisis. Así mismo este permitió la identificación de núcleos significativos de las acciones emprendidas y de liderazgo transformacional. Los datos presentados en el biograma es información tomada de la descripción narrativa de la subdirectora (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Biograma*

---

Cronología	Acontecimiento	Núcleo significativo
	La subdirectora se integra por segunda vez al colegio con este rol y conoce a la alumna, quien cursaba el tercer año de Bachillerato	Identificación del problema a atender, donde la subdirectora como líder emprendió acciones que aseguraran la permanencia de la estudiante en la institución

---

	Cita a la madre para comunicarle el bajo rendimiento académico de la alumna	Detección de actores clave para lograr una visión holística propia del líder transformador
Ciclo escolar 2018-2019	Conoce la situación clínica de la alumna y solicita diagnóstico del especialista	
	Se entrevista con una compañera de clase, quien comenta sobre la ayuda que da a la estudiante en riesgo	Cruce de la información que permitió llegar al núcleo del problema, superando el reducido rol administrativo y de gestión de la dirección
	Solicita a los docentes su opinión sobre la situación de la alumna y su comportamiento en clase, en donde prevalece el desconocimiento del caso	
	Convoca a los docentes y a la psicóloga para que en conjunto comprendan la problemática clínica	Involucramiento de especialistas para atender eficazmente el problema a través de una visión compartida
	Implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje y psicopedagógicas en cada asignatura	Corresponsabilidad de los actores implicados en la atención al problema, lo que manifiesta un liderazgo capaz de alinear los recursos pedagógicos y humanos para lograr cambios de primer y segundo orden

---

A partir de la identificación de los núcleos significativos se procedió a realizar la discusión en torno a las características que evidencian el liderazgo transformacional de la subdirectora.

### 3. Discusión

Las acciones emprendidas por la subdirectora del Bachillerato se resaltan como aspectos centrales de un líder transformador al identificar una problemática que había pasado desapercibida ante los ojos de los profesores, minimizando el problema de fondo y adjudicando a la estudiante la exclusiva asunción de la responsabilidad. Como Ball (2022) y Ramírez et al. (2022) comentan, se hizo patente la necesidad de ver al pasado para reimaginar un futuro posible para una estudiante en riesgo y atender con ello la problemática de las condiciones reproductoras que podrían truncar su trayectoria académica (Oyarzún & Álvarez, 2022).

El estilo de liderazgo de la subdirectora logró crear un entorno favorable al detectar los actores clave y cruzar la información, lo que le permitió llegar al núcleo del problema, superando con ello el reducido rol administrativo y de gestión de la dirección (Cavagnaro & Carvajal, 2020). De igual manera, nos encontramos ante un liderazgo capaz de desarrollar una visión compartida al integrar a la comunidad educativa a través del involucramiento y corresponsabilidad de los principales actores, lo cual logró alinear los recursos pedagógicos y humanos en un objetivo común, en términos de lo que Leithwood (1994) denomina cambios de primer y segundo orden al buscar estrategias que mejoraran la calidad de las prácticas docentes y fueran significativas en el aprendizaje de la estudiante (Casas, 2019; Galdames & González, 2019), en un contexto de marginación socioeconómica, mostrando de esta manera la conveniencia de asociar al poder formal un liderazgo sensible, prudente y sabiamente ejercido (Acevedo, 2020).

En el análisis de los relatos, también se pudieron identificar en la subdirectora del Bachillerato los rasgos de liderazgo transformacional propuestos por Bass (1985) y Vásquez et al. (2021) que le permitieron atender la problemática de la estudiante, cuyo caso se considera como paradigmático en el sentido de que su acción directiva fue capaz de modificar una tendencia en la atención problemática de la estudiante y despertar la conciencia de la comunidad para reencauzar esa inercia, adentrándose en la situación con nuevas perspectivas para comprenderla y poder emprender acciones *ad hoc*.

La ejemplaridad de la directora produjo un efecto transformador en las personas involucradas, por su lealtad y compromiso con los valores institucionales y principios más importantes de la profesión educativa: formar personas. Con sus acciones enfatizó la importancia de tener un fuerte sentido del deber, más allá del propio interés por el bien del grupo, resaltando la importancia de una misión común como imagen idealizada (Navarro, 2015).

A lo largo de este proceso, la subdirectora ejerció una comunicación inspiracional al hablar de forma optimista sobre el futuro de la alumna, proponer un rumbo claro y motivar a los actores

involucrados a trabajar en equipo para atender al objetivo común con confianza ante los retos (Bass, 1985).

La subdirectora promovió la creatividad y la innovación de los docentes, buscando ir más allá de las formas tradicionales de trabajo (Villa, 2019) y enfocando desde otras perspectivas la problemática para encontrar diferentes ángulos de comprensión y atención de la situación, lo cual estimuló intelectualmente al cuerpo docente, un claro rasgo del liderazgo transformacional (Bass, 1985; Vásquez et al., 2021). En este sentido, la subdirectora logró cambiar la visión de los docentes sobre el problema y provocó en ellos propuestas novedosas y más eficientes para mejorar el desempeño académico de la alumna, a partir de una actitud proactiva ante las contingencias y de ofrecer un servicio educativo pertinente.

La dedicación y tiempo para atender la problemática dio frutos al mejorar el rendimiento académico de la estudiante en riesgo y logró que, a partir de las acciones emprendidas, se previniera la interrupción parcial o definitiva de los estudios. La coherencia de las estrategias para la consecución de la meta (Benítez & Herrera, 2023) no fue un proceso lineal hacia el éxito, sino que tuvo altibajos y obstáculos a vencer donde, a partir de la comprensión del problema médico y las circunstancias familiares, y de las recomendaciones del especialista y de la psicopedagoga, hubo que trabajar con los docentes, incluso con aquellos que en un principio no se habían sumado al compromiso de ayuda a la estudiante, para convencerlos y finalmente sumarlos al proceso de intervención, considerando sus condiciones personales.

## 4. Conclusiones

A partir del objetivo perseguido en la investigación, se concluye que la implicación de la subdirectora mediante un liderazgo sensible, prudente y ejercido de acuerdo con las circunstancias del problema, posibilitó un entorno favorable para que la estudiante en riesgo mejorara su desempeño académico y con ello lograra concluir el bachillerato.

Ello implicó el despliegue de acciones por parte de la subdirectora, tales como: dar visión y rumbo a las acciones emprendidas, inspirar confianza y seguridad a través de mensajes optimistas y motivadores, estimular la innovación en las prácticas educativas, acompañar el proceso mediante reuniones que afloraran el sentir y el pensar de los actores involucrados para alcanzar lo pretendido, reconociendo en el proceso el trabajo y compromiso de las personas.

A través de la narrativa biográfica se identificaron las acciones emprendidas por parte de la subdirectora, reflejando en el relato el significado de la experiencia a lo largo del proceso iniciado en el diagnóstico pertinente del problema, el convencimiento y cambio de visión de los actores

involucrados y el encauzamiento de las estrategias hasta lograr un caso paradigmático del liderazgo transformacional en el ámbito educativo, poniendo al centro de la cuestión a la estudiante. Rescatar la experiencia vivida permite continuar explicando el fenómeno de manera inductiva y encontrar formas de atención al mismo desde la dirección, ya que los indicadores del abandono escolar muestran datos generalizados sobre los cuales es necesario ahondar en los porqués y los cómo.

Si bien el método biográfico está en el terreno de las subjetividades, lo que pareciera ser una limitante, esta historia de vida podría considerarse una buena práctica para atender otras situaciones similares, ya que con ello, y siguiendo las recomendaciones de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (UNESCO, 2022), la escuela promovió la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, garantizando el derecho humano de la estudiante a la educación.

Es así como, a partir de procesos reflexivos e innovadores, se pudo dar respuesta a una problemática escolar en un contexto socioeconómicamente vulnerable, con lo cual se corrobora que el líder transformacional, en la medida en la que se manifiesta coherente entre lo que visualiza e implementa, es capaz de modificar la realidad escolar haciendo que los involucrados actúen contextual y sinérgicamente.

## 5. Referencias

- Acevedo, A. (2020). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación. *Revista Boletín Redipe*, 9(11), 26-46. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i11.1105>
- Ahumada-Figueroa, L. A., Montecinos-Sanhueza, C. L., Leiva-Guerrero, M. V., & Campos-Vergara, F. A. (2019). Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(24), 53-70. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.alco>
- Ball, D. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Coming to terms with the power of teaching. *Phi Delta Kappan*, 103(7), 51-55. <https://doi.org/10.1177/00317217221092236>
- Ballestín, B., & Fáabregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The Free Press.
- Bass, M., & Avolio J. (2009). Multifactor leadership questionnaire (2.<sup>a</sup> ed.). Mind Garden. <https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Benítez, E., & Herrera, L. (2023). Recorrido histórico e investigativo sobre liderazgo transformacional del directivo docente orientado al mejoramiento del clima laboral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4603-4618. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4785](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4785)
- Bolívar, A. (2010a). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>

- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Segovia, D., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Cavagnaro, C., & Carvajal, C. (2020). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.457>
- Chafloque, R., Espinoza, J., & Salazar, B. (2019). Modelo de gestión basado en liderazgo transformacional para mejorar la calidad de los procesos universitarios. *UCV Hacer*, 8(4), 21-33. <https://doi.org/10.18050/RevUCVHACER.v8n4a2>
- Corona, J., & Maldonado, J. (2018). Investigación cualitativa: Enfoque Emic-Etic. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(4), 1-4.
- De la Vega, L. (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>
- Delgadillo, I., García, A., Limón, L., & Ochoa, S. (2023). Liderazgo de los directores de escuelas de educación primaria pública en Sonora. *Revista Del Centro De Investigación De La Universidad La Salle*, 15(59), 193-214. <https://doi.org/10.26457/recein.v15i59.3545>
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Editions Nathan.
- Estrada, M. (2018). Introducción. El abandono escolar en México y sus vínculos con la discusión internacional. En M. Estrada (Coord), *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos* (pp. 7-23). Universidad de Guanajuato.
- [http://www.dcsu.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20\(1\).pdf](http://www.dcsu.ugto.mx/editorial/images/abandono%20escolar%20EBOOK%20(1).pdf)

- Figuroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Galdames, S., & González, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directos elegidos por alta dirección pública en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 131-163. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Guevara, H., Huarachi, L., Lozano, G., & Vértiz, J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(93), 178-191. <https://doi.org/10.52080/rvg93.13>
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 15-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Guzmán, R., & Moctezuma, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 14, 1-15. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1578](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578)
- Hernández, H. (2022). Liderazgo transformacional y desempeño organizacional en una Unidad de Gestión Educativa Local - Perú. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 3(2), 7-16. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2023.02.001>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, (304), 31-60. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5cd28369-ce09-4e2b-88d6-e7a4df564bf1/re3040200492-pdf.pdf>

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Malagón, L., & Valencia-González, G. (2021). Historia de vida como herramienta de meta-observación: Life history as meta-observation tool. *Educación y Humanismo*, 23(41), 327-350. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.5549>
- Mejía, N. (2021). Gestión educativa y liderazgo transformacional de los directivos en la educación básica regular. *Revista Publicando*, 8(29), 79-86. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2191>
- Meza, M., & Flores, I. (2014). El liderazgo Transformacional en el Trabajo Docente. Estudio de Caso: Colegio Mier y Pesado. En L. Barraza, I. Barraza y M. Segovia (Coords.), *Gestión y liderazgo escolar* (pp. 13-23). Colección: Campos de indagación. Generación de conocimiento desde los agentes educativos, Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- Montecinos, C., Galdames, S., Flessa, J., & Valenzuela, J. (2022). Pathways to the school principalship: An international scoping review. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 285-306. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>
- Navarro, C. (2015). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. <https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Los Futuros de la Educación. Aprender a convertirse*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>
- Oyarzún, J., & Álvarez, P. (2022). Biografías Interrumpidas: Quiebre entre escuelas y subjetividades juveniles en la población La Legua. *Sophia Austral*, 28(11), 1-24. <http://dx.doi.org/10.22352/saustral20222811>

- Ramírez, M. S., McGreal, R., & Obiageli, J. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 09-21. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Rojas, O., Vivas, A., Mota, K., & Quiñones, J. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 28(1), 237-262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023. *Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf)
- Suárez-Ortega, M. (2012). Performance, reflexivity, and learning through biographical narrative research. *Qualitative Inquiry*, 19(3), 189-200. <https://doi.org/10.1177/1077800412466223>
- Tirado, M., & Heredia, F. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85), 246-251. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2283>
- Valdiviezo, S. (2020). Liderazgo transformacional de los docentes y la calidad educativa de la unidad "Simón Bolívar" de Puerto Bolívar Ecuador. *Revista Pedagógica de la Universidad Cien Fuegos*, 1(3), 52-61. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202018>
- Vásquez, M., Inostroza, R., & Acosta, H. (2021). Liderazgo transformacional: su impacto en la confianza organizacional, work engagement y desempeño laboral en trabajadores millennials en Chile. *Revista de Psicología*, 30(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55066>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Wilson, H., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix, P. (2023). The Impact of Transformational School Leadership on School Staff and School Culture in Primary Schools—A Systematic Review of International Literature. *Societies*, 13(6), 1-27. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>

Windlinger, R., Warwas, J., & Hostettler, U. (2020). Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. *School Leadership Management*, 40(1), 64-87. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1585339>