



LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD: ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA SECUNDARIA UBICADA EN UN BARRIO MARGINAL DE UNA CIUDAD FRONTERIZA CON ESTADOS UNIDOS

CÉSAR LORENZO RODRÍGUEZ URIBE
INSTITUTO MARISTA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

El presente estudio se inscribe dentro de una iniciativa que surgió de la *Red Internacional para el Desarrollo del Liderazgo* (ISLDN por sus siglas en inglés) y tiene como propósito llevar a cabo investigaciones empíricas sobre escuelas en contextos vulnerables alrededor del mundo, con la finalidad de determinar las cualidades críticas de liderazgo asociadas a tres aspectos: el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo de las personas y de la organización; y el contexto interno y externo. En México la *Red de Investigación en Gestión Educativa* (RIGE), adscrita a la ISLDN, agrupa a instituciones públicas y privadas del país, que participan en la presente investigación.

El diseño metodológico fue cualitativo, mediante estudio de caso, en una escuela secundaria privada ubicada en un entorno de vulnerabilidad, en la periferia de una ciudad fronteriza de México con Estados Unidos, perteneciente a una congregación religiosa, para lo cual se han empleado entrevistas y grupos focales a personal docente y no docente, alumnos, directivos y padres de familia. Los hallazgos sugieren que, desde la perspectiva de los actores implicados, el liderazgo directivo tiene un alto impacto en el desarrollo de las personas y de la organización, así como en el aprendizaje de los estudiantes. Los rasgos que caracterizan ese liderazgo son: la cohesión del equipo docente en torno a una visión; la sistematicidad de los procesos organizacionales; el desarrollo profesional docente a través del acompañamiento y la supervisión y de procesos formativos formales; además del cuidado y atención a las personas.

Palabras clave: Educación Media Básica, Gestión Escolar, Liderazgo Educativo.

INTRODUCCIÓN

México es un país en el que casi la mitad de la población vive por debajo de la línea de la pobreza (CONEVAL, 2015), y cuyo sistema educativo es excluyente, puesto que no asegura a todos los estudiantes el ingreso oportuno, ni la trayectoria ininterrumpida, ni la conclusión puntual de sus estudios (Calderón, 2017). Ante este panorama es conveniente volver la mirada hacia la necesidad de contar con líderes escolares cuya capacidad de transformar la escuela favorezcan el aprendizaje integral de todos sus estudiantes, desde una perspectiva de equidad e inclusión (Guerra, Nelson, Jacobs y Yamamura, 2013).

A la luz de las consideraciones anteriores, se llevó a cabo la investigación en una escuela secundaria ubicada en un barrio popular del poniente de una ciudad fronteriza cuyo asentamiento, data de la década de los setenta. La escuela tiene como criterio de selección y retención del alumnado dar prioridad a alumnos en condiciones de vulnerabilidad, sea por factores de ingreso familiar, violencia, bajo rendimiento académico, adaptabilidad social, y capacidades diferentes, razón por la cual la institución es conocida en el medio y atrae incluso a alumnos de escuelas de las cercanías que no han sido aceptados o que reconocen que pueden ser acogidos en esta comunidad educativa. El alumnado atendido es de 256 estudiantes repartidos en dos salones por grado, y el profesorado se integra por 15 docentes. El director tiene dos años y medio de antigüedad en la institución. El objetivo general de la investigación es determinar las cualidades críticas del liderazgo directivo en una escuela en contexto de vulnerabilidad con un enfoque en tres áreas: aprendizaje, liderazgo y contexto, con el fin de identificar buenas prácticas que impactan en la mejora escolar.

Los objetivos específicos planteados fueron:

1. Identificar cuáles son, desde la percepción de los miembros de la comunidad escolar, los parámetros de éxito que aplican en las escuelas en contextos de vulnerabilidad.
2. Explorar cómo el liderazgo directivo coadyuva a la mejora del desempeño individual y organizacional de la escuela.
3. Analizar de qué manera el contexto escolar interno y externo afecta al desempeño individual y organizacional escolar.

La relevancia de esta investigación estriba en la necesidad de generar conocimiento acerca de cómo el liderazgo individual y colaborativo favorece el aprendizaje integral de los miembros de la

comunidad educativa, particularmente de los alumnos provenientes de contextos denominados de alta necesidad, dado que la actuación de los líderes escolares es crucial para la construcción de un clima escolar que posibilite formas de participación e inclusión, que favorezcan la adquisición de aprendizajes para la vida digna, justa y con equidad.

DESARROLLO

Está ampliamente documentado que después del docente, el siguiente y más importante factor en la mejora del desempeño de los estudiantes es el liderazgo directivo (Leithwood & Jantzi, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). La literatura sobre *Escuelas Eficaces* subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los centros escolares, a la vez que enfatiza que el dinamizador y generador de este proceso debe ser ejercido de manera colegiada y colaborativa (Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda, Saavedra-Muñoz y Tapia-Gutiérrez, 2011; Bolívar, 2010).

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) han hecho hincapié en que determinados modos de ejercer el liderazgo tienen un efecto aún mayor en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, en donde un buen liderazgo educativo contribuye a incrementar los índices de mejora. Luego de agregar y comparar estudios de naturaleza metaanalítica han señalado las relaciones estadísticamente significativas entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado arribando a cinco dimensiones que tienen diferente grado de impacto (medido de 0-1): 1) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84); 2) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42); Establecer metas y expectativas (0.35); Empleo estratégico de los recursos (0.34); y 5) Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27).

En los últimos años ha adquirido creciente relevancia el enfoque de *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social*, como una manera de abordar la complejidad que representa la diversidad de estudiantes con problemáticas distintas por su cultura, etnicidad, bajo estatus socioeconómico, entornos empobrecidos y de violencia, etc., quienes obtienen bajos resultados académicos, rinden menos en las escuelas y se mantienen expectativas más bajas en relación con sus posibilidades de éxito escolar (Bolívar, López y Murillo, 2013; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, Theoharis, 2007). Un *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social*, como refiere Toledo (2014) “ha de propiciar, amparar y facilitar mejoras pedagógicas relevantes en orden a transformar situaciones como las

indicadas y propiciar una buena educación, justa, equitativa, que garantice buenos aprendizajes a todo su alumnado” (p. 98).

La escuela donde se ha llevado a cabo la investigación es auspiciada por una congregación religiosa dedicada a la educación. Su *Modelo Educativo* (Fomento Mexicano de Servicios Educativos, 2017) señala, en congruencia con las afirmaciones arriba vertidas:

Creemos en una educación sustentada en los valores éticos del evangelio, capaz de transformar la sociedad, de modo que los excluidos se empoderen como sujetos de transformación hacia condiciones de vida digna, justa y con equidad. Implementamos en nuestras obras educativas la pedagogía del diálogo, y de la crítica vivida en un ambiente de amor, esperanza, fe y justicia actuante, así como formas de organización, gestión y dirección que posibilitan la participación y la democracia y en donde se respeta y valora la identidad de las comunidades donde estamos insertos (p.13).

El diseño de la investigación fue cualitativo, empleando para ello el estudio de caso. De acuerdo con Stake (2005), esta metodología tiene como nota distintiva el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular. Su aporte al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en la descripción de los mismos y no en categorías pre-establecidas así como el interés por recoger la perspectiva de los participantes acerca de cómo construyen su realidad social (Álvarez y San Fabián, 2012).

Siguiendo el protocolo sugerido por la *ISLDN* y la *RIGE*, fueron elegidos dos grupos focales: uno de padres (seis padres y madres) y otro de alumnos (seis alumnos y alumnas). Además se entrevistaron de manera individual a tres padres, cuatro docentes, tres miembros del personal no docente, un intendente que es padre de familia y se realizaron dos entrevistas al director: una al inicio y otra un mes después. También se recogió información documental sobre rendimiento escolar, así como datos informativos sobre el personal y los estudiantes, y planes anuales del área académica y pastoral. Toda esta información fue recogida durante los meses de abril, mayo y junio de 2016 y procesada con la ayuda del software ATLAS.ti (1993-2017).

La información fue categorizada de acuerdo a las preguntas de investigación, mismas que se corresponden con los objetivos de la investigación, y cuyo análisis se describe a continuación.

1. ¿Cuáles son los parámetros de éxito que aplican en las escuelas en contextos vulnerables?

Los aspectos más relevantes que **la comunidad educativa se atribuye como acciones que contribuyen a la mejora escolar** son en primer lugar, **la coordinación y colaboración** entre distintas instancias y personas: se ha instituido un Consejo Directivo que toma decisiones colaborativamente: *“... podemos encontrar en un solo Consejo (...) da muchas ventajas a los procesos de lo académico, pastoral, administrativo, recursos humanos todo lo que incluye porque se toman acuerdos que son en conjunto y esos acuerdos vienen y dan resultados en la práctica”* (CA). Este proceso se ha fortalecido mediante una comunicación eficaz, que ha permitido que los esfuerzos de docentes, coordinador académico y departamento psicopedagógico brinden una atención oportuna a alumnos que presentan rezago académico.

Se han introducido **innovaciones metodológicas**, tales como la capacitación a los docentes en el enfoque de *Dimensiones del Aprendizaje* (Marzano, 2002), las *Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner y el *Aprendizaje Colaborativo*. Así lo expresa una maestra: *“...nosotros ya no usamos mesabancos, usamos mesas redondas por la línea también de la educación social democrática e inclusiva, solidaria que queremos trabajar con los muchachos (...) de que el trabajo constructivista se haga con la aportación de todos...”* Coincidentemente uno de los alumnos sugiere que *“cuando los alumnos dieron su opinión los maestros se empeñaron en mejorar sus tipos de dinámicas o el tipo de trabajo que se estaba dando para que así todos mejoremos.”*(AR).

Las **contribuciones más significativas del director a la mejora escolar** reconocidas por la comunidad es **dar estructura y sistematicidad a los procesos**, *“cuando llega el director actual, lo que se quiere es dar estructura a los procesos que ya se tenían”* (LH). El Director expresa que *“se ha solicitado que todo departamento tenga una planeación desde el inicio (...), segundo se ha ido invitando a llevar como registro a documentar, procesos (...), tercero hemos generado algunos momentos de revisión del camino recorrido para ir generando una visión de conjunto...”*.

Esta dirección firme que ha impulsado el rumbo y la gestión institucional **se equilibra con la apertura y sensibilidad a las personas**, como señalan los estudiantes: *“Está siempre disponible para sus alumnos, para cuando alguien quiere que lo escuche”* ... *“siempre pide opiniones sobre cómo mejorar o qué es lo que hace falta hacer y trata de cambiarlo en cualquier momento”*. **Se le reconoce haber trabajado en una dinámica de integración de todos los miembros de la comunidad**, *“el trabajar colaborativamente los proyectos, estamos trabajando en solidaridad y en educación es*

importante decirnos las cosas de frente” (PD). Esta acción integradora tiene su foco principal en la atención a los alumnos con mayores desventajas.

A pesar de las **problemáticas identificadas** en la comunidad escolar, tales como la violencia causada por la criminalidad, la drogadicción y el pandillerismo; la insuficiencia en la infraestructura y equipamiento, que no ha permitido, entre otras cosas, ampliar la matrícula a pesar de la gran demanda que poseen; el contexto familiar caracterizado por la precariedad, el escaso interés por la participación en la escuela y en algunos casos de violencia interna; el bajo rendimiento escolar; y la falta de preparación de los docentes para enfrentar la diversidad de la problemática estudiantil, los entrevistados reconocen **factores que han determinado el éxito de la institución**.

El primero de ellos es el **compromiso del cuerpo docente**: su entrega y generosidad se manifiesta en la atención a los alumnos con rezago, que les implica reuniones fuera del horario escolar, e inclusive trabajar sábados y domingos: *“son personas decididas a trabajar en este espacio pero no solo por cumplir un trabajo sino por entregar todo su esfuerzo en la construcción de seres humanos”* (AR). Otro aspecto relevante es la **atención a la persona**: al decir del Director *“La percepción que las familias tienen, como una escuela que se preocupa por ellos, que los acoge, que los recibe, que los atiende...”*.

La percepción de los actores de la comunidad educativa con referencia al éxito de su escuela es la cohesión impulsada por el director y quienes ejercen liderazgo, en torno a una visión común. En tal sentido, como afirman Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) un liderazgo inclusivo es aquel en donde se tiene una visión y se “sabe comunicarla, entusiasmar a la comunidad educativa y puede tomar las decisiones correctas para hacer de esa visión una realidad” (p. 178), por otra parte, el liderazgo pedagógico se plantea la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando estrategias de aula innovadoras que facilitan el seguimiento a los alumnos con dificultades y necesidades diversas (Walker, *et al.* 2005).

2. ¿De qué manera los directores y otros líderes escolares ayudan a mejorar el rendimiento individual y organizacional en las escuelas en contextos de vulnerabilidad?

Desde los enfoques descritos para la comprensión del ejercicio del liderazgo, el desarrollo de las personas y de la organización es esencial (Leithwood y Riehl, 2005; Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Distintos actores de la comunidad sugieren que el director ha tenido un importante

papel en el **desarrollo individual**. Algunos rasgos que explican este impulso son en primer lugar, el comunicar con claridad qué es lo que se espera de las personas, tal como él mismo lo refiere: “...seamos claros en lo que estamos esperando de ti y eso da posibilidad de crecimiento”. Por otra parte, hay un **proceso formativo en contexto**, a partir de la evaluación y la retroalimentación del desempeño, con base en reportes de observación de clase y acompañamiento del departamento psicopedagógico, así como de rendición de cuentas y orientación en las responsabilidades asignadas. Por otra parte, **se fomentan e impulsan los procesos formativos formales** para prepararse ante la complejidad de las necesidades diversas de los estudiantes tal como el Director refiere con respecto a cursos: “...de dos tipos: temáticas de interés general, para cohesionar la identidad de nuestra escuela y el quehacer de la escuela y temáticas que sirvan para el trabajo inmediato y directo del maestro en el salón de clases”, tales como educación inclusiva, disciplina, trabajo colaborativo, evaluación de aprendizajes, etc.

El acompañamiento directivo a nivel personal tiene que ver también con la **consideración individual**, como refiere un docente: “sabe cuándo a lo mejor venimos decaídos, cansados, cuando tenemos un problema nos da una palmadita...” (PD), o como sugiere un padre de familia: “es un líder pero a la vez también es un amigo y eso ayuda mucho, tanto a los maestros como a los niños”. En este sentido, al decir de Harris y Chapman (2002) los líderes de escuelas inclusivas brindan oportunidades de desarrollo profesional, elogian a sus colaboradores, involucran a todos en la toma de decisiones, otorgan autonomía profesional y utilizan el desarrollo profesional constante para lograr, mantener y aumentar la motivación de los profesores.

El **desarrollo de la organización** tiene que ver con una cultura de colaboración, la transformación de estructuras para promover la colaboración y las relaciones positivas con las familias y la comunidad (Leithwood y Riehl, 2005). Con referencia al orden y organización “al principio costó la relación también porque fue una persona que llegó a mover estructuras” (HH). Este proceso se ha venido dando en distintos espacios, tanto a nivel de academias, como de equipo directivo, o en reuniones con padres, tal como el Director sugiere: “he dedicado tiempo a acompañar los procesos grupales. A través de los departamentos, por ejemplo, a través reuniones de colegiado, procuro hacerme presente, procuro aportar, procuro sumarme a esas tareas.”

Con referencia a las relaciones positivas con las familias y la comunidad, el mismo Director sugiere que *“Un reto es incorporar las acciones de los padres de familia al proceso educativo de los alumnos, ese sí es un reto. Pero no lo veo yo como problema, sino como un reto exactamente.”*

3. ¿Cómo afecta el contexto escolar interno y externo al desempeño individual y organizacional en las escuelas en contextos de vulnerabilidad?

La estructura y procedimientos escolares están permeados de intenciones y valores culturales e institucionales que, explícita o implícitamente, forman y educan a los miembros de una comunidad. El **ambiente interno** se refiere a la cultura organizativa de la escuela, en donde se desarrollan normas, creencias, actitudes y valores compartidos, en donde el rol del director es clave, “en tanto debe fomentar el desarrollo y la transmisión de dicha cultura a través de estructuras de trabajo” (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 179).

De acuerdo a la evidencia empírica recogida el director tiene un papel relevante en la **generación de un ambiente interno favorable al aprendizaje**, que realiza de manera directa, a través de sus intervenciones y de manera indirecta, a través del coordinador académico y de las demás coordinaciones (pastoral y psicopedagógica), esto es así puesto que hay una **buena comunicación** que *“siempre ha sido muy directa, recta y respetuosa”* (HH). Esta cultura permea directamente en el aula cuando se planean y practican nuevas estrategias en el colectivo docente y son percibidas así por los estudiantes, tal como lo refiere un profesor *“cuando se ha dado cambio de estrategias y salen de un colectivo inmediatamente se han dado cuenta y lo han dicho (...)”* (PD).

Algunas prácticas han fortalecido la cohesión interna del equipo, tales como convivencias y retiros de docentes y de alumnos. En el Consejo Técnico Escolar se ha dedicado una hora para la reflexión y análisis de actitudes y prácticas del personal. Se ha fortalecido el diálogo y la comunicación directa, señala un docente: *“...ahora buscamos decir las cosas en el momento, es una comunicación activa, asertiva y respetuosa”*. También *“se han delegado más tareas a las academias”* (HK).

El ambiente externo está considerado como los actores (individuos y organizaciones) que interactúan con la comunidad escolar, tales como la Supervisión Escolar, las organizaciones sociales y gubernamentales, y la Iglesia, entre otros. Anderson (2010) sugiere que los líderes efectivos tratan

de incorporar los recursos y otros medios de apoyo que ofrecen agentes externos de tal manera que contribuyan a la realización de la visión y metas de la escuela.

No se ha encontrado evidencia empírica en el análisis del discurso de los entrevistados que sugiera una interacción dinámica y frecuente con las fuerzas vivas de la comunidad o el entorno externo a la escuela, aunque sí se hace referencia explícita a que se han conseguido subsidios y apoyos, tales como desayunos para los estudiantes, ayudas en especie para alimentación a familias y, por supuesto, el subsidio económico en las colegiaturas para todos los estudiantes por parte de la congregación que auspicia a la escuela, así como la asesoría de las instancias pastorales, académicas y administrativas que esta ofrece. Por otra parte, se ha intensificado la presencia de la escuela en concursos y actividades artísticas, científicas y culturales a los que convoca la Supervisión, lo que motiva a los profesores a preparar a sus alumnos para hacer un buen papel.

El departamento psicopedagógico canaliza alumnos a una organización que tiene su sede junto a un templo cercano, a donde acuden terapeutas que atienden con bajo costo. *“El dire les hizo una invitación para que el día de la junta con los padres vinieran y convocaran...”* (MC). Además hay programas temporales ofrecidos por organizaciones, *“el año pasado vinieron con el programa de prevención de bullying por parte de la PGR”* (PD).

CONCLUSIONES

El estudio realizado ha permitido el acercamiento a una comunidad escolar donde se viven procesos de liderazgo que se concretan tanto en la función directiva, como en el ejercicio de la autoridad compartida en el equipo docente y el personal de una escuela ubicada en un contexto de vulnerabilidad. El enfoque de *Liderazgo Inclusivo para la Justicia Social* revela la necesidad de contar con educadores competentes y cualificados para abordar la diversidad y complejidad que presentan los adolescentes que viven situaciones límite en un contexto donde impera la violencia callejera, la falta de infraestructura, la ausencia de espacios para la recreación, el deporte y la cultura, y donde sus padres se encuentran con frecuencia en condiciones laborales, familiares y sociales precarias y adversas.

Se ha constatado la presencia de una cultura escolar cohesionada en torno a valores que nutren la generosidad y el compromiso del personal, emanados del carisma y la misión institucional, pero no ausente de tensiones y contradicciones entre docentes con una larga carrera que inició en los

orígenes y en la construcción misma de la escuela, inspirados por la educación popular freiriana y otros que llegaron después, todos ellos puestos ante la necesidad de cumplir con requisitos organizativos y pedagógicos que les exige la planeación, la sistematización de procesos, la comunicación institucional y la formalización de procedimientos que ponen al director ante la necesidad de ejercer una autoridad que posibilite los equilibrios suficientes para lograr una convivencia armónica, la resolución de conflictos de manera respetuosa y un desempeño laboral digno y con eficacia.

La escuela ha empezado a ser reconocida en los alrededores por la esmerada atención a los alumnos, especialmente aquellos con problemas de aprendizaje, o que no son recibidos en otras escuelas, e incluso alumnos con discapacidad, porque saben que serán acogidos con respeto y amor, pero esto ha puesto en evidencia también que se requiere una infraestructura física y pedagógica que no es todavía suficiente para responder con cabalidad a los desafíos que esta realidad les plantea.

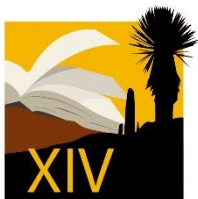
Ante este panorama la función del líder cobra especial protagonismo de cara al reto de generar procesos de inclusión; liderazgo que deberá ser ejercido tanto por quien ostenta formalmente esta responsabilidad, como por un colectivo de personas sensibles a la utopía de formar personas libres y felices, capaces de ser protagonistas de una sociedad donde se viven los valores de paz con justicia y dignidad, para lo cual es necesario contar con escuelas inclusivas y eficaces y con líderes que las dirijan.

Habría que señalar finalmente algunos cuestionamientos que podrían orientar futuras investigaciones, tales como: ¿Cuál es la preparación profesional requerida por los directores y docentes para desempeñar el liderazgo en estos contextos? ¿Qué conocimientos y saberes se derivan de la comparación de los hallazgos de otros estudios de caso de directores escolares en contextos de alta necesidad? ¿De qué manera una gestión horizontal y un liderazgo distribuido posibilitan procesos de empoderamiento para la innovación y la mejora escolar? La respuesta a estos y otros cuestionamientos arrojará luz mediante conocimiento socialmente relevante para la mejora del liderazgo directivo escolar en contextos de alta necesidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS.ti. (Version 7.5.17). (1999). [Software computacional]. Berlin: Scientific Software Development

- Álvarez, C. y San Fabián J.L. (2014). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-12.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2).
- Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J., Saavedra-Muñoz, J. y Tapia-Gutiérrez, C. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables, *Educación y Educadores* 14 (2), 389-409
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones, *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14 (2), 15-60.
- Calderón, D. (2017). Introducción. La triple exclusión en México. En P. González-Rubio y J. L O'Donoghue (Coords.). *Tod@s: Estado de la Educación en México 2017* (pp. 14-23). México: Mexicanos Primero. Recuperado de: http://mexicanosprimero.org/images/Tod@s_Baja.pdf
- CONEVAL (2015). *Medición de la Pobreza en México y Entidades Federativas 2014*, México, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, recuperado de: http://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza%202014_CONEVAL_web.pdf
- Fomento Mexicano de Servicios Educativos (2017). *Modelo Educativo Marista*. Manuscrito no publicado. Guadalajara, Jal.
- González, M.T. (2014). El Liderazgo para la Justicia Social en las Organizaciones Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 85-106.
- Guerra, P., Nelson, S., Jacobs, J. y Yamamura, E. (2013). Developing Educational Leaders for Social Justice: Programmatic Elements that Work or Need Improvement. *Educational Research and Perspectives*, 40, 124-149.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahtstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.



- Marzano, R. (2002). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum development.
- Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), pp. 169-186.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), 13-40.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43 (2), 221-258.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective Leadership in Multi-Ethnic Schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).