



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

LA EVOLUCIÓN DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EN EDUCACIÓN Y LA TEORÍA DEL CAMBIO

**THE EVOLUTION OF TRANSFORMATIONAL
LEADERSHIP IN EDUCATION AND THE THEORY
OF CHANGE**

Maria Bernarda Payares Arciniegas
Investigador Independiente

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.23093

La Evolución del Liderazgo Transformacional en Educación y la Teoría del Cambio

Maria Bernarda Payares Arciniegas¹

Bernardapayares24@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7309-3223>

Investigador Independiente

RESUMEN

En los últimos años, los estudios sobre el liderazgo se han centrado en caracterizar las prácticas de los directivos docentes; sin embargo, se hace necesario revisar la literatura existente de manera que se pueda explicar los factores que contribuyen al cambio de los líderes en las clasificaciones propuestas. Con este capítulo se pretende fundamentar, desde la literatura existente (teoría y experiencias) en los ámbitos nacional e internacional, una revisión que abra el panorama y respalde los posibles procesos investigativos sobre el tema. Para esto se expondrán diferentes clasificaciones del liderazgo y se realizará una descripción “gruesa” de cada una de estas. Luego, se analizarán algunas experiencias formativas desde la teoría del cambio, es decir, explicando cómo se entiende que las actividades propuestas en cada experiencia produzcan los resultados previstos.

Palabras clave: liderazgo transformacional, teoría del cambio, formación docente

¹ Autor principal

Correspondencia: Bernardapayares24@gmail.com

The Evolution of Transformational Leadership in Education and the Theory of Change

ABSTRACT

In recent years, leadership studies have focused on characterizing the practices of school leaders; however, it is necessary to review the existing literature to explain the factors that contribute to leadership change within the proposed classifications. This chapter aims to provide a foundation, based on existing literature (theory and experience) at both national and international levels, for a review that broadens the perspective and supports potential research processes on this topic. To this end, different leadership classifications will be presented, and a general description of each will be provided. Then, several training experiences will be analyzed from the perspective of change theory, explaining how the activities proposed in each experience are understood to produce the intended results.

Keywords: transformational leadership, change theory, teacher training

*Artículo recibido 02 febrero 2026
Aceptado para publicación: 27 febrero 2026*



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el liderazgo educativo se consolida como un campo de investigación estratégica para comprender los procesos de mejoramiento escolar y la calidad de los aprendizajes. Diversas clasificaciones y enfoques entre ellos el liderazgo transformacional, transaccional, distribuido, pedagógico y dialógico han intentado explicar cómo las prácticas directivas inciden en la cultura organizacional y en los resultados institucionales. No obstante, más allá de la descripción tipológica de estilos, emerge la necesidad de comprender la evolución del liderazgo como proceso dinámico, contextual y relacional, especialmente en territorios rurales donde las condiciones estructurales, sociales y culturales demandan una gestión con mayor sensibilidad pedagógica y compromiso comunitario. En este marco, el presente artículo se propone revisar los principales aportes teóricos sobre liderazgo escolar y articularlos con la construcción de un modelo explicativo que permita interpretar su desarrollo y transformación en contextos específicos.

Desde la perspectiva del liderazgo transformacional fundamentada en los aportes de Burns (1978) y Bass (1990) se reconoce la relevancia de dimensiones como la influencia idealizada, la motivación inspiradora, la estimulación intelectual y la consideración individualizada, las cuales configuran prácticas directivas orientadas no solo al cumplimiento de metas organizacionales, sino al crecimiento profesional y humano de los docentes. De manera complementaria, enfoques como el liderazgo distribuido (Leithwood, 2009; Murillo, 2006), el liderazgo efectivo (Anderson, 2010) y el liderazgo emocional (Goleman, 2013) amplían la comprensión del rol del directivo como agente de cambio que articula visión institucional, desarrollo de personas y transformación cultural. Estas aproximaciones permiten analizar cómo los líderes transitan desde paradigmas tradicionales y burocráticos hacia modelos más críticos, participativos y dialógicos.

En coherencia con lo anterior, el artículo incorpora la teoría del cambio como marco interpretativo para explicar los mecanismos causales que posibilitan la evolución del liderazgo directivo, así como las rutas formativas que fortalecen sus capacidades profesionales. A partir de la revisión de experiencias latinoamericanas de formación de líderes educativos y del análisis contextual en escuelas rurales de Santander, se propone comprender el liderazgo no como un atributo estático, sino como un proceso de desarrollo intencional que integra recursos personales, prácticas organizacionales y condiciones



territoriales. De este modo, se aporta a la construcción de un modelo explicativo que articula teoría, formación y práctica, contribuyendo a la consolidación de un liderazgo transformacional contextualizado y sostenible en el ámbito rural.

Reconocimiento de los niveles de liderazgo: Una aproximación a los tipos y estilos

El liderazgo educativo se ha convertido en uno de los medios más influyentes a la hora de tomar decisiones frente a la calidad de la educación, por esto se han realizado investigaciones referentes a los tipos y modelos de liderazgo evidentes en la vida escolar; sin embargo, en América Latina se encuentra muy incipiente en el estudio sobre este tema. Chile ha realizado un gran esfuerzo por comprender el campo emergente de investigación en este ámbito como factor clave de la calidad educativa (Weinstein *et al.*, 2019).

A partir de estudios internacionales se ha llegado a la conclusión de que el director es un factor determinante de gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. Según Leithwood *et al.* (2008), el éxito escolar se encuentra en el tipo de liderazgo que se ejerce; así, este se convierte en una influencia indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los alumnos.

En la literatura consultada se identificaron diversos estilos, tipos y formas de liderazgo, pero, para explicar los factores que contribuyen al cambio en los líderes, se proponen dos grandes grupos: el primero se centra en la trascendencia de los líderes en las organizaciones y el segundo en la función que cumplen los directivos en las instituciones.

El liderazgo desde la trascendencia de los líderes en las organizaciones

El papel del líder desde el enfoque de la dirección se analiza con el objetivo de definir su rol en la promoción de las dinámicas cambiantes del contexto organizacional. Aunque gran parte de la literatura se centra en las organizaciones empresariales, se pueden identificar tipologías usadas en el campo educativo (Aguilar, 2024). Estas tipologías permiten comprender cómo el liderazgo escolar articula procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios en función del mejoramiento institucional y la transformación educativa.

Con base en Ninio & Burns (1978), se identifica que hay dos tipos de líder: el transformacional y el transaccional.



El primero tiene un mayor compromiso e integración y se centra en las metas organizacionales o de los colaboradores, por tanto, se basa en las necesidades de estos últimos, no solo en las de la organización; el segundo se fundamenta en un intercambio mediante una recompensa o premios, lo cual no permite un mayor compromiso por parte de los colaboradores. Bass (1990) definen el *liderazgo transformacional* como un proceso de influencia de los líderes en sus seguidores que genera un cambio de conciencia respecto a su rol en la organización. Este tipo de líder se enfoca más en la persona que en la organización, toma en cuenta sobre sus valores y emociones, que son más grandes que las metas de la empresa; así, el éxito de la organización depende de los colaboradores (Hater y Bass, 1988). En este sentido, se define unas dimensiones que aportan al liderazgo escolar: carisma, visión, atención a las diferencias individuales, estimulación intelectual y capacidad para motivar, que funcionan como categorías fundamentales para liderar desde la escuela.

Bass (1990) también identifica los estilos de liderazgo. Une el liderazgo carismático y el transformacional y además nombra el transaccional y el *laissez-faire* (dejar hacer); estos funcionan como modelos, separados el uno del otro, lo que hace evidentes las características propias de cada uno. El estilo *laissez-faire* se asume como aquella conducta que muestra la ausencia de liderazgo; el líder evita tomar decisiones y representa su autoridad de forma pasiva e inefectiva. Por otro lado, el liderazgo transaccional reconoce las necesidades de los seguidores y orienta los procesos a partir de las recompensas contingentes, la gestión pasiva o activa, generando en ocasiones el cumplimiento de los objetivos propuestos; pero cuando la motivación por la recompensa por parte de los colaboradores disminuye, se puede dar un proceso contraproducente a largo plazo (Avolio *et al.*, 1999).

Por el contrario, el liderazgo transformacional se centra en lograr los objetivos organizacionales y personales; además, es capaz de realizar modificaciones en la organización desde una visión motivadora, teniendo en cuenta las expectativas de sus colaboradores, la confianza en el equipo de trabajo y el cumplimiento de las metas colectivas (CEPPE, 2009). Esto se explica mediante cuatro dimensiones, las cuales permiten llevar al líder a procesos de liderazgo/comunicación proactivos y eficientes con sus colaboradores (Bass, 1990).

La primera dimensión se basa en la influencia idealizada o conductual; así, la persona lidera con el ejemplo. Esto se evidencia mediante principios éticos y morales bien establecidos, lo cual genera



confianza y hace que se comparta una visión y se persevere por el cumplimiento de las expectativas. La segunda es la motivación inspiracional: la persona no solo lidera con el ejemplo, sino que tiene la capacidad de comunicar, promover el trabajo colaborativo y llevar al equipo más allá de las metas. Con esto se incita a la motivación y la creatividad dando espacio a los errores sin castigos o represalias. La tercera, la estimulación intelectual, se muestra con el empoderamiento de los colaboradores, mediado por las habilidades intelectuales, reflexión y creación de ideas a partir de la identificación de los problemas. La cuarta, la consideración individual, se da en un clima de apoyo y escucha activa; no solo se trata de comunicar, sino de preguntar cómo se sienten los colaboradores, qué necesitan. En esta, aparte de la escucha es recomendable emplear la observación (Avolio *et al.*, 1999).

Lo expuesto se explica mediante la teoría del liderazgo del rango total de Bass (1999), que permitió crear un correlato científico desde un modelo teórico a uno de relación entre individuos, mediado por la realidad social y organizacional. Así, el liderazgo transformacional se convierte en una extensión del transaccional; sin embargo, esto no significa que se tenga que emplear siempre el mismo estilo: en ocasiones el líder puede generar un cambio pasando del transformacional al transaccional, en la medida en que lo requiera o a partir de las necesidades identificadas. Por el contrario, el cambio del liderazgo transaccional al transformacional se da en la medida en que se valore el crecimiento personal, apartado de un beneficio económico, pero consecuente al aumento del colectivo y del trabajo colaborativo.

La organización de los niveles del liderazgo, según Maxwell (1992), se contempla desde el área empresarial, pero esto no quiere decir que no se pueda aplicar desde cualquier contexto. Se tiene evidencia de su aplicación en diferentes escenarios, como congregaciones religiosas, sector educativo y gremios políticos y sociales, debido a que ofrece las herramientas necesarias para trascender en el papel del líder. Esta teoría del liderazgo según Maxwell se aplica desde cinco niveles:

1. Liderazgo de posición: es el punto de partida en la carrera de la dirección. Se basa en el derecho que tiene el líder para ejercer el poder, pero él carece de cualquier tipo de influencia en sus colaboradores, quienes no dan más de lo ordenado. Lo siguen por compromiso y dan su mínimo esfuerzo; asimismo, se reconoce que el título y la posición no representan liderazgo.
2. Liderazgo del permiso: se encuentra mediado por las relaciones y la comunicación, con lo cual el líder crea conexión con sus seguidores. Él descubre cómo tratar a las personas generando empatía,



conexión y servicio. Para esto desarrolla capacidades de escucha y observación, sin miedo de aprender todo el tiempo de sus colaboradores.

3. Liderazgo de producción: las personas siguen al líder porque ha obtenido resultados favorables para la organización, por lo tanto, es reconocido. Él quiere a las personas cerca para enseñar su tipo de liderazgo y replicarlo en sus seguidores; además, desarrolla con su ejemplo e inspira a todos a trabajar por la meta. La inspiración ayuda a las personas a enfocarse en los objetivos que como colectivo desean alcanzar; así, se convierten en agentes de cambio asumiendo los problemas que se presentan y empleándolos como oportunidades de mejora para la organización.
4. Liderazgo del desarrollo: el líder reconoce que lo más valioso que tiene su organización está en el capital humano; se enfoca en posesionar a otros y para ello los recluta, posiciona y equipa a partir de la observación e identificación de sus capacidades y de aquello en lo que son exitosos. El líder sabe que su deber es ayudarlos, nutrirlos y servirles. Las personas exitosas descubren en qué son buenas, pero los líderes exitosos descubren las capacidades de los otros; emplean toda su energía en posibilitar que sus colaboradores desarrollen sus competencias y potencian sus cualidades en beneficio propio y de la empresa. Asimismo, les da sus conocimientos para enseñarles lo que sabe y proyectarlos desde sus experiencias.
5. Pináculo: las personas siguen al líder por lo que es; el respeto es la base de las relaciones que se ejercen. Esto es lo que define el liderazgo y lleva mucho tiempo conseguirlo, pero es posible si existe compromiso del líder y sus seguidores.

Para que alguien identifique en qué nivel se encuentra como líder, debe tener en cuenta esta pregunta: ¿las personas me siguen porque tienen que hacerlo o porque quieren hacerlo? Es posible estar en diferentes niveles con distintas personas; asimismo, todos los líderes empiezan por el nivel 1, pero no todos ascienden. Cuando un líder está en el 5, más personas lo siguen, debido a que con su ejemplo y compromiso incide en el comportamiento de ellos, este nivel exige mayor compromiso. Además, las personas responden al liderazgo, no a las acciones realizadas o al cargo desempeñado. Esto se genera según el nivel en el que se encuentren los seguidores para procurar el ascenso de los líderes y, por lo tanto, obtener más adeptos y alcanzar la meta de la organización. Para ascender en los niveles, hay que considerar el crecimiento intencional y la experiencia de liderazgo (Maxwell, 2000).



Por otra parte, también existe el liderazgo emocional (Goleman, 2013). Este asume que el líder como primera medida debe gestionar sobre sí mismo, lo cual implica el desarrollo de conocimientos y habilidades sociales (por ejemplo, empatía y confianza), como elementos fundamentales que permitan gestar capacidades para conocerse a sí mismo y autorregularse. De esta forma, el líder puede incidir de modo positivo en los miembros de su equipo, orientándolos al propósito común. Los estilos de liderazgo que plantea Goleman (2013) son:

- *Autoritario*: se establecen funciones y se manifiesta la importancia por su cumplimiento; este estilo emerge en la medida en que sea necesario tomar decisiones y rumbos importantes en la organización. El líder tiene una visión de futuro y motiva a los trabajadores, dejándoles claro cómo encaja su función en la visión general de la organización.
- *“Coach”*: el líder determina cuáles son los puntos de fortaleza y oportunidades de mejora para llevar a los colaboradores al cumplimiento de sus objetivos tanto personales como corporativos. Los anima a tener metas de desarrollo a largo plazo y a conceptualizar un plan para alcanzarlas. Llega a acuerdos con ellos sobre sus funciones y responsabilidades para la consecución de los planes de desarrollo, y ofrece una gran cantidad de comentarios e instrucciones.
- *Conciliador*: el líder se centra en sus colaboradores; se basa en ejercer una fluida comunicación con ellos, en la que priman la confianza y flexibilidad, con esto crea armonía en el equipo.
- *Democrático*: el líder solicita opiniones y aportes de empleados competentes, ya que suelen ser muy realistas sobre lo que se puede conseguir y lo que no. Esto se emplea solo cuando los colaboradores se encuentran bien preparados y conocen los desafíos de la organización. No es recomendable aplicar solo el estilo democrático, sino combinarlo con otros, como el autoritario o el conciliador.
- *Ejemplarizante*: el líder es un ejemplo ante los demás; establece unos niveles de alto rendimiento y los ilustra de manera personal. Les pide lo mismo a sus colaboradores e identifica a quienes rinden poco y les exige más.
- *Coercitivo*: el líder verticaliza y disminuye la influencia de los trabajadores, puesto que elimina las nuevas ideas. Esto tiene un efecto perjudicial sobre el sistema de recompensas. Casi todos los trabajadores con un alto rendimiento están motivados por algo más que el dinero: persiguen la satisfacción del trabajo bien hecho. El estilo coercitivo merma ese orgullo.



Liderazgo según la función que cumple el directivo docente

Según el MEN (2020), en el sistema educativo los directivos docentes son actores determinantes para el éxito de una institución. Más allá de una labor directiva, tienen una función en la que se genera una “identidad profesional” (Bolívar y Ritacco, 2016). Desde la escuela de liderazgo para directivos docentes, se tiene en cuenta el alcance que ejerce los directores escolares en las instituciones. En esta medida “al buscar fortalecer el liderazgo escolar de los directivos se requiere comprender que se debe ir más allá de la identificación de un conjunto de prácticas o acciones básicas que apuntan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario comenzar por trabajar en los recursos personales, que darán a los directivos herramientas a la hora de enfrentar cualquier situación de su vida laboral y los ayudarán, a su vez, en la implementación de esas prácticas básicas” (FEXE Y OEI, 2020).

Este es un tipo de liderazgo pedagógico o instruccional, enfocado en el área escolar, que parte de la incidencia del director en la comunidad educativa para la identificación de problemas, la orientación pedagógica de los docentes, el desarrollo curricular y el mejoramiento institucional. Su estudio se centra en la dimensión de las prácticas docentes y su relación con el liderazgo. En ocasiones este liderazgo se ve frustrado debido a la sobrecarga de actividades burocráticas/administrativas, que impide la determinación de acciones tendientes al ámbito de la gestión curricular, gestión de recursos, gestión del clima institucional y convivencia. El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel “transformador”: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas (Bolívar y Murillo, 2017).

Por otro lado, está el liderazgo distribuido. Según Leithwood (2009), este exige a los líderes mayor coordinación, supervisión y desarrollo de las capacidades de la comunidad educativa; asimismo, les pide identificar el liderazgo de otras personas y realizar monitoreo, acompañamiento y retroalimentación, lo cual es un desafío. Por esto, en este liderazgo el director pasa a ser un agente que aprovecha las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para la mejora institucional, la cual parte de las acciones y determinaciones que se toman de forma mancomunada en el establecimiento educativo para el cumplimiento de metas. Todo esto en un clima de colaboración y búsqueda de solución a los conflictos, basado en una dirección para el cambio (Murillo, 2006).



Desde el liderazgo de los directivos docentes surgen elementos que potencian el desempeño de los líderes a partir del estilo facilitador, persuasivo y sostenible; sin embargo, este es cada vez más desplazado con un concepto más global como lo es el *liderazgo distribuido* (Harris y Chapman, 2002). Este es la nueva propuesta presentada a través de la gestión del cambio, que se genera en las movilizaciones del liderazgo escolar, inmersa en la transformación de la cultura, lo cual supone mayor compromiso en el funcionamiento de la escuela, con el fin de contribuir al desarrollo de un modelo de dirección para la transformación.

Es aquí donde toma otra postura el rol del director escolar: deja de ser un simple gestor del cumplimiento burocrático y se convierte en un gestor del cambio en sus comunidades educativas y el entorno; se interesa por potenciar el desarrollo profesional de los docentes, a partir del aprovechamiento de las capacidades, y estimula las habilidades y la motivación.

En este sentido, Anderson (2010) define las prácticas del liderazgo efectivo como una categoría fundamental para determinar su influencia sobre la calidad de la instrucción y del aprendizaje, mediante la identificación de variables medidoras. De esta forma, establece que

...el liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez inciden en los resultados de los estudiantes. (p. 38).

Lo expuesto se hace evidente en la medida en que se ejecutan las prácticas que promueven el desarrollo de la motivación de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo mediante las cuales ejercen su labor para incidir en el mejoramiento escolar. Esto se lleva a cabo desde dos categorías de las prácticas del liderazgo efectivo: establecer direcciones, desarrollar personas, rediseñar la organización y gestionar la instrucción. Cada una de estas se explica desde un conjunto de prácticas más específicas que permiten comprender las acciones de los directivos docentes desarrolladas por parte del equipo. La primera categoría:

refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas. Tiene como objetivo que las personas que allí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito o visión. (Anderson, 2010, p. 40)



La postura epistémica pedagógica que se aborda desde el liderazgo efectivo, basada en el acompañamiento que se fomenta desde la vida escolar, respecto a los aprendizajes, enseñanzas, didácticas, desarrollo escolar y profesional de los docentes, entre otras.

Desde los estilos de liderazgo se abordan los siguientes:

Estilo de liderazgo es el dialógico, que fomenta la gestión educativa de carácter participativo. Este va desde el nombramiento hasta la construcción social y colectiva del proceso de interacción, caracterizados por la comunicación y persuasión. En este sentido, permite la creación de comunidades de aprendizaje en las que todos se sienten involucrados como parte activa de la gestión. Esto, que se logra desde la valoración del trabajo democrático mediante la participación de los órganos colegiados con capacidad de decisión, fomenta una educación desde el desarrollo humano y social.

A partir de lo expuesto, se categoriza el nivel de aceptación frente a las prácticas directivas de los rectores con las acciones evidenciadas en las actividades organizacionales y pedagógicas. Para esto, se indica el reconocimiento que marca la diferencia respecto a las acciones cotidianas de la dirección escolar; así, se identifica la transición del paradigma tradicional y burocrático hacia paradigmas críticos, emergentes, dialógicos y comunicativos. De esta manera se hacen visibles los cambios que emergen de un liderazgo autocrático hacia un liderazgo transformacional (Rodríguez y Sánchez, 2019).

El liderazgo dialógico en el sistema educativo y escolar se fundamenta en la formación del ser humano y social, enfocada en la comunicación, desde los valores de autonomía y libertad. Así, parte del reconocimiento de las prácticas de liderazgo como elementos vitales para la generación de transformaciones en las prácticas de los docentes y evalúa cómo estas generan impacto en la calidad educativa de las instituciones.

Un acercamiento al término *teoría del cambio*

La literatura reconoce que, aunque las formas de explicar los cambios acompañan los procesos organizacionales desde hace mucho tiempo, las primeras aproximaciones teóricas surgieron en la Segunda Guerra Mundial (Demers, 2007); la postura dominante se fundamentaba en la idea de la adaptación como respuesta a factores externos e internos. Hoy en día, existen diversas posturas teóricas que conciben el cambio como un crecimiento y adaptación racional de las organizaciones que pueden



ser influenciadas por escenarios interdependientes, en los cuales confluyen aspectos intra e interorganizacionales (Vásquez, 2011).

La teoría del cambio también se ha visto como un aspecto clave de la planificación estratégica, de programas o de políticas, que determina los propósitos alcanzables y las transiciones requeridas para lograrlos. Por ejemplo, Rogers (2014) la describe de esta manera: “la teoría del cambio explica cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos” (p. 4). La autora aclara que el término se puede utilizar para referirse a cualquier versión del proceso: cadena de resultados (insumos, productos, resultados, impacto) o un marco lógico expuesto a manera de matriz.

En este mismo sentido, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC, 2019) la define como “una guía para el monitoreo y la evaluación: expone cómo y por qué una política, programa o proyecto logrará los resultados e impactos deseados” (p. 3). Unido a ello plantea tres pasos para su construcción: 1) establecer una cadena de valor o de resultados que ordene de manera lógica los eslabones o etapas planteadas; 2) explicar los mecanismos causales que enlazan los eslabones; 3) explicar los supuestos que condicionan el éxito de la intervención.

Rutas de formación para líderes educativos

Con el propósito de identificar la existencia de distintos niveles de liderazgo en las experiencias formativas, se revisaron seis programas en el ámbito latinoamericano: 1) Programa de Formación para Líderes Educativos de la Fundación Córdoba Mejora (2012, Argentina); 2) Programa Gestión para el Aprendizaje de la Fundación Lemann (2013, Brasil); 3) Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Diego Portales (2011, Chile); 4) Programa Rectores Líderes Transformadores de la Fundación Empresarios por la Educación (2011-2018, Colombia); 5) Programa de Formación de Directivos por Competencias de la Secretaría de Educación Pública de Jalisco (2007, México); 6) Escuela de Directores para la Calidad Educativa - Programa de Capacitación en Gestión Educativa del Ministerio de Educación (2012, República Dominicana).

Para su análisis se tuvo como referente la razón de ser del programa planteada desde los objetivos y justificación, es decir, el qué y el porqué de la formación.



Luego, se estudiaron la cadena de valor (vista desde los niveles o etapas), los mecanismos causales que unen las etapas y los supuestos que condicionaron el éxito de estos.

Objetivos de formación

Los seis programas expresaron la importancia de mejorar la calidad educativa a través de las buenas prácticas de gestión y de la cualificación de los directivos, dada la incidencia del liderazgo en el mejoramiento de las instituciones. En algunos casos la formación fue el propósito central, como se planteó en el Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa; en otros se propuso la transformación de la gestión educativa, como en el Programa de Formación de Directivos por Competencias (2012):

transformar la gestión educativa a través de la profesionalización del director y asegurar con ello, que las escuelas se consoliden en comunidad permanentes de aprendizaje, garantizando una educación de calidad con equidad para todos los niños, niñas y jóvenes de Jalisco. (p. 52).

Etapas planteadas en los programas de formación

Se identificaron dos formas de organizar las propuestas formativas en los seis programas consultados. La primera fue la formación por niveles mediante el carácter incremental del plan de estudios. Además, se evidenció un interés por la formación gradual e integral de los directores y coordinadores educativos. El Programa de Formación para Líderes Educativos (2012) en Argentina propuso el planteamiento de un proyecto de intervención seguido de la elaboración de un sistema de indicadores de gestión. Los tres niveles estaban conformados por asignaturas unidas a objetivos que partían de la formación conceptual y teórica en el primer nivel; el fortalecimiento de las competencias profesionales, el diagnóstico situacional, el establecimiento de índices de calidad, entre otros, en el segundo; y el liderazgo de estrategias para el desarrollo de los centros educativos, entre otros, en el tercero.

La segunda forma de organización identificada fue el trabajo por módulos. El Programa Gestión para el Aprendizaje (2013) en Brasil propuso una estructura modular con opción de profundizar en una de las gestiones planteadas en cada fase (estratégica, de resultados, pedagógica y de formación de profesores, pedagógica y de planificación, de personas y liderazgo, de personas y clima escolar), para a partir de esta resolver una problemática de la institución. El Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa (2011) de Chile impulsó diez módulos (Análisis organizacional; Fundamentos de liderazgo



y la gestión educativa; Liderazgo y gestión del aprendizaje; Liderazgo y planificación estratégica; Liderazgo y planificación estratégica; Seminario I de profundización; Talleres de desarrollo de competencias; Práctica y mentoría; Seminario de integración teórico-práctica; Seminario final) en los que se asocian la teoría al inicio y la práctica al final.

El *Programa Rectores Líderes Transformadores* (2018) en Colombia planteó una secuencia de módulos divididos en intensivos, centrados en el programa de formación, y los interludios, espacios en los que se propician dinámicas colectivas para la transformación positiva de la institución. Los cuatro módulos secuenciales se centraron en la gestión personal, la pedagógica y la administrativa y comunitaria. Por su parte, el Programa de Formación de Directivos por Competencias (2007) en México propuso un sistema curricular con cinco módulos básicos que respondían a las competencias genéricas relacionadas con comunicación, administración y gestión, y educación, evaluación y jurídica. También se incluía un módulo transversal relacionado con las capacidades afectivas e interpersonales. El Programa de Capacitación en Gestión Educativa (2012) de República Dominicana planteó un currículo organizado en siete temas centrales: diagnóstico de la realidad local en la gestión educativa dominicana; monitoreo, seguimiento y evaluación de la gestión estratégica; liderazgo educativo; participación y desarrollo institucional; gestión y administración de recursos; gestión de información y educación en valores.

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura sobre el liderazgo permitió reconocer que las diferentes clasificaciones se centran en el logro de los objetivos organizaciones y personales, la influencia conductual de los líderes, la motivación aspiracional, el reconocimiento y potenciación de las capacidades, el reconocimiento de las habilidades sociales y las funciones que cumplen dentro de la organización. Se evidenció que, aunque existen distintas clasificaciones del liderazgo, en el liderazgo educativo no se contemplan aún niveles que expliquen la transformación subjetiva de los líderes.

Por otra parte, las experiencias en liderazgo revisadas desde la teoría del cambio dan cuenta de la organización que tuvieron las instituciones de los diferentes países para generar una oferta educativa de calidad. Todas ellas expresaron la relevancia del liderazgo directivo en el mejoramiento de la calidad educativa y en sus propuestas formativas combinaron elementos teórico-prácticos que impactaron en las comunidades.



Otros elementos para destacar son los vínculos que se establecieron con las entidades aliadas y las mentorías en aras de intercambiar experiencias y brindar motivación o apoyo a los directivos.

Tanto la literatura como las experiencias consultadas constituyen elementos clave para consolidar nuevas comprensiones respecto a las transformaciones que tienen los líderes exitosos. Tal vez en los relatos de los mentores se identifiquen elementos que permitan reconocer los cambios en las subjetividades de los líderes y nutran de manera teórica las clasificaciones establecidas hasta el momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Aquilino, N., Arena, E., Bode, M. y Scolari, J. (2019). Guía n.º 3: *teoría de cambio*. Serie: *¿Cómo diseñar metas e indicadores para el monitoreo y evaluación de políticas públicas?* CIPPEC.
- Aguilar, M. C. (2024). Enfoque en el líder. *Revista Académica Institucional*, 6(2), 104-110.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. y Jung, D. I. (1999). Re-examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications* (Third edition).
- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). *El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. Universidad Diego Portales.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo, *Opción*, 32(79), 163-183.
- Busetti, S., González, M., Huete, M. y Merinero, Rafael. (2018). Los mecanismos causales de la participación social: una aplicación a la regeneración urbana. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 164, 77-96. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.164.77>
- CEPPE, P. (2009). Inducción de Directores en el Sistema Escolar Chileno.



- Calle, Y. C. (2015). *Mecanismos causales de pobreza: transmisión intergeneracional del capital humano en Colombia* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. (2019). *¿Cómo diseñar metas e indicadores para el monitoreo y evaluación de políticas públicas?* <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/03/ME-Guia-3.pdf>
- Demers, C. (2007). *Organizational Change Theories: A Synthesis*. Sage.
- Goleman, D. (2013). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6, 1-14. https://doi.org/10.4324/9780203352908_chapter_8
- Hater, J. J. y Bass, B. M. (1988). Superiors' Evaluations and Subordinates' Perceptions of Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.4.695>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?* Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Maxwell, J. C. (1992). Los cinco niveles de liderazgo. *Center Street*, 4(3), 57-71.
- Maxwell, J. C. (2000). *Las veintiuna cualidades indispensable de un líder*. Grupo Nelson.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes*. Autor.
- Murillo, F. J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Ninio, A. y Bruner, J. (1978). El logro y los antecedentes del etiquetado. *Revista de lenguaje infantil*, 5 (1), 1-15.



- Rodríguez, Á. y Sánchez, J. (2019). Liderazgo educativo dialógico: retos y desafíos en la construcción social de comunidades de aprendizaje. En Unimagdalena, *Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa*. Unimagdalena.
- Rogers, P. (2014). *Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto n.º 2. La teoría del cambio*. Unicef.
- Sergiovanni, T. (1983). *Leadership and Excellence in Schooling*.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf
- Unesco. (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. OREALC.
- Vásquez, A. (2011). Teorías del cambio organizacional: una síntesis. *Gestión y Estrategia*, 39, 93-96.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, 51, 10-14.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>

