



## Factores asociados al liderazgo docente Factors associated to teacher leadership

Leydi Gabriela Achach-Sonda<sup>1\*</sup>, Edith Juliana Cisneros-Cohernour<sup>2</sup>

### RESUMEN

El liderazgo docente resulta ser una variable importante debido al papel que juega en la mejora de la calidad del profesorado y su relación positiva con los resultados escolares; sin embargo, en las realidades institucionales persisten situaciones que obstaculizan o desalientan al magisterio a asumir estos roles. El objetivo de la presente investigación fue el de describir cuáles son los factores que facilitan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente en una escuela primaria de Mérida, Yucatán, México. Se siguió un estudio de caso con métodos mixtos. Para el análisis cualitativo, se trabajó con los datos recabados mediante las técnicas de observación participante y la entrevista semi-estructurada. Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó la técnica de la administración de encuestas online, y se llevaron a cabo inferenciales no paramétricos: Ji cuadrada y prueba U de Mann Whitney. Se encontró que tener un liderazgo docente alto está relacionado positivamente con tener iniciativa para emprender proyectos innovadores escolares; a diferencia, el nivel bajo de liderazgo se asoció con la incomodidad con roles de liderazgo. Se detectaron diferencias en los resultados de las técnicas cualitativas y las cuantitativas. En el estudio cualitativo se obtuvo que ser docente de apoyo, la figura del director, el individualismo, la disponibilidad de tiempo, la carga administrativa, los grupos numerosos, entre otros, fueron categorías que pueden influir en el hecho de actuar o no con liderazgo. Es indispensable conocer todas las situaciones por la que atraviesan los profesores para poder tomar las decisiones de manera informada, así como encontrar las raíces reales de los problemas que están estrechamente relacionadas con las decisiones sobre política pública.

**PALABRAS CLAVE:** liderazgo docente, escuela primaria, maestros de primaria.

### ABSTRACT

Teacher leadership is an important variable due to the role it plays in improving teacher quality and its positive relationship with school results. However, contextual situations exist within institutions that hinder or discourage teachers from assuming these roles. The objective of this research was to describe the characteristics and factors that foster or inhibit the development of teacher leadership in a primary school in Mérida, Yucatán. A case study with mixed methods was followed. For the qualitative phase data were collected employing participant observation and semi-structured interviews. For the quantitative phase of the study online surveys were administered and the following non-parametric inferential tests were carried out: chi-square and Mann-Whitney U test; Findings suggest that high levels of leadership are positively correlated to having the initiative to undertake innovative school projects. In contrast, low levels of leadership were associated to discomfort with leadership roles. Significant differences were identified in the results of the qualitative and quantitative phase. The qualitative phase revealed that being a support teacher, the principal's role, individualism, the availability of time, the administrative burden, large groups, among others, were categories that can influence teacher's intentions to act or not with leadership. It is essential to know the situations that all teachers go through in order to make decisions in an informed manner, as well as to find the real roots of the problems that are closely related to decisions on public policy.

**KEYWORDS:** teacher leadership, elementary school, elementary school's teachers.

\*Correspondencia: [gabyachach.sonda@gmail.com](mailto:gabyachach.sonda@gmail.com)/Fecha de recepción: 16 de agosto de 2022/Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2023/Fecha de publicación: 30 de enero de 2024.

<sup>1</sup>Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Yucatán, calle 34 núm. 101 A, 25, col. García Ginerés, Mérida, Yucatán, México, C. P. 97070. <sup>2</sup>Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, Mérida, Yucatán, México.

## INTRODUCCIÓN

Los docentes representan la variable más importante entre todas aquellas relacionadas con disminuir el rezago educativo de una escuela (Ross, 2015), es por ello que se alienta a los maestros que asuman roles de liderazgo (Webber y Nickel, 2021).

El liderazgo docente se refiere a las actividades, actitudes y aptitudes de un profesor que le permiten ejercer influencia sobre sus compañeros y estudiantes, participar en la toma de decisiones y coordinar esfuerzos para mejorar los resultados escolares y el rendimiento de los y las alumnas. Este liderazgo implica establecer relaciones positivas con todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo otros maestros, personal administrativo, padres y estudiantes, lo que tiene un impacto no solo en su salón de clases, sino también en todo el entorno escolar (Wenner y Campbell, 2017; Godlesky, 2018). El liderazgo docente favorece el aprendizaje profesional de los docentes, el trabajo colaborativo, las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Gordon y Solís, 2018; Von-Esch, 2018; Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier, 2021). Por lo tanto, desarrollar líderes docentes para lograr el éxito dentro de las escuelas, es fundamental.

Este atributo ha sido estudiado sobre todo en Estados Unidos, debido a que es en este país en donde emerge el término (liderazgo docente) como parte de la creación de ciertas reformas educativas y programas, como *A Nation Risk*, que estaban centrados en mejorar la calidad de los docentes y las condiciones de enseñanza (Wenner y Campbell, 2017). El propósito de algunas de estas investigaciones fue hallar el significado del liderazgo docente (Cosenza, 2015); las características de los líderes docentes (Lumpkin y col., 2014), su relación con la efectividad de los docentes (Jacques y col., 2016) y los factores que inciden en su desarrollo (Kenjarski, 2015; Sawalhi y Sellami, 2021; Zhang y col., 2021). Para recabar dicha información, se han empleado diversas técnicas: cualitativas, como

entrevistas y grupos de enfoque; las encuestas son de las más frecuentes, mientras que la observación ha sido la menos utilizada.

A diferencia de Estados Unidos, si bien, en América Latina el término de liderazgo ha ganado atención en las últimas décadas, aún existe una comprensión limitada sobre la importancia que juega el papel del liderazgo docente (Pineda-Báez, 2021). En este sentido, el país norteamericano tiene cierta ventaja sobre el conocimiento acumulado en torno a su conceptualización, ya que: “las políticas públicas en México, España y Colombia comparten la falta de un discurso relacionado con el liderazgo docente” (Fierro-Evans y Fortoul-Olliver, 2021: 165).

Wenner y Campbell (2017) señalaron que, el liderazgo del profesor continuará sufriendo de aquellos factores que inhiben su efectividad si los investigadores no llenan los vacíos en el conocimiento con evidencia científica.

En cuanto al contexto mexicano, se han encontrado algunas investigaciones alrededor de este tema, sin embargo, en su mayoría se han enfocado al nivel medio y medio superior y en el rol del director más que en el de los docentes como líderes (Aravena y col., 2020). Algunos estudios indican que, en el país, la idea de líder sigue recayendo en la figura del director (González y col., 2019; Pineda-Báez, 2021) y la idea de un liderazgo distribuido aún causa conflicto para algunos grupos de docentes, aceptando así, su condición de subordinados (Gratacós y col., 2021).

Este trabajo tuvo por objetivo establecer los factores que pueden considerarse como inhibidores o facilitadores en el desarrollo del liderazgo docente.

## MATERIALES Y MÉTODOS

La presente investigación, con características del paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 1994), se realizó en el periodo entre enero de 2020 a junio de 2021. Se recurrió al enfoque cualitativo con la intención de tener una me-

mejor comprensión del fenómeno y las percepciones humanas sin buscar generalidades (Guba y Lincoln, 1994). Sin embargo, se empleó un diseño de estudio de caso con métodos mixtos (Stake, 2005; Creswell, 2012), ya que al utilizar enfoques tanto cuantitativo como cualitativo en el estudio, se logra una comprensión más completa de los problemas de investigación (Creswell y Plano-Clark, 2011).

### Participantes

La muestra estuvo compuesta por toda la plantilla docente (18 maestros) de una escuela primaria pública del oriente de la ciudad de Mérida, Yucatán, México. Es importante aclarar que, aunque todos los docentes aceptaron participar al inicio de la investigación, uno de ellos optó por no continuar. Dicho docente respondió únicamente a la entrevista, pero no a los cuestionarios.

También se tuvieron pláticas informales con la presidenta de la sociedad de padres de familia, 2 administrativos de dicha escuela y 2 docentes.

### Consideraciones éticas

Se solicitó un permiso por escrito al director del plantel para realizar observación participante y platicar con los integrantes de la comunidad escolar. Durante las entrevistas personales, se entregó el consentimiento informado a cada uno de los entrevistados y se recopilaron las autorizaciones. Para fines de anonimato y confidencialidad se cambiaron los nombres de todos los informantes.

### Obtención de la información

La recolección de datos cualitativos comenzó a partir de enero de 2020; la primera observación participante se realizó en una sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE) donde participó el director de la escuela y docentes de la plantilla. La segunda se realizó una semana después de la primera observación en las instalaciones de la escuela primaria. En esa ocasión se tuvo la oportunidad de sostener pláticas informales con un integrante del personal administrativo de la escuela, un docente de inglés y con la presi-

dentada de la sociedad de padres de familia. La tercera observación se llevó a cabo 2 semanas después de la segunda, y en esa ocasión el director permitió presenciar 2 clases de docentes diferentes y de tener una plática informal con él y con una docente de sexto grado. Las jornadas de observación se realizaron en un horario de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. aproximadamente, y en ellas se empleó un diario de campo para realizar las anotaciones de lo observado y platicado de manera informal.

En Yucatán, como parte de las estrategias de prevención, a partir del martes 17 de marzo de 2020, se implementó un periodo de suspensión de actividades escolares para reducir el riesgo de contagios por COVID-19 (Gobierno del Estado de Yucatán, 2020). Debido a lo anterior, se decidió modificar las técnicas planeadas para la investigación (observaciones, grupo de enfoque y encuestas en papel). En su lugar, se optó por sustituir el grupo de enfoque por entrevistas individuales y la encuesta en papel por la encuesta on-line; y dejaron de realizarse observaciones participantes.

Antes de llevar a cabo las entrevistas y las encuestas se contactó mediante llamada telefónica y WhatsApp a los participantes del estudio, y posterior a su autorización, se les enviaron dos baterías de instrumentos que fueron administrados por medio de Formularios Google. El tiempo para responder ambos fue de tres semanas, durante las cuales se envió un mensaje recordatorio al finalizar la primera y segunda semana.

El primer formulario contenía los siguientes apartados: 1) consentimiento informado, 2) datos personales, en el que se recolectaron las variables: sexo, especialidad, grado académico, edad, años de servicio, tipo de contratación y antigüedad en la escuela; 3) la entrevista estructurada, con las siguientes preguntas abiertas: ¿Cuáles considera usted, que son las situaciones o factores que le impiden ejercer su liderazgo? y Usted, ¿Cuáles considera que son las situaciones o factores que le facilitan ejercer su liderazgo?

En el segundo formulario se enviaron dos cuestionarios: la traducción y adaptación del Teacher leadership inventory (Inventario del liderazgo docente) y Factores que facilitan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente.

### **Inventario del liderazgo docente**

La versión original de este instrumento fue elaborada en inglés por Angelle y De-Hart (2011), y para fines de esta investigación, fue traducida, adaptada y validada por Achach-Sonda (2021). Para llevar a cabo la traducción y adaptación del instrumento se siguió la metodología y recomendaciones propuestas por Van-de-Vijver (2015).

Este proceso consistió en cuatro fases:

Fase 1. Traducción literal: la elaboró una experta en el idioma, no relacionada con la investigación.

Fase 2. Juicio de expertos: se realizó con docentes de la ciudad de Mérida, con la intención de valorar el contenido, la comprensibilidad y pertinencia de cada ítem; así como para contextualizar algunas palabras que no eran congruentes en la traducción literal. Para seleccionar a los expertos se invitó a alrededor de 20 docentes, y para elegirlos, se utilizó como criterio que tuvieran al menos tres años de experiencia docente y que laboren en el nivel primaria. Al final, solamente 14 accedieron a participar.

Fase 3. Validación de constructo convergente: participaron 29 maestros de Mérida; el muestreo fue intencional, empleando la técnica de bola de nieve (García-González y Sánchez-Sánchez, 2020).

Fase 4. Validación por análisis factorial exploratorio: el muestreo fue no probabilístico por conveniencia; los criterios considerados fueron, ser docentes de primaria y que se encontraran laborando en ese momento. Se realizó con base en las respuestas de 100 participantes.

Los criterios considerados incluyeron, en primer lugar, que fueran docentes de primaria y,

en segundo lugar, que se encontraran laborando en ese momento. Se confirmó que el instrumento adaptado está constituido por tres factores (Oportunidades para ejercer el liderazgo,  $\alpha = 0.796$ ; Compromiso para ejercer el liderazgo  $\alpha = 0.807$ ; El maestro supra practicante  $\alpha = 0.783$ ), a diferencia del original que está constituido por cuatro factores. Se mantuvieron los 17 ítems que originalmente se tenían. La prueba piloto se realizó entre los meses de abril a julio de 2020. Los 100 participantes de la prueba piloto tuvieron un promedio de tres semanas para responder.

Se empleó el método de extracción de mínimos residuales con rotación oblicua (oblimin), 16 de los 17 ítems se agruparon en tres factores cuyos autovalores son de 5.107 (factor 1), 1.032 (factor 2) y 0.919 (factor 3) (Tabla 1) y en total explicaron una varianza de 45.3 % (factor 1 = 19.4 %; factor 2 = 14.9 %; factor 3 = 10.9 %). El ítem 1 no cargó en algún factor, así que se considera independiente. Así mismo, en dicha tabla se presenta la definición operacional que constituye a cada factor.

### **Factores que facilitan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente**

La encuesta incluía 29 ítems, divididos en tres secciones: Factores dentro del contexto escolar, Factores externos al contexto escolar y Factores propios del docente.

El nombre de las secciones se consideró con base en la información localizada en la literatura, específicamente de los resultados de Zinn (1997). Las preguntas tenían una respuesta cualitativa dicotómica con opciones de respuesta: sí o no y se codificaron cuantitativamente de la siguiente forma: (sí = 1; no = 0).

El instrumento no mide algún constructo en particular, si no que valora la presencia o ausencia de situaciones que ocurren alrededor del docente y que, de acuerdo con la literatura, podrían estar asociadas al liderazgo docente, ya sea de forma positiva o negativa. Pasó por un juicio de expertos, que fueron los

■ **Tabla 1. Indicador de confiabilidad por factor e ítem del instrumento Inventario del liderazgo docente.**  
Table 1. Reliability indicator by factor and item of the Teacher Leadership Inventory.

Definición operacional	Ítems	Alfa de Cronbach
<b>Factor 1. Oportunidades para ejercer el liderazgo (6 ítems)</b> ( $\alpha = 0.796$ )		
Se refiere a todas las acciones y actitudes que no dependen del docente sino de los administradores (director o supervisor) para delegar y transferir ciertas funciones. Abarca la voluntad de los administradores para compartir el liderazgo y permitir a los docentes participar en las tomas de decisiones, asumir responsabilidades y nombrarlos líderes. Así mismo se refiere al apoyo que brindan a los profesores.	14. Tengo la oportunidad de participar en tomas de decisiones importantes incluso cuando no tengo una posición oficial de liderazgo.	0.86
	12. El director responde a mis preocupaciones e ideas.	0.86
	11. Los administrativos están de acuerdo cuando asumo responsabilidades de liderazgo.	0.86
	16. Me proporcionan tiempo (antes, durante o después de la jornada escolar) para colaborar con otros maestros sobre asuntos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje.	0.86
	15. El director consulta a todos los maestros por igual para aportar en la toma de decisiones.	0.87
	17. He sido nombrada o nombrado por el director alguna vez para ocupar algún puesto o actividad de liderazgo.	0.86
<b>Factor 2. Compromiso para ejercer el liderazgo (7 ítems)</b> ( $\alpha = 0.807$ )		
Los siete elementos de este factor se centran en las acciones de los profesores para comprometerse e involucrarse en responsabilidades de liderazgo. Se refiere al nivel de aprovechamiento de las oportunidades que los administradores les brindan para participar en la toma de decisiones, en las formas de mejorar la escuela y el aprendizaje, así como también en la influencia que tienen en sus colegas que les permite apoyarlos y aconsejarlos.	4. Platico con otros maestros formas de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.	0.86
	3. Comparto nuevas ideas con otros maestros para enseñar, ya sea a través del grado educativo, departamento, reuniones escolares, desarrollo profesional, entre otros.	0.87
	6. Me involucro activamente en la búsqueda de maneras para mejorar la escuela como un conjunto.	0.86
	5. Me involucro en la toma de decisiones acerca de actividades como el desarrollo profesional de los profesores, proyectos curriculares pedagógicos, actividades artísticas, actividades deportivas.	0.86

continúa...

	2. Ofrezco apoyo voluntariamente si otros maestros tienen dudas acerca de cómo enseñar un nuevo tema o habilidad.	0.86
	7. Me mantengo actualizado en la investigación educativa del nivel o asignatura.	0.87
	13. Planeo el contenido de las actividades de aprendizaje profesional en mi escuela.	0.86
<b>Factor 3. El maestro supra practicante (3 ítems)</b> ( $\alpha = 0.783$ )		
Este factor mide la percepción de los docentes hacia su involucramiento en actividades que se desarrollan fuera de su horario laboral. Son maestros que no les molesta trabajar horas extras con la intención de mejorar y ayudar para tener mejores resultados escolares.	9. Me quedo voluntariamente después del horario escolar para ayudar a otros maestros que necesitan apoyo.	0.87
	8. Me quedo voluntariamente después del horario escolar para trabajar en actividades de mejora escolar.	0.87
	10. Me quedo voluntariamente después del horario escolar para apoyar a administrativos (ejemplo: director, supervisor) si necesitan ayuda.	0.86
<b>Ítem independiente</b>		
	1. Los maestros nos apoyamos mutuamente cuando tenemos algún estudiante con problemas de comportamiento en el salón de clases.	0.87

mismos 14 participantes que revisaron el instrumento anterior.

Se calcularon las puntuaciones obtenidas en cada sección del instrumento, haciendo la sumatoria de los valores de los ítems correspondientes a cada sección y de cada participante. En la Tabla 2, se describen las variables y los ítems que les corresponden dentro del instrumento, así como, la forma en que está conformada cada una de las tres secciones. Las preguntas de ambos cuestionarios (Inventario del liderazgo docente y Factores que facilitan e inhiben el desarrollo del liderazgo docente) se hicieron con respecto al último ciclo escolar (2019 a 2020).

### **Análisis de la información cualitativa**

Para garantizar la validez de la información recabada se realizaron dos diferentes tipos de triangulación de datos: por técnicas y por participantes (Hackfort y Birkner, 2003; Stake, 2005; Creswell, 2012). Para el análisis de datos cualitativos, primero se hizo la transcripción de las entrevistas (Stake, 2005); luego se siguió el método propuesto por Creswell (2014), que inicia con el procesamiento de los datos, se continúa con la lectura, la codificación y se concluye con la interpretación de los significados. Para la codificación de datos (abierta y axial), desarrollo de temas y la comparación constante, se siguieron las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2015).

■ **Tabla 2. Variables del instrumento Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente.**  
 Tabla 2. Instrument variables Factors that facilitate and inhibit teacher leadership.

Variable en el análisis	Ítem dentro del instrumento
<b>Factores dentro del contexto escolar</b>	
Apoyo de colegas	1. Mis colegas me apoyaron cuando tuve alguna iniciativa.
Ayuda de director	2. He recibido ayuda del director cuando se me presenta alguna dificultad en el salón de clases.
Respaldo del director	3. El director me ha respaldado cuando se presenta un conflicto con algún padre de familia.
Capacitación	4. He recibido capacitación dentro de la escuela por parte del/a director/a, de la SEP o de alguna dependencia externa.
Flexibilidad de horarios, asignaturas y actividades	5. He tenido la flexibilidad de adecuar mis horarios, asignaturas y actividades que trabajo en el día.
Apoyo del director en emprendimiento	6. Cuando quise emprender un proyecto innovador, mi director me ha brindado su apoyo.
Espacios físicos para actividades colegiadas	7. En la escuela, hemos contado con algún espacio físico para llevar a cabo actividades colegiadas.
Necesidades de los alumnos	8. He escuchado las necesidades de mis alumnos para tomar decisiones y redirigir mi práctica docente.
Tiempo para realización de actividades planificadas	9. He tenido tiempo de realizar todas mis actividades planificadas.
Tiempo para tutoría individual a estudiantes	10. He tenido tiempo suficiente en mi jornada laboral para proporcionarle tutoría individual a aquellos alumnos que requieren más apoyo.
Cantidad de comisiones en el PEMC	11. He tenido a mi cargo muchas comisiones en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).
<b>Factores externos al contexto escolar</b>	
Apoyo de su familia para la preparación profesional	12. Mi familia me ha animado a seguirme preparando profesionalmente.
Notas periodísticas sobre el trabajo docente	13. He leído notas periodísticas donde sobresale el trabajo que los docentes realizan para mejorar la educación.
Reconocimiento por parte de padres de familia	14. Algún padre de familia se me ha acercado para felicitarme por los logros de su hija/o.
Compromisos familiares	15. Los compromisos familiares han sido un factor para no poder terminar los pendientes de la escuela.
Asuntos familiares	16. He rechazado oportunidades de crecimiento profesional debido a asuntos familiares.

continúa...

Desestimación hacia el docente por medios de comunicación	17. Los medios de comunicación han realizado publicaciones que desestiman la labor docente.
Quejas de los padres de familia	18. Los padres de familia han presentado alguna queja contra mí y eso ha afectado mi trabajo.
<b>Factores propios del docente</b>	
Identidad de género	19. He tenido problemas para llevar a cabo mi labor docente debido a mi identidad de género.
Problemas de salud	20. He tenido problemas de salud que afectan mi desempeño laboral en la escuela.
Iniciativa para realización de proyectos innovadores	21. He tenido la iniciativa para llevar a cabo algún proyecto de innovación que impacte en la comunidad escolar.
Sentimiento de ser apreciado	22. Me he sentido apreciado por mi comunidad escolar.
Reconocimiento de la importancia de su labor	23. Creo que mi trabajo es importante para la mejora de la calidad educativa.
Apego ético a las leyes de su trabajo	24. He realizado mi trabajo de acuerdo con lo establecido en las leyes, planes y programas que lo rigen.
Apreciación a su trabajo	25. Me he sentido orgulloso/a del trabajo que realizo.
Experiencia en su puesto	26. Los años que llevo trabajando me han servido para mejorar mi práctica.
Agotamiento físico	27. Me he sentido agotado/a físicamente por mi trabajo.
Incomodidad con roles de liderazgo	28. No me he sentido a gusto cuando me han puesto a cargo de alguna tarea o actividad.
Zona de confort	29. Prefiero realizar las mismas actividades cada ciclo escolar.

Después de leer y codificar las respuestas de las entrevistas, se agruparon en dos temas: (1) Factores que facilitan el liderazgo docente y (2) Factores que inhiben el liderazgo docente. Para determinar las secciones de los temas, se retomó la propuesta de Zinn (1997): Factores dentro del contexto escolar, Factores externos al contexto escolar; Factores propios del docente. Los códigos surgieron a partir de la triangulación de la información proporcionada por los participantes y con base en las variables encontradas en otros estudios similares en la literatura (Zinn, 1997; Cosenza, 2015;

Kenjarski, 2015; Mungarro y col., 2017; Gordon y Solis, 2018; INEE, 2018; González y col., 2019; Cisneros-Cohernour, 2021; Webber y Nickel, 2021). Para que se conformara cada uno de los temas, categorías y variables, se tomaron en cuenta dos condiciones: la frecuencia con la que los participantes reportaron o mencionaron cada una de las variables, es decir, que al menos dos participantes aludieran al mismo código. O bien, que el código mencionado por un participante también fuera consistente con alguno de los resultados obtenidos con otra técnica, ya sea cualitativa o cuantitativa.

## Análisis de la información cuantitativa

### Caracterización del nivel del liderazgo docente

Las respuestas a los 17 ítems del instrumento Inventario del liderazgo docente se codificaron asignándole un valor cuantitativo mediante la siguiente escala: Nunca = 1; Pocas veces = 2; Algunas veces = 3; Siempre = 4). A partir de las respuestas que los docentes proporcionaron en el instrumento, se calcularon las puntuaciones que cada uno obtuvo y con base en ellas, se dividió al grupo a partir de la identificación de terciles; posteriormente, se eligieron el tercil inferior y el superior, es decir, el conjunto cuya puntuación fue de 51 puntos o menos (tercil 1) y el conjunto de cuya puntuación fue de 56 puntos o más (tercil 3). De esta forma, se conformaron el grupo de docentes con liderazgo bajo (tercil 1) y el grupo de docentes con liderazgo alto (tercil 3), respectivamente.

### Análisis de comparación de grupos

Se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney para hacer el análisis de comparación de dos grupos de datos independientes (docentes con nivel de liderazgo alto y docentes con nivel de liderazgo bajo) respecto a la puntuación obtenida en las variables de tipo intervalo: Factores dentro del contexto escolar, Factores externos al contexto escolar y Factores propios del docente. Se usó para comprobar la heterogeneidad entre las medianas de las dos muestras. Se eligió ésta, dado que las variables son de tipo intervalo y se cumplía también con el supuesto de tener grupos independientes (Howell, 2014).

El índice Ji cuadrada o  $\chi^2$  se realizó para probar diferencia entre los dos grupos de docentes conformados y las variables de tipo nominal, es decir, cada uno de los ítems que conforman la encuesta Factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente. Esta prueba se empleó dado que el nivel de todas las variables que se analizaron se encontraban en un nivel categórico y no se cumple con el supuesto de distribución normal.

## RESULTADOS

La caracterización de la población del estudio (Tabla 3) mostró que en su mayoría eran

mujeres, predominaban los docentes frente a grupo, con nivel licenciatura, y más de la mitad no tenía más de 5 años laborando en el plantel. En su mayoría contaban con una antigüedad de 14 a 29 años de servicio. La edad más frecuente se encontraba entre 47 a 51 años. Todos tenían plaza base.

### Factores que facilitan el liderazgo docente

En esta categoría surgieron solo factores dentro del contexto escolar y los propios del docente, quedando omitidos los externos al contexto escolar, por no haber sido señalados por al menos 2 docentes (Tabla 4).

### Factores dentro del contexto escolar

#### Apoyo existente entre los “maestros de apoyo”

Un docente de apoyo refirió que parece existir una división marcada entre ambos grupos, por ello, señaló como un factor que facilita su liderazgo “el apoyo que tenemos entre los maestros de las materias de apoyo [...] entre nosotros sí podemos trabajar de manera armoniosa y empática” (Jaime, docente de la primaria, Comunicación personal, 14 de octubre, 2020).

El Instituto Nacional de la Evaluación para la Educación (INEE, 2019) define, como maestros de apoyo a todos los docentes que imparten clases por horas de materias como inglés, computación, educación artística y educación física. En este grupo también se incluyen a los profesores de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). El resto de los profesores son denominados como maestros de grupo o maestros frente a grupo, en el entendido de que son aquellos responsables de un solo grupo de estudiantes e imparten las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, cívica y ética, entre otras.

### El director como agente de apoyo

En este estudio de caso se observó y escuchó, de manera constante, el compromiso del director con la educación y su influencia estratégica para que los maestros desarrollasen

■ **Tabla 3. Características de los docentes participantes.**  
Table 3. Characteristics of the participating teachers.

Variable	Frecuencia	Porcentaje
<b>Especialidad</b>		
Docente frente a grupo	13	72.2 %
Docente de apoyo (inglés, educación artística, cómputo)	5	27.8 %
<b>Sexo</b>		
Masculino	6	33.3 %
Femenino	12	66.7 %
<b>Grado académico</b>		
Licenciatura	13	72.2 %
Maestría	4	22.2 %
Normal básica	1	5.6 %
<b>Edad</b>		
31 a 36 años	2	11.1 %
37 a 41 años	2	11.1 %
42 a 46 años	4	22.2 %
47 a 51 años	6	33.3 %
52 a 56 años	4	22.2 %
<b>Años de servicio</b>		
5 a 13 años	3	16.7 %
14 a 21 años	6	33.3 %
22 a 29 años	6	33.3 %
30 a 37 años	3	16.7 %
<b>Tipo de contratación</b>		
Plaza base	18	100 %
<b>Antigüedad en la escuela</b>		
2 a 5 años	10	55.6 %
6 a 8 años	2	11.1 %
9 a 11 años	3	16.7 %
12 a 14 años	3	16.7 %

■ **Tabla 4. Factores dentro del contexto escolar y propios del docente que facilitan el liderazgo docente.**  
Table 4. School context and teacher’s factors that facilitate teacher leadership.

Dentro del contexto escolar	Propios del docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El apoyo de los compañeros</li> <li>• El apoyo entre maestros de apoyo</li> <li>• El director como agente de apoyo</li> <li>• Empatía</li> <li>• Buena comunicación (asertiva) entre colegas</li> <li>• Colaboración</li> <li>• Que los demás tengan apertura y escucha a propuestas e ideas</li> <li>• Ambiente de oportunidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interés</li> <li>• Compromiso del profesor</li> <li>• Deseos de aprender, de escuchar</li> <li>• Empatía</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Conocimiento de diversos temas</li> <li>• Tener dominio de palabra</li> <li>• Poder centrar la atención de un auditorio</li> <li>• Crear interés de los demás</li> <li>• Madurez</li> <li>• Forma de expresarse (Amabilidad, carisma)</li> <li>• Disposición</li> <li>• Iniciativa</li> <li>• Facilidad de adaptación</li> <li>• Actitud (Ser motivadora)</li> <li>• Experiencia laboral</li> <li>• Preparación</li> <li>• Ser motivadora</li> </ul>

sus habilidades como líderes. Varios integrantes de la comunidad escolar estuvieron de acuerdo en que este actor dirige a la escuela hacia el éxito, les otorga confianza a los maestros, tiene apertura para escuchar y dialogar y soluciona conflictos de manera asertiva. Así mismo, se preocupa para brindar las herramientas y recursos esenciales para que a los maestros no les falte nada y puedan ofrecer a sus alumnos más y mejores oportunidades de aprendizaje. En palabras de una integrante del equipo administrativo:

“El director le proporciona material y equipo a todos los maestros para que no tengan que estar comprando de su dinero. A cada uno les entrega plumones y borrador para pintarrón, una memoria USB (Universal Serial Bus), hojas en blanco, una caja de lápices y plumas, papel bond, entre otros materiales” (Lupita, personal administrativo de la primaria, Comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

Lo anterior, se confirma con la infraestructura observada en las visitas a la escuela, en donde se apreció que cada salón cuenta con un proyector, pantalla de protector, aire acondicionado, impresora, entre otros materiales poco usuales en escuelas públicas.

#### Ambiente de oportunidades

En las entrevistas y observaciones, se documentó que los docentes opinan que, trabajar en una escuela en donde prevalece el respeto, se tiene acceso a diversos recursos, se facilita el desarrollo de nuevas habilidades y existen relaciones positivas podría ser uno de los factores que permita ejercer el liderazgo.

En una de las pláticas informales, con una de las docentes de grupo, ella comentaba que: “el ambiente escolar es muy agradable, los maestros tienen buena relación entre ellos y con el director, aunque aclaró que ésta es estrictamente profesional, y que existe apoyo mutuo

entre docentes” (Dulce, docente de la primaria, comunicación personal, 21 de febrero, 2020), lo que le permite a la maestra, sentirse a gusto, recibir retroalimentación de su trabajo y así mejorar su calidad de enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

### Factores propios del docente

#### Compromiso del profesor

Este grupo de maestros coincidió en relacionar su liderazgo con el compromiso que demuestran. Fue posible observar y escuchar opiniones acerca de la calidad de trabajo que realizan los profesores en dicha escuela, tanto por parte de los administrativos como de la presidenta de la sociedad de padres de familia. Uno de los comentarios positivos que surgió fue el siguiente:

“Los maestros son muy buenos, al menos los que les ha tocado a mis hijos. Cumplen con su trabajo, califican la tarea, cuando algo va mal con los niños o hay algún incidente, te mandan a llamar y te lo dicen. Eso es bueno, porque así, siempre estamos enterados de lo que pasa con nuestros hijos y así podemos ayudarlos más” (Presidenta de la sociedad de padres de familia, Comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

En la cita anterior, también se destaca la correspondencia entre padres de familia y maestros, así como el interés y preocupación para el bien de sus hijos y alumnos. Uno de los profesores de apoyo, refirió tener una buena impresión de los maestros: “Los maestros de aquí son muy responsables, cada vez que entro a los salones, los estudiantes están sentaditos haciendo tarea, los niños siempre se encuentran trabajando temas del currículo oficial, a eso le adjudica que los niños sean muy educados y tengan buen nivel de aprovechamiento [...]. Además, en las reuniones de trabajo, percibe que siempre que el director informa sobre algún curso que está ofreciendo la Secretaría de Educación Pública (SEP), los maestros muestran interés por estar siempre actualizados, se interesan, piden información y en muchas oca-

siones los toman y solicitan al director nuevos cursos de formación” (Jaime, Comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

### Factores que inhiben el liderazgo docente

En esta categoría surgieron los tres factores (Tabla 5), tomados como base del estudio de Zinn (1997).

#### Factores dentro del contexto escolar

##### Riesgos que implica el puesto oficial de líder

Al cuestionar a los maestros acerca de cuál sería una situación que le impida ejercer su liderazgo, una de ellas respondió que escalar al puesto de dirección tiene ciertos inconvenientes; en sus palabras expresó lo siguiente: “[...] ya que el subir de nivel para ser director, por ejemplo, me tendría que ir a otro municipio y siempre mandan a los nuevos a lugares lejanos” (Patricia, docente de la primaria, Comunicación personal, 1 de octubre, 2020). En ese sentido, iniciar un cargo oficial de liderazgo implica cierto retroceso en el sistema, situación que desanima a los docentes para postularse como candidatos a la promoción de una posición jerárquicamente superior.

Falta de apoyo y empatía a los colegas de apoyo. Se entrevistó a cuatro docentes de apoyo. Pero en particular, uno de ellos indicó que: “He tenido enfrentamientos con compañeros responsables de grupos y con el director debido a que las decisiones se toman regularmente cuando no estamos presentes en la escuela” (Jaime, docente de la primaria, Comunicación personal, 7 de febrero, 2020). Los maestros de apoyo van determinados días de la semana y por algunas horas, a diferencia de los docentes frente a grupo que cubren la jornada completa. Lo que, a su vez, tiene como consecuencia que no se enteren de algunos avisos o actividades que se llevan a cabo, por lo que sienten que no son tomados en cuenta. Al respecto, también opinó una docente de apoyo, cuando se le preguntó cuál sería un factor que inhiba su liderazgo, dijo:

“Me falta [...] tener un cargo más importante para mis compañeros, pues ser de apoyo

■ **Tabla 5. Factores dentro y externos del contexto escolar y propios del docente que inhiben el liderazgo docente.**

Table 5. School context internal and external factors and teacher’s factors that inhibit teacher leadership.

Dentro del contexto escolar	Externos al contexto escolar	Propios del docente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envidia</li> <li>• Riesgos que implica el puesto oficial de líder</li> <li>• Falta de antigüedad del maestro en la escuela</li> <li>• Falta de apoyo y empatía a los colegas de apoyo</li> <li>• Conflictos con las autoridades educativas y jefes inmediatos</li> <li>• Actitud apática del grupo</li> <li>• Falta de compromiso</li> <li>• Falta de colaboración y apoyo</li> <li>• Falta de empatía por parte del líder</li> <li>• Carga administrativa</li> <li>• Saturación de grupos</li> <li>• El tiempo limitado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tener voluntad, interés, asertividad, manejo de emociones.</li> <li>• No tener un cargo importante dentro de la escuela también se le puede llamar exclusión.</li> <li>• Falta de seguridad</li> <li>• Individualismo</li> <li>• Falta de interacción con los compañeros</li> <li>• Apatía</li> <li>• No tener prioridad de ser líder [de otros] sólo de los alumnos</li> <li>• Trabajar de una forma estricta, exigente y disciplinada de trabajar</li> <li>• Ver el bienestar propio</li> <li>• No pedir opiniones</li> <li>• El carácter</li> <li>• Ser desorganizado</li> <li>• Incomodidad con el puesto de líder</li> </ul>

es una desventaja en esta escuela” (Claudia, docente de la primaria, Comunicación personal, 12 de octubre, 2020). Durante una de las visitas se observó que hace falta coordinación entre ambos grupos de maestros, ya que a veces los maestros de grupo les dan a los niños ciertas indicaciones durante la hora del maestro o maestra de apoyo, lo cual genera malentendidos entre ellos.

Conflictos con las autoridades educativas y jefes inmediatos. Los administrativos como el director y el supervisor pueden ser agentes de apoyo para los docentes, pero también, pueden ser una variable que inhiba el desarrollo de su liderazgo. Algunos profesores de esta escuela han tenido experiencias negativas con sus superiores, ya que señalaron que en ocasiones tienen enfrentamientos o desacuerdos

con sus autoridades educativas y jefes inmediatos, lo cual les causa cierta impotencia. Dicha situación se refleja de manera desfavorable en el ejercicio de su liderazgo. Otro actor educativo mencionado fue el supervisor; referente a él, indican que no asiste regularmente a la escuela, no muestra preocupación ni interés por el trabajo docente. Por último, algunas personas de la comunidad escolar perciben como un problema el hecho de que la Secretaría ya no suministre recursos de limpieza a la escuela. Al respecto, una madre de familia comentó: “muchos no lo saben, pero la SEP ya no da nada, la escuela tiene que ver de dónde saca dinero para comprar detergente, escobas, reparar las cosas... se gasta mucho dinero” (Presidenta de la sociedad de padres de familia, Comunicación personal, 7 de febrero, 2020).

La carga administrativa ha sido una constante que también se lee en publicaciones de redes sociales y a la que gran parte del magisterio le genera inquietud (Mungarro y col., 2017). En una reunión de CTE, los docentes discutían acerca de que es complicado, para ellos, pertenecer a una Comunidad de Aprendizaje Profesional, debido a que se sienten cargados de funciones de tipo administrativas, como llenar formatos de estadística de los alumnos. Ello les resta tiempo para reunirse con sus colegas a discutir acerca de formas para mejorar los resultados de los alumnos y de la escuela.

### Saturación de grupos

Se refiere a la cantidad de alumnos y alumnas que se encuentran inscritos en un mismo grupo y que excede a la cantidad recomendable; esta problemática aparentemente condiciona el tipo de enseñanza o dedicación a los estudiantes. Los maestros expresaron en una reunión que al tener muchos alumnos en sus salones sienten que tienen más trabajo y los pendientes no se terminan, pues deben preparar más material y desarrollar actividades para aquellos alumnos rezagados, porque no les da tiempo de atenderlos de manera individual. Cuando se cuestionó a una docente acerca de cuál consideraba que era una dificultad para desarrollar su trabajo, ella refirió que:

“Hay mucha demanda en la escuela, los grupos rebasan los cuarenta alumnos y ya no hay suficiente espacio ni sillas en los salones; la maestra refirió que a veces se le hace complicado realizar actividades en equipos u otras actividades que permitan la movilización de los estudiantes” (Dulce, docente de la primaria, Comunicación personal, 21 de febrero, 2020).

Lo anterior, fue consistente con lo que la presidenta de la sociedad de padres de familia señaló como una circunstancia negativa que percibía de la escuela.

De la saturación de grupos se desprende la cuestión del tiempo limitado. Al tener muchos

alumnos para atender, los docentes sienten que la jornada escolar no es suficiente para satisfacer todas las necesidades de los niños y niñas del grupo, además de todas las tareas administrativas que requieren cumplir. Una profesora expresó lo siguiente:

“A veces quiero trabajar con algún niño que está atrasado en alguna materia: lectura, escritura, matemáticas, pero no me da tiempo dentro del horario, por lo que a veces le tengo que pedir al niño que se quede mientras los demás van a educación física, biblioteca o cómputo, pero sé que también está mal, porque lo que los otros maestros enseñan también es importante para su formación” (Dulce, docente de la primaria, Comunicación personal, 21 de febrero, 2020).

### Factores externos del contexto escolar

#### Los hijos

El trabajo docente por naturaleza requiere dedicar esfuerzo fuera del aula para planear clases, preparar materiales, calificar trabajos, entre otras actividades. El tiempo que empleen en ello depende de cada uno. Los maestros advierten que tener una posición de liderazgo exige el cumplimiento de aún más responsabilidades de las ya habituales; si a esto se le suma sus responsabilidades como ser padres o madres de familia, los maestros sienten la necesidad de escoger entre una de las dos tareas (ser líder/ser padre o madre de familia). Una de las maestras de dicha escuela comentó lo siguiente al respecto:

“Tengo capacidades y habilidades de líder, fui directora comisionada en la cual me desempeñé muy bien de acuerdo a mi autoridad inmediata superior. Pero ahora, por el estudio de mi hija, prefiero estar centrada en mi trabajo como docente en la institución” (Patricia, docente de la primaria, Comunicación personal, 1 de octubre, 2020).

### Factores propios del docente

#### Individualismo

Es una problemática que da como resultado el escaso trabajo en equipo, por lo tanto, la

pérdida de los beneficios que se obtienen a partir del mismo. El trabajo colaborativo entre profesores y profesoras estimula el aprendizaje profesional, la comunicación asertiva y fortalece las relaciones sociales. Como consecuencia de este aislamiento, el docente no interactúa con el resto de sus colegas, por consiguiente, el trabajo en equipo se ve limitado y ello se convierte en una barrera para demostrar su liderazgo. Una de las razones por las que ocurre es porque el docente no está interesado, prioriza el trabajo dentro del aula, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto según lo que mencionaron varios de los entrevistados. Por ejemplo, 2 participantes del estudio refirieron lo siguiente:

“Le doy prioridad a mi trabajo con los niños y no interactúo demasiado con mis compañeros y compañeras” (Dulce, docente de la primaria, Comunicación personal, 21 de febrero, 2020); “la situación es que estoy enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos, no es prioridad para mí ser líder, únicamente de mis alumnos” (Patricia, docente de la primaria, Comunicación personal, 1 de octubre, 2020).

### Caracterización de docentes con liderazgo bajo o alto

La caracterización de ambos grupos (bajo nivel y alto nivel de liderazgo) a partir de las variables: sexo, especialidad, grado académico y tipo de contratación se presentan en la Tabla 6. Se observa que 7 de los entrevistados presentaron alto liderazgo y 7 bajo liderazgo.

### Cuantitativos

En cuanto a los factores que inhiben o facilitan el liderazgo docente, existe una diferencia estadísticamente significativa ( $P < 0.05$ ) entre el nivel de liderazgo docente, bajo o alto, y los factores dentro del contexto escolar (Tabla 7), por lo que, en su conjunto, acciones (variables) como el apoyo de los colegas, la ayuda y el respaldo del director, la capacitación, la flexibilidad de horarios, asignaturas y actividades, contar con espacios físicos para

actividades colegiadas, atender las necesidades de los alumnos, contar con tiempo para realizar las actividades de la planeación y para brindar tutoría individual a los estudiantes, así como la cantidad de comisiones otorgadas, ofrecen a los maestros la oportunidad de ejercer su liderazgo.

Por otra parte, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa ( $P < 0.05$ ), entre el nivel de liderazgo docente, bajo o alto, y las otras dos variables: Factores externos al contexto escolar y Factores propios del docente (Tabla 7).

Para identificar específicamente en qué variables de la lista de cotejo “Factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente” existe una diferencia estadísticamente significativa con relación al nivel de liderazgo docente (alto o bajo), se realizó una prueba Ji cuadrada. Tal como se muestra en la Tabla 8, en 9 variables no se pudo calcular el valor de  $\chi^2$ , dado que todos los participantes de ambos grupos respondieron de la misma manera. Así mismo, solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de liderazgo docente (bajo/alto) y dos de las variables que corresponden a la sección Factores propios del docente: iniciativa para realización de proyectos innovadores ( $\chi^2 = 7.14$ ; gl = 1;  $P < 0.05$ ), e incomodidad con roles de liderazgo ( $\chi^2 = 7.78$ ; gl = 1;  $P < 0.05$ ). En ambos casos se puede deducir que el nivel de liderazgo (alto/bajo) se asocia a dos características de los docentes, estas son, la capacidad del maestro para emprender proyectos novedosos y la sensación que le genera hacerse cargo de alguna actividad de liderazgo. Respecto a ello, en la Tabla 8 se puede apreciar que el 86 % de los docentes que tuvieron una puntuación alta en la escala de liderazgo docente, refieren que han tenido la iniciativa de realizar algún proyecto de innovación que impacte en la comunidad escolar en el último ciclo escolar; en contraparte, solamente el 14 % de los docentes con puntuación baja de liderazgo docente afirmó haber realizado dicha acción. El

■ **Tabla 6. Caracterización de los dos grupos de docentes a partir de su nivel de liderazgo.**  
Table 6. Characterization of the two groups of teachers based on their leadership level.

Variable	Liderazgo bajo	Liderazgo alto
	N (%)	N (%)
<b>Sexo</b>		
Masculino	2 (29 %)	2 (29 %)
Femenino	5 (71 %)	5 (71 %)
<b>Especialidad</b>		
Docente frente a grupo	5 (71 %)	6 (86 %)
Docente de apoyo (inglés, educación artística, cómputo)	2 (29 %)	1 (14 %)
<b>Grado académico</b>		
Licenciatura	4 (57 %)	6 (86 %)
Maestría	2 (29 %)	1 (14 %)
Normal básica	1 (14 %)	0 (0 %)
<b>Tipo de contratación</b>		
Plaza base	7 (100%)	7 (100 %)

■ **Tabla 7. Comparación de los factores que afectan o facilitan el liderazgo según el nivel mostrado por el profesor (alto o bajo liderazgo).**

Table 7. Impact of the factors that affect or facilitate leadership according to the level shown for each teacher (high or low leadership).

Factores	Liderazgo bajo		Liderazgo alto		Estadístico*	P
	Promedio	D.E.	Promedio	D.E.		
Dentro del contexto escolar	8.1	1.2	9.6	0.9	8.5	0.04
Externos al contexto escolar	4.7	1.3	5	1	20.5	0.642
Propios del docente global	6.4	1.6	7.9	1.2	12	0.112

\*Mann-Whitney U.

100 % de los participantes clasificados con bajo nivel de liderazgo docente aseguraron haberse sentido incomodos cuando les otorgaron un puesto o cargo de alguna tarea o actividad de liderazgo. Por otro lado, el 71 % de

los sujetos con alto puntaje de liderazgo docente no tuvieron esa sensación.

En cuanto a las variables de la edad, años de servicio y antigüedad en la escuela, y su re-

■ **Tabla 8. Comparación entre el nivel de liderazgo (alto/bajo) con cada una de las variables de los factores: dentro del contexto, externas al contexto y propios del docente.**

Table 8. Comparison between the level of leadership (high/low) with each of the factor variables: within the context, external to the context and the teacher's own.

Variables	Liderazgo bajo	Liderazgo alto	Valor $\chi^2$	P
	N (%)	N (%)		
Apoyo de colegas	6 (86 %)	6 (86 %)	0	1
Ayuda de director	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Respaldo del director	6 (86 %)	7 (100 %)	1.08	0.299
Capacitación	6 (86 %)	6 (86 %)	0	1
Flexibilidad de horarios, asignaturas y actividades	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Apoyo del director en emprendimiento	6 (86 %)	7 (100 %)	1.08	0.299
Espacios físicos para actividades colegiadas	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Necesidades de los alumnos	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Tiempo para realización de actividades planificadas	2 (29 %)	5 (71 %)	2.57	0.109
Tiempo para tutoría individual a estudiantes	3 (43 %)	6 (86 %)	2.8	0.094
Cantidad de comisiones en el PEMC	0 (0 %)	2 (29 %)	2.33	0.127
Apoyo de su familia para la preparación profesional	5 (71 %)	7 (100 %)	2.33	0.127
Notas periodísticas sobre el trabajo docente	5 (71 %)	7 (100 %)	2.33	0.127
Reconocimiento por parte de padres de familia	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Compromisos familiares	4 (57 %)	2 (29 %)	1.17	2.8
Asuntos familiares	4 (57 %)	4 (57 %)	0	1
Desestimación hacia el docente por medios de comunicación	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Quejas de los padres de familia	1 (14 %)	1 (14 %)	0	1
Problemas de salud	4 (57 %)	1 (14 %)	2.8	0.094
Identidad de género	1 (14 %)	0 (0 %)	1.08	0.299

continúa...

Iniciativa para realización de proyectos innovadores	1 (14 %)	6 (86 %)	7.14	0.008**
Sentimiento de ser apreciado	6 (86 %)	7 (100 %)	1.08	0.299
Reconocimiento de la importancia de su labor	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Apego ético a las leyes de su trabajo	6 (86 %)	7 (100 %)	1.08	0.299
Apreciación a su trabajo	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Experiencia en su puesto	7 (100 %)	7 (100 %)	NA*	NA
Agotamiento físico	5 (71 %)	6 (86 %)	0.424	0.515
Incomodidad con roles de liderazgo	0 (0 %)	5 (71 %)	7.78	0.005**
Zona de confort	1 (14 %)	2 (29 %)	0.424	0.515

\*NA: No aplica porque no se pudo calcular porque todos los docentes dieron la misma respuesta.

\*\*Indica diferencia significativa.

lación con la puntuación alta o baja de liderazgo docente, los resultados, de acuerdo a la prueba U de Mann Whitney, señalaron que no existen diferencias estadísticamente significativas ( $P < 0.05$ ) en las tres variables analizadas con respecto al nivel de liderazgo docente (alto o bajo) (Tabla 9).

## DISCUSIÓN

El tiempo limitado, la carga administrativa, el apoyo de los compañeros, la antigüedad en la escuela, la experiencia laboral y los hijos resultan ser variables que intervienen en el desarrollo del liderazgo de los maestros y maestras, de acuerdo al estudio cualitativo. No obstante, esto no fue consistente con la información obtenida con los resultados cuantitativos, pues a pesar de que estas variables fueron tomadas en cuenta en el instrumento, resultaron no ser estadísticamente significativas. Esta discrepancia puede explicarse a partir de Johnson y col. (2002), quienes revelaron que los mexicanos suelen manifestar en menor medida información personal cuando se emplean las encuestas. Por otra parte, las variables que fueron congruentes con los resultados de ambos enfoques fueron

la incomodidad con puestos de liderazgo y la iniciativa para emprender y guiar acciones de liderazgo.

También, se encontró una semejanza con la literatura que hace referencia al papel del director en el desarrollo del liderazgo docente. De acuerdo con Kenjarski (2015) y Cisneros-Cohernour (2021), el liderazgo docente depende del apoyo de la administración, pues cuando ambas partes (docente-administración) mantienen relaciones óptimas, los beneficios que obtienen son recíprocos. El director es un apoyo cuando aporta los recursos y materiales suficientes, le brinda oportunidades de liderazgo a los docentes y, permite que estos participen en la toma de decisiones; por el contrario, es un inhibidor, cuando demuestra falta de confianza hacia sus docentes, impide que desarrollen iniciativas propias y no comparte responsabilidades de liderazgo (Kenjarski, 2015). Algunos participantes (con alto nivel de liderazgo) del estudio estuvieron de acuerdo en que su director es una variable que favorece su liderazgo, tanto en la parte cualitativa como en los resultados descriptivos del instrumento inventario del liderazgo

■ **Tabla 9. Efecto de la edad, años de servicio y antigüedad en el nivel de liderazgo docente (alto o bajo).**

Table 9. Effect of age, years of service and seniority on the level of teacher leadership (high or low).

Factores	Liderazgo bajo		Liderazgo alto		Estadístico*	P
	Promedio	D.E.	Promedio	D.E.		
Edad del docente	43.3	9.7	45.4	2.8	20	0.605
Años de servicio del docente	18.6	11.5	19.4	3.9	21.5	0.748
Antigüedad del docente en la escuela	5.1	4.1	7.4	5.3	21.5	0.743

\*Mann-Whitney U.

docente. En contraparte, empleando las mismas técnicas se obtuvo a otro grupo de docentes (con bajo liderazgo), quienes afirmaron que en ocasiones, han tenido desacuerdos o conflictos con autoridades educativas, y a veces no se sienten tomados en cuenta por el director, lo cual los ha llevado a tener un bajo liderazgo en la escuela. En general, los participantes señalaron que se necesita del director para poder ejercer un liderazgo alto en la escuela, no obstante, esto difiere con el estudio de Cosenza (2015), donde sus participantes concluyeron que pueden ser líderes con o sin el apoyo del director. Es importante señalar que en el análisis estadístico de comparación para grupos independientes la variable del director no resultó ser estadísticamente significativa, por lo tanto, se podría inferir que su papel es indiferente en el hecho de tener un liderazgo alto o bajo.

A pesar de que los maestros frecuentemente compartieron sus ideas de enseñanza con otros docentes (Tabla 1, ítem 3), ofrecieron su apoyo a otros docentes (ítem 2) y percibieron que hay apoyo mutuo entre ellos (ítem 1); el individualismo o aislamiento del docente en el aula surgió en el estudio cualitativo. Se ha documentado, en algunas investigaciones, que el individualismo, es un factor que limita el liderazgo del profesor, ya que es importante para tener mejores resultados escolares, que los maestros trabajen en colaboración en be-

neficio de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela (Kenjarski, 2015). En el presente estudio se comprobó que para algunos maestros (tanto con alto o bajo liderazgo) es difícil ver más allá de sus aulas y de sus alumnos. Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas, también se detectó que este individualismo podría ser generado por la limitación del tiempo y espacios para el trabajo colaborativo entre docentes; otra explicación refiere que en ocasiones, cuando los líderes docentes intentan influir en colegas que tienen menor interés para enriquecer el aprendizaje de los alumnos tienen como resultado relaciones tensas y rechazo (Webber y Nickel, 2021).

La participación en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) es una práctica común de los docentes líderes de países como Estados Unidos (Gordon y Solis, 2018; Von-Esch, 2018; Donnelly y col., 2019). En México, a partir del 2018, la SEP comenzó a introducir el ejercicio de las CPA durante los CTE, a pesar de ello, en esta investigación se encontró que los docentes en general, refieren no disponer del tiempo para reunirse en las CPA, debido a que los CTE, que es el único espacio proporcionado para sostenerlas, se destina, más bien, a tareas de tipo administrativas; esto fue consistente también con el hecho de que el 18 % de los profesores indicó que pocas veces platica con otros maestros

sobre cómo mejorar el aprendizaje (dato no mostrado). Lo anterior coincide con el reporte del INEE (2018) y con autores como Mungarro y col. (2017), quienes expresaron claramente la necesidad que surge por parte del magisterio del país de que les provean el tiempo y los espacios para conformar redes de aprendizaje, en donde puedan compartir sus experiencias en sus aulas y los conocimientos que reciben en las capacitaciones a las que asisten; de esta manera, se puede también reducir el aislamiento y la enseñanza individualista que permea en algunos (González y col., 2019). Webber y Nickel (2021) también reflejan que la cuestión del tiempo es una limitante para que los docentes reflexionen sobre su trabajo y se comprometan a su aprendizaje permanente.

El tema sobre cómo influye la política del sistema educativo, específicamente en la gestión de los cambios de centros de trabajo en la decisión de tener, o no, un cargo oficial de líder, por ejemplo, de dirección o supervisión, surgió en este estudio. Durante una de las pláticas informales, se habló acerca de iniciar una carrera como director (dentro de la SEP) y sus implicaciones en la vida personal de los docentes que se arriesgan. El miedo de asumir el reto de ser director puede ser generado también por otras situaciones como la incomodidad, la incertidumbre o incomodidad de asumir puestos de liderazgo (Webber y Nickel, 2021) que fue una de las variables que explicaron el nivel bajo de liderazgo a través de las pruebas estadísticas inferenciales.

Otro aspecto encontrado como inhibidor fue la condición de ser docente de apoyo, los profesores de inglés, educación artística, educación física y biblioteca resultaron ser los docentes categorizados en el grupo de bajo liderazgo y así como también fueron nominados mayormente como no líderes; a su vez, estos docentes, en las entrevistas expresaron sentirse poco escuchados y tomados en cuenta en las decisiones de la escuela; la explicación más lógica es que el reducido núme-

ro de horas que trabajan en la escuela impide que puedan desarrollar relaciones favorables en comparación que las que pueden lograr sus demás colegas. Respecto a esto, Cisneros-Cohernour (2021) manifiesta que los docentes que son contratados por horas reducidas tienen oportunidades limitadas para participar en actividades de desarrollo profesional.

El sistema educativo del país se caracteriza por ser burocrático y exigir una serie de requisitos para poder alcanzar el beneficio de encontrarse en una condición adecuada para ejercer un alto liderazgo (Reyes, 2020). Tanto la distancia al centro escolar como la burocracia educativa habían surgido anteriormente en estudios como circunstancias que han generado malestar e insatisfacción entre los maestros de México que evidentemente manifiestan en su trabajo en el aula y en consecuencia en su liderazgo (Mungarro y col., 2017; INEE, 2018); no obstante, la situación de los docentes de apoyo no ha sido comúnmente referenciada como inhibidor.

El actual Programa Sectorial de Educación 2020–2024 (DOF, 2020) afirma que, el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros asegurará que los docentes reciban la asesoría, apoyo y acompañamiento, así como tutoría de pares de mayor experiencia y se compromete a vigilar que existan espacios para la actualización y superación profesional del magisterio y a hacerse responsables de fortalecer su liderazgo en la comunidad (DOF, 2019). A pesar de ello, y como puede reflejarse en líneas anteriores, las acciones por parte de las autoridades correspondientes aún no se traducen en la realidad de estos docentes. Las políticas educativas, en su mayoría, se han enfocado a establecer el conjunto de características y acciones que se espera de los profesores de educación básica desde su ingreso y durante su trayectoria en el sistema, lo cual ha generado tensiones entre el magisterio debido a la alta exigencia en las evaluaciones, lo cual resulta consistente con una revisión de políticas

de España (Gratacós y col., 2021), donde refirieron que en los documentos se precisan competencias claras relacionadas con el liderazgo docente como requisitos para la carrera inicial del profesorado de dicho país; así mismo Webber y Nickel (2021) también detectaron ciertas tensiones entre ciertas políticas y los líderes docentes en Canadá, por lo tanto este asunto resulta no ser exclusivo del país, ni de Latinoamérica.

De acuerdo con el INEE (2018), el promedio de alumnos que atiende un docente de educación básica es de 22; en el caso de esta escuela, hay grupos donde se encuentran inscritos arriba de 30 niños; este hecho es discutido en la presente investigación como un factor que inhibe el liderazgo de los profesores. La saturación de grupo fue asociada con la calidad en la enseñanza que pude ofrecer él o la profesora, ya que impacta en el tiempo disponible para cada estudiante y en el espacio físico con el que se cuenta para realizar diversas actividades, de acuerdo con lo que los docentes comentaron. Algunos autores refieren que una característica de los líderes docentes es su capacidad para brindar una enseñanza innovadora y eficaz, por lo tanto, al no poder llevarla a cabo por tener un gran número de alumnos, se convierte en un obstáculo para mejorar los resultados en el rendimiento del grupo y los de la escuela (Kenjarski, 2015; Mungarro y col., 2017; Webber y Nickel, 2021). Los líderes docentes ejercen una enseñanza diferenciada o personalizada de acuerdo con las necesidades de los alumnos, son innovadores, propician el pensamiento crítico y reflexivo, así como también producen recursos complementarios para que los alumnos reciban una enseñanza más efectiva (Gordon y Solis, 2018; Wenner y Campbell, 2018; Donnelly y col., 2019); el grupo de docentes entrevistados indica que el hecho de tener grupos numerosos le impide realizar estas actividades propias de un líder docente. Por último, es importante aclarar que en los resultados de las entrevistas no se encontraron variables externas al contexto escolar que faciliten el liderazgo docente, lo cual no fue

consistente con lo que se reporta en la literatura. Zinn (1997) resaltó la influencia de variables, como los familiares, medios de comunicación, padres de los estudiantes, compromisos familiares, la salud personal, entre otros, en la función del liderazgo. Además de lo anterior, si bien el liderazgo puede depender de aspectos externos, otra parte recae en el docente, en sus capacidades, conocimientos, actitudes y aptitudes (Kenjarski, 2015). En este estudio, se revela que el interés, la empatía, la responsabilidad, el conocimiento, la iniciativa, la facilidad de adaptación, el compromiso entre otros, son variables que tienen un papel importante para que el profesor tenga un buen desempeño como líder y para que la comunidad escolar tenga una percepción favorable acerca de él.

## CONCLUSIONES

El manifestar iniciativa para realización de proyectos innovadores fue la variable facilitadora que destacó significativamente entre los grupos de alto y bajo liderazgo. Esta es una variable interna por lo que usualmente no depende de personas o factores externos, sino del mismo docente, destacando su compromiso, sus deseos de aprender, su habilidad de captar el interés de los demás y su facilidad de adaptación. Entre las barreras que afectaron el liderazgo, la que mostró ser diferente significativamente entre ambos grupos fue la incomodidad con roles de liderazgo, asociada al hecho de que algunos docentes se enfrentan a situaciones administrativas presentes en el sistema educativo y que generan cargas administrativas excesivas, provocando incomodidad a tomar posiciones de liderazgo de manera formal e informal. Otras cuestiones críticas que se rescatan en la investigación son la falta de tiempo, la saturación de grupos, así como la falta de apoyo entre los docentes que están frente a grupo y los docentes de apoyo, tema que no se había reportado en la literatura como una variable que pudiera influir en el desempeño de los maestros. Conocer las situaciones por las que atraviesan los profesores permitirá encontrar las raíces de los problemas para tomar decisio-

nes de manera informada, especialmente en aspectos de política pública. Mejorar el liderazgo docente en los profesores hará que su desempeño sea más eficaz al momento de instruir a sus alumnos, mejorando el sistema educativo, no solo con programas destinados a ello, sino que, se logre el cumplimiento de sus objetivos, para evitar que los docentes estén sobrecargados y puedan intercambiar mejoras de aprendizaje. Los resultados encontrados en el presente estudio aportan nueva información en el contexto de educación básica del país que puede ser útil para el estudio particular de cada escuela. Representan un diagnóstico

de lo que se puede mejorar, para que todos los que colaboran dentro de una institución analicen ventajas y desventajas de la administración de los recursos, colaboración del personal, planeación y educación que se está brindando. La relevancia del enfoque cuantitativo fue otorgar validez estadística a las conclusiones del estudio.

## DECLARACIÓN DE INTERESES

Los autores declararon no tener conflicto de interés alguno.

## REFERENCIAS

- Achach-Sonda, L. G. (2021). *Liderazgo docente: conceptos y factores que facilitan e inhiben su liderazgo*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Angelle, P. S. and De-Hart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, Degree, and position. *NASSP Bulletin*. 95(2):141-160.
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G. y García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de Directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 18(3): 71-91.
- Cisneros-Cohernour (2021). The Key Role of Administrators in Supporting Teacher Leadership and Professionalism in Southern Mexico. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*. 6(1): 313-340.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*. 24(2): 79-99.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (Fourth edition). United States of America: Pearson. 650 Pp.
- Creswell, J. (2014). Research design. *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: Sage Publications. 342 Pp.
- Creswell, J. and Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. United States of America: Sage. 457 Pp.
- DOF, Diario Oficial de la Federación (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. [En línea]. Disponible en: [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf). Fecha de consulta: 13 de abril de 2021.
- DOF, Diario Oficial de la Federación (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. [En línea]. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_n\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf). Fecha de consulta: 13 de abril de 2021.
- Donnelly, A., Holland, E., King, F., Tapper-Clasborn, A. K. M., Lunney, E., Higgins, J., ..., and McElvaney, M. (2019). Inspiring Inclusion in your Classroom and Beyond. *International Journal of Teacher Leadership*. 10(2): 28-55.
- Fierro-Evans, C. and Fortoul-Ollivier, B. (2021). Reflexivity: An essential feature of teacher leadership in Mexico, Colombia and Spain. *Research in Educational Administration & Leadership*. 6(1): 164-198.
- García-González, J. R. y Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*. 31(6): 159-170.
- Gobierno del Estado de Yucatán (2020). Mensaje del Gobernador Mauricio Vila Dosal a toda la población yucateca, en *Gobierno del Estado de Yucatán*. [En línea]. Disponible en: [https://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver\\_notas.php?id=2595](https://www.yucatan.gob.mx/saladeprensa/ver_notas.php?id=2595). Fecha de consulta: 4 de septiembre de 2023.
- Godlesky, L. E. (2018). Examining the relationship

- between teacher leadership perception and professional learning community engagement, in *Rowan Digital Works*. [En línea]. Disponible en: <https://rdw.rowan.edu/etd/2544>. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2020.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*. (24): 9-25.
- Gordon, S. and Solis, R. (2018). Teacher Leaders of Collaborative Action Research: Challenges and Rewards. *IE: Inquiry in Education*. 10(2): 3.
- Gratacós, G., Ladrón-de-Guevara, B., and Rodríguez, I. (2021). A Study of Teacher Leadership Concept in Institutional Documents in Spain. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*. 6(1): 241-275.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). United States of America: Sage publications.
- Hackfort, D. and Birkner, H. A. (2003). Triangulation as a basis for diagnostic judgments. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 1(1): 82-94.
- Howell, D. (2014). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. (Eighth edition). United States of America: Cengage Learning. 677 Pp.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México, en *INEE*. [En línea]. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>. Fecha de consulta: 28 de enero de 2020.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana. ECEA 2014, en *INEE*. [En línea]. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D252.pdf>. Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2023.
- Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D., and Bassett, K. (2016). *Great to Influential. Teacher Leader's Roles in Supporting Instruction*. United States of America: American Institutes for Research. 28 Pp.
- Johnson, T., O'Rourke, D., Burris, J., and Owens, L. (2002). Culture and Survey Nonresponse. In R. M. Groves, D. A. Dillman, J. L. Eltinge, and R. J. A. Little. *Survey Nonresponse* (pp. 55-69). United States of America: Wiley.
- Kenjarski, M. (2015). Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and the Conditions Which Influence its Development, in *NC State Repository*. [En línea]. Disponible en: <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/10097>. Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2019.
- Lumpkin, A., Claxton, H., and Wilson, A. (2014). Key Characteristics of Teacher Leaders in Schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education Practice and Research*. 4(2): 59-67.
- Mungarro, G., Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017). Malestar Docente y su Impacto Emocional en Profesores de Educación Primaria. Ponencia, XIV Congreso de Investigación Educativa. [En línea]. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>. Fecha de consulta: 1 de marzo de 2021.
- Pineda-Báez, C. (2021). Conceptualizations of Teacher-leadership in Colombia: Evidence from Policies. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*. 6(1): 92-125.
- Reyes, H. Q. (2020). Los espacios olvidados de participación y autonomía escolar frente a los procesos de rendición de cuentas y burocracia en México. *Journal of Supranational Policies of Education*. (11): 87-105.
- Ross, J. (2015). The Development and support of a Teacher Leaders in Ohio: A Grounded Theory Study, in *OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center*. [En línea]. Disponible en: [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=ashland1450643469](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ashland1450643469). Fecha de consulta: 2 de septiembre de 2019.
- Sawalhi, R. and Sellami, A. (2021). Factors influencing teacher leadership: voices of public school teachers in Qatar. *International Journal of Leadership in Education*. 1-18.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata. 119 Pp.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies (Third edition). In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). United States of America: Sage Publications.
- Van-de-Vijver, F. J. (2015). Methodological of cross-cultural research. In M. Gelfand, Y. Hong, and C. Y. Chiu (Eds.), *Handbook of advances in culture & psy-*

*chology* (pp. 101-160). United Kingdom: Oxford University Press.

Von-Esch, K. S. (2018). Teacher leaders as agents of change. *The Elementary School Journal*. 119(1): 152-178.

Webber, C. F. and Nickel, J. (2021). Sustainable Teacher Leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*. 6(1): 277-311.

Wenner, J. and Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 87(1): 134-171.

Wenner, J. and Campbell, T. (2018). Thick and thin: Variations in teacher leader identity. *International Journal of Teacher Leadership*. 9(2): 5-21.

Zhang, M., Tian, J., Ni, H., and Fang, G. (2021). Exploring teacher leadership and the factors contributing to it: An empirical study on Chinese private higher education institutions. *SAGE Open*. 11(1): 1-12.

Zinn, L. (1997). Supports and barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders. Seminario, in *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. [En línea]. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED408259>. Fecha de consulta: 17 de octubre de 2019.