

Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico¹

Ricardo Sepúlveda²; Paulo Volante³; Maximiliano Montenegro⁴

Recibido: Febrero 2021 / Evaluado: Abril 2021 / Aceptado: Mayo 2021

Resumen. INTRODUCCIÓN. Dada la importancia de liderazgo entre pares, la necesidad de relevar el rol de profesores en posiciones directivas intermedias y la ausencia de un instrumento validado para identificar sus prácticas y ser usado en países de habla hispana, el objetivo de este estudio es reportar la validación y resultados de una versión adaptada en español del cuestionario de liderazgo intermedio diseñado por Highfield (2012). MÉTODO. Por medio de distintos procesos de traducción como también de validación por un panel de expertos, un cuestionario piloto fue aplicado a una muestra de profesores chilenos (n=402) en escuelas de Santiago, Chile. La validez y confiabilidad del instrumento fue calculada usando el Análisis Factorial Confirmatorio y la prueba de Alfa de Cronbach. RESULTADOS. Los resultados revelan que el cuestionario adaptado muestra niveles aceptables de validez (CFI=.90; TLI=.90; RMSEA=.079; SRMR=.051) y confiabilidad (Alfa de cronbach=.96), ofreciendo una herramienta en español para medir el liderazgo intermedio en contextos similares. DISCUSIÓN. Los resultados del cuestionario permitieron determinar que los profesores chilenos diferencian 3 de las 5 prácticas de liderazgo intermedio presente en estudios anteriores y perciben 2 de ellas (foco en los resultados y ambiente positivo de aprendizaje) como una sola. Este cuestionario permitirá identificar aquellas prácticas de liderazgo más efectivas al interior de la escuela y promocionarlas dentro del desarrollo docente.

Palabras Clave: liderazgo; cuestionario; administración educativa; profesor; análisis factorial.

[en] Validation of a middle leadership questionnaire for teachers responsible for a subject department

Abstract. INTRODUCTION. Due to the importance of pair leadership, the need of highlighting the role of teachers in middle leadership positions and the absence of a validated instrument to identify practices and be used in Spanish-speaking countries, the objective of this study is to report the validation and results of a Spanish adapted version of the Middle Leadership practice questionnaire designed by Highfield (2012). METHOD. Through different translation processes as well as validation by a panel of experts, the pilot questionnaire was applied to a sample of Chilean teachers (n= 402) at schools in Santiago, Chile. The validity and reliability of the instrument was calculated using Confirmatory Factor Analysis and the Cronbach's Alpha test. RESULTS. The results reveal that the adapted questionnaire shows satisfactory levels of validity (CFI=.90; TLI=.90; RMSEA=.079; SRMR=.051) and reliability (Cronbach's Alpha=.96), offering a tool in Spanish to measure Middle Leadership in similar contexts. DISCUSSION. The results of the questionnaire allowed determining that Chilean teachers differentiate 3 of the 5 Middle leadership practices present in previous studies and perceived 2 of them (focus on results and positive learning environment) as one. This questionnaire will make the identification of the most possible effective leadership practices within the school and promote them within teacher development.

Keywords: leadership; questionnaire; educational administration; teacher; factor analysis.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1 Participantes. 2.2 Instrumento. 2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos. 3. Resultados. 3.1 Resultados del proceso de traducción y panel de expertos. 3.2 Resultados del análisis de validez. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Fuente de Financiación: Proyecto Conicyt N°21180279

² Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)
Email: rtsepulv@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0127-7936>

³ Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)
Email: pvolante@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6072-2203>

⁴ Pontificia Universidad de la Serena (Chile)
Email: maximiliano.montenegro@userena.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2587-1908>

Cómo citar: Sepúlveda, R.; Volante, P.; Montenegro, M. (2022). Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 435-445.

1. Introducción

El liderazgo en las escuelas ha sido reconocido como un factor relevante para alcanzar buenos desempeños escolares (Day et al., 2016), relevando su valor estratégico en las escuelas (Rhodes et al., 2008). Si bien existe una extensa literatura sobre liderazgo escolar, gran parte de los estudios se han centrado en la figura del director (Cruz-González et al., 2020; Liebowitz y Porter, 2019). Aun cuando se sabe que el liderazgo directivo tiene un impacto mayor cuando focaliza su gestión en la enseñanza y el aprendizaje (Robinson y Gray, 2019), la evidencia ha precisado que este efecto es indirecto, puesto que la influencia se ejerce a través de los profesores (Leithwood et al., 2020).

Pese a la importancia de los docentes, su liderazgo aparece insuficientemente abordado, particularmente sobre profesores que lideran a otros docentes a nivel intermedio dentro de la organización escolar, fenómeno denominado liderazgo intermedio (Grootenboer, 2018). La revisión de literatura señala que el liderazgo intermedio está vinculado a los mandos medios, a los roles de supervisión sin ser el jefe máximo, ni tampoco un funcionario puntual (De Nobile, 2018; Harris et al., 2019). Diversos esfuerzos investigativos se han realizado para comprender cómo ciertos profesores influyen a otros maestros, destacando su rol crucial en establecer metas, asegurar el currículum y procesos de mejora en las escuelas. El fenómeno se estudió inicialmente abordado desde la perspectiva de la administración empresarial, de acuerdo a modelos y estilos clásicos de dirección (Fleming, 2000). Investigaciones posteriores han abordado el estudio del liderazgo intermedio desde el propio contexto educativo, transitando desde la terminología más asociada al mundo de los negocios que enfatiza su papel más administrativo, como “*middle managers*”, hacia su capacidad de influir y movilizar hacia objetivos más pedagógicos como “*middle leaders*”. Quienes lideran a sus pares pueden hacerlo de acuerdo a la posición organizacional (intermedia) que ocupan en la escuela, como también desde una asignatura particular “*Subject Leadership*” (Tapala et al., 2021). Grootenboer et al. (2015) han señalado que el liderazgo intermedio se entiende como una práctica, más que las propias características y cualidades individuales, el ejercicio de la influencia se enfoca en lo que los líderes dicen, hacen y sus relaciones, transformando la práctica docente (Hardy et al., 2018).

La literatura internacional, proveniente en su gran mayoría desde países angloparlantes, reporta distintas prácticas con atributos vinculados a la dimensión emocional, la gestión y al área pedagógica (Sepúlveda y Volante, 2019). Las emociones presentan un foco de influencia e impactan en la satisfacción laboral docente y, por lo tanto, debe ser gestionada (Blaik Hourani et al., 2021). Entre ellas, el manejo de la pasión, el compromiso, la ira, la angustia, la ansiedad para propiciar relaciones colaborativas (Hammersley-Fletcher, 2002) y confianza (Edwards-Groves et al., 2016; Rhodes y Brundrett, 2006; Rönnerman et al., 2017). Desde la gestión organizacional se ha reconocido importante la influencia en el manejo de recursos, vinculado a distribuir materiales, presupuestos como también hacer uso efectivo de tales insumos, el monitoreo de procesos, la retroalimentación, la evaluación de procedimientos y estándares (Teo et al., 2017; Willis et al., 2019). Desde lo pedagógico, se sabe que las prácticas de liderazgo intermedio están asociadas a ofrecer apoyo relevante a través de consejos instruccionales, brindando el apoyo necesario para sugerir soluciones y recomendaciones frente a la planificación de clases (Ng, 2015), propuestas de actividades y evaluaciones, como también abordar el currículo (Rhodes y Brundrett, 2009). En efecto, estudios realizados en Europa y Asia Pacífico, establecen que aquellos docentes que lideran a sus pares ejercen influencia para asegurar el desarrollo, implementación y evaluación del currículo (Busher et al., 2007). Esto significa que sus prácticas se relacionan con el desarrollo, selección, modificación y aplicación de actividades en la asignatura y cuyo liderazgo docente se asocia a la colaboración entre pares (Nguyen et al., 2019). De esta forma, los líderes intermedios gestionan y lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo que resulta crucial su experticia pedagógica y disciplinar (Harris y Jones, 2017).

Dada la variedad de funciones y tareas que desempeñan los directores dentro de los centros educativos, en la realidad de algunas escuelas en Latinoamérica, ha surgido la necesidad de compartir responsabilidades desde roles distintos al director. En efecto, Rodríguez y Gairín (2020) han destacado recientemente la importancia de líderes intermedios sobre las prácticas en el ámbito técnico pedagógico que favorecen mejores aprendizajes de los estudiantes. Cargos como subdirector o vicedirector, coordinador o coordinador docente o jefes de unidad técnica han surgido como relevantes en países como México, Ecuador, Argentina, República Dominicana y Brasil. En Chile, el liderazgo intermedio al interior de las escuelas, también llamado liderazgo medio (Queupil y Montecinos, 2020) ha despertado el interés investigativo dada su relevancia en los aprendizajes (Pinto et al., 2010; Sepúlveda et al., 2014). Su influencia se relaciona con una posición o rol, más que a un cargo formal, es decir, existe una importante cantidad y variedad de responsabilidades distintas a las de enseñanza de aula asumidas por algunos profesores sin un estatus organizacional definido (Sepúlveda y Volante, 2019). Aun cuando no hay un rol institucionalizado y organizacional específico que aluda a funciones intermedias dado por la Ley N.º 19.070, diferente al de director y profesor, es posible identificar a docentes que ejercen distintos roles. Entre estos roles se encuentran los jefes de departamento o asignaturas, profesores mentores, profesores a cargo de proyectos y actividades extra programáticas, en algunas escuelas del sector municipalizado y en el contexto privado.

Aun cuando en liderazgo escolar se han realizado estudios explicativos (Hallinger et al., 2020; Robinson y Gray, 2019), pocas iniciativas han surgido para medir las prácticas de líderes intermedios. En efecto la investigación de este fenómeno ha sido eminentemente descriptiva, principalmente por medio de estudios de casos, utilizando preferentemente entrevistas semi estructuradas (Lipscombe et al., 2021). Es así que existe escasa evidencia empírica desde estudios que aborden relaciones y efecto (Highfield, 2012), como también instrumentos disponibles para ello. Un estudio elaborado por Highfield (2012) sobre efecto de liderazgo de jefes de departamento, ha ofrecido un cuestionario para identificar prácticas específicas de influencia, contribuyendo a la disponibilidad de una herramienta investigativa. Este instrumento está disponible en idioma inglés, lo que dificulta su uso en otros contextos lingüísticos. Por tanto, buscando ampliar su potencial aplicación en América Latina y países de habla hispana, este estudio tiene por objeto reportar desde un proceso sistemático la validación y resultados de una versión adaptada en español del cuestionario original en establecimientos escolares en Chile. La presente investigación apunta a contribuir a la identificación de prácticas de liderazgo intermedio dado el rol estratégico posicionado entre el director y los profesores que incide en el logro escolar. De esta forma el instrumento permite distinguir ámbitos específicos desde donde surge su influencia, aportando a una mejor comprensión del rol y desarrollar estudios de diseño explicativo, así determinar el impacto de sus prácticas y detección de necesidades formativas y de desarrollo profesional.

2. Método

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo descriptivo exploratorio. El método de validación del presente estudio se sustenta en aquella utilizada por distintos autores en el área del liderazgo, particularmente aquella reportada por Hair et al (2020) y estudios realizados por Hallinger et al (2015), así como también Fromm et al. (2017) en las validaciones de instrumentos sobre liderazgo escolar.

2.1. Participantes

El cuestionario se aplicó a una muestra de 402 profesores chilenos que forman parte de departamentos didácticos de Lenguaje y Matemáticas considerando sus percepciones con respecto a su jefe de departamento pertenecientes a 41 centros escolares públicos y privados de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. La muestra está compuesta por 186 profesores de Lenguaje y 226 docentes de Matemática, correspondientes a 161 hombres y 241 mujeres, 40% y 60% respectivamente. Su experiencia laboral en los establecimientos educativos se distribuye entre 1 y más de 20 años, siendo en promedio entre 3 y 10 años en el cargo.

2.2. Instrumento

De manera pionera, Highfield (2012) introduce un cuestionario para medir liderazgo intermedio, identificando distintos atributos de sus prácticas en un estudio realizado en Nueva Zelanda. El instrumento escrito en inglés, fue diseñado sobre la base de la literatura existente en relación a liderazgo intermedio de profesores y efectividad de departamentos de asignatura. Para este fin, su construcción consideró el contraste de una síntesis de evidencia sobre dimensiones de liderazgo escolar en conjunto con los estudios de liderazgo intermedio.

Tabla. 1. Índices de Confiabilidad del Cuestionario Liderazgo Intermedio Highfield (2012)

Dimensiones	Índices de Confiabilidad
D1: Ambiente de Trabajo Colegiado	.95
D2: Foco en los Resultados Académicos de los Alumnos	.87
D3: Gestión de Recursos	.80
D4: Metas y Expectativas	.85
D5: Ambiente Positivo de Aprendizaje para Alumnos y Profesores	.87

N = 330

El cuestionario surge a partir de 24 temas en relación a las prácticas de liderazgo intermedio que sustentaron 34 reactivos conformados en cinco dimensiones, bajo siete opciones para expresar el nivel de acuerdo con respecto a sus prácticas de liderazgo en un departamento. La primera dimensión se vincula a la promoción de un ambiente de trabajo colegiado (D1), caracterizado por el apoyo entre compañeros de trabajo, las relaciones colaborativas, la toma de decisiones y discusiones participativas, en un entorno bien organizado para el trabajo en equipo. La segunda dimensión contempla el Foco en los Resultados Académicos de los Alumnos (D2), enfatizando metas basadas en el análisis y discusión de los datos de logro con alumnos y profesores, recolectando información clave para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum. La tercera dimensión se vincula a la Gestión de Recursos (D3), relacionada al acceso equitativo de los recursos enfocado hacia la promoción del aprendizaje de los

alumnos. La cuarta dimensión, Metas y Expectativas (D4) incluye atributos específicos en torno a establecer metas y expectativas, particularmente sobre la relación y coherencia entre aquellas de la escuela y las que se establecen como departamento. La última dimensión, Ambiente Positivo de Aprendizaje para Alumnos y Profesores (D5), se relaciona con alcanzar estándares y las mejoras propuestas, considerando el desarrollo docente y la cautela del orden y disciplina bajo la implementación de la justicia. La Tabla 1 da cuenta de cada una de estas dimensiones, detallando los índices de confiabilidad correspondientes.

Un primer paso realizado luego de haber conseguido la autorización del autor del cuestionario para su validación, fue un análisis de las distintas dimensiones y la base conceptual para determinar su relevancia en el contexto escolar chileno. Para esta tarea, un panel de expertos de tres especialistas locales concordó que las distintas afirmaciones sobre prácticas de liderazgo de jefes de departamento eran pertinentes y por lo tanto eliminar cualquiera de los ítems no resultaba plausible en esta etapa del proceso.

Uno de los desafíos más importante en el proceso de traducción de un instrumento es lograr interpretar con el mayor grado de fidelidad el sentido original de cada ítem y lograr alcanzar un nivel de adaptación apropiada de acuerdo al contexto cultural en otro idioma. La tarea consistió en conseguir equivalencia de los distintos criterios utilizados en las dimensiones del cuestionario original. Para este propósito, se optó por el enfoque de traducción inversa propuesto por Brislin (1986), proceso que contempla la combinación de distintas traducciones, una inicial en el idioma español y luego desde aquella versión, una traducción ciega, *blind translation*, en el idioma original, permitiendo identificar fortalezas y debilidades del producto alcanzado.

La traducción al español fue realizada por un investigador bilingüe con experticia en Lingüística y en el área específica de liderazgo escolar, lo que permitió cautelar no sólo elementos de la lengua sino además el conocimiento crítico de la población donde se aplicó. Un segundo paso contempló la revisión de la primera versión tanto por académicos en el área como por distintos actores escolares de tal forma de cautelar su coherencia, pertinencia y relevancia en el contexto local. El propósito fue resguardar una redacción que favoreciera la buena comprensión, evitar confusión y ambigüedad, como también términos culturales poco apropiados para el contexto. Para la traducción inversa, se solicitó la asistencia de un traductor profesional externo cuya lengua materna fuera la misma del instrumento original y la colaboración de un investigador bilingüe con experiencia en liderazgo escolar. El trabajo fue realizado de manera ciega sin hacer uso del instrumento original, revelando algunas pequeñas diferencias en términos de forma y significado al comparar las dos versiones. Un tercer paso analizó cada afirmación para la corrección de discrepancias bajo el panel de expertos en un focus group de tal forma de llegar a acuerdos sobre las diferencias en términos de redacción en el idioma español, equivalencia cultural y contextual para finalmente lograr una versión piloto del cuestionario⁵.

2.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El instrumento piloto para la recolección de datos fue aplicado de manera presencial por los investigadores. Un primer análisis se efectuó para realizar estimaciones sobre la base de las cinco dimensiones del cuestionario ofrecido por Highfield (2012) y un nuevo modelo con mayor bondad de ajuste. Para este propósito, se consideró la confiabilidad de las medidas para cautelar consistencia o rigor de las respuestas empleando la prueba alfa de Cronbach (1951) y así determinar la consistencia interna y confiabilidad del cuestionario. El estudio se focalizó en conseguir la validez interna de la escala del cuestionario de prácticas de liderazgo intermedio, específicamente efectuando análisis factoriales de tipo confirmatorio (AFC) (Hair et al., 2020).

Las estimaciones de este análisis fueron realizadas por el programa R, con el paquete estadístico Lavaan y estimador ML, permitiendo examinar las relaciones entre las afirmaciones y los constructos teóricos de la versión en español. Desde este proceso surgió un modelo que transforma las respuestas de las afirmaciones de acuerdo con un mapa de constructo que describe los atributos de las prácticas de liderazgo intermedio. La “bondad” o la calidad de ser “apropiado” entre el marco conceptual y los datos empíricos que arrojaron el instrumento fueron evaluados por medio de distintos índices. Para conseguir el ajuste global del modelo se contempló χ^2 , criterio que, al tener un gran valor, revela que las matrices observadas difieren en gran medida. Por lo que valores asociados a niveles de significación mayores a .05 son aquellos esperados para que las matrices comparadas no sean estadísticamente diferentes. Se complementó además el análisis con el índice de Tucker-Lewis (TLI) que compara el ajuste por grados de libertad del modelo propuesto y nulo; el índice de ajuste comparativo (CFI), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA); criterio informativo de Akaike (AIC) y la medida de ajuste SRMR que ofrece la diferencia estandarizada entre la correlación observada y la correlación predictiva.

3. Resultados

A continuación, se reportan los resultados de validación, presentando en primer lugar los resultados del proceso de traducción, seguido del análisis de confiabilidad y validez del instrumento en su versión en español.

⁵ <https://liderazgointermedi.wixsite.com/liderazgointermedio>

3.1. Resultados del Proceso de Traducción y Panel de Expertos

De un total de 34 afirmaciones, la traducción inversa realizada por dos traductores logró que 10 de ellas (29%) fueran idénticas a la versión original y el resto tuviera adaptaciones mínimas. Entre las diferencias de las versiones inglés y español, 11 de los ítems correspondían a diferencias en uso de términos sinónimos o bajo un orden discursivo levemente distinto. En otras palabras, más de la mitad del cuestionario reflejaba equivalencia con la versión inicial. Las discrepancias de las afirmaciones restantes son formas discursivas distintivas de la lengua española, términos culturales propios de los contextos escolares en Chile.

Un primer aspecto a considerar dice relación con las diferencias entre los dos idiomas y particularmente la falta de equivalencia de algunos términos entre el inglés y español. Algunas discrepancias entre las versiones traducidas de manera inversa se vinculan a énfasis y uso distinto del idioma, particularmente por términos específicos de contexto escolar y formas de redactar. Por ejemplo, “los problemas de trabajo que el personal identifica son resueltos de manera temprana y efectiva” por “los problemas que los profesores identifican en su trabajo son resueltos de manera temprana y efectiva” al igual que “Hay expectativa de una enseñanza de alta calidad de manera permanente” por “los profesores tienen altas expectativas de una enseñanza de alta calidad de manera permanente”.

En virtud del proceso de doble traducción, se pudo contrastar y reflexionar sobre el sentido original y mejorar la rigurosidad para la elaboración de las afirmaciones en la versión final. Otro aspecto relevante, es la terminología utilizada específicamente en contextos escolares chilenos, cautelando el uso de palabras y formas discursivas que pudieran no sólo ser familiares para los profesores de Chile sino también evitar el uso de términos sesgados por los discursos ministeriales. Por ejemplo, referirse a “objetivos institucionales” o “metas de desempeño” por “metas del establecimiento”.

La sistematicidad del proceso de traducción resultó clave para garantizar una versión que ofreciera la mejor equivalencia desde el instrumento original y esto fue especialmente valorado por los tres jueces expertos. Todos los ítems fueron considerados aceptables, sin embargo, se recomendaron adecuaciones a las instrucciones para mejorar la comprensión por parte de destinatarios.

3.2. Resultados del Análisis de Validez

Una vez confirmados los ítems y su relevancia, se realizaron los análisis para evaluar la estructura del instrumento. Para ello se obtuvo una estimación del modelo original de cinco factores propuestos por Highfield (2012), evaluándolo en contraste con los datos obtenidos (n=402). En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio, obteniendo indicadores y una estructura adecuada del modelo para la muestra chilena. (ver Figura 1).

La prueba de KMO obtuvo un valor aceptable para esta muestra (KMO=.96), revelando una buena adecuación de los datos a un modelo factorial y la prueba de Barlett fue estadísticamente significativa ($\chi^2= 11800.128$; $p=.000$). Al analizar el modelo por cinco factores, los criterios estadísticos fueron moderadamente buenos y susceptibles de ser mejorados. Aun cuando los índices de bondad de ajuste son cercanos a los aceptables (CFI=.88; TLI=.87; AIC= 39613.59) el valor obtenido en el RMSEA es alto (RMSEA =.084), como también un alto valor de SRMR (SRMR=.064).

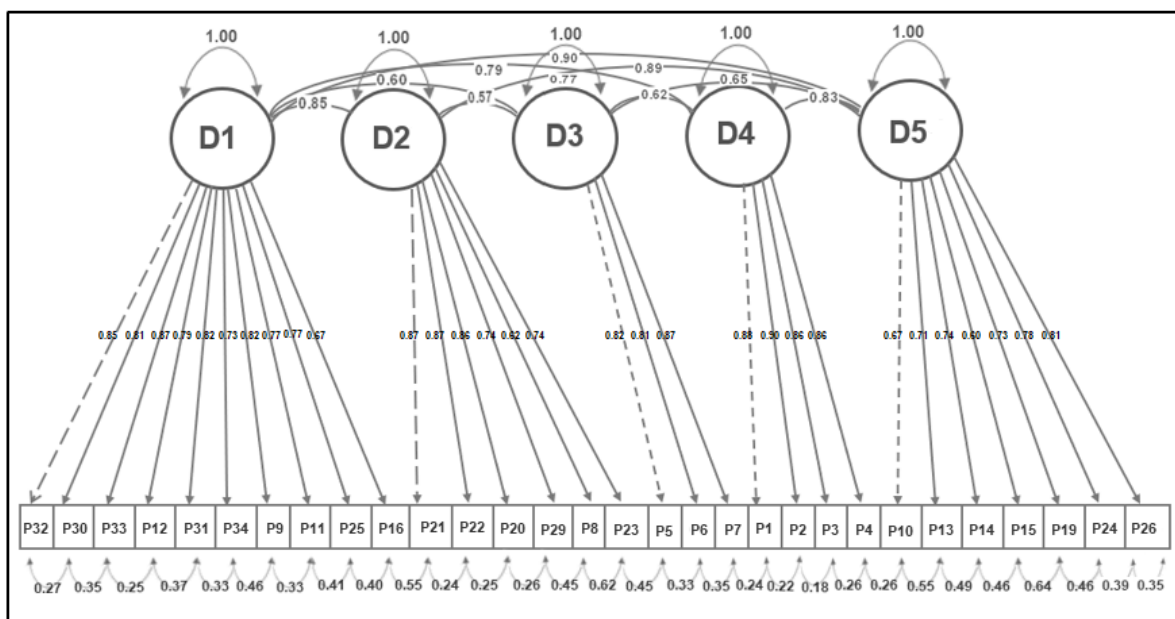


Figura 1. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de cinco factores del análisis AFC del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Intermedio en su adaptación y validación al idioma en español

Con el propósito de obtener un modelo con mejor bondad de ajuste, se efectuaron distintos análisis factoriales siendo el de cuatro factores el más adecuado y fundamentalmente más consistente teóricamente. De los 34 ítems que conformaban la versión original, 28 ofrecieron una carga factorial superior a .60 por los que fueron considerados para la nueva versión del cuestionario. La Tabla 2 detalla los estadísticos descriptivos de los ítems incluidos en este nuevo modelo evaluado.

Tabla. 2. Estadísticos descriptivos de los ítems del modelo de 4 factores (N=402)

Ítems	Dimensión	Media	Des-Tip	Carga Factorial
P1. Las metas pedagógicas del establecimiento se traducen claramente en las metas del departamento.	Metas y Expectativas	5.64	1.62	.88
P2. Los profesores tengan metas de desempeño y sus planificaciones estén relacionadas con las metas del establecimiento.	Metas y Expectativas	5.61	1.57	.90
P3. Los profesores comprendan que su trabajo en el aula contribuye a cumplir las metas del departamento y de la escuela	Metas y Expectativas	5.89	1.41	.85
P4. El departamento tiene metas académicas claras y medibles.	Metas y Expectativas	5.64	1.59	.86
P5. El presupuesto del departamento está alineado con las prioridades asociadas a las metas de enseñanza.	Manejo de Recursos	5.07	1.82	.81
P6. Todos los miembros del equipo están en igualdad de condiciones al momento de obtener recursos del departamento.	Manejo de Recursos	5.57	1.82	.80
P7. Los recursos están asignados para construir una cultura enfocada en el aprendizaje de los estudiantes.	Manejo de Recursos	5.51	1.62	.87
P9. El departamento provea un ambiente seguro, de apoyo y bien organizado con foco en la enseñanza y el aprendizaje.	Trabajo Colaborativo	5.54	1.60	.79
P12. Los conflictos dentro del departamento son rápidamente identificados y resueltos.	Trabajo Colaborativo	5.37	1.55	.77
P14. Los profesores tengan expectativa de una enseñanza de alta calidad de manera permanente.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.72	1.38	.69
P16. Asumen la responsabilidad por el aprendizaje de TODOS los estudiantes en este departamento.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.20	1.76	.73
P17. Los estudiantes que tienen mayores dificultades de logro para alcanzarlas metas están bajo la enseñanza de los profesores más efectivos.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	4.34	1.89	.62
P18. Se dan el tiempo para observar a los profesores del departamento en su labor dentro del aula.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	4.47	2.11	.65
P19. Todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar los estándares que les permitirá tener acceso a la educación superior.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.37	1.59	.71
P20. Los datos de las evaluaciones sean utilizados para planificar la enseñanza.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.26	1.64	.82
P21. Los profesores establezcan metas académicas basadas en el análisis de los datos de logro de sus estudiantes	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.29	1.65	.81
P22. Lideran la discusión sobre los resultados de los estudiantes con el equipo de trabajo.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.27	1.68	.83
P23. El registro de datos de las evaluaciones son eficientes y efectivos.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.49	1.42	.74
P24. Los estudiantes reciban retroalimentación oportuna y de alta calidad que les ayude a mejorar su trabajo.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.43	1.50	.79
P26. Se preocupan de sus propias necesidades de desarrollo profesional y comparten su nuevo aprendizaje con sus colegas.	Trabajo Colaborativo	5.34	1.62	.80
P27 Hay oportunidades para que los profesores puedan dar retroalimentación a sus líderes de departamento y viceversa.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	4.98	1.81	.73
P28 Las ideas de su desarrollo profesional son implementadas y utilizadas dentro del aula.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	5.37	1.56	.78
P29. La retroalimentación desde los alumnos es recogida con regularidad, analizada y se trabaja en consecuencia a tales datos.	Foco en la Enseñanza y Aprendizaje	4.80	1.78	.76
P30. Los profesores trabajan como equipo y se apoyan unos a otros.	Trabajo Colaborativo	5.41	1.65	.83
P31. Los roles de liderazgo son compartidos entre los profesores del departamento de acuerdo a las fortalezas e intereses de cada uno.	Trabajo Colaborativo	5.22	1.66	.83
P32. El departamento sea un lugar de trabajo entre colegas donde el equipo se apoya mutuamente.	Trabajo Colaborativo	5.50	1.60	.88
P33. Existan discusiones sólidas sobre los éxitos y desafíos del departamento.	Trabajo Colaborativo	5.34	1.61	.88
P34. Los talentos y éxitos de los miembros del equipo son reconocidos y celebrados.	Trabajo Colaborativo	5.03	1.78	.74

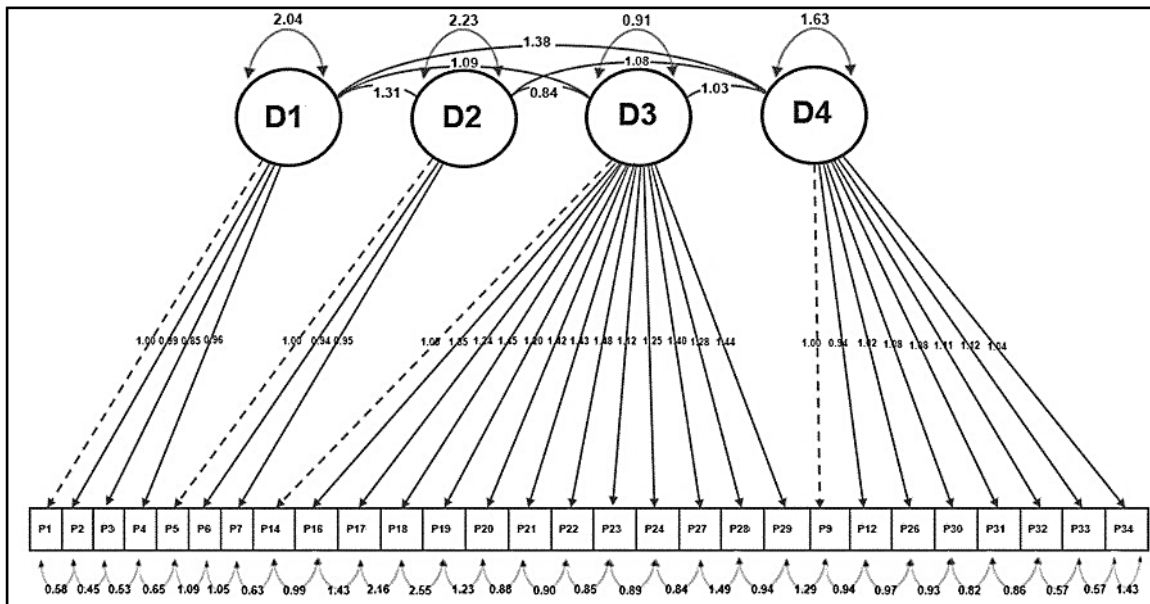


Figura 2. Estimación de los parámetros estandarizados para el modelo de cuatro factores del análisis AFC del Cuestionario de Prácticas de Liderazgo Intermedio en su adaptación y validación al idioma en español.

El análisis que explica 63% de la varianza de los datos, identifica cuatro factores vinculados con las prácticas distintivas de liderazgo intermedio desde los jefes de departamento de asignatura. El factor “Metas y Expectativas” (D1), se vincula a la dimensión de prácticas de liderazgo para establecer metas y expectativas, específicamente entre aquellas que se propone a nivel macro como escuela y las que se establecen como departamento, aportando un 12.94% de la varianza total. El factor “Manejo de Recursos” (D2), prácticas de influencia vinculadas al acceso equitativo y distribución de recursos enfocada hacia la promoción del aprendizaje de los alumnos. Este factor agrega un 10.46% en la varianza explicada. El factor denominado “Foco en la Enseñanza y Aprendizaje” (D3), se centra en acciones orientadas hacia resultados académicos de los alumnos, metas basadas en el análisis y discusión de logro para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y promoción de un ambiente positivo de aprendizaje, explicando el 20.96 % de la varianza común de los datos. Finalmente, el factor, “Trabajo Colaborativo” (D4) hace referencia a la dimensión que se relaciona con la promoción de un ambiente de trabajo colegiado, caracterizado por el apoyo entre compañeros de trabajo, las relaciones colaborativas, la toma de decisiones y discusiones participativas, como el fomento a un entorno bien organizado para el trabajo en equipo. Este factor explica 18.67% de la varianza común de los datos. La Figura 2 ilustra la estructura del este modelo, detallando los ítems pertenecientes a cada dimensión que han sido descritas anteriormente.

Según los datos obtenidos, a diferencia del modelo de cinco factores, el modelo de cuatro factores presenta mejores índices estadísticos de bondad de ajuste (CFI =.90; TLI =.90; RMSEA =.079; SRMR =.051). Del mismo modo, el modelo obtenido se considera el más parsimonioso dado el índice AIC es más bajo (AIC = 34654.76). Estos datos son ilustrados en la Tabla 3.

Tabla. 3. Estadísticos de bondad de ajuste de análisis AFC para el modelo de cuatro factores

Índices de bondad de ajuste	
χ^2	990
GI	346
P	<.000
CFI	.90
TLI	.90
RMSEA	.079
SRMR	.051
AIC	34654.76

En relación a la confiabilidad, los valores de Alfa de Cronbach obtenidos son bastante aceptables, superiores a.80 para cada uno de los factores (Metas y Expectativas =.92; Manejo de Recursos =.86; Foco en la Enseñanza y

Aprendizaje =.94; Trabajo Colaborativo =.94). Además, el instrumento en su totalidad reflejó un $r=.96$. Estos valores reflejan elevados índices de fiabilidad.

4. Discusión

En el marco de la relevancia del liderazgo intermedio al interior de las escuelas, pero escasez de cuestionarios en español para su medición, este estudio presentó la validación de una versión adaptada de un instrumento en establecimientos escolares chilenos desde una propuesta diseñada por Highfield (2012), objetivo central de esta investigación. Dado los antecedentes teóricos que relevan la importancia de aquellos profesores que lideran a otros docentes y su influencia en el logro escolar (Busher et al., 2007; Grootenboer, 2018), este estudio representa un esfuerzo para proveer de una herramienta que facilite y promueva investigaciones de tipo cuantitativo y seguir contribuyendo a la comprensión de prácticas de influencia de líderes escolares, temática reconocida de ser abordada con mayor profundidad (De Nobile, 2018; Harris et al., 2019). De esta manera, el estudio realizado constituye una oportunidad para generar evidencia regional, sobre un fenómeno en cuyo estudio prima una producción de origen angloparlante. Por otra parte, la herramienta disponibiliza un recurso para levantar mayor información acerca de aquellos docentes que lideran otros maestros en las escuelas, especialmente profesores responsables de un departamento didáctico. En efecto, la presente investigación abre nuevas posibilidades para fomentar nuevos estudios que visibilicen los líderes intermedios considerando el momento político educativo bajo una nueva reforma en Educación en Chile que enfatiza el desarrollo profesional docente y requiere del empoderamiento y contribución de este agente a los procesos de aprendizaje profesional.

La investigación ha sido realizada cautelando dos elementos principales: aspectos lingüísticos y cumplimiento de estándares de confiabilidad y validez interna requerida. Desde esta perspectiva, uno de los desafíos más relevantes fue conseguir el mejor grado de equivalencia en la traducción con las distintas afirmaciones contenidas en la versión original. Esta tarea implicó no sólo un manejo apropiado de la lengua, sino además la capacidad de transferir con fidelidad el sentido que persigue el instrumento inicial. No obstante, dadas las particularidades de las lenguas, es posible elaborar versiones que puedan contener afirmaciones gramaticalmente correctas pero que pueda llevar a ambigüedades en su comprensión. Para este fin, fue necesario tener claridad sobre el sujeto de la afirmación (“jefe de departamento”) y lo que se afirma respecto a aquél en relación a prácticas de influencia, considerando la redacción y explicitación de formas nominales y no su omisión, características típicas del español y no del inglés.

Consecuentemente y de acuerdo a los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, se obtuvo un modelo de cuatro factores que presentó una mejor bondad de ajuste y parsimonia, además alcanzó niveles de confiabilidad superiores a.80. Por otra parte, los índices de bondad para la validez de constructo presentan rangos estadísticos satisfactorios por lo que el modelo propuesto funciona y garantiza la reproducibilidad adecuada del instrumento, considerando el tipo de muestra.

El cuestionario cuenta con cuatro dimensiones, la primera de ellas ligada a las prácticas de establecer metas y expectativas, vinculándolas a nivel macro como escuela y aquellas que se establecen como departamento, contribuyendo a llevar a cabo una visión compartida de aquello que es necesario realizar y priorizar en los establecimientos escolares. Tener claridad frente a las metas permite concentrar esfuerzos y movilizar a los docentes para alcanzar mejores logros escolares, prácticas destacadas por la literatura general sobre liderazgo (Leithwood et al., 2020).

La segunda dimensión, manejo de recursos, se relaciona con aquellas prácticas de influencia vinculadas tanto al acceso y distribución equitativa de recursos que priorizan el aprendizaje de los alumnos. Aquellos que ejercen el liderazgo intermedio al interior de las escuelas requieren utilizar de manera efectiva los distintos insumos y recursos, incluyendo presupuestos, monitoreando procesos, evaluando procedimientos y estándares, prácticas destacadas por los estudios de Busher (2005) y Hammersley-Fletcher (2002).

La tercera dimensión del cuestionario, denominada foco en la enseñanza y aprendizaje, releva las prácticas de liderazgo centradas en llevar a cabo acciones hacia los resultados académicos de los estudiantes. Es así que esta dimensión reconoce la importancia de realizar metas basadas en el análisis y discusión de logro para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza, favoreciendo un ambiente positivo de aprendizaje. A diferencia de Highfield (2012) cuyo instrumento presenta las dimensiones foco en los resultados académicos de los alumnos y ambiente positivo de aprendizaje para alumnos y profesores como ámbitos de influencia diferenciada, la nueva estructura de cuatro factores conforman un único factor. De esta manera, la versión propuesta se ajusta más a una visión del liderazgo instruccional, cuyo foco de influencia está en lo pedagógico (Robinson et al., 2008; Volante, 2010), favoreciendo la interdependencia de funciones y tareas entre la enseñanza, el aprendizaje y el currículum, fenómeno conocido como triángulo instruccional (Cohen et al., 2003). En efecto, la literatura señala que aquellos docentes que lideran a sus pares ejercen influencia para asegurar el desarrollo, implementación y evaluación del currículum (Busher et al., 2007), gestionando la enseñanza y los procesos necesarios para conseguir aprendizaje, siendo docentes destacados por su experticia pedagógica y disciplinar (Harris y Jones, 2017). Desde esta perspectiva, la dimensión foco en la enseñanza y aprendizaje es importante dado el rol pedagógico que desempeñan estos líderes en las escuelas, influencia más cercana a los profesores, incluso más que el director, dado su quehacer docente, relevancia que ha sido reconocida por la literatura (Busher, 2005).

La cuarta dimensión, denominada trabajo colaborativo, se relaciona con aquellas prácticas de liderazgo intermedio que favorece un entorno de trabajo colegiado y de mutua ayuda. En efecto, esta dimensión se caracteriza por ejercer la influencia desde la construcción de un ambiente de apoyo entre compañeros de trabajo, promocionando relaciones colaborativas, la toma de decisiones y discusiones participativas, como el fomento a un entorno bien organizado para el trabajo en equipo. La investigación en liderazgo intermedio ha destacado la importancia que cobra ofrecer apoyo y consejo instruccional, soluciones y sugerencias en torno a la planificación de clases (Ng, 2015), diseño de actividades y evaluaciones (Hammersley-Fletcher, 2002; Rhodes y Brundrett, 2009). Para promocionar este tipo de ambiente colaborativo, es esencial gestionar las emociones y construir relaciones de confianza (Edwards-Groves et al., 2016; Rhodes y Brundrett, 2006; Rönnerman et al., 2017).

En síntesis, en nuestro estudio los profesores chilenos reconocen 4 prácticas diferenciadas, en contraste con las 5 reportadas en el estudio original en Nueva Zelanda. Dos de estas prácticas, “Metas y Expectativas” como también “Manejo de Recursos”, coinciden en ambas muestras y obtienen los mayores promedios respecto a las prácticas de los líderes intermedios (\bar{x} 5.67, DE 1.43 y \bar{x} 5.37, DE 1.56 respectivamente). Esto revela que la percepción de los docentes sobre los profesores que ejercen liderazgo intermedio de una misma asignatura, tienden a comunicar una visión común y dar soporte a las tareas docentes, esperando de ellos capacidades de gestión y apoyo entre colegas. La dimensión Trabajo Colaborativo comparte 6 de los 7 ítems del instrumento original, revelando una práctica de liderazgo experimentada por los docentes en esta muestra (\bar{x} 5.31, DE 1.42). De esta forma, la propuesta del instrumento contempla dimensiones similares al trabajo de Highfield (2012) pero al mismo tiempo propone una dimensión que releva el foco instruccional de manera mucho más visible.

El estudio presentó algunas limitaciones; la muestra que participó en el piloteo y validación del instrumento no puede ser considerada como representativa a nivel nacional, gran parte de los profesores y líderes intermedios pertenecen a una región de Chile. Del mismo modo, una potencial aplicabilidad de esta versión en otros países de habla hispana, requiere considerar las variedades del idioma español, dada las particularidades de la lengua en Chile. De igual manera, aun cuando las distintas dimensiones identifican prácticas comunes de liderazgo intermedio, es posible que, dadas las diferencias en nomenclaturas institucionales propias de otros países, existan ciertas funciones y tareas específicas que requieran incorporar denominaciones y nuevas afirmaciones en la adaptación de futuros instrumentos.

Dado los límites y contextualización necesaria del instrumento aquí validado, futuros estudios en América Latina pueden utilizarlos como base para nuevas versiones, permitiendo además estudios comparados. Esta iniciativa contribuye a seguir avanzando en el estudio de los posibles efectos que ejercen aquellos docentes que influyen a otros profesores (Lárusdóttir y O’Connor, 2017), aportando al diseño de las políticas públicas para el desarrollo y formación docente (Sepúlveda et al., 2014). Contar con un cuestionario validado permitirá también utilizarlo como recurso de evaluación, autoevaluación y reflexión para la mejora de prácticas y retroalimentación de profesores que ejercen roles de liderazgo intermedio. En efecto, el instrumento puede ser utilizado como herramienta para el desarrollo profesional docente para quienes lideran a sus pares, necesidad formativa que la literatura ha reportado como relevante (Lipscombe et al., 2020).

En conclusión, el instrumento propuesto permite identificar las prácticas de liderazgo intermedio de jefes de departamento y constituye un avance significativo para futuras indagaciones. Su contribución permitirá identificar nudos críticos y reflexionar sobre los procesos de mejora focalizados en la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes y profesores.

5. Referencias bibliográficas

- Blaik Hourani R., Litz D. y Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3):493-517.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. J. Lonner & J. W. Berry, *Field methods in cross-cultural research* (pp.137– 164). Sage.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: exploring professional identities. *School leadership & management*, 25(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/13632430500036231>
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L. y Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27(5), 405-422.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W. y Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(2), 119-142.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L. y Segovia, J. D. (2020). A systematic review of principals’ leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>

- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. y Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369-386.
- Fleming, P. (2000). *The Art of Middle Management in Secondary Schools. A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. David Fulton Publishers.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. y Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Grootenboer, P. (2018). *The practices of school middle leadership*. Springer.
- Hair, J. F., Howard, M.C. y Nitzl, C. (2020) Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W. y Liare, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hallinger, P., Gümüş, S. y Bellibaş, M.Ş. (2020) Are principals instructional leaders yet? A Science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a subject leader: What's in a name? Subject leadership in English primary schools. *School Leadership & Management*, 22(4), 407-420. <https://doi.org/10.1080/1363243022000053420>
- Hardy, I., Rönnerman, K. y Edwards-Groves, C. (2018). Transforming professional learning: Educational action research in practice. *European Educational Research Journal*, 17(3), 421-441. <https://doi.org/10.1177/1474904117690409>
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle-leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Highfield, C. (2012). *The impact of middle leadership practices on student academic outcomes in New Zealand secondary schools*. [Tesis Doctoral, Universidad de Auckland, Auckland]. <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19796>
- Lárusdóttir, S. H. y O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect?. *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liebowitz, D. D. y Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Lipscombe, K., Grice, C., Tindall-Ford, S. y De-Nobile, J. (2020). Middle leading in Australian schools: professional standards, positions, and professional development. *School Leadership and Management*, 40(5), 406-424. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731685>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. SAGE Journals. Collection. <https://doi.org/10.25384/SAGE.c.5263090.v1>
- Ministerio de Educación (1997) Ley 19070/1997, de 22 de enero de 1997, Estatuto de los Profesionales de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 22 de enero de 1997, núm. 35672.
- Ng, P. T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), 307-322. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9223-8>
- Nguyen, D., Harris, A. y Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157.
- Queupil, J. P. y Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114.
- Rhodes, C. y Brundrett, M. (2006). The identification, development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools: A case study located within the English West Midlands. *School Leadership & Management*, 26(3), 269-287.
- Rhodes, C., Brundrett, M. y Nevill, A. (2008). Leadership talent identification and development: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers in 70 contextually different primary and secondary schools in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(3), 311-335.
- Rhodes, C. y Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional development in education*, 35(3), 381-398.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V. y Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Rodríguez, G.A. y Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2020.4044>
- Rönnerman, K., Grootenboer, P. y Edwards-Groves, C. (2017). The practice architectures of middle leading in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0032-z>

- Sepúlveda, R., Villalón, M. y Volante, P. (2014). El Desafío de Liderar Pares Docentes: Hacia la Caracterización del Liderazgo Docente Intermedio y La Relevancia de la Tolerancia y Libertad en Profesores a Cargo de sus Pares en un Programa de Mejoramiento de Lectoescritura. En J. Ulloa y S. Rodríguez. *Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional de Docentes*. (págs. 147-172). RIL Editores.
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo instruccional intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Tapala, T.T., Fuller, M. y Mentz, K. (2021) Perceptions of departmental heads on their curriculum leadership roles: voices from south africa. *Leadership and Policies in Schools*. 15(4),1-14. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1854790>
- Teo, T. W., Badron, M. F. B. y Tan, A. L. (2017). Enabling classroom change by infusing cogen and coteaching in participatory action research. *Asia-Pacific Science Education*, 3(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41029-017-0019-7>
- Volante, P. (2010) *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. [Tesis Doctoral, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L. y Curtis, E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 334-351. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1555701>