



Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura

*Sergio Nava-Lara*¹
Tecnológico de Monterrey
México
navalarasergio@gmail.com

*Leonardo David Glasserman Morales*²
Tecnológico de Monterrey
México
glasserman@tec.mx

*Carmen Celina Torres Arcadia*³
Tecnológico de Monterrey
México
ctorres@tec.mx

Resumen

Las habilidades socioemocionales son distintivos inseparables del rol de líder que desempeñan los directores escolares en educación básica, por lo que se torna necesario conocer cuáles de ellas se destacan en la literatura. El presente artículo explora sistemáticamente la literatura existente acerca de directores escolares de educación básica, con énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la



Recibido: 10 de diciembre de 2020. Aprobado: 15 de noviembre de 2021

<http://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>

- 1 Candidato a doctor en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey.
- 2 Profesor investigador en la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey donde dirige el programa Maestría en Emprendimiento Educativo (MTO).
- 3 Profesora en el Departamento de Gestión y Liderazgo del Tecnológico de Monterrey. Es coordinadora de la Red de Investigación en Gestión Educativa (RIGE).

comunidad escolar. La exploración se basa en una revisión sistemática de literatura, la cual permite conocer a profundidad un tema específico. Los resultados demuestran que todos los artículos identificados hacen referencia a alguna habilidad socioemocional específica; la mayoría de las investigaciones son basadas en métodos cualitativos; los estudios cuantitativos declaran limitaciones en la representatividad de los resultados; además de que existe la tendencia de recomendar el uso de métodos mixtos en futuras investigaciones.

Palabras clave: Directores escolares, educación básica, desarrollo afectivo, liderazgo, relaciones interpersonales.

Abstract

Socio-emotional skills are inseparable from the leadership role played by school principals in elementary education, so it becomes necessary to know which of them are highlighted in the recent literature. This article explores the existing literature about elementary school principals, with an emphasis on the socio-emotional skills that stand out in the performance of their role as leaders of the school community. The exploration is based on a systematic review of the literature, which is a method that allows to know a topic in depth. The results show that all the articles refer to some specific socio-emotional ability; most research is based on qualitative methods; the quantitative studies declare limitations in the representativeness of the results. In addition, there is a tendency to recommend the use of mixed methods for further research.

Keywords: principals, elementary education, emotional development, leadership, interpersonal relations

Introducción

El éxito de una escuela suele ser atribuido a diversos factores, al ser uno de los más sobresalientes el que refiere a las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y sus canales de comunicación (Valverde, 2015). Esos canales de comunicación y dinámica interna están claramente influidos por el liderazgo que ejercen los directores de las escuelas (Rajbhandari, 2016), el cual, de acuerdo con Quraishi y Aziz (2018), es un requisito indispensable



para toda mejora escolar. Pese a la relevancia que tiene el papel del director en una escuela, aún son prácticamente nulas las opciones de capacitación formal para ejercer las funciones del cargo ([Lenskaya y Brun, 2016](#)); por tanto, el desempeño de los directores escolares depende de sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales, ya que estas son determinantes para la comprensión de información, toma de decisiones, resolución de problemas y establecimiento de relaciones positivas ([OECD, 2015](#)).

En el caso de los directores de educación básica, de acuerdo con [Zembylas \(2009\)](#), el aspecto emocional está directamente asociado con el ejercicio del liderazgo escolar, especialmente porque el director escolar es quien media entre el mundo interno y externo de la escuela. Por su parte, [Kelchtermans et al. \(2011\)](#) lo refieren como el límite en el cual se hacen presente interacciones significativas que se caracterizan por un aspecto emocional; esto significa que el rol de líder escolar no sólo es influido, sino que es inseparable de las emociones ([Crawford, 2009](#)). En el caso educativo mexicano, la Secretaría de Educación Pública (SEP) refiere a las habilidades socioemocionales como “herramientas a través de las cuales las personas pueden: entender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsablemente” ([2017, p. 879](#)). Se considera que las habilidades sociales y emocionales son de tres tipos: intrapersonal, interpersonal y cognitivo, cada una de ellas con habilidades generales, mismas que se expresan en habilidades específicas, tal como se puntualiza en la Tabla 1. La caracterización de las habilidades socioemocionales señaladas son producto de una armonización de diferentes modelaciones, centradas en rasgos de personalidad y competencias, tal como refieren [Sánchez-Teruel y Robles-Bello \(2018\)](#).

Tabla 1

Habilidades socioemocionales generales y específicas según campo

Tipo	Habilidades Generales	Habilidades Específicas
Intrapersonal	Autoconciencia	Auto percepción Autoeficacia Reconocimiento de emociones
	Autorregulación	Manejo de emociones Postergación de la gratificación Tolerancia a la frustración
	Determinación	Motivación de logro Perseverancia Manejo de estrés
Interpersonal	Conciencia social	Empatía Escucha activa Toma de perspectiva
	Relación con los demás	Asertividad Manejo de conflictos interpersonales Comportamiento prosocial
Cognitivo	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones y consideraciones de consecuencias Pensamiento crítico Análisis de consecuencias

Nota: Elaboración propia

Este estudio pretende aportar a la recomendación de generar conocimiento sobre los temas de liderazgo y gestión educativa desde diversos contextos (Glasserman *et al.*, 2019; Rodríguez-Uribe *et al.*, 2020). Lo anterior por medio de la realización de una revisión sistemática de la literatura (RSL) académica acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

Método

La RSL es un proceso que permite conocer a profundidad un tema específico. Implica identificar documentos publicados y ubicados en fuentes secundarias que versen sobre un tema en particular para así posteriormente analizarlos y relacionarlos directamente con algún problema de investigación, es decir, “se usa para identificar, evaluar e interpretar los datos disponibles dentro de un período de un



campo específico de investigación” (Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018, p. 11). Para asegurar la calidad de sus resultados, el proceso debe abordarse con total meticulosidad (Medina-López *et al.*, 2010). Una de las ventajas más claras de la RSL es que explícitamente busca reducir errores sistemáticos o sesgos ya que intenta identificar, valorar y sintetizar estudios relevantes para responder preguntas específicas (Lee *et al.* 2019; Petticrew y Roberts, 2006). Una RSL, por su minuciosidad, asegura resultados válidos y confiables, ya sea para desarrollar un marco teórico o establecer hipótesis adecuadas sobre las que centrar una investigación (Castillo y Hallinger, 2018; O'Brien y McGuckin, 2016; Sun *et al.*, 2012). El producto emanado de una RSL se considera particularmente valioso, pues representa evidencia sólida sobre el tema particular en que se realice, lo cual permite dar sentido a un gran volumen de información y facilitar la toma de decisiones (Bettany-Saltikov, 2012; Parsons *et al.*, 2009).

Procedimiento

El procedimiento de las RSL no es único ni está estandarizado, pero se distingue por tener una lógica deductiva. En la Figura 1, se presenta una adaptación al procedimiento propuesto por Kitchenham y Charters (2007) y Okoli y Schabram (2010).

Figura 1

Etapas y pasos de la revisión sistemática de literatura



Nota: Elaboración propia

Las siguientes preguntas fueron las que guiaron el proceso de indagación:

- ¿Cuáles habilidades socioemocionales son atribuidas a los directores de educación básica?
- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas que se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Qué métodos y técnicas de investigación se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Cuáles son los retos que enfrenta la investigación acerca de directores escolares de educación básica?
- ¿Cuáles son los estudios futuros que se recomiendan en la investigación de directores escolares de educación básica?

Bases de datos y criterios de búsqueda

Una vez establecidas las preguntas, se procedió a efectuar la RSL al realizar la búsqueda de información en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*. Estas se eligieron ya que cuentan, en conjunto, con una colección de más de 50 mil revistas académicas de alto impacto. En ambas bases de datos, se estableció como cadena de búsqueda automática los términos *elementary school principal* (Director de educación básica) en los campos de título, resumen y palabras claves (*TITLE-ABS-KEY*).

Resultados de búsqueda

La búsqueda automática resultó en 332 registros, 76 correspondientes a *Scopus* y 256 a *Web of Science*. Una vez concentrados todos estos registros en una sola hoja de cálculo, se procedió a realizar una búsqueda manual, tras la cual, se eliminaron 19 registros que se identificaron como duplicados, 72 registros que estaban fuera del rango temporal establecido y 90 registros que estaban fuera de tema, ya que no cumplían con el criterio de abordar alguna temática relacionada con los directores de educación básica. Quedaron hasta ese momento un total de 151 registros.

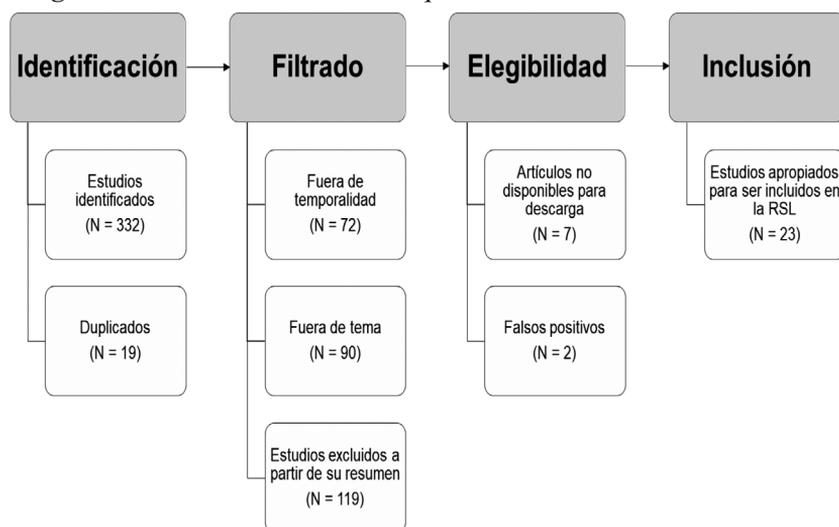
Con la intención de tener una especificidad analítica, se establecieron los conceptos de *leader* (líder) y *role* (rol) como filtros en la base de datos unificada. Por lo que sólo aquellos registros que contaran con dichos conceptos, ya sea en su título o en su resumen, serían sujetos de análisis, tras lo cual quedaron 32 registros. Se procedió a descargar la versión



en extenso de cada uno de los artículos y resultó que siete de ellos no se encontraban disponibles para descarga. De los 25 artículos completos descargados, se detectaron dos falsos positivos adicionales, uno publicado en idioma japonés (Kawasaki e Iida, 2018) y otro cuyo tema correspondía a un nivel educativo diferente al aquí analizado (Banjarnahor *et al.*, 2018). En la Figura 2, puede observarse este proceso de filtrado de resultados.

Figura 2

Diagrama de los resultados de búsqueda en la RSL



Nota: Elaboración propia.

Resultados

Al tener un total de 23 artículos completos, se procedió a realizar el análisis al responder las preguntas de investigación consideradas apropiadas para el desarrollo de esta RSL acerca de directores de educación básica, con énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

Habilidades socioemocionales atribuidas a directores de educación básica

Las habilidades socioemocionales se pueden clasificar en tres tipos: las intrapersonales, las interpersonales y las cognitivas. Cada tipo se compone de habilidades generales, las cuales se integran de

habilidades particulares. A partir de esta diferenciación, se analizaron los artículos seleccionados para conocer cuáles son las referencias a las habilidades socioemocionales en directores de educación básica en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar.

En términos de la tipología, las habilidades de tipo interpersonal se posicionaron con un 46.21 % de las menciones, las de tipo intrapersonal con un 32.41 % y las de tipo cognitivo con un 21.38 %. A nivel de habilidades generales, *conciencia social* fue la que mayor presencia tuvo con un 24.14 % y *determinación* con la menor presencia, 8.28 %. En cuanto a la frecuencia de mención de cada habilidad socioemocional específica en el total de artículos revisados, es *generación de opciones y consideraciones de consecuencias* la que se refiere en la mayoría de los artículos, la cual aparece en el 73.91 % de ellos, *manejo de estrés* solo se menciona en el 4.35 % de las publicaciones. La Tabla 2 muestra a detalle la frecuencia de mención de cada una de las habilidades particulares. Se contabiliza si se detectó o no referencia a la habilidad específica señalada y no cuántas veces se habla de ella en cada artículo.

Tabla 2

Porcentaje de artículos en los que es referida cada habilidad socioemocional específica

Tipo	Habilidad general	Habilidad específica	Frecuencia
Intrapersonal	Autoconciencia	Autopercepción	17.39
		Autoeficacia	39.13
		Reconocimiento de emociones	26.09
	Autorregulación	Manejo de emociones	30.43
		Postergación de la gratificación	26.09
		Tolerancia a la frustración	13.04
	Determinación	Motivación de logro	34.78
		Perseverancia	13.04
		Manejo de estrés	4.35
Interpersonal	Conciencia social	Empatía	52.17
		Escucha activa	43.48
		Toma de perspectiva	56.52
	Relación con los demás	Asertividad	56.52
		Manejo de conflictos interpersonales	17.39
		Comportamiento prosocial	65.22



Tipo	Habilidad general	Habilidad específica	Frecuencia
Cognitivo	Toma responsable de decisiones	Generación de opciones y consideraciones de consecuencias	73.91
		Pensamiento crítico	21.74
		Análisis de consecuencias	39.13

Nota: Elaboración propia

Respecto a la *generación de opciones y consideraciones de consecuencias*, al ser los directores quienes deben de tomar decisiones sobre recursos y prioridades escolares, estos deben fomentar el desarrollo profesional localmente efectivo a partir del uso productivo de la información de las medidas de evaluación (Wieczorek, 2017). Esto al tiempo que buscan equilibrar las expectativas de los administradores del sistema con las necesidades de los maestros en un entorno laboral profesional satisfactorio (Li et al., 2016). En cuanto al *comportamiento prosocial*, destaca la importancia del uso de la habilidad política de los directores para crear relaciones positivas entre la escuela, la comunidad y los padres, para así promover la cooperación con otras organizaciones y empresas (Taliadorou y Pashiardis, 2015), al reconocer que cuando las escuelas enfrentan incertidumbre y presiones que afectan negativamente su funcionamiento, los directores pueden actuar como amortiguadores (Hameiri y Nir, 2016).

La *toma de perspectiva* es referida cuando se apunta que es responsabilidad de los directores unir a los maestros y hacerlos responsables de sus contribuciones al resultado colectivo, como parte de una misión nacional de renovación del sistema educativo (Schechter et al., 2018; Vanblaere y Devos, 2016). La *asertividad* se identifica en situaciones en las que los directores escolares fomentan la eficacia colectiva del profesorado a partir de ayudarlo en el establecimiento de metas alcanzables (Mitchell et al., 2016), por lo que los directores pueden mantener la moral alta y transmitir confianza en su personal (Pautz y Sadera, 2017).

Al referir la *empatía*, el apoyo del director es vital para el desarrollo profesional del cuerpo docente (Cravens y Drake, 2017), especialmente por su capacidad para construir relaciones miembros de la comunidad escolar (Cobb, 2015). La confianza promovida por el director es un recurso social fundamental y elemento básico de la *escucha activa*, siendo que los directores exitosos utilizan la comunicación

bidireccional al incorporar las ideas de los padres y el personal para ayudarlos a sentirse incluidos (Hanselman *et al.*, 2016; Povey *et al.*, 2016). Al respecto, Dös y Savaş (2015) recalcan que los directores escolares deben contar con diversas características, pero es esencial estar dispuesto a escuchar a los miembros de su comunidad escolar y ayudarlos a resolver sus problemas, con lo cual podrán granarse su confianza.

Un rasgo claro de la *autoeficacia* es notar cómo los directores comparten sus experiencias con sus subdirectores, ya que, al asumirse como mentores, promueven la participación de los subdirectores en las actividades escolares a través de diversas estrategias (Barnett *et al.*, 2017). La disciplina y exigencia de los directores queda de manifiesto, en cuanto al *análisis de consecuencias*, cuando está consciente del riesgo de perder el apoyo de su cuerpo docente al informarles resultados desfavorables en su evaluación de desempeño (Woulfin *et al.*, 2016). Esto significa que los directores tienden a ceder en algunos aspectos a manera de apoyo ya que cuando los líderes no brindan el apoyo adecuado la participación disminuye (Wieczorek, 2017).

El desarrollo de la *motivación de logro* es notable cuando se detectan los nuevos desafíos a los que se enfrenta la escuela, los cuales implican que el director fomente la motivación entre los docentes, apoyo el desarrollo profesional de la plantilla laboral, al tiempo que alienta mayores competencias emocionales para ejercer sus funciones (Young *et al.*, 2017). Por tanto, implementar y usar habilidades políticas y emocionales se considera como rasgo de efectividad en el ejercicio de una dirección escolar (Taliadorou y Pashiardis, 2015).

El *manejo de emociones* es observable en la investigación de Korumaz (2016) en Turquía, donde particularmente se refiere la soledad socioemocional que pueden llegar a experimentar los directores escolares en el desempeño de sus funciones, especialmente ante la presión de deber proporcionar un ambiente escolar feliz, saludable y ordenado para su equipo (Dös y Savaş, 2015). Esto está ligado al *reconocimiento de emociones*, siendo que el desempeño del papel de director tiene una alta carga emocional (Korumaz, 2016; Young *et al.*, 2017) que, inclusive, puede conducirse de manera lúdica y divertida (Cherkowski y Walker, 2016).

La importancia de la *postergación de la gratificación* es notable cuando se refiere que los directores se motivan por las expectativas de éxito de sus estudiantes, por la capacidad de su personal, y por la colaboración entre los miembros de su comunidad escolar (Cobb, 2015). Esta idea es



reforzada al reconocer que el liderazgo educativo efectivo del director fortalece el aprendizaje profesional de los docentes, quienes son directamente responsables del aprendizaje de los alumnos (Li *et al.* 2017).

El *pensamiento crítico* en los directores escolares coadyuva en el empoderamiento de su proceso de toma de decisiones (Barnett *et al.*, 2017; Wieczorek, 2017). En los países que se han implementado reformas educativas, la experiencia demuestra cómo los directivos son quienes materializan estas en las escuelas (Buttram y Farley-Ripple, 2016). La *autopercepción* determina las acciones del director, al concebir su liderazgo como de carácter multidimensional, mismo que se atribuye al hecho de que el director escolar debe regirse a partir de políticas de inclusión en donde cada acción sea en beneficio de docentes, alumnos y padres de familia (Pautz y Sadera, 2017; Schechter *et al.*, 2018; Shani y Koss, 2015).

La relación con los padres de familia y sus asociaciones es uno de los referentes del *manejo de conflictos interpersonales* entre los directores escolares, al igual que cuando hay cambio de personal en la dirección escolar (Hanselman *et al.*, 2016). El director escolar requiere de la *tolerancia a la frustración* siendo que suele plantearse logros específicos pero cuya consecución está en dependencia del desempeño de otros actores escolares (Rocque *et al.*, 2016). La *perseverancia* permite realizar los ajustes necesarios a la práctica profesional para conseguir tales logros (Li *et al.*, 2017). Esto sin dejar de desarrollar el *manejo de estrés*, el cual es rasgo de fortaleza y efectividad en el liderazgo, especialmente en situaciones difíciles y desafiantes (Fletcher y Nicholas, 2016).

Perspectivas teóricas que se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica

La perspectiva teórica general más recurrente refiere al liderazgo en sus distintas vertientes. El liderazgo instruccional sirve para caracterizar liderazgo para el aprendizaje (Wieczorek, 2017). También se entiende liderazgo como un proceso indirecto o mediado por el contexto (Li *et al.*, 2017) que tiene efectos sobre cada uno de los aspectos de la escuela (Young *et al.*, 2017) y que sostiene una relación particular con la comunidad escolar a partir de un eje moral que considere los valores y las metas de los involucrados (Fletcher y Nicholas, 2016). El liderazgo se relaciona con los conceptos de confianza del profesorado y aprendizaje profesional docente (Li *et al.*, 2016), lo cual impacta directamente en el aprendizaje del estudiante (Rocque *et al.*, 2016).

El liderazgo escolar también es abordado en sus vertientes específicas transformacionales (Vanblaere y Devos, 2016), ya que en las escuelas está en función de su capacidad de interpretar e implementar políticas públicas (Cobb, 2015) y en función de las prácticas inclusivas que pudiera implementar para el desarrollo de todos los niños (Shani y Koss, 2015). También se ha hecho uso de las metáforas para conocer cómo los directores de educación básica dan sentido a su rol como líderes en el marco de una reforma educativa nacional (Schechter *et al.*, 2018). Al igual que se ha relacionado con los conceptos de desarrollo profesional y tutoría para explicar las percepciones acerca de la tutoría significativa y las oportunidades de desarrollo profesional entre los subdirectores de educación básica (Barnett *et al.*, 2017; Cravens y Drake, 2017). Por otra parte, Pautz y Sadera (2017) hacen uso del concepto de estratósfera y responsabilidades para cambios de segundo en relación con la práctica del liderazgo en experiencias de iniciativas tecnológicas.

En lo que refiere a componentes socioemocionales Korumaz (2016) señala a la soledad como ese sentimiento subjetivo que opera a manera de barrera invisible en el desarrollo de los centros educativos. La continuidad de una vida organizacional basada en la calidad de su ambiente particular y la influencia de los directores escolares como líderes es referida como salud organizacional (Hameiri y Nir, 2016). Mientras que Taliadorou y Pashiardis (2015) refieren a la importancia de la inteligencia emocional como habilidad de percibir, apreciar y expresar adecuadamente cualquier emoción o sentimiento.

Métodos y técnicas de investigación se utilizan para investigar acerca de directores escolares de educación básica

Respecto a la metodología y sus instrumentos, 11 de los artículos revisados refieren una perspectiva cualitativa, 9 una metodología cuantitativa y 3 declaran el uso de métodos mixtos. La mayoría de los estudios conducidos bajo el paradigma cualitativo se basaron en entrevistas individuales en profundidad semiestructuradas. Dentro de los referentes interpretativos, estaca el fenomenológico, el cual se utilizó para entender la experiencia de los directores ante la implementación de iniciativas escolares (Pautz y Sadera, 2017); para describir las percepciones de los directores en relación con la soledad en las escuelas (Korumaz, 2016); para conocer los roles de los administradores educativos en el contexto de las escuelas efectivas (Döş y Savaş, 2015),



y para dilucidar los procesos de inclusión de niños con discapacidad (Shani y Koss, 2015).

En cuanto a los métodos cuantitativos, se pueden distinguir diferentes herramientas de análisis acorde a los temas abordados. Para medir las percepciones de los directores de escuelas públicas acerca del desarrollo profesional, Wiczorek (2017) usó el modelado jerárquico de probabilidades proporcionales lineales generalizadas (HGLM-PO), mientras que Li *et al.* (2017) adoptan el diseño de una encuesta cuantitativa transversal para examinar los efectos mediados por el liderazgo del director escolar en el aprendizaje profesional de los maestros. La salud organizacional de la escuela fue medida por Hameiri y Nir (2016) por medio del Inventario Escolar de Salud Organizacional (OHI-E), mismo que se realizó a través de análisis factorial. La estimación de máxima verosimilitud fue la que permitió la validación de la escala de liderazgo entre directores escolares en el estudio desarrollado por Li *et al.* (2016). En el análisis de la importancia del contexto y estructura en el éxito de una escuela, Mitchell *et al.* (2016) hicieron uso del modelado de ecuaciones estructurales para probar los efectos de tres variables predictoras exógenas. Las pruebas de Chi cuadrada y *t* fueron las que permitieron el análisis de datos en el estudio de Povey *et al.* (2016) en el comparativo entre las características de una población participante en un proyecto y una no participante.

En relación con los métodos mixtos, se especifica que estos se utilizaron dada la necesidad de recolectar datos de distintas maneras, dentro de las que destacan la visita a centros educativos, observaciones de clase, entrevistas, grupos focales, revisión de planeaciones y encuestas. Estos estudios realizaron comparaciones entre descripciones analíticas para así tratar los datos de manera ordinal y nominal, con lo cual se hizo uso de la prueba de Chi cuadrada para establecer su significancia estadística, mientras que los datos presentados en escala analizados a través de pruebas *t* y ANOVAs (Buttram y Farley-Ripple, 2016; Rocque *et al.*, 2016).

Retos que enfrenta la investigación acerca de directores escolares de educación básica

Investigar acerca de directores escolares de educación básica enfrenta diversos retos por resolver según la literatura revisada. Dentro de dichos retos podemos encontrar que a nivel cualitativo las variables de

estudio suelen ser dependientes del contexto cultural con lo cual sus resultados son difíciles de generalizar; además de que el uso del muestreo por conveniencia no aleatoria implica dudas en la representatividad de sus resultados (Barnett *et al.*, 2017; Fletcher y Nicholas, 2016; Woulfin *et al.*, 2016).

En el nivel cuantitativo, también se presentan retos particulares en el sentido de que la información que se genera sólo es ilustrativa de una población determinada o de una población de submuestra, pero no puede determinar niveles individuales de cambio o correlación. Además de que las pruebas cuantitativas suelen tener un alto umbral matemático para producir resultados estadísticamente significativos (Vanblaere y Devos, 2016; Wieczorek, 2017).

La investigación educativa en general enfrenta retos específicos. El primero es que por su temporalidad deje de capturar las motivaciones particulares de los fenómenos que estudia. Otro reto es que al concentrarse en su propio sistema y sus instituciones pierda la perspectiva de los actores de los procesos, o viceversa. La inclusión de voces diversas y grupos en rezago, como el de las mujeres en puestos directivos también supone un reto que la investigación educativa debe superar. La teorización, particularmente en cuanto a situaciones emergentes como el liderazgo en escuelas efectivas y su componente emocional (Taliadorou y Pashiardis, 2015), es otro reto identificado.

Estudios futuros que se recomiendan en la investigación de directores escolares de educación básica

Las recomendaciones para estudios futuros acerca de directores escolares de educación básica son diversas. Dentro de las más representativas, se encuentran replicar estudios en diversos contextos socioculturales con la finalidad de que los resultados puedan ser generalizables. involucrar a la mayor cantidad de actores del sistema educativo o sus representantes supondría estudios con una mayor validez. En caso de que las investigaciones incluyan entrevistas, estas se deben complementar con observaciones directas del contexto en el que sucede el fenómeno investigado a manera de triangular la información para identificar factores adicionales que puedan existir en los datos (Povey *et al.*, 2016).

Se recomiendan estudios de carácter longitudinal para así dar cuenta de los posibles cambios que pudiera presentar a través del



tiempo, o de una situación a otra, el fenómeno analizado (Fletcher y Nicholas, 2016; Korumaz, 2016; Schechter *et al.*, 2018). A nivel de estudios que buscan conocer las percepciones se recomienda complementar lo expresado verbalmente con instrumentos que supongan una medición objetiva de la unidad de análisis (Barnett *et al.*, 2017).

A nivel de instrumentos de investigación se recomienda adecuar las herramientas propias del proceso investigativo, para así dotar de flexibilidad los protocolos de estudio y, por tanto, generar mayores explicaciones contextuales del fenómeno analizado. También se recomienda incluir más variables de interés a nivel escolar y respaldarlas con análisis confirmatorio para así identificar factores latentes que pudiesen existir en los datos (Wieczorek, 2017).

Discusión y conclusiones

Si bien una RSL tiene como ventaja la posibilidad de reducción de sesgos, esto no implica la eliminación definitiva de estos. Adicionalmente, es necesario especificar que la derivación y el análisis están sujetos a las categorizaciones implícitas en las preguntas de investigación por lo que todo lector debe estar inicialmente de acuerdo con la codificación referida (Lee *et al.*, 2008; Medina-López *et al.*, 2010; Ramírez-Montoya y García-Peñalvo, 2018).

Se considera que la presente RSL cumple con el objetivo inicialmente planteado siendo que da cuenta del estado actual de la investigación acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar. La RSL implica la identificación de las habilidades socioemocionales específicas en cada uno de los artículos revisados. Esta identificación puede servir para establecer brechas de investigación, ya que hay habilidades presentes en más de tres cuartas partes de los artículos, mientras que otras no aparecen ni en la quinta parte de los artículos revisados. En cuanto a perspectivas teóricas, es innegable la influencia del concepto de liderazgo, en especial porque su flexibilidad permite que este sea referencia en diferentes tipos de investigación y análisis.

Respecto a los métodos a ser utilizados en las investigaciones, se puede dilucidar una convergencia: los estudios basados en metodologías cualitativas recomiendan incorporar instrumentos de carácter objetivo, mientras que los de carácter cuantitativo recomiendan añadir referentes

cualitativos que faciliten la interpretación de resultados. Esto supone que los métodos mixtos son idóneos para un abordaje investigativo más consolidado. Un elemento común al hablar de los retos que enfrenta la investigación de las habilidades socioemocionales de directores escolares es la preocupación acerca de lo significativo que pudieran ser los resultados de cada estudio, por lo que establecer muestras más grandes y hacer estudios longitudinales se perfila como la mejor manera de subsanar dicha limitación.

A partir de los resultados aquí presentados, se puede considerar que se cumple con el objetivo previamente planteado de realizar una revisión sistemática de la literatura (RSL) académica acerca de directores de educación básica, con especial énfasis en las habilidades socioemocionales que se destacan en el desempeño de su rol como líder de la comunidad escolar, con lo cual se aporta en la generación de conocimiento sobre liderazgo y gestión educativa desde diversos contextos. Si bien la investigación acerca de directores de educación básica y las habilidades socioemocionales implícitas en su rol de líder de la comunidad escolar, aún tiene áreas de oportunidad que deben ser aprovechadas con un diseño metodológico que atienda las brechas ya enumeradas, los estudios aquí revisados presentan fortalezas a ser recuperadas en futuros estudios.

Referencias

- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M. y Situmorang, M. (2018). Job Satisfaction as a Mediator between Directive and Participatory Leadership Styles toward Organizational Commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869-888. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11455a>
- Barnett, B. G., Shoho, A. R. y Okilwa, N. S. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285-301. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2017-0013>
- Bettany-Saltikov, J. (2012). *How to do a systematic literature review in nursing: A step-by-step guide*. Open University Press.
- Buttram, J. L. y Farley-Ripple, E. N. (2016). The role of principals in professional learning communities. *Leadership and Policy in*



- Schools*, 15(2), 192-220. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1039136>
- Castillo, F. A. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(2), 207-225. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Cherkowski, S. y Walker, K. (2016). Purpose, passion and play: Exploring the construct of flourishing from the perspective of school principals. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 378-392. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2014-0124>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- Cravens, X. y Drake, T. (2017). From Shanghai to Tennessee: Developing instructional leadership through teacher peer excellence groups. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 348-364. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2016-0062>
- Crawford, M. (2009). *Getting to the heart of leadership: Emotion and Educational Leadership*. SAGE Publications Ltd.
- Döş, I. y Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
- Fletcher, J. y Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters? *Educational Review*, 68(3), 358-374. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1114467>
- Glasserman, L. D., Torres-Arcadia, C. y Nava-Lara, S. (2019). Innovación educativa en estudios sobre gestión educativa: una revisión sistemática de literatura. En M. S. Ramírez-Montoya y J. R. Valenzuela (Eds.), *Innovación educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas* (pp. 265-284). Octaedro.
- Hameiri, L. y Nir, A. (2016). Perceived uncertainty and organizational health in public schools: The mediating effect of school principals' transformational leadership style. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 771-790. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0060>

- Hanselman, P., Grigg, J., K. Bruch, S. y Gamoran, A. (2016). The consequences of principal and teacher turnover for school social resources. En G. Kao y H. Park (Eds.), *Family environments, school resources, and educational outcomes* (pp. 49-89). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-353920150000019004>
- Kawasaki, T. e Iida, J., (2018). Factors affecting the aspirations of teachers to become school administrators: presence of a role model and experience in school management, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 66, 67-80. <https://doi.org/10.5926/jjep.66.67>
- Kelchtermans, G., Piot, L. y Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimension in principals' work lives, *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.545192>
- Kitchenham, B. y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering Version 2.3* (Report No. EBSE-2007-01). Keele University and University of Durham.
- Korumaz, M. (2016). Invisible barriers: the loneliness of school principals at Turkish elementary schools. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1302>
- Lee, D., Watson, S. L. y Watson, W. R. (2019). Systematic literature review on self-regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 28-41. <https://doi.org/10.14742/ajet.3749>
- Lenskaya, E. y Brun, I. (2016). Are Principals of Russian Schools Ready for Transformational Leadership. *Educational Studies*, 2, 62-99. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-62-99>
- Li, L., Hallinger, P. y Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration y Leadership*, 44(1), 20-42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J. y Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1139188>



- Medina-López, C., Marín-García, J. A. y Alfalla-Luque, R. (2010). Una propuesta metodológica para la realización de búsquedas sistemáticas de bibliografía. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 1(2), 13-30. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85530/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mitchell, R. M., Mendiola, B. J., Schumacker, R. y Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure y academic optimism in an urban elementary y middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54(6), 626-646. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0018>
- O'Brien, A. y McGuckin, C. (2016). *The systematic literature review method: Trials and tribulations of electronic database searching at doctoral level*. SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/978144627305015595381>
- OECD. (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Okoli, C. y Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-49. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Parsons, S. J., Guldberg, K., MacLeod, A. A. N., Jones, G., Prunty, A. y Balfe, T. (2009). *International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders*. National Council for Special Education. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/2_NCSE_Autism1.pdf
- Pautz, S. y Sadera, W. A. (2017). Leadership Practice in a One-to-One Computing Initiative: Principals' Experiences in a Technology Driven, Second-Order Change. *Computers in the Schools*, 34(1-2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1296314>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. Blackwell.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E. y Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128-141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>

- Quraishi, U. y Aziz, F. (2018). An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1), 1437670. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437670>
- Rajbhandari, M. (2016). School Leadership Manifesting Dominating Behavioural Style Leaping Towards New Public Management of Community Schools in Nepal. *Educational Studies*, 3, 130-150. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-130-150>
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1), 9-18. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=54&articulo=54-2018-01&idioma=en>
- Rocque, R., Ferrin, S., Hite, J. M. y Randall, V. (2016). The Unique Skills and Traits of Principals in One-Way and Two-Way Dual Immersion Schools. *Foreign Language Annals*, 49(4), 801-818. <https://doi.org/10.1111/flan.12238>
- Rodríguez-Uribe, C. L., Torres-Arcadia, C. y Acosta-Vázquez, A. M. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S. y Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1232836>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. SEP.
- Shani, M. y Koss, C. (2015). Role perceptions of school administration team members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 71-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.906666>
-



- Sun, Y., Yang, Y., Zhang, H., Zhang, W. y Wang, Q. (2012, Mayo). Towards evidence-based ontology for supporting Systematic Literature Review. *16th International Conference on Evaluation y Assessment in Software Engineering (EASE 2012)*. <https://doi.org/10.1049/ic.2012.0022>
- Taliadorou, N. y Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53(5), 642-666. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0025>
- Valverde, M. (2015). Educational Administration and Management Student's Conflict. *Gestión de la educación*, 5(1), 35-64. <https://doi.org/10.15517/rge.v5i1.17842>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-49. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>
- Woulfin, S. L., Donaldson, M. L. y Gonzales, R. (2016). District leaders' framing of educator evaluation policy. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 110-143. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616661>
- Young, M. D., Winn, K. M. y Reedy, M. A. (2017). The every student succeeds act: Strengthening the focus on educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(5), 705-726. <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>
- Zembylas, M. (2009). The politics of emotions in education: affective economies, ambivalence and transformation. En E. Samier y M. Schmidt (Eds), *Emotional Dimensions of Educational Administration and Leadership* (pp. 97-108). Routledge.

