

VOL IV

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL IV

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.^ª Dr.^ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.^ª Dr.^ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*



Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasiléviski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. IV /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-47-7

DOI 10.37572/EdArt_161221477

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume IV** reúne 27 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas pedagógicas e educativas, a partir da visão da educação como uma via de aprimoramento integral de todas as dimensões humanas. Nele se destaca a ideia dos sujeitos que constroem o conhecimento e, atividades e instrumentos pedagógicos no processo da aprendizagem. Deste modo, possibilita ao leitor perspectivas educativas dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A MEDICALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Leonardo Crevelário de Souza Carvalho

Orly Zucatto Mantovani de Assis

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214771

CAPÍTULO 2..... 15

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA ATRAVÉS DO PROGRAMA WASH NO BRASIL

Elaine da Silva Tozzi

Ana Carolina de Deus Soares

Denise Vieira Pereira

Gisele Miozzo Fink

Gabriel Ferreira Baptistine

Fernando Accorsi

Ana Paula Rodrigues

Michel Alencar Morandi

Paulo Sergio Camargo Filho

Victor Pellegrini Mammana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214772


CAPÍTULO 3.....24

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE À LUZ DOS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: UMA UTOPIA GLOBAL?

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

Magda Sofia Castrelas Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214773

CAPÍTULO 4.....37

BRECHAS Y PATRONES PREDOMINANTES DE DISTRIBUCIÓN DE LIDERAZGO EN DOS MUESTRAS INCIDENTALS DE ESCUELAS Y LICEOS EN CHILE

Oscar Maureira Cabrera

Luis Ahumada Figueroa

Carlos Ascencio Garrido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214774

CAPÍTULO 5..... 53

BUENAS PRÁCTICAS. LA SUPERACIÓN PERMANENTE Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL TERCER PERFECCIONAMIENTO EDUCACIONAL

Madeline Reynosa Yero


Enaidy Reynosa Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214775

CAPÍTULO 6.....70

CAMBIOS URGENTES Y NECESARIOS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO UN CASO DE ÉXITO DESDE LA VERTIENTE DEL MARKETING


Pablo Muñoz Viquillón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214776

CAPÍTULO 7 86

CANDIDO JOSÉ DE ARAÚJO VIANA, O MARQUÊS DE SAPUCAÍ: POLÍTICO E MESTRE DA CASA IMPERIAL DO BRASIL

Jaqueline Vieira de Aguiar

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214777

CAPÍTULO 8..... 98

COMPREENSÕES E ANÁLISES DERIVADAS E INTEGRADAS ATRAVÉS DE UMA FILOSOFIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Luiz Carlos Leal Junior

Lourdes de la Rosa Onuchic

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214778

CAPÍTULO 9..... 120

CONDUCTAS DE ACOSO EN LA UNIVERSIDAD. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

María Paula Ríos de Deus

Laura Rego Agraso

María Luisa Rodicio García

María José Mosquera González

María Penado Abilleira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1612214779

CAPÍTULO 10.....129

“CONVERSAS SOBRE O RIO”: PROPONDO LAÇOS ENTRE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ENSINO MÉDIO

Valter Luiz de Macedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147710

CAPÍTULO 11.....138

DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO BRASILEIRAS NO ENEM: UMA ABORDAGEM USANDO MINERAÇÃO DE DADOS

Raphael Magalhães Hoed

Pedro Fábio Saraiva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147711

CAPÍTULO 12.....153

DESENVOLVIMENTO DE JOGO PARA A APRENDIZAGEM DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS E ANÁLISE DO MESMO

André Filipe Cardoso Aparício

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147712

CAPÍTULO 13.....171

EDUCANDO DESDE LA REALIDAD

Celenis Antonia Cordoba Mena

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147713

CAPÍTULO 14.....182

EFFECTOS SOBRE EL CLIMA SOCIAL DE AULA EN ALUMNADO UNIVERSITARIO TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA BASADO EN LA PEDAGOGÍA DE LA AVENTURA

Pablo Caballero-Blanco

Lidia Salas-Litago

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147714

CAPÍTULO 15..... 194

EL LIDERAZGO DIRECTIVO Y DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Mia Giovanna Simental Aldaba

Patricia Illoldi Rangel

María del Pilar Valdés Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147715

CAPÍTULO 16.....214

IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS, PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Oscar de Loera Díaz

Roberto Romo Marín

Lluvia Ofelia Palomino Robledo

Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos

José Santos Torres Garibay

Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147716

CAPÍTULO 17221

“LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA RECURSO PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, EL ARTE Y LA CULTURA”

Antonia Acevedo Tinoco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147717

CAPÍTULO 18.....230

LA METAMORFOSIS DE LA INCLUSIÓN (EQUIDAD Y DIVERSIDAD) EDUCATIVA Y LITERARIA EN BALÚN CANÁN DE ROSARIO CASTELLANOS

Juan Antonio Serna

Leticia Serna Niño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147718

CAPÍTULO 19.....241

O PRECEPTOR NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE: REALIDADE E DESAFIOS

Noeli Maria Alves dos Santos Hack

Marcio José de Almeida

Rosiane Guetter Mello

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147719

CAPÍTULO 20254

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE GURUPI
SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Donizeth Alves Silva Junior
Lorrane Monteiro Guimarães
Vinicius Lopes Marinho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147720

CAPÍTULO 21262

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE MEDICINA SOBRE O USO DA
PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NO INTERNATO EM SAÚDE
PÚBLICA

Marcelo Rodrigo Caporal
Rogério Saad Vaz
Anna Paula Semêniuk

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147721

CAPÍTULO 22278

PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE GURUPI
FRENTE AO ATENDIMENTO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Murilo Marques Almeida Santana
Polliana Teixeira Soares
Vinicius Lopes Marinho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147722

CAPÍTULO 23286

PROYECCION CIENTIFICA DE LA UNIVERSIDAD KATYAVALA BWILA – ANGOLA,
ANTE LOS RETOS ACTUALES DE LA REGION


Albano Vicente Lopes Ferreira
Alberto Domingos Jacinto Quitumbo
Ángel Vega García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147723

CAPÍTULO 24299

REDES DE INVESTIGACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE
CONOCIMIENTO: EL CASO DE REUNI+D

Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso
Verónica Basilotta Gómez-Pablos


 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147724

CAPÍTULO 25 311

RELACIÓN DEL HISTORIAL DE BACHILLERATO Y DIAGNÓSTICO DE ESPAÑOL CON EL DESEMPEÑO: GENERACIÓN 2017 PSICOLOGÍA

Irma Rosa Alvarado Guerrero

María Luisa Cepeda Islas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147725

CAPÍTULO 26320

RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO: ANTECEDENTES, AVANÇOS E LIMITES DA LEI 10.639

Luiz Antonio Dias

Anna Luiza Bittencourt Dias

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147726

CAPÍTULO 27.....329

STUDENT ASSESSMENT AND EVALUATION IN ENGINEERING EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

N. P. Subheesh

 https://doi.org/10.37572/EdArt_16122147727

SOBRE A ORGANIZADORA339

ÍNDICE REMISSIVO 340

CAPÍTULO 4

BRECHAS Y PATRONES PREDOMINANTES DE DISTRIBUCIÓN DE LIDERAZGO EN DOS MUESTRAS INCIDENTALES DE ESCUELAS Y LICEOS EN CHILE

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 11/10/2021

Oscar Maureira Cabrera

Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago-Región Metropolitana-Chile
<https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>

Luis Ahumada Figueroa

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Valparaíso-Región de Valparaíso-Chile
<https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

Carlos Ascencio Garrido

Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago-Región de Metropolitana-Chile
<https://orcid.org/0000-0003-0564-529X>

RESUMEN: Existe convergencia, desde múltiples fuentes de conocimiento, de que el liderazgo distribuido es un enfoque relevante y pertinente para las organizaciones escolares, debido a la alta interacción e interdependencia de actores potencialmente influyentes y núcleos organizativos que participan en procesos clave de la actividad formativa. Así, dada la riqueza conceptual que esta perspectiva teórica ofrece y la necesidad de aportar con estudios empíricos en

Iberoamérica sobre tal enfoque, el siguiente trabajo identifica brechas significativas de percepción sobre liderazgo distribuido en dos muestras incidentales e independientes de un centenar de centros escolares chilenos y caracteriza patrones predominantes de distribución de liderazgo. Esto por medio de la administración de un cuestionario multifactorial de liderazgo distribuido a alrededor de 1500 directivos y docentes de centros escolares primarios y secundarios de diversas regiones de Chile. Como principales resultados y discusiones, es posible precisar que desde lo teórico se observa la alta polisemia que el liderazgo distribuido posee. Atributo coincidentemente con una de las características propias del estudio del fenómeno del liderazgo. Respecto de las brechas sobre la percepción de liderazgo, tanto directivos como docentes, señalan que faltan más estrategias y oportunidades al interior de cada centro para desarrollar liderazgos y sus prácticas. Asimismo, se percibe una fuerte convicción de que el liderazgo distribuido favorecería los aprendizajes. Por último, el principal patrón encontrado, entre seis categorías de distribución de liderazgo, es el formal, seguido del pragmático y el estratégico. Todos enmarcados en estrategias de transferencias de poder más de arriba hacia abajo que de abajo hacia arriba.

PALABRAS CLAVE: Gestión del centro de enseñanza. Influencia social. Liderazgo. Participación.

GAPS AND PREVAILING PATTERNS OF LEADERSHIP DISTRIBUTION IN TWO INCIDENTAL SAMPLES OF PRIMARY AND HIGH SCHOOLS IN CHILE

ABSTRACT: There is convergence, from multiple sources of knowledge, that distributed leadership is a relevant and pertinent approach for school organizations, due to the high level of interaction and interdependence of potentially influential agents and organizational structure participating in the key processes of the instructional activity. Thus, given the conceptual richness of this theoretical perspective and the need for empirical studies on this approach in Latin America, this article identifies meaningful gaps of perception about distributed leadership in two incidental and independent samples in a hundred of Chilean schools, as well as characterizes predominant patterns of leadership distribution. This was carried out by applying a multifactorial distributed leadership questionnaire to 1500 board of directors and teachers of primary and secondary schools in various regions of Chile. The main results and discussions show, from a theoretical perspective, the high polysemy that distributed leadership possesses. Such attribute coincides with one of the features of the study of the phenomenon of leadership. Regarding gaps in the perception of leadership, both directors and teachers point out that there is a lack of strategies and opportunities within each educational center to foster leadership and its practices. Likewise, there is a strong conviction that distributed leadership would facilitate learning. The main pattern found, among six categories of leadership distribution, is formal, followed by pragmatic and afterwards strategic. All framed within top-down power transfer strategies rather than the bottom-up approach.

KEYWORDS: Leadership. Participation. School management. Social influence.

1 INTRODUCCIÓN

La literatura científica, así como la reflexión académica, profesional y sus políticas educativas han aportado consistentemente en precisar que el factor liderazgo constituye uno de los principales ejes estratégicos de mejora, desarrollo e innovación en las instituciones escolares. Este afecta de forma indirecta, pero es consistente en la explicación de múltiples y diversos indicadores de procesos, resultados e impactos en la calidad de los centros educativos. Prueba de esto se fundamenta con los metaanálisis que se han realizado sobre esta dimensión, en los cuales se entrelazan efectos directos e indirectos asociados principalmente al rendimiento académico de los estudiantes (Choi y Gil, 2017). Sin embargo, al profundizar el análisis en la detección de procesos de influencia, afines a liderazgos efectivos para la sustentabilidad de la mejora, concurren otros actores y prácticas organizativas en diferentes niveles y redes en la organización, que favorecen u obstaculizan tales procesos (Chapman et al., 2010; Harris, 2014). De hecho, la misma estructura de organización escolar permeada por las diferentes políticas sobre dirección de centros educativos regula posibilidades de mayor interacción y articulación, propios de procesos de influencia genuinos en los diferentes niveles de organización para la enseñanza y el aprendizaje (Piot y Kelchtermans, 2016; Mifsud, 2017).

Con relación a las actuales políticas educativas en Chile, estas buscan fortalecer principios de mayor autonomía y responsabilidad por resultados, avalados estos en sus directivos docentes a través de mecanismos como convenios de desempeño (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2011) para el caso específico de la educación pública chilena. Asimismo, dada la reforma estructural al sistema escolar, la que aspira a una nueva institucionalidad por medio de los Servicios Locales Educativos (SLE), se está impulsando una modalidad de mejoramiento escolar basada en el aprendizaje en redes y enmarcadas en el liderazgo sistémico (Ahumada et al., 2016). Así, desde el 2015 se vienen progresivamente activando las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), las cuales convocan a participar dentro de ellas a actores decisionales claves: sostenedores, directores, jefes de UTP y supervisores de Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV) de un mismo territorio, con el objetivo de compartir buenas prácticas de mejora y la adaptación de lineamientos de políticas educativas. Cabe precisar que uno de los componentes de sustento de tal estrategia de mejoramiento se fundamenta en el liderazgo distribuido, considerando este más como una práctica que como un estilo, la cual implica un proceso que influencia cambios de creencias y delegación de tareas en actores que conforman dicha red, con un propósito de mejora.

Desde lo más macro político, el liderazgo distribuido ha sido caracterizado como un esfuerzo de coordinación de direcciones escolares manifestado en el rol de directores de un determinado distrito local o comuna, con objeto de compartir diferentes prácticas directivas que llevan a cabo en sus contextos escolares y desarrollar estrategias de aprendizaje para establecerse como una comunidad profesional de aprendizajes directivas. Tal manifestación del liderazgo distribuido ha sido interpretada como una estrategia de gestión del conocimiento de prácticas directivas.

Por su parte, estudios basados en metodologías de casos múltiples en mejora escolar en Chile (Bellei et al., 2014) y, luego, el de sus trayectorias (Bellei et al., 2015), develan que duplas constituidas tanto por directores(as) como jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) son determinantes en el desarrollo de la mejora escolar sostenible.

Los principales estudios sobre liderazgo se han focalizado, preferentemente, en atributos del director(a). Estos, según Maureira (2018), indagan sobre perfiles etarios, género, niveles de formación, roles y atribuciones, tamaño del efecto de sus acciones. etc. Todo esto bajo diversos enfoques de liderazgo (instruccional, transformacional u otros). Sin embargo, estas dos últimas décadas irrumpen progresivamente, como perspectiva de estudio y atención, diversas concepciones de liderazgo centradas en la interacción y participación de actores clave no directivos superiores en procesos de influencia, tanto en roles formales como informales y en diferentes niveles de la estructura organizacional

de los centros educativos. Tales enfoques se han enmarcado como liderazgo distributivo o también distribución del liderazgo. Este tiene diversas acepciones y una rica discusión conceptual (Maureira et al., 2014), pero con cierta escasez de estudios empíricos a gran escala en la región, que den cuenta con evidencia de un cierto grado de plausibilidad. Además, Leithwood et al. (como se cita en Montecinos et al., 2016) señalan que el liderazgo distribuido necesita, como concepto, una mayor elaboración empírica para que sea un aporte a la práctica escolar.

En este sentido, el siguiente trabajo tiene por propósito indagar sobre las diferencias de brechas entre la percepción actual y esperable de la distribución del liderazgo en dos muestras independientes, que totalizan poco más de un centenar de escuelas y liceos (educación secundaria) en Chile, identificando en primer lugar si se reiteran valoraciones similares en ciertos indicadores de liderazgo distribuido, pero además, si en esta dualidad de percepción (actual versus deseable) existen brechas (diferencias entre la percepción actual y deseada), que se develan como consistentes en ambas muestras. En segundo lugar, caracterizar formas (o patrones) predominantes de tal distribución de liderazgo. Todo esto, a partir de la administración del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD) a 1518 participantes directivos y docentes pertenecientes a 112 centros escolares.

Pues bien, el concepto de liderazgo posee múltiples definiciones en el contexto del análisis del poder en las organizaciones y es asociado principalmente al nivel de calidad institucional. La organización escolar, como ámbito de estudio, es quien delimita su conceptualización, pero en ocasiones confundándose e intercambiándose con el de gestión o dirección. Este último comporta el ejercicio de un puesto de mando en la organización, cuya influencia se basa en el poder conferido por la estructura organizacional. En cambio, liderazgo como modo de influencia puede o no ocupar tal posición de poder posicional. Esencialmente, está circunscrito al contexto del poder personal, relacional o de experto. Probablemente, esto explicaría su asociación, como objeto de estudio, con focos tales como: formación, modalidades de acceso, tipo de proceso y múltiples ámbitos de resultados de la actividad directiva tanto de directores como jefes, administradores o gerentes de instituciones educativas.

Este aspecto refrenda Harris (2012), cuando precisa que muchos equiparan el liderazgo con una responsabilidad formal (manifestada en un cargo directivo) y no con capacidades individuales o colectivas de influencia psicosocial. Spillane (2006), por su parte, señala que el liderazgo se enmarca en interacciones de influencia social que alcanzan, intencional o involuntariamente, nuevas y deseables metas organizacionales, pero que no se define en oposición a la dirección o gestión educativa, muy por el contrario,

son dos perspectivas tanto conceptuales como prácticas que se complementan. Sin embargo, es el liderazgo educativo, como afirman Robinson et al. (2009), el que dota de un sentido común a la organización e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como fin la mejora de la calidad expresada tangiblemente en aprendizajes, tanto organizacionales como estudiantiles. Dicho sentido último, se manifiesta de manera concreta en la centralidad que tienen los aprendizajes de los estudiantes y en la implicación de los procesos curriculares y pedagógicos de tal liderazgo directivo. Cabe precisar que estos procesos se nutren de prácticas sociales tanto formales como informales por parte del director(a) como, por ejemplo, conversaciones en los pasillos, reuniones de equipo ampliada o individuales con docentes, en relación con problemáticas de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Por su parte, el estudio sobre liderazgo transcultural, basado en indicadores del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) del 2013 (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2014) en Europa sobre liderazgo educativo de Sans-Martín et al. (2016), destaca que tanto el liderazgo instructivo como distributivo son características distintivas de centros escolares, en los cuales dichos modelos influyen positivamente en la colaboración y el desempeño escolar.

Desde la perspectiva de la complejidad de la organización educativa y sus desafíos, parece plausible contribuir a desmitificar la imagen heroica en que se basa lo que Nye (2011) denomina como neocarismático, refiriéndose a una concepción predominantemente individualista y jerárquica en el estudio del liderazgo. Esta consideración es advertida por Elmore (2010), cuando señala que el liderazgo tiende a ser idealizado, pues el éxito se explicaría más por teorías de personalidad que por otras razones. En este sentido, como afirma Maureira (2018), hay que avanzar en una mayor comprensión del liderazgo, especialmente de los valores que encarnan sus prácticas, así como visualizarlo en una perspectiva más holística y compleja que reduccionista, dada la consistente evidencia empírica de sus efectos.

Según la perspectiva de Leithwood y Riehl (2005), Murillo (2006), Spillane (2006), Harris (2009, 2012), Bolden, (2011) Ahumada et al. (2017), Sans-Martín et al. (2016), Derby, (2017), Larraín (2017), entre otros, el liderazgo distributivo radicaría más en una función de la organización orientada a distribuir o transferir poder e influencia para la convergencia de propósitos institucionales compartidos, basados en la construcción de confianza, que permita el surgimiento de prácticas de liderazgo en cualquier actor(es), nivel(es) y redes organizativas de mejora.

Lo central y esencial de la perspectiva distribuida del liderazgo, según Spillane y Ortiz (citados en Weinstein, 2016) es la focalización en la práctica del liderazgo,

significando esto, por un lado, las múltiples interacciones entre diversos agentes educativos que se producen en la actividad escolar y, por otro, el carácter social de esta. Sin embargo, un aspecto que media e influye en tal práctica es la situación. Tal constructo, según los autores antes mencionados, posee para la perspectiva distribuida del liderazgo una conceptualización clave para comprender su práctica, por cuanto no opera en el vacío. En este sentido, los aspectos que definen la situación en que ocurre la práctica del liderazgo pueden ser variados, pudiendo ser facilitadores o inhibidores de la interacción entre los agentes educativos.

Harris (2012), en cambio, precisa que el liderazgo se constituye en recurso estratégico que puede optimizarse, ocupándose el potencial de influencia que poseen las personas que participan en la comunidad escolar, con especial predominancia de profesores y estudiantes. De este modo, tal estrategia contribuiría a desarrollar capacidades organizativas en el centro escolar, que lo harían más sustentable en el tiempo de cara al cumplimiento de su misión.

Las primeras concepciones acerca del liderazgo distribuido dadas por Gronn (2002) y Spillane (2006) se enmarcan en formas o patrones generales de distribución aditivas u holísticas, connotando con ello el nivel de densidad de liderazgo presente en centros educativos, lo que se asemeja a los enfoques históricos de Sergiovanni (1984) y Kotter (1995) sobre cómo podría estar diseminado el liderazgo en las organizaciones. En otras palabras, lo aditivo connota la idea de que muchos actores educativos, como agentes, podrían asumir liderazgos, pero sin considerar las acciones de liderazgo de otros, es decir, todos pueden llegar a constituirse en líderes, por una parte. El patrón holístico (Spillane, 2006), por otra, se refiere a relaciones planificadas y sinérgicas entre algunas o muchas fuentes de liderazgo dentro de la organización.

Mascall et al. (2009), en tanto, amplían y operacionalizan la perspectiva de Gronn (2002), estructurando, a partir de los procesos de colaboración en el centro, fuentes y desempeño de funciones de liderazgo. Así, cruzan alineamiento y planificación, dando lugar a los patrones de alineamiento planificado, alineamiento espontáneo, desalineamiento espontáneo y desalineamiento anárquico. Precisan, entonces, que es el alineamiento planificado el que más contribuiría a logros escolares sustentables a largo plazo, considerando los demás patrones.

Harris (como se cita en Bolívar et al., 2013), por su parte, caracteriza dos factores independientes en relación con la práctica de la distribución del liderazgo, el primero asociado al alcance de la distribución del liderazgo (difusa/profunda) y el segundo relacionado al nivel de acople organizativo (débil/fuerte). Según estos ejes, es posible identificar patrones de distribución ad-hoc, autocrático, autónomo y aditivos.

De manera más desagregada Macbeath (2011), a través de un estudio de caso realizado en Inglaterra por el *National College for School Leadership*, detecta seis categorías de distribución a partir de las prácticas directivas de once escuelas tanto primarias como secundarias, las que son denominadas como formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna y cultural. La siguiente tabla resume y describe sucintamente tales modalidades de distribución de liderazgo:

Tabla 1. Resumen de formas (o patrones) de distribución de liderazgo de Macbeath (2011).

Forma o patrón de distribución	Descripción
Formal	Corresponde al modo en que se asignan responsabilidades directivas en las estructuras y roles formales de la institución.
Pragmática	Delegación ad-hoc de carga laboral. Su característica esencial es su inmediatez y falta de visión de largo plazo en aspectos de sucesión y construcción de capacidades.
Estratégica	Orientación a metas alineándose tras un objetivo de largo plazo en función del mejoramiento escolar.
Incremental	Suelta el control de arriba hacia abajo y amplía posibilidades del potencial del liderazgo, pero con foco en el desarrollo profesional para así construir talento desde dentro de la organización.
Oportuna	El liderazgo es adoptado más que entregado. Es asumido más que otorgado. Hay tal fuerza de iniciativa dentro de la escuela que los profesores capaces y comprometidos, de manera voluntaria, hacen extensivos sus roles a nuevos ámbitos de liderazgo.
Cultural	El liderazgo se expresa en actividades más que en roles o a través de la iniciativa individual. La distribución como proceso consciente no es pertinente. Las personas ejercen la iniciativa espontáneamente y en forma colaborativa y no hay una demarcación clara entre líderes y seguidores.

Fuente: Elaboración propia.

2 MÉTODO

El estudio que se presenta es descriptivo, con un diseño muestral incidental y alcance comparativo, su foco de análisis se constituye por medio de la percepción que tienen tanto directivos como docentes sobre el liderazgo distributivo de su centro escolar. Como técnica de recolección de datos, conforme a perspectivas teóricas sobre el liderazgo distribuido, se optó por un cuestionario (auto reporte) cerrado con una modalidad de escala Likert, con cinco opciones de respuestas (Morales et al., 2003), tres escalas y 45 ítems, puesto que este ofrecía facilidades de comprensión y rápida respuesta por parte de los destinatarios, es decir, profesores y directivos docentes de escuelas y liceos de Chile. Así, se produjo y validó un Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD), cuya estructura de diseño se basó en dimensiones

consistentes con las definiciones más predominantes sobre distribución del liderazgo. Cabe precisar que para este estudio se usaron dos de las tres escalas (dimensiones) que contiene tal instrumento. La primera basada en la estrategia de captar la brecha de percepción entre la situación actual y situación deseable sobre liderazgo distributivo, siguiendo a Pont et al. (2009), por medio de ocho indicadores (ítems) afines a visibilizar estrategias y oportunidades de prácticas de liderazgo. La segunda basada en las categorías de distribución de liderazgo propuestas por Macbeath (2011), las que posteriormente se describirán.

Tal instrumento, se aplicó a dos muestras independientes y en temporalidades diferentes. La primera muestra correspondió a 61 escuelas y liceos, cuyos directivos docentes participaron en el Diplomado de liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red del Centro Líderes Educativos en Chile. En cambio, la segunda muestra constituyó un conjunto de 51 escuelas primarias de diversas regiones de Chile, pertenecientes a las dos categorías más descendidas del índice de vulnerabilidad socioeconómica establecidas por el Ministerio de Educación de Chile, cuyo desempeño escolar es superior a sus similares. En total, sumando ambas muestras, se contabilizaron 112 centros y 1518 directivos y docentes que respondieron el instrumento.

Con relación al análisis de datos, se usaron estadísticos descriptivos para resumir valoraciones sobre la percepción actual y esperable, para calcular sus diferencias (brechas) y determinar medias aritméticas, con la finalidad de sintetizar la valoración de cada forma (patrón) de distribución de liderazgo. Asimismo, se realizaron comparaciones de medias a través de pruebas t de student para muestras independientes.

3 RESULTADOS

A través de las tablas más abajo descritas, se presenta una caracterización general de las muestras en función de los participantes.

Tabla 2. Muestra 1: Características de docentes y directivos de 61 escuelas y liceos de las regiones chilenas del Biobío y Valparaíso (795).

Datos de identificación	Total y porcentajes (%)			
Género	Masculino		Femenino	
	222 (27,9)		573 (72,1)	
Cargo	Docente de aula		Docente directivo	
	675(84,9)		120(15,1)	
Años de experiencia docente	0-5	5-10	10-15	15-25
Porcentaje	24	32	21	23

Tabla 3. Muestra 2: Características de docentes y directivos de 51 escuelas primarias de diferentes regiones de Chile (723).

Datos de identificación	Total y porcentajes (%)			
Género	Masculino		Femenino	
	202(27.94)		521(72.06)	
Cargo	Docente de aula		Docente directivo	
	598(82.75)		125(17.25)	
Años de experiencia docente	0-5	5-10	10-15	15-25
Porcentaje	25	22.5	22	30.5

En ambas muestras, en primer término, se observa que la distribución por género (masculino versus femenino) casi no fluctúa entre los participantes del estudio y se encuentra en un 28% y 72% respectivamente. En relación con cargos, es decir, roles y funciones la gran mayoría, casi el 85%, corresponden a docentes de aula. En cambio, sobre años de experiencia, es posible advertir una distribución bastante proporcional para los diferentes tramos descritos de alrededor de 25% en promedio para cada uno.

La tabla más abajo descrita resume las medias entre las diferencias de percepción actual y deseable de indicadores, que comportan la primera escala de distribución del liderazgo en el CMLD para las dos muestras.

Tabla 4. Medias de diferencias entre percepción actual y deseable (brecha) de ambas muestras.

Ítems	Muestra 1 (n = 795) Diferencia entre lo actual y deseado	Muestra 2 (n = 723) Diferencia entre lo actual y deseado	Significancia
Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela	$\bar{x} = 1.07$	$\bar{x} = 1.03$	$t_{dif} = 0.779$: $p > 0.05$
Se promueve la participación en equipos de liderazgo	$\bar{x} = 1.10$	$\bar{x} = 1.11$	$t_{dif} = -0.156$: $p > 0.05$
Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos	$\bar{x} = 1.83$	$\bar{x} = 2.01$	$t_{dif} = -3.01$: $p < 0.01^{**}$
La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento	$\bar{x} = 0.99$	$\bar{x} = 0.98$	$t_{dif} = 0.214$: $p > 0.05$
Los integrantes de los consejos (organismos colegiados) tienen oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo	$\bar{x} = 1.24$	$\bar{x} = 1.35$	$t_{dif} = -2.01$: $p < 0.05^*$
Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo	$\bar{x} = 1.12$	$\bar{x} = 1.33$	$t_{dif} = -3.01$: $p < 0.01^{**}$

Ítems	Muestra 1 (n = 795) Diferencia entre lo actual y deseado	Muestra 2 (n = 723) Diferencia entre lo actual y deseado	Significancia
Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo	$\bar{x} = 1.47$	$\bar{x} = 1.45$	$t_{\text{dif}} = 0.362$: $p > 0.05$
El liderazgo compartido es reconocido y reforzado en la política pública existente.	$\bar{x} = 1.32$	$\bar{x} = 1.40$	$t_{\text{dif}} = -1.47$: $p > 0.05$
Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes.	$\bar{x} = 0.76$	$\bar{x} = 0.93$	$t_{\text{dif}} = -3.12$: $p < 0.01^{**}$

A nivel de un análisis de valoraciones absolutas, se evidencia comparativamente que la segunda muestra presenta en la mayoría (más de la mitad) de los indicadores valores levemente más altos que la primera. Por su parte, en aquellos indicadores que poseen brechas estadísticamente significativas, tales valoraciones son todas mayores en la segunda muestra y en ambas se observa que comportan el mismo orden o tendencia de valoración. Es decir, el mayor valor de brecha refiere a la existencia de estrategias de preparación de líderes, luego el de oportunidades de liderazgo en instancias colegiadas, posteriormente, oportunidades de liderazgo para mandos medios y, finalmente, sobre la relación que el liderazgo compartido favorece los aprendizajes.

Por otra parte, la siguiente tabla resume las medias de las formas (o patrones) de distribución de liderazgo encontradas en ambas muestras.

Tabla 5. Resumen de medias en formas (o patrones) de distribución de liderazgo.

Dimensión	Descripción	Muestra 1 (n = 795)	Muestra 2 (n = 723)	Significancia
Distribución Formal	Forma de asignar responsabilidades y de fomentar un sentido de propiedad. Simultáneamente, se trata de una conciencia del rol circunscrita a las atribuciones del rol respectivo	$\bar{x} = 3.49$	$\bar{x} = 3.69$	$t_{\text{dif}} = -5.101$: $p < 0.01$
Distribución Pragmática	Es eminentemente ad-hoc y, por lo general, es una reacción frente a acontecimientos externos. En este sentido, la distribución ad-hoc desempeña un papel cada vez más amplio a medida que se van incrementando las presiones sobre las escuelas y se multiplican las iniciativas	$\bar{x} = 3.23$	$\bar{x} = 3.33$	$t_{\text{dif}} = -2.873$: $p < 0.01$

Dimensión	Descripción	Muestra 1 (n = 795)	Muestra 2 (n = 723)	Significancia
Distribución Estratégica	No se trata de buscar una solución pragmática a los problemas o requerimientos, sino de alinearse tras un objetivo de largo plazo en función del mejoramiento escolar. Se traduce un meticuloso análisis de nuevas contrataciones a largo plazo.	$\bar{x} = 3.35$	$\bar{x} = 3.45$	$t_{\text{dif}} = -2.183: p < 0.05$
Distribución Incremental	Suelta el control de arriba hacia abajo y amplía posibilidades del potencial del liderazgo, pero con foco en el desarrollo profesional para así construir talento desde dentro de la organización. A medida que los directores se van sintiendo más cómodos con su propia autoridad y son capaces de reconocer la autoridad de otras personas, logran ampliar el abanico de liderazgo.	$\bar{x} = 3.19$	$\bar{x} = 3.22$	$t_{\text{dif}} = -0.646: p > 0.05$
Distribución Oportuna	El liderazgo es adoptado más que entregado. Es asumido más que otorgado. Hay tal fuerza de iniciativa dentro de la escuela que los profesores capaces y comprometidos, de manera voluntaria, hacen extensivos sus roles a nuevos ámbitos de liderazgo	$\bar{x} = 3.20$	$\bar{x} = 3.25$	$t_{\text{dif}} = -1.868: p > 0.05$
Distribución Cultural	El liderazgo se expresa en actividades más que en roles o a través de la iniciativa individual. La distribución como proceso consciente no es pertinente. Las personas ejercen la iniciativa espontáneamente y en forma colaborativa y no hay una demarcación clara entre líderes y seguidores	$\bar{x} = 3.28$	$\bar{x} = 3.36$	$t_{\text{dif}} = -1.926: p > 0.05$

En relación con las valoraciones absolutas medias de cada indicador por muestra, se observa que es la distribución formal la que se percibe con mayor valoración, seguida de la distribución estratégica. Asimismo, el orden de dichas valoraciones medias en ambas muestras, en cada una de las formas (o patrones) de distribución de liderazgo, comparten la misma tendencia.

Respecto de los análisis comparativos de muestras sobre las brechas o diferencias medias, por cada dimensión sobre las formas (o patrones) de distribución de liderazgo, permiten suponer ($t_{dif} = 5.101$; $p < 0.01$) que se encuentran estructuradas, de manera más evidente en la distribución formal. Seguidamente, las diferencias en la distribución pragmática ($t_{dif} = 2.873$; $p < 0.01$) son indicativas, por ejemplo, en manifestaciones asociadas a distribución de tareas de manera ad-hoc en personas distintas de la dirección del centro escolar en la segunda muestra. De igual forma, se puede observar que la distribución estratégica también presenta puntuaciones mayores en el caso de la segunda muestra ($t_{dif} = 2.183$; $p < 0.05$), en donde la mayor presencia de visión y consideración de las labores bajo una planificación de largo plazo se genera de nuevo en la muestra de docentes y directivos docentes de escuelas primarias efectivas.

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Existen múltiples concepciones de liderazgo distribuido, tanto desde el punto de vista semántico como desde los adjetivos asociados a este. Al respecto, es posible observar una mayor inclinación hacia la adjetivación de distribuido que distributivo, aunque la segunda es un adjetivo propiamente tal y se define según la Real Academia Española (2019) como que toca o atañe a la distribución. Por otro lado, su asociación con denominaciones tales como: liderazgo colectivo, democrático, participativo, co-liderazgo, etc., genera diversas perspectivas interpretativas de cara a su operacionalización para el diagnóstico o evaluación educativa. Esto es consistente y refleja similares características asociadas a la tradición de la alta polisemia que ha identificado al liderazgo como fenómeno de estudio.

En cuanto a las perspectivas teóricas que refieren a tipologías sobre formas o patrones de distribución de liderazgo, se infiere que la gran mayoría de estas no prescinden de la función del liderazgo focalizado o directivo. Es más, sugieren que es fundamental para promover y desarrollar liderazgo distributivo en los centros escolares.

Al analizar con un propósito teórico y comparativo las diversas categorías sobre formas o patrones de distribución de liderazgo referidos es posible sustentar que dicha distribución se mueve conceptualmente desde estrategias de concentración del poder de arriba abajo o de abajo hacia arriba. Así, por ejemplo, el patrón de distribución de liderazgo alineamiento planificado de Mascall et al. (2009), junto al de distribución ad-hoc o autocrático de Harris (como se cita en Bolívar et al., 2013) y las dimensiones formal, pragmática y estratégica de Macbeath (2011) constituirían modalidades de distribución de liderazgo propias de una estrategia de arriba abajo. Asimismo, el desalineamiento

espontáneo de Mascall et al. (2009), junto a lo autónomo y aditivo de Harris (como se cita en Bolívar et al., 2013) y las dimensiones incremental, oportuna y cultural de Macbeath (2011) reflejarían patrones de distribución de liderazgo coherentes con la estrategia de abajo hacia arriba.

De las dos muestras contrastadas, independientes e incidentales diferentes, se evidencia que las mayores diferencias de percepción entre lo actual y deseable (brecha) analizadas tanto parcial (cada muestra por sí sola) como comparativamente (entre muestra) están en aquellos ítems de la escala en que se percibe disparidad sobre la realidad organizacional actual del centro, en torno a la existencia de dispositivos y orgánicas de este, respecto a lo deseable (esperable) que permitan inferir un cierto nivel de implementación de estrategias de liderazgo distributivo construidas internamente desde el centro escolar. Esto se refleja, con claridad, en aquellas manifestaciones asociadas a mecanismos o procesos organizacionales internos en cuanto a posibilitar espacios de capacitación en liderazgo o de promoción de auténticas posibilidades para desarrollar liderazgo en instancias colegiadas.

Uno de los aspectos más interesante, como hallazgo, dada la tradición administrativa-burocrática y jerárquica que poseen la mayoría de los centros escolares en Chile, lo constituye la consistente convicción entre directivos y docentes de ambas muestras de que el liderazgo distribuido favorecería sustantivamente el desarrollo de los aprendizajes. Así, la alta valoración de directivos y profesores, en ambas muestras, sobre la conveniencia de interactuar e influir, de forma compartida y sinérgica, reflejaría lo plausible de contextualizar, diagnosticar y desarrollar capacidades y prácticas de liderazgo permanentemente. De modo que influir y ser influido en el contexto de una misión y visión de centro compartida en torno a los aprendizajes a lograr pudiese ser parte de la cultura del centro escolar.

Con relación a las formas o patrones más predominantes de distribución de liderazgo, siguiendo a Macbeath (2011), en ambas muestras se puede evidenciar que existe y comparten una tendencia similar de valoración. Por otro, es la distribución formal la que presenta el mayor valor. En otra palabra, la percepción media puntera sobre cómo perciben tanto docentes como directivos la distribución de liderazgo es la tradicional, generalmente, de carácter normativo prescrita por la estructura organizativa y enmarcada en el contexto de las políticas educativas locales. En este sentido, la modalidad prevalente sigue siendo la de asignar, desde el poder posicional, funciones y sus correspondientes responsabilidades, dentro de la estructura organizacional. Seguidamente, en orden de valoración, emerge la distribución estratégica, la cual se enmarca en el poder posicional y en la estructura formal, pero su característica distintiva es su orientación a metas.

Es decir, tal asignación de funciones y responsabilidades, tan siempre definidas a priori y alineadas a propósitos de largo plazo. En un tercer orden de valoración surge la distribución pragmática, más caracterizada por la emergencia de un requerimiento o reaccionando a este, propio de la contingencia que determinados incidentes escolares propician decisiones, desde el poder posicional para la asignación de funciones y roles de liderazgo.

En fin, los principales patrones de distribución de liderazgo percibidos tanto por directivos y docentes en ambas muestras se originarían a partir de la estructura de poder formal directiva. En este sentido, tanto el patrón distribución formal, estratégico y pragmático constituirán manifestaciones y atribuciones propias de distribución de liderazgo y caracterizadas más en el eje de estrategias de distribución de poder de arriba abajo que de abajo hacia arriba. De este modo, con dicha caracterización predominante se infiere más una delegación de poder que el de reconocer capacidades de influencias de otros para que estos se empoderen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L., González, Á. y Pino, M. (2016). *Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y como las apoyamos? (Documento de trabajo N°1)*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>

Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661078>

Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>

Choi, A. y Gil, M. (2017). ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado? *Qué funciona en educación? Evidències per a la millora educativa*, 8, 1-18. Disponible en https://ivalua.cat/sites/default/files/2019-11/22_11_2017_15_51_11_Que_funciona_08_Liderazgo_211117.pdf

- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral inédita]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of análisis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow's leaders*. United Kingdom: Routledge.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. California: Corwin.
- Kotter, J. (1995). Liderando el cambio: Por qué los esfuerzos de transformación fracasan. *Harvard Business Review*, 73(2), 59-67.
- Larraín, F. (2017). *The changes in relational trust during the first year of a distributed leadership implementation: A descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams* [Disertación doctoral, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations Publishing <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI10287344>
- Leithwood, K. y Rhiel, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone y Rhiel (Eds.), *A new agenda: directions from research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T. y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Studies in educational leadership* (pp. 81-100). Dordrecht: Springer.
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 42(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Ministerio de Educación (2011). *Ley N° 20.501, de Calidad y Equidad de la Educación*. Disponible en <http://bcn.cl/1v129>

Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. España: Editorial La Muralla.

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>

Nye, J. (2011). *Las cualidades del líder*. Barcelona: Paidós.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD Publishing.

Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(4), 632-649. <https://doi.org/10.1177/1741143214559224>

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. París: OECD Publishing.

Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en <https://dle.rae.es/?id=DzNTv6G>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.

Sans-Martín, A., Guàrdia, J. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15633cda-7b73-436c-ab59-9b7db3fe1163/04sansbilingue-pdf.pdf>

Sergiovanni, J. L. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13. Disponible en https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198402_sergiovanni.pdf

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso laboral 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127

Alfabético 214, 215, 216, 218

Alfabetização 15, 16, 23, 31

Ambiente Virtual Aberto de Aprendizagem 24, 26

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 36, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 136, 137, 153, 155, 156, 157, 159, 162, 163, 168, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 326

Aprendizaje autónomo 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84

Aprendizaje experiencial 182, 184, 191

Apriori 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 151, 152

Arte 68, 82, 92, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 296

Atendimentos 8, 278, 280, 281, 282, 283

C

Colaboración 41, 42, 57, 67, 188, 196, 197, 200, 210, 287, 291, 294, 297, 300, 301, 304, 305, 307, 308

Competencias 53, 62, 64, 68, 73, 74, 75, 76, 82, 84, 171, 179, 184, 185, 186, 188, 189, 193, 198, 199, 219, 224, 232, 292, 308, 318

Conflicto 75, 121, 238

Conocimiento 37, 39, 55, 56, 57, 59, 60, 68, 69, 73, 75, 79, 82, 171, 172, 179, 180, 195, 197, 215, 216, 217, 222, 227, 228, 234, 239, 290, 291, 293, 295, 296, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 317

Construtivismo 1, 13

Contexto 1, 3, 4, 7, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 49, 55, 56, 57, 63, 68, 74, 75, 76, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 142, 155, 157, 171, 172, 177, 178, 179, 181, 183, 192, 198, 199, 201, 202, 204, 218, 219, 220, 221, 224, 228, 234, 238, 239, 242, 243, 252, 253, 261, 262, 265, 291, 297, 299, 304, 305, 312, 323

COVID-19 24, 25, 256, 280

Creatividad 53, 55, 58, 67, 68, 217, 220, 221, 222, 228, 308

Cultura 15, 18, 22, 27, 49, 54, 55, 56, 59, 61, 64, 76, 83, 84, 85, 99, 118, 119, 211, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 231, 239, 289, 291, 297, 298, 318, 320, 325, 326, 327

D

Desarrollo positivo 182

Desempeño escolar 41, 44, 311, 312, 318

Desenvolvimento cognitivo 1, 9, 12, 101

Dificuldade de aprendizagem 1

Direito 27, 89, 161, 285, 320, 328

Discurso do sujeito coletivo 263, 267, 268, 272, 277

Diversidad 54, 59, 63, 65, 68, 72, 195, 197, 199, 200, 202, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 228, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 240, 306

Docência universitária 171, 254, 309

E

Educação 1, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 86, 88, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 109, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 151, 152, 153, 156, 241, 242, 243, 245, 246, 252, 253, 255, 256, 261, 262, 264, 265, 276, 277, 279, 309, 320, 324, 325, 327, 328

Educação básica 16, 22, 136, 139, 141, 152, 320, 324

Educação de crianças 153

Educación 13, 39, 40, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 96, 119, 120, 178, 180, 181, 182, 183, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 291, 293, 296, 299, 300, 301, 304, 305, 308, 309, 310, 311, 315, 317, 318, 319

Educación al aire libre 182

Educación artística 221, 223, 225, 226, 227, 228

Educación especial 68, 195, 196, 197, 200, 201, 203, 206, 208, 211, 212, 232, 233

Educación literaria 231

Educación superior 73, 75, 83, 84, 85, 296, 311, 319,

ENEM 118, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152

Engineering Education 68, 329, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338

Ensino-aprendizagem 117, 118, 119, 136, 137, 241, 242, 243, 245, 248, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 260, 272, 277

Ensino médio 22, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 150, 152, 324, 325, 327

Equidad 51, 59, 195, 196, 200, 203, 204, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 230, 231, 232, 233, 235, 237, 239, 310

Escolas 6, 8, 18, 19, 21, 22, 131, 138, 140, 141, 144, 148, 149, 150, 151, 169, 265, 276, 320, 325
Escuela 43, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 63, 64, 65, 66, 68, 73, 84, 85, 171, 172, 173, 179,
193, 194, 196, 197, 198, 199, 201, 204, 207, 209, 210, 211, 214, 217, 218, 230, 231, 233, 234,
237, 238, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319
Etnico Racial 320, 325
Evaluation 193, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338
Extensão universitária 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

F

Formación de docentes 195
Formación inicial 54, 182, 184, 185, 310
Formación permanente 53, 54, 55, 59, 62, 211, 300, 301

G

Gamificação 153, 155
Geografia 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 314
Gestión científica 286
Gestión del cambio 70, 74, 77, 79, 82, 84
Gestión del centro de enseñanza 37
Globalização 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34

H

Historial de Bachillerato 311

I

Impacto universitario 286
Influencia social 37, 40
Iniciação científica 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 152
Innovación 38, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 67, 68, 69, 74, 84, 128, 194, 196, 198, 199,
210, 211, 286, 288, 289, 290, 291, 294, 295, 297, 299, 300, 301, 302, 308, 310, 313, 319
Innovación educativa 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 68, 69, 84, 128, 194, 210, 299, 301, 302,
308, 310
Internato médico 263, 265, 266
Investigación 50, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 74, 76, 82, 84, 120, 121, 122, 126,
128, 171, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 192, 194, 196, 199, 200, 202, 209, 210, 211, 212, 213,
233, 234, 239, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301,

302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 318

Investigación científica 64, 286, 287, 288, 291, 293, 294, 295, 299, 301, 309, 310

J

Jogo didático 153

L

Learning by doing 70, 71, 73, 74, 79

LEI 10.639 320, 321, 324

Leitura 88, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 130, 131, 140, 267

Liderazgo 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 67, 128, 182, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 206, 207, 210, 211, 212

Lúdica 18, 166, 168, 214, 215, 216, 217, 220

M

Marketing 70, 71, 76, 79, 81, 82, 156

Marquês de Sapucaí 86, 87, 89, 92, 95, 96

Metodologia da Problematização com Arco de Maguerez 263

México 194, 195, 196, 197, 199, 200, 203, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 223, 225, 229, 230, 231, 237, 239, 240, 298, 311, 312, 313, 314, 319

Mineração de dados 138, 139, 140, 143, 144, 151, 152

O

Odontologia 244, 254, 256, 261, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 285

Oficina 16, 19, 20, 21, 126, 201, 240

Operações matemáticas 153, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 168

P

Participación 37, 39, 45, 61, 67, 81, 122, 183, 195, 197, 201, 203, 204, 207, 210, 221, 224, 230, 234, 237, 239, 294, 297, 301, 302, 304

Percepção dos alunos 254, 256, 261, 263

Pessoas com deficiência 278, 280, 281, 283, 284

Pobreza 50, 171, 172, 174, 175, 180, 231, 237

Práctica pedagógica 60, 195

Preceptores 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 270

Preceptoria 241, 243, 244, 248, 249

Presilábico 214

Princesa Isabel 86, 93, 94, 97

Processo ensino-aprendizagem 137, 241, 242, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 260, 277

Profesorado 54, 55, 59, 120, 121, 122, 210, 211, 308, 309, 310, 311

Programa WASH 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23

Psicopedagogia 1, 13, 99

Q

Quality Assurance in Engineering Education 329, 336

R

Realidade local 20, 129

Regional 84, 129, 130, 134, 240, 294

Residência multiprofissional em saúde 241, 242, 243, 253

Resolução de Problemas 32, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119

Rio de Janeiro 2, 83, 84, 86, 90, 94, 95, 96, 97, 117, 118, 129, 130, 131, 132, 253, 261, 327

Rosario Castellanos 230, 231

S

Saúde pública 241, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 276

Sentido 4, 8, 9, 11, 27, 29, 30, 40, 41, 42, 46, 49, 50, 56, 66, 67, 88, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 130, 131, 135, 136, 140, 141, 151, 156, 184, 186, 187, 188, 207, 216, 226, 227, 257, 259, 280, 281, 284, 288, 290, 292, 293, 297, 301, 321, 323

significado 71, 88, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 116, 214, 215, 216, 318

Silábico 214, 215, 216

Silábico alfabético 214, 215

Student assessment 140, 329, 334, 335, 336, 337

Superación profesional 53, 55, 296, 297

T

Tecnología no ensino 153

Tecnologias 17, 24, 25, 26, 33, 35, 36, 140, 151, 153, 154, 156, 327

Trabajo en red 65, 66, 300, 303, 305

U

UNESCO 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 54, 71, 75, 83, 84, 85, 195, 212, 230, 231, 232, 239, 240

Universidad 37, 51, 52, 53, 63, 69, 70, 73, 83, 84, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 182, 183, 192, 194, 212, 229, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 317, 318, 319

Universitaria 70, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 171, 184, 244, 254, 255, 288, 296, 298, 299, 300, 301, 309, 310, 319

V

Vulnerable 172, 174, 178