

LIDERAZGO EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE FRONTERA: CONSTRUCTOS TEÓRICOS PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR MARÍA INMACULADA DE ARAUCA

Enny Gasbleidy Arango Castillo

ORCID: 0009-0009-6139-7113

E-mail: arangoeny4@gmail.com.

Institución Educativa Escuela Normal
Superior
María Inmaculada. Arauca. Colombia.
Colombia

Jhon Arley Escobar Dorado

ORCID: 0009-0001-8139-566X

E-mail: forestalescobar@gmail.com

Institución Educativa Rafael Uribe Uribe,
Municipio de Valparaíso. Antioquia.
Colombia.

Recibido: 07/11/2025

Revisado: 10/12/2025

Aprobado: 10/01/2026

RESUMEN

Este ensayo presenta un modelo de liderazgo educativo adaptado a contextos de frontera, específicamente diseñado para las realidades del departamento de Arauca, Colombia. A través de una revisión crítica de la literatura y estudios de caso, se argumenta que los enfoques tradicionales de liderazgo no son suficientes para enfrentar los desafíos sociales, culturales, económicos y políticos que caracterizan estas regiones. Por lo tanto, se propone una aproximación integradora que combina enfoques transformacionales, distribuidos, situacionales y orientados hacia la justicia social. El modelo sugerido fundamenta el rediseño del Programa de Formación Complementaria (PFC) en la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Arauca, incorporando módulos formativos específicos y estrategias como redes de apoyo, mentoría docente, evaluación continua e investigación-acción. La propuesta se enfoca en desarrollar competencias en liderazgo adaptativo, gestión de la diversidad, resolución de conflictos y resiliencia pedagógica, con el fin de formar docentes críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación de su entorno. Así, el liderazgo educativo se entiende como un proceso dinámico, ético y contextual, capaz de generar respuestas pertinentes y sostenibles ante las complejidades del contexto fronterizo.

Palabras clave: Liderazgo educativo situado, Formación docente, Contexto de frontera, Justicia social, Diversidad cultural, Escuela Normal Superior, Programa de Formación Complementaria, Investigación-acción, Innovación pedagógica, Liderazgo distribuido, transformacional.

1.-Enny Gasbleidy Arango Castillo, Magíster en Educación con componente en Profundización de La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO Laboro como docente en el programa de formación complementaria (PFC) de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada , en el municipio de Arauca, Arauca, Colombia.

2.-John Arley Escobar Dorado, Magister en Tecnología Educativa de la Universidad Internacional de La Rioja UNIR. Labora como coordinador en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe, en el municipio de Valparaíso, Antioquia, Colombia.

EDUCATIONAL LEADERSHIP IN BORDER CONTEXTS: THEORETICAL CONSTRUCTS TO STRENGTHEN TEACHER TRAINING IN THE COMPLEMENTARY TRAINING PROGRAM OF THE MARÍA INMACULADA DE ARAUCA NORMAL SUPERIOR SCHOOL.

ABSTRACT

This essay presents an educational leadership model tailored to borderland contexts, specifically designed for the realities of the department of Arauca, Colombia. Through a critical review of the literature and case studies, it is argued that traditional leadership approaches are insufficient to address the social, cultural, economic, and political challenges that characterize these regions. Therefore, an integrative approach is proposed, combining transformational, distributed, situational, and socially just leadership perspectives. The suggested model underpins the redesign of the Complementary Training Program (PFC) at the María Inmaculada Superior Normal School in Arauca, incorporating specific training modules and strategies such as support networks, teacher mentoring, continuous assessment, and action research. The proposal focuses on developing competencies in adaptive leadership, diversity management, conflict resolution, and pedagogical resilience, with the goal of preparing critical, reflective, and socially committed teachers who are capable of transforming their environment.

Thus, educational leadership is understood as a dynamic, ethical, and contextual process, capable of generating relevant and sustainable responses to the complexities of borderland settings.

Keywords: Situated educational leadership, Teacher training, Borderland context, Social justice, Cultural diversity, Superior Normal School, Complementary Training Program, Action research, Pedagogical innovation, Distributed leadership, Transformational leadership.

Introducción.

El liderazgo educativo ha sido objeto de estudio en muchos contextos, pero su aplicación en regiones fronterizas como el departamento de Arauca necesita un enfoque especial. En estos lugares, se entrelazan problemas estructurales como el conflicto armado, la migración forzada, la exclusión social y la diversidad cultural, todos factores que afectan directamente la labor pedagógica. Estas realidades subrayan la urgente necesidad de desarrollar modelos de liderazgo que sean más flexibles, críticos y adaptados a las particularidades del entorno. La Escuela Normal Superior María Inmaculada de Arauca, a través del Programa de Formación Complementaria (PFC), se presenta como un espacio clave para repensar y transformar la formación docente desde una perspectiva territorial.

Este ensayo tiene como objetivo analizar los conceptos teóricos más importantes del liderazgo educativo transformacional, distribuido, situacional y enfocado en la justicia social, y combinarlos en una propuesta integral de formación docente contextualizada. La idea es ofrecer una respuesta pedagógica que no solo reconozca la complejidad de Arauca, sino que también prepare a los futuros maestros para actuar de manera ética y estratégica en contextos de alta vulnerabilidad. En este sentido, es fundamental incluir elementos como la mediación intercultural, la gestión de conflictos, el trabajo colaborativo y la resiliencia educativa, en una estructura formativa que involucre a docentes, expertos locales y comunidades. Con esta iniciativa, se busca fortalecer el papel del docente como agente de cambio, generando propuestas que conecten la teoría con la práctica y promuevan un liderazgo educativo crítico, reflexivo y comprometido con el cambio social.

Proposición.

El liderazgo educativo en contextos de frontera exige una aproximación compleja y contextualizada. Bolívar, López y Murillo (2013) destacan que este; no puede abordarse con enfoques monocromáticos o puramente técnicos, sino que requiere una aproximación compleja y contextualizada, sensible a las realidades locales. Se parte de la premisa de que, en escenarios como el de Arauca, donde confluyen realidades de violencia armada, migración masiva, pobreza, diversidad étnica y abandono institucional, los desafíos trascienden a los ambientes de aprendizaje y afectan existencialmente la labor educativa.

Es entonces; como estos entornos obligan a repensar el papel del liderazgo docente, pues aquí el liderazgo deja de ser una figura jerárquica y pasa a ser un proceso compartido, flexible y transformador. Al respecto; Rodríguez (2018), analizó a directores escolares en la frontera entre México y Estados Unidos (Ciudad Juárez) y concluyeron que el liderazgo directivo en contextos de alta vulnerabilidad tiene un impacto considerable en varios aspectos: la cohesión del equipo docente alrededor de una visión común, la implementación de procesos organizativos sistemáticos, el desarrollo profesional del profesorado a través de acompañamiento constante, y el cuidado y atención hacia las personas involucradas.

El fortalecimiento de la formación docente en la ENSMI de Arauca es el pilar de este ensayo; debe sustentarse en un marco teórico integrador que articule la teoría crítica del liderazgo, el enfoque transformacional, distribuido y la orientación hacia la justicia

social. Murillo, F. J. (2018), revisa la evolución del liderazgo escolar, transicionando desde enfoques transformacionales hacia modelos más democráticos de liderazgo distribuido, como vía para impulsar procesos de cambio educativo. Por ello; se asume el compromiso de explorar y aplicar estos paradigmas de liderazgo de manera rigurosa, dialéctica y comprometida éticamente, para que el docente en cualquier circunstancia, pero especialmente en contextos de frontera pueda responder a los desafíos de exclusión, desplazamiento, discriminación y fragilidad institucional característicos de la región. En la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva argumentan que el liderazgo que promueve la justicia social debe estar vinculado con prácticas educativas inclusivas, participación colectiva y valores democráticos en la toma de decisiones escolares (Torrecilla, et al., 2010).

Desde esta perspectiva, la promesa es demostrar mediante análisis crítico y revisión de teorías y prácticas que es posible diseñar estrategias formativas contextualizadas, como un estudio desarrollado en contextos vulnerables en México de Rodríguez Uribe, et al.(2020), donde identificaron que las escuelas exitosas promueven una visión compartida de inclusión y justicia social, basándose en prácticas de liderazgo que empoderan a toda la comunidad educativa y elevan las expectativas de aprendizaje. De ahí establecer módulos específicos en gestión de la diversidad, resolución de conflictos y liderazgo adaptativo, que doten a los educadores de herramientas sólidas para la acción; siendo esta clave para diseñar y validar propuestas formativas ajustadas a contextos específicos (Pérez-Van-Leenden, M. D. J. 2019).

El compromiso es analizar con detalle las particularidades del contexto fronterizo factores sociales, culturales, políticos y económico que condicionan la labor docente y determinar cómo los constructos teóricos del liderazgo pueden adaptarse y enriquecer esta formación.

Según Flores, et. (2021), desde la mediación docente se construye una educación intercultural, planteando la necesidad de comprender las diferencias culturales no como conflicto, sino como enriquecimiento, y defiende que la formación docente en estos contextos debe ser un compromiso político-pedagógico. Así; se reconoce que el liderazgo no puede ser homogéneo ni universal, sino que debe ajustarse a los retos de cada entorno, haciendo del liderazgo educativo un proceso dinámico, flexible y orientado a la transformación social.

Argumentos.

La experiencia en Arauca demuestra que los modelos de liderazgo educativo tradicionales, centrados en estructuras jerárquicas y procedimientos unidireccionales, resultan ineficaces frente a la complejidad de la frontera. Refrente a eso; Narváez, F. H. (2021) evidencia que en zonas fronterizas el enfoque tradicional de gestión educativa centrado en lo administrativo, con énfasis jerárquico y desvinculado de la realidad comunitaria resulta problemático; critica la ausencia de atención a la diversidad cultural, la masificación del currículo y la poca articulación con las dinámicas locales de las minorías étnicas.

Según Angélica, (2025, June 20), el departamento de Arauca enfrenta una triple emergencia: conflicto armado, migración desde Venezuela y profunda desigualdad

social, que han colapsado las capacidades institucionales. La movilidad constante de la población, la convivencia de múltiples culturas y los riesgos asociados a las economías ilegales exigen líderes escolares capaces de leer el contexto y activar respuestas rápidas y colaborativas.

Además, los docentes en Arauca expresan cómo el miedo y la violencia afectan la continuidad educativa: campos minados dentro de colegios, estigmatizaciones por ser araucanos, y la presencia amenazante de grupos armados limitan radicalmente el funcionamiento de la escuela como espacio seguro (Sánchez & Quintero 2020).

El MEN resalta la importancia de que los liderazgos sean sensibles a la diversidad cultural y promuevan una gestión participativa e incluyente. También destaca la necesidad de construir modelos de liderazgo educativo capaz de adaptarse, responder e impulsar transformaciones en contextos vulnerables mediante prácticas participativas e incluyentes. Según el informe conjunto de UNESCO y OEI, solo estilos como el liderazgo escolar distribuido no el tradicional son capaces de fortalecer la democracia y promover la corresponsabilidad entre comunidades escolares, familias y docentes (Delich, & Antoninis, 2025, April 27).

De igual forma; la literatura académica señala que, en lugares de alta complejidad, los modelos de liderazgo transformacional y distribuido tienen mayor impacto. El liderazgo transformacional fomenta visión, inspiración y cohesión frente a adversidades, mientras el liderazgo distribuido promueve la delegación, el empoderamiento y la participación docente.

Según Chafloque et al. (2019), en ambientes escolares caracterizados por su complejidad, el liderazgo transformacional facilita que los equipos educativos afronten los retos reduciendo los efectos adversos. Este tipo de liderazgo se fundamenta en cinco dimensiones principales: la visión institucional clara, la comunicación motivadora, el fomento del pensamiento crítico, el acompañamiento personalizado y la valorización del esfuerzo realizado. En contextos fronterizos, la colaboración de toda la comunidad educativa se vuelve imprescindible para innovar y construir resiliencia ante las situaciones cambiantes.

Estos modelos valorizan el rol de docentes como agentes activos, límites y puentes entre culturas, que así pueden responder mejor a los estudiantes en situación de desplazamiento, a familias vulnerables, y a preocupaciones de convivencia y diversidad.

También; la literatura destaca que estos tipos de liderazgo reconocen a los docentes como protagonistas dinámicos, con la capacidad de conectar diferentes culturas y fomentar la resiliencia en la comunidad. Esto resulta fundamental en zonas fronterizas, donde hay estudiantes desplazados, familias en situación de vulnerabilidad y diversidad cultural, ya que la colaboración conjunta y la responsabilidad compartida son cruciales para promover la innovación y la adaptación (Rojas Carrasco, et al.2020).

Por su parte; la teoría de la complejidad aplicada a la educación sostiene que los sistemas escolares en zonas como Arauca son abiertos, dinámicos y no lineales referente a eso; Velásquez Alvarado, M. A. (2023) analiza, fundamentado en Edgar Morin, que los sistemas educativos son sistemas complejos, integrados por múltiples

elementos interconectados, con comportamientos emergentes y no lineales, que requieren enfoques multidisciplinarios para su comprensión y abordaje. Aquí, el liderazgo es entendido como un proceso emergente, sujeto a cambios y capaz de adaptarse a eventos imprevisibles tales como crisis migratorias, brotes de violencia o nuevas demandas sociopolíticas.

De ahí que Delgado, M. L., & de González, L. E. C. (1999), discuten la complejidad del liderazgo institucional, destacando que el liderazgo educativo debe trascender visiones monofocales y aplicar múltiples enfoques que consideren procesos emergentes y adaptativos. El liderazgo situado va más allá de la aplicación de recetas universales, promoviendo el desarrollo de habilidades de observación, análisis y respuesta ajustadas al territorio. Así se evidencia en un estudio de Acosta Valdeleón, et al. (2020), donde comparan seis experiencias en escuelas rurales colombianas, incluyendo áreas fronterizas con migración y violencia como Arauca, donde los líderes escolares responden de forma adaptativa: analizan el territorio, identifican necesidades locales, establecen alianzas con la comunidad y diseñan estrategias específicas que se ajustan a la realidad particular, evitando aplicar soluciones genéricas..

Seguidamente; la formación docente debe actualizarse para superar la mera transmisión de contenidos técnicos. Es clave incorporar módulos de liderazgo adaptativo, mediación cultural, gestión de conflictos socioemocionales, trabajo interdisciplinar, e investigación-acción educativa como brújula de la práctica en frontera.

Sacristán, J. G. (2010) subraya la necesidad de que el profesorado ejerza liderazgo en equipo y articule su labor con otros agentes educativos y sociales, lo que

promueve una visión interdisciplinaria y contextualizada del ejercicio docente. Esto implica reconocer la especificidad de la región, y preparar a los educadores para ejercer su rol en situaciones de crisis, con sensibilidad intercultural y capacidad para movilizar recursos en redes locales e internacionales.

Sánchez Espinoza, E., & Norambuena Carrasco, C. (2019) se evidencia que muchos profesores no recibieron una formación específica en interculturalidad ni herramientas autorizadas para enseñar en contextos fronterizos diversos. Se describe la experiencia educativa principalmente improvisada y basada en la vocación personal, no en una formación académica contextualizada.

Las investigaciones muestran que la formación docente en contextos fronterizos ha sido históricamente insuficiente, incompleta y desconectada de las necesidades reales del territorio. Hay consenso en que la inexistencia de liderazgo contextualizado limita el desarrollo profesional, disminuye la motivación, dificulta la permanencia y perpetúa la baja calidad educativa. Diniz-Pereira, J. E., & Tallei, J. I. (2021), en su estudio enfatiza que la falta de políticas educativas de frontera y liderazgo local impide una formación significativa y contextual, limitando el sentido de pertenencia y la transformación educativa radicada en el territorio.

Si bien existen aportes valiosos en la literatura de liderazgo, muchos marcos teóricos especialmente los de origen europeo y norteamericano pecan de universalismo y no consideran suficientemente la singularidad sociopolítica de las fronteras. Estudios sobre liderazgo comunitario en Latinoamérica resaltan que los modelos importados no consideran dinámicas simbólicas, históricas ni colectivas propias del sur global; por

ejemplo, destacan que el liderazgo comunitario latinoamericano se basa en lógicas de identidad, empoderamiento colectivo y vínculos territoriales, muy distintas a las racionalidades técnicas del liderazgo institucional (Fernández-Fonseca & Cardona-Sánchez 2017) .Por ello urge construir un marco propio, integrador, que recoja aportes desde el sur global y los organice en torno a los retos y potencialidades de Arauca.

El liderazgo educativo debe ser orientado a la equidad, la inclusión y la justicia social, sobre todo en regiones donde la desigualdad es la norma y muchos estudiantes son excluidos por su origen étnico, situación de desplazamiento o condición socioeconómica. Así lo manifiesta Murillo, F. J., & Duk, C. (2023) que definen el liderazgo educativo inclusivo como aquel que promueve el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, combatiendo la exclusión y la desigualdad y compartiendo rasgos con el liderazgo orientado a la justicia social, como la colaboración, el enfoque democrático y el reconocimiento de la diversidad. Esto implica no solo la defensa de derechos, sino la creación de ambientes escolares acogedores, democráticos y abiertos a la transformación social y educativa.

Para fortalecer el liderazgo y evitar el estancamiento, la formación docente debe apoyarse en la indagación permanente y el análisis crítico de la práctica. La política educativa en Colombia demanda que la formación docente incluya investigación articulada con práctica pedagógica, desde la Ley 115 de 1994 hasta la Política Nacional de Formación Docente de 2012, insistiendo en la reflexión constante para transformar la práctica (Montes et al. (2017).El referente de comunidades de práctica e investigación-

acción ofrece un espacio de construcción colectiva donde los docentes asumen protagonismo investigativo y promueven la mejora continua.

Propuesta.

En el desarrollo de esta propuesta, y basándonos en los argumentos presentados, se sugiere un modelo de liderazgo educativo adaptado a contextos de frontera. Este modelo integraría aspectos del liderazgo transformacional, distribuido, situacional y con un enfoque en la justicia social. Su objetivo es fundamentar el diseño y fortalecimiento de la formación docente en el Programa de Formación Complementaria de Arauca, atendiendo a las particularidades del entorno.

Además, se plantea la inclusión de módulos formativos específicos que fomenten competencias en liderazgo adaptativo, gestión de la diversidad cultural, resolución de conflictos, trabajo colaborativo y desarrollo de capacidades para la resiliencia y la innovación pedagógica. Estos módulos deberían ser diseñados con la participación activa de docentes, expertos locales y actores sociales, asegurando así su relevancia y adecuación al contexto real.

También se sugiere la creación de redes de apoyo y comunidades de práctica que permitan a los docentes intercambiar experiencias, reflexionar sobre su labor diaria y construir un conocimiento colectivo. Celedón et al. (2023) destacan que las redes de tutoría y comunidades de aprendizaje refuerzan las competencias docentes, promueven el liderazgo comunitario y mejoran la práctica pedagógica en entornos diversos. Sin

duda, esto fortalecerá el liderazgo distribuido y fomentará la innovación educativa en la región, conectando saberes locales con enfoques teóricos.

Rodríguez-Uribe, C. L. (2018) documenta que en contextos de alta vulnerabilidad y frontera, un liderazgo directivo efectivo se apoya en procesos de formación y acompañamiento docente, así como en la supervisión y clarificación de roles, para generar cohesión y una visión compartida. Por ello, se recomienda implementar procesos de acompañamiento y mentoría para los maestros en formación, facilitando así el desarrollo de habilidades de liderazgo situacional y resiliencia ante los desafíos del contexto fronterizo.

La propuesta se centra en la evaluación continua de los procesos formativos y en cómo el liderazgo impacta la práctica educativa. Esto se hace a través de indicadores cualitativos, como testimonios, estudios de caso y análisis reflexivos, así como cuantitativos, que incluyen tasas de retención docente, niveles de satisfacción y mejoras en el desempeño estudiantil. Todo esto busca facilitar ajustes y mejoras constantes en la formación docente. Un estudio realizado por Andrade, S., y Alexander, J. (2022) respalda esta idea, ya que propusieron un programa de formación para docentes que incorpora una evaluación inicial y un seguimiento de los resultados, integrando indicadores relacionados con la justicia social, el compromiso, la eficacia colectiva y el rendimiento docente.

Asimismo, se destaca la importancia de establecer alianzas interinstitucionales que fortalezcan los recursos y capacidades para la formación docente, involucrando a actores educativos, sociales y gubernamentales. Esto potenciará el trabajo conjunto para

asegurar la sostenibilidad y el impacto de estas iniciativas. Por último, la propuesta subraya la investigación-acción como una metodología clave para que los docentes se conviertan en agentes activos de cambio. Esto les permitirá desarrollar un liderazgo crítico y reflexivo que responda a las necesidades reales del contexto de frontera, con tiempos razonables para asimilar y aplicar gradualmente buenas prácticas.

Reflexiones finales.

El análisis realizado confirma que los modelos tradicionales de liderazgo educativo no son suficientes para enfrentar las complejas y cambiantes demandas de contextos fronterizos como el de Arauca. La diversidad cultural, las tensiones sociales y las condiciones específicas del entorno exigen una perspectiva que combine teoría y práctica a través de un liderazgo situado, adaptativo y enfocado en la justicia social. Jiménez y Valdés (2020) señalan que estos modelos no logran fomentar una escuela intercultural ni atender la diversidad, lo que afecta la efectividad del liderazgo en entornos multiculturales.

Se concluye que el liderazgo en contextos fronterizos debe ser visto como un proceso dinámico y emergente, capaz de impulsar la participación, la colaboración y el empoderamiento de docentes y comunidades educativas. Para lograrlo, es esencial fortalecer la formación docente con enfoques teóricos contemporáneos y relevantes, como el liderazgo transformacional, distribuido y adaptativo, además de desarrollar competencias en gestión de la diversidad y resolución de conflictos.

Asimismo, la propuesta para la ENSMI de Arauca sugiere un modelo integral de formación que incluye módulos contextualizados, redes de apoyo, procesos de

acompañamiento y evaluación continua, elementos que en conjunto contribuyen a una formación pertinente y ajustada a la realidad local. La investigación sobre liderazgo educativo innovador en escuelas normales superiores de Colombia también resalta la conexión entre el proyecto educativo y las competencias comunitarias para abordar problemas específicos del territorio (Novoa-Palacios, A. 2020).

Igualmente, se reconoce que algunos modelos teóricos aún no abordan adecuadamente las particularidades sociopolíticas del contexto fronterizo, lo que subraya la necesidad de seguir trabajando en la construcción de un marco teórico propio y en el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales. Finalmente, se resalta la importancia de la investigación-acción como estrategia clave para el desarrollo educativo en estos contextos.

Referencias.

Acosta Valdeleón, W., Pardo, Á., Catalina, N., Pérez Pérez, T., Vargas Rojas, A., & Cárdenas Sánchez, D. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Universidad de la Salle.

Andrade, S., & Alexander, J. (2022). *Programa de formación para directivos docentes y docentes en liderazgo distribuido para la justicia social*. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11662#page=1>

Angélica. (2025, June 20). *Arauca, un territorio marcado por el conflicto armado y migración*. Médicos Sin Fronteras en México y Centroamérica; Médicos Sin Fronteras México y Centroamérica. <https://www.msf.mx/actualidad/arauca-un-territorio-marcado-por-el-conflicto-armado-y-migracion/>

Bolívar, Antonio, López Julián y Murillo, Javier. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Fuentes (14), 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352/2171>

Celedón-Lacayo, T., Malespín, Á., & Romero, M. (2023). Herramientas para la formación docente: liderazgo comunitario, redes de tutoría y comunidades de aprendizaje: Tools for Teacher Training: Community Leadership, Mentoring Networks, and Learning Communities. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 2(2), 1–11. <https://doi.org/10.62407/rces.v2i2.45>

Chafloque Céspedes, R., Espinoza Poves, J., & Salazar Salazar, B. (2019). Modelo de gestión basado en liderazgo transformacional para mejorar la calidad de los procesos universitarios. *UCV Hacer*, 8(4), 21–33. <https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v8n4a2>

De Gori, E. (2024). Liderazgos en América Latina. Travesías del orden. *E-L@tina. Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 22(86), 1–20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496476079005>

Delgado, M. L., & de González, L. E. C. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas. *Revista Historia de la educación Colombiana*, 2(2), 169-195. <https://elpais.com/america/2025-04-27/liderazgo-distribuido-una-oportunidad-para-fortalecer-la-democracia-desde-las-escuelas.html>

Delgado, M., & de González, L. E. C. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 2(2), 4. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1207>

Diniz-Pereira, J. E., & Tallei, J. I. (2021). La dimensión de la formación permanente de docentes que actúan en escuelas de frontera. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 2263–2278. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14941>

Fonseca, E. F., & Sánchez, F. C. (2017). Los pliegues del liderazgo social y comunitario. *Revista Jangwa Pana*, 16(2), 197-216. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588069585005>

Flores, O. V., Pessini, M. P., & Tallei, J. I. (2021). La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera. *Estudios Fronterizos*, 22. <https://doi.org/10.21670/ref.2120083>

Jiménez, F., & Valdés, R. (2020). Las dimensiones no reconocidas del quehacer educativo en tiempos de pandemia: el cuidado y la protección de las minorías extranjeras en riesgo de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-8.

Moreno Castillo, S. E. (2025). El liderazgo transformacional y distribuido y su impacto en las organizaciones educativas: Transformational and distributed leadership and its impact on educational organizations. *Investigación, Tecnología e Innovación*, 17(23), 113–124. <https://doi.org/10.53591/iti.v17i23.2235>

Montes Miranda, A., Aloiso, A., & Romero González, Z. (2017). La formación docente en el marco de la política de calidad de la Educación Básica en Colombia. *Espacios*, 38(20 (2017)), 26. <http://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1719>

Murillo, F. J. (2018). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4). <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.4.002>

Murillo, F. J., & Duk, C. (2023). Liderazgo educativo inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(2), 17-19. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/17_2_002

Narváez, F. H. (2021). *Instituciones educativas de frontera: Una mirada desde la gestión educativa* (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás (Colombia)).

Novoa-Palacios, A. (2020). Liderazgo integral educativo innovador en las escuelas normales superiores de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 21-42. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000300021

Torrecilla, F. J. M., Krichesky, G., & Zapata, A. C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806780>

Pérez-Van-Leenden, M. D. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis Revista Internacional de Investigación En Educación*, 12(24), 177–192. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m12-24.ncev>

Rodríguez-Uribe, C. L. (2018). Liderazgo directivo en contextos de alta necesidad. Gestión es-colar desde el enfoque de justicia social. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 77-92. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.09020306>

Rodríguez Uribe, C. L., Torres Arcadia, C., & 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. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>

Rojas Carrasco, O. A., Vivas, A. D., Mota Suárez, K. T., & Quiñonez Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia*, 28, 237–262. <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>

Sacristán, J. G. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (68), 243-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276065>

Sánchez Espinoza, E., & Norambuena Carrasco, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 83–99. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000200083>

Sánchez Espitia, K. J., & Quintero Mejía, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios de Literatura e Idiomas*, 51, 183–197. <https://doi.org/10.17227/folios.51-9883>

Velásquez Alvarado, M. A. (2023). La teoría de la complejidad en la Educación. *Revista Vida, Una Mirada Compleja*, 5(1), 53–60. <https://doi.org/10.36314/revistavida.v5i1.28>.