

International Journal of Educational Leadership and Management
Volume 13, Issue 1, 16th January 2024, Pages 1 – 19
© The Author(s) 2025
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158>

Leadership of Female Principals in EMTP and the Promotion of a Gender Perspective in Masculinized Contexts

Andrea Carrasco-Sáez¹, & Sofia Monsalves-Ibarra¹

1) *Universidad de Chile*, Chile

Abstract

Leadership in VET schools presents multiple administrative and pedagogical challenges, as principals must address demands from both the labor and social spheres. Additionally, male principals significantly outnumber female principals in EMTP school leadership roles. In this context, this article aims to explore the leadership characteristics of female principals in EMTP education and the biases they encounter in these roles. Using a qualitative approach, a case study was conducted with in-depth interviews of eight female principals from EMTP schools across various specialties. The findings show that female principals' leadership characteristics emphasize collaboration, teamwork, active listening, participatory decision-making, trust-building, and care, while also experiencing biases related to gender and youth. Promoting a gender perspective within school communities stands out as a key action to address male-dominated environments.

Keywords

School leadership, female principals, women, technical education

To cite this article: Carrasco-Sáez, A. & Monsalves-Ibarra, S. (2025). Leadership of Female Principals in EMTP and the Promotion of a Gender Perspective in Masculinized Contexts. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(1), pp. 1-19
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158>

Corresponding author: Andrea Carrasco Sáez

Contact address: ancarrasco@uchile.cl

Liderazgo de Directoras en EMTP y la Promoción de la Perspectiva de Género en contextos Masculinizados

Andrea Carrasco-Sáez¹, y Sofia Monsalves-Ibarra¹

1) *Universidad de Chile*, Chile

Resumen

El liderazgo de directores/as de establecimientos EMTP tiene múltiples desafíos de gestión, tanto desde lo administrativo como lo pedagógico, pues deben responder a las demandas del ámbito laboral y social. Por otra parte, en términos de roles de dirección escolar en el caso específico de la EMTP los directores representan un número mayor que mujeres en el cargo. En este escenario este artículo tiene como propósito indagar en las características de liderazgo de directoras en educación EMTP y los sesgos que enfrentan en el desafío del cargo directivo. A través de un enfoque cualitativo, se realizó un estudio de casos, se entrevistó en profundidad a 8 directoras de establecimientos educativos EMTP de diferentes especialidades. Los resultados arrojan que las características de liderazgo de directoras se focalizan principalmente en colaboración y trabajo en equipo, escucha activa y toma de decisiones participativas, generación de confianza y cuidado, así como experimentar sesgos por ser mujeres y jóvenes. Destaca la promoción de la perspectiva de género al interior de las comunidades educativas como acciones para enfrentar contextos masculinizados.

Palabras clave

Liderazgo escolar, directoras, mujeres, técnico profesional

Cómo citar este artículo: Carrasco-Sáez, A. & Monsalves-Ibarra, S. (2025). Liderazgo de directoras en EMTP y la promoción de la perspectiva de género en contextos masculinizados. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(3), pp. 1-19
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158>

Correspondencia Autores(s): Andrea Carrasco Sáez /

Dirección de contacto: ancarrasco@uchile.cl

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile, es una alternativa curricular de la enseñanza secundaria, donde los dos últimos años de educación obligatoria están diseñados para formar a las y los estudiantes en habilidades y competencias específicas para su acceso temprano al mundo laboral (CILED, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Sepúlveda y Valdebenito 2024).

Actualmente 929 establecimientos educativos cuentan con esta modalidad de enseñanza cubriendo una matrícula cercana al 36% de los estudiantes que cursan los dos últimos años de educación secundaria (Sepúlveda y Valdebenito 2024). En términos de distribución según sexo de estudiantes en la EMTP, de los más de 155 mil jóvenes que estudian en estos establecimientos, un 52% son hombres y el 47% son mujeres (CILED, 2021).

Dado su vínculo con el mundo laboral, los directivos y directivas de estos establecimientos tienen el desafío de gestionar tanto en lo administrativo como en lo pedagógico una mayor complejidad, ya que sus instituciones deben responder a las dinámicas cambiantes del mundo social y laboral (CILED, 2021; Obregón y Traslaviña, 2021).

Aún existe muy poca evidencia empírica de cómo directoras y directores de estos establecimientos llevan a cabo su trabajo de liderazgo y gestión de la EMTP, así como la dinámica de esos roles (Obregón y Traslaviña, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Es por ello, que resulta relevante estudiar cómo se ejerce el liderazgo en este cargo, más aún cuando un buen liderazgo es considerado el segundo factor que más influencia tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; CILED, 2021; Leithwood, 2009)

Por otro lado, una particularidad de la EMTP en términos de sus liderazgos es que a diferencia de los otros contextos educativos secundarios se encuentra más masculinizado. Mientras en el ámbito educativo general el 66% de quienes ocupan cargos de dirección son mujeres (Carrasco y Barraza, 2023), en el caso específico de la EMTP los directores representan el 56,7% y las directoras abarcan al 43,3% (Sepúlveda y Valdebenito, 2024).

A partir de este contexto, resulta interesante conocer cómo llevan a cabo su liderazgo las mujeres que son directoras de los establecimientos técnicos profesionales, cómo hacen frente al escenario masculinizado en el cual se encuentran y cómo abordan la complejidad de la gestión de la EMTP.

Así el presente estudio se centra en indagar en las características del liderazgo de directoras de educación técnico profesional de 8 establecimientos educativos de Santiago de Chile y los sesgos de género que enfrentan en su trabajo. Para esto, nos preguntamos ¿Cuáles son las características de liderazgo de directoras en educación EMTP? ¿Cuáles son los sesgos que enfrentan en el desafío del cargo directivo?

Estado de la Cuestión

Liderazgo Educativo en la Educación Técnico Profesional: El Rol del Director/a

El liderazgo educativo puede ser entendido como la labor de movilizar e influenciar a otros con el fin de articular metas y objetivos comunes para el logro del aprendizaje integral de todos los estudiantes (Bolívar, 2010; Bolívar, 2019; Leithwood, 2009). A su vez, existen muchas formas

o estilos de ejercer este liderazgo, ya sea restringiendo o favoreciendo la toma de decisiones colaborativas para alcanzar consensos que movilicen a la organización hacia metas comunes (Manríquez y Reyes, 2022). En esta investigación se apuesta por que un directivo que ejerce un buen liderazgo educativo es aquel que es capaz de transformar la cultura de la escuela, favoreciendo la participación docente en la mejora escolar y poniendo el foco en el aprendizaje de las y los estudiantes (Bolívar, 2019; Leithwood, 2009). Para ello es fundamental que las y los directores desarrollen conocimientos y habilidades tanto cognitivas como técnicas y socioemocionales (Manríquez y Reyes, 2022).

El contexto de EMTP en el cual se centra esta investigación es relevante, ya que la investigación ha sido particularmente escasa. Es posible que la falta de atención a los desafíos específicos que enfrenta los directores y directoras en EMTP provenga de la suposición de que su liderazgo no difiere sustancialmente del de la educación general, y que, por lo tanto, no necesita una atención particular (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Sin embargo, el hecho que la EMTP tenga un vínculo tan estrecho con el mundo del trabajo, implica que los directores de estos establecimientos desarrollan sus funciones en un clima de cambios impredecibles y creciente incertidumbre, ya que el sistema debe adaptarse, por un lado, a las demandas de enseñanza-aprendizaje y por otro, a aquellas provenientes del mercado laboral (Harris, 2012; Obregón y Traslaviña, 2021).

Por tanto, la EMTP requiere de una estructura organizacional más compleja, que incluya una formación tradicional, así como también un conjunto de procedimientos y condiciones para la formación destinada a la vida laboral (Özdemir & Şahin, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2019), otorgando especiales desafíos a quienes desarrollan un cargo de liderazgo en estos establecimientos.

Liderazgo y Género en la Educación Técnico Profesional

La subrepresentación de mujeres en puestos de liderazgo (Whitehead et al., 2016) frente a sus pares masculinos, suelen justificarse por una falta de preparación o falta de planificación profesional, confianza o habilidades inadecuadas (Coleman, 2020) y se traduce en que el liderazgo de mujeres es menos valorado respecto del ejercido por hombres (Chase y Martin, 2019).

Si bien es posible observar que las cifras han mejorado, investigaciones han demostrado que las imágenes y percepciones que se tienen de las mujeres como líderes dependen de las expectativas culturales del contexto (Blackmore, 2013; Dzimir y Jita, 2022). Por ello, el contexto en el que las directoras se desempeñan como líderes cumple un rol fundamental.

En el caso de la administración educativa, suele estar dominada por prácticas patriarcales que establecen diferencias entre quiénes y cómo se participa en las instituciones (Armstrong y Mitchell, 2017), provocando barreras invisibles a las que se enfrentan las mujeres cuando avanzan en la escala profesional, independientemente de sus logros o méritos (Kairys, 2018; Schachter, 2017).

Adicionalmente, es relevante mencionar que la educación técnico profesional surge como predecesora de la formación en oficios que en América Latina del siglo XX se caracterizó por reproducir una división sexual del trabajo altamente diferenciada para hombres y mujeres

(Sepúlveda, 2017). Actualmente, estas desigualdades de género continúan existiendo en la EMTP, pero se producen y configuran de manera distinta al pasado, ya que son los mismos hombre y mujeres quienes se autoseleccionan en programas de estudios vinculados con campos ocupacionales específicos y opuestos en términos de salarios, proyecciones profesionales y estatus social (Sevilla et al., 2019). Así las mujeres tienden a concentrarse en el área de servicios (alimentación, turismo, salud y educación), mientras que los hombres lo hacen en áreas industriales (minería, metalmecánica, electricidad y construcción) (Sevilla et al., 2019).

En este contexto, las directoras de EMTP enfrentan desafíos y sesgos en torno al reconocimiento y las condiciones en las que ejercen su liderazgo escolar (Carrasco y Barraza, 2023), ya que muchas veces estos cargos no están adaptados para ellas (Diko, 2014). Esto se evidencia, por ejemplo, por las dificultades de compatibilizar familia y trabajo, o bien, al ser fiscalizadas y visitadas con más frecuencia que sus pares masculinos por las autoridades educativas (Dzimiri y Jita, 2022).

De esta manera, muchos estudios han buscado realizar una comparación según género de los tipos de liderazgo, perfil, competencias, habilidades e identidades que desarrollan las y los directores en su quehacer (Abonyi et al., 2024; Alhassan, 2022; Alhassan y Dourinaah, 2020; Arar, 2018; Arar y Abramovitz, 2013; Falabella et al., 2022; Kairys, 2018; Lumby y Azaola, 2014; Nogay y Beebe, 2008; Tangonyire et al., 2024). Así comienza a conformarse la construcción de un liderazgo con ciertas características asociadas a lo “femenino” tales como el despliegue de relaciones amistosas, el cuidado, la benevolencia y la creatividad, pero también de otras asociadas a lo “masculino” como la confianza en el lenguaje corporal y la capacidad de decisión (Fuller, 2014).

El liderazgo femenino ha tendido a vincularse al denominado liderazgo transformacional, el cual se caracteriza por promover ambientes de trabajo de mayor colaboración (Bush et al., 2022; Kaiser y Wallace, 2016) y por desarrollar e impulsar prácticas asociadas al empoderamiento de los equipos de trabajo, así como también la promoción del trabajo colectivo (Blackmore, 2006; Carrasco y Palma, 2024). En cambio, a los varones se les suele asociar con un liderazgo paternalista (Küçüköz, 2021), donde la determinación, la agresividad, la confianza en sí mismo y la atención en las tareas, son rasgos atribuidos a su género. MacKinnon (2021) describe esto como una masculinidad hegemónica, marco de comportamiento desde donde ejercen los directores.

En concordancia con lo anterior, algunos estudios señalan que el estilo de liderazgo femenino implica cuidar a las personas, compartir responsabilidades, escuchar e incorporar las ideas de los demás, destacándose estilos de liderazgo que se caracterizan por relaciones más cercanas, escucha y empatía (Falabella et al. 2022; Lumby y Azaola, 2014). Dando mayor importancia a las habilidades interpersonales y cognitivas que a otras como comerciales o estratégicas (Kairys, 2018).

En relación con lo anterior, otros estudios indican que las mujeres son percibidas con un mejor liderazgo instructivo que sus homólogos masculinos, es decir, que desarrollan mejor las tareas vinculadas a formular, enmarcar y comunicar objetivos escolares, coordinar de planes de estudios, promover el desarrollo profesional, brindar incentivos para docentes y generar compromisos en sus escuelas (Alhassan y Dourinaah, 2020; Nogay y Beebe, 2008).

De esta manera, aun cuando los estudios dan cuenta que las formas femeninas de liderazgo pueden marcar una gran diferencia en los resultados organizacionales (Arar y Abramovitz, 2013; Iyekolo et al., 2020) o bien que no existen diferencias significativas en torno a las funciones de liderazgo que directores varones y mujeres realizar (Abonyi et al., 2024); en el en el ámbito educativo, un buen liderazgo aún se encuentra asociado a rasgos y valores masculinos: competitividad, asertividad e individualidad (Wilkinson et al., 2021), configurándose un sesgo de género en torno a cómo se supone que desarrollan el rol de liderazgo las directoras escolares y sus capacidades para liderar. Por eso, identificar las características de mujeres en puestos de liderazgo resulta una categoría analítica muy relevante.

Desde esta perspectiva, se tiende a asociar a las mujeres en puestos de liderazgo con la búsqueda de cambios que se orientan hacia la justicia social en un esfuerzo por erradicar desigualdades y la discriminación en sus escuelas (Cruz-González, et al., 2020; González et al., 2023), lo cual podría estar vinculado a sus propias experiencias de discriminación en el medio contextual en el que desarrollan su trabajo (Arar, 2018).

Otra consideración importante a la hora de comprender los sesgos a los que se enfrentan las mujeres en puestos de liderazgo es que el género por sí solo tiende a ser una explicación insuficiente. Así lo plantean Itzin y Phillipson (1995) quienes acuñan el término edadismo de género para dar cuenta de las dificultades y discriminaciones que sufren las mujeres en las organizaciones no solo por ser mujeres sino también por su edad. Se plantea como un doble sesgo al ser dos sistemas de dominio que interactúan y conducen a una mayor vulnerabilidad (Barrett y Naiman-Sessions, 2016). Sin embargo, el edadismo de género ha tendido a abordarse desde la discriminación que sufren las mujeres en sus organizaciones y puestos de trabajo al envejecer y se ha quitado la atención de los sesgos que sufren las mujeres jóvenes en los nuevos puestos de trabajo, en especial en roles de liderazgo, donde son constantemente cuestionadas su experiencia y asumiendo que su edad constituye un problema de competencia para el cargo (Francoli y North, 2021).

Así, las directoras de establecimientos de EMTP deben enfrentarse a múltiples desafíos en el desarrollo de su rol de liderazgo, teniendo que constantemente redoblar sus esfuerzos y desarrollar estrategias para ser reconocidas y validadas por los diversos actores del contexto educativo.

Metodología

La investigación que se realizó y que sustenta el presente artículo se trabajó desde un enfoque cualitativo y de carácter exploratorio. Esto nos permitió sumergirnos en el propósito de esta investigación que fue indagar en las características de del liderazgo de directoras en educación de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) desde las perspectivas que las mismas participantes generan en su cotidianeidad de liderar la institución educativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). A su vez, esta investigación fue un estudio de casos (Stake, 1999), con producción de conocimiento a partir de fuentes primarias”.

Para indagar en las características de liderazgo escolar de las directoras, se trabajó con la técnica de entrevistas en profundidad. La pauta de entrevistas fue validada por un grupo de tres expertos con un vasto conocimiento en temáticas de liderazgo escolar en EMTP y perspectiva

de género. Dicha validación estuvo centrada en asegurar la coherencia, tanto interna como externa, del guion de las entrevistas.

Participaron en la investigación ocho directoras de Liceos de EMTP de la Región Metropolitana de Chile. Los criterios de selección fueron:

- Ser mujer
- Ejercer como directora en un Liceo Técnico Profesional
- Especialidades del establecimiento educativo.

Las directoras seleccionadas constituyen una muestra representativa de establecimientos educativos de la Región Metropolitana, pues los establecimientos abarcan diversas especialidades de la EMTP y diferentes dependencias del sistema educativo.

A continuación (Tabla 1) se presentan las directoras señalando el tipo de establecimiento EMTP que lideran.

Tabla 1

Caracterización de las Directoras Participantes del Estudio

Nombre	Edad	Especialidad del establecimiento educativo ¹ (Notas al final del texto)	Dependencia del establecimiento educativo ² (Notas al final del texto)
<i>Directora 1</i>	38 años	Mixto	Subvencionado particular
<i>Directora 2</i>	51 años	Feminizado	Municipal
<i>Directora 3</i>	65 años	Masculinizado	Subvencionado particular
<i>Directora 4</i>	61 años	Masculinizado	Subvencionado particular
<i>Directora 5</i>	48 años	Feminizado	Municipal
<i>Directora 6</i>	50 años	Mixto	Servicio Local de Educación Pública
<i>Directora 7</i>	Más de 60	Feminizado	Municipal
<i>Directora 8</i>	Menos de 50	Mixto	Municipal

Procedimiento de Recogida de Datos y Análisis de Datos

Las entrevistas a las directoras escolares se realizaron en el transcurso de tres meses, entre marzo y mayo de 2024. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de cada participante resguardando la identidad de cada una, luego transcritas y finalmente analizadas a partir del software Atlas ti®. El abordaje analítico de esta investigación consistió en buscar lo común y diferente en el conjunto de los relatos de las directoras de EMTP de este estudio, estableciendo una relación dialéctica entre la producción de datos en torno al fenómeno investigado, el análisis y teorización del corpus (Mucchielli, 2001).

Para el análisis se utilizó la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017) y consistió en trabajar desde una codificación abierta, la cual de manera posterior fue relacionada al conocimiento deductivo asociado a la temática estudiada.

Luego de este análisis se generaron las siguientes categorías de análisis

Tabla 2*Categorías y Subcategorías de Análisis*

Categoría	Subcategorías
Características del liderazgo escolar	Promoción de la escucha activa y toma de decisiones participativas Colaboración y trabajo en equipo Generación de confianza
Experiencias de sesgos de género en el ejercicio del liderazgo escolar	Sesgos por ser mujeres Sesgos por la ser jóvenes (edad)
Acciones para liderar en contexto masculinizados	Ser estratégicas para liderar según influencias de sesgos Promoción de la perspectiva de género en EMTP

Análisis de Resultados**Características del Liderazgo Escolar**

De acuerdo con las categorías de análisis, las características del liderazgo escolar de las directoras EMTP de este estudio se asocian a: Promoción de la escucha activa y toma de decisiones participativas, Colaboración y trabajo en equipo y Generación de confianza y cuidado.

Promoción de la Escucha Activa y toma de Decisiones Participativas

Los relatos de las directoras dan cuenta de la importancia de considerar la escucha y la empatía como factores fundamentales para la gestión escolar estratégica, características suelen estar asociadas más a rasgos de liderazgo femeninos (Blackmore 2006, Carrasco y Palma, 2024; Falabella et al. 2022) y así se refleja en el siguiente relato:

yo creo que un director no puede no saber de gestión estratégica, tiene que conocer muy bien para dónde va, cómo se mide, cuál es el registro, y que todas y cada una de las personas sepan para donde van, dirigir a un equipo no es fácil cuando todos tenemos distintas ideas para mejoras, pero cuando se trabaja en equipo, uno tiene que tener estas cosas que te digo yo, la escucha, la empatía, el comprender que somos guías de un grupo de personas, pero que no tenemos toda la verdad (directora 3, 65 años, establecimiento masculinizado).

La gestión estratégica es clave para proyectar la mejora en un establecimiento educativo (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009), por tanto, considerar en esta gestión estratégica las características de: escuchar, de ser empática, tratar con respeto y comprendiendo las diferencias que todos/as tenemos son características que sin duda impactan en la gestión escolar (Crisol-Moya, 2010). En este sentido, también se suma el valor de la democracia como un elemento que las directoras de este estudio destacan y que está asociado a cómo se configura la toma de decisiones participativas y compartidas (Blackmore, 2006; Carrasco y Palma, 2024; Crisol-

Moya, 2010). Así lo indica el siguiente relato: “mira yo creo que el respeto, la democracia, el escuchar, el ser escuchado, son bases fundamentales para ir tomando decisiones y lo importante [...] nunca las decisiones son propias, siempre son compartidas con el resto del equipo” (directora 5, 48 años, establecimiento feminizado).

La toma de decisiones participativa y el diálogo fluido siguen siendo características que destacan de las directoras de este estudio y que tal como indica la literatura, son características fundamentales de un ejercicio de liderazgo escolar participativo y colegiado (Bush et al., 2022; Cherkowski et al., 2020; Crisol-Moya, 2010; Kaiser y Wallace, 2016; Louis et al., 2016)

Colaboración y Trabajo en Equipo

Otras de las características que surgen de los relatos de las directoras de este estudio está vinculado con generar espacios de colaboración y de trabajo en equipo (Bush et al., 2022; Kaiser y Wallace, 2016) donde todos ponen su potencial para una tarea común, más colegiado (Bush et al., 2022; Cherkowski et al., 2020; Kaiser y Wallace, 2016; Louis et al. 2016). De esta manera lo relata la siguiente directora:

Yo creo que hay que lograr formar líderes que entiendan que esto no se trata de quién brille más o quién brille menos, sino que generar colaboración. Yo siempre les distingo que, trabajo de grupo y trabajo de equipo, porque son dos cosas distintas, en el grupo ya, tú haces esto, tú haces esto otro, cada cual hace su parte y ya, se acaba, en el trabajo en equipo, todos aportamos desde nuestro potencial, desde lo bueno que tengo yo y lo ideal es generar colaboración (directora 6, 50 años, establecimiento mixto).

Los relatos de las directoras dan cuenta de la importancia de desarrollar un liderazgo que pone en el centro la colaboración, destacando de que todos cumplen un rol relevante en la comunidad educativa. Así se plantea en el siguiente relato:

mira, yo creo en un liderazgo, yo creo que lo hago, colaborativo [...] Entonces, conversamos, hacemos una escucha muy activa de lo que los equipos de profesionales que tenemos puedan canalizar lo que ellos creen que va a ser una buena acción que va a apuntar al indicador de gestión que nosotros necesitamos levantar, mover, elevar (directora 3, 65 años, establecimiento masculinizado).

Generación de Confianza y Cuidado

Otras de las características del liderazgo de las directoras escolares en EMTP de este estudio es la capacidad para generar confianza en sus equipos de trabajo. Se considera como un elemento basal para construir un trabajo efectivo y seguro en la comunidad escolar, lo que sin duda es clave para generar mayor profesionalismo en docentes (Alhassan y Dourinaah; 2020; Arar y Abramovitz, 2013; Falabella et al., 2022; Tschannen-Moran, 2009). Así se evidencia en el siguiente relato:

la confianza y la lealtad son principios básicos para hacer un trabajo transparente, un trabajo efectivo, [...] lo importante es saber que en un trabajo donde estamos muchas horas, donde lidiamos con muchas situaciones complejas, debemos estar confortados y debemos sentirnos también apoyados, entonces la lealtad y la confiabilidad son dos temas fundamentales para mí, porque son tus equipos (directora 6, 50 años, establecimiento mixto).

La importancia de adoptar prácticas que generen confianza es primordial que se sienta en toda la comunidad escolar, es decir, entre los líderes escolares, docente, estudiantes y padres y apoderados para que estos puedan señalar mejoras, así como también destacar los aspectos positivos del desempeño directivo (Falabella et al., 2022; Tschannen-Moran, 2009). En este sentido, las directoras de este estudio destacan la importancia de la reciprocidad en la confianza y la importancia de la sinceridad, así lo manifiesta este relato:

los espacios de confianza tienen que ser importantes, y eso significa decirnos las cosas, lo que estamos haciendo bien, y lo que estamos haciendo mal, y eso es uno de los mejores ejercicios que he hecho es aprender a ser más sutil [...] antes de decirle que se está equivocando tengo que decirle mire usted lo ha hecho bien en esto (directora 4, 61 años, establecimiento masculinizado).

En este sentido, la confianza es entendida como la certeza y credibilidad en torno a las capacidades, así como también en las relaciones interpersonales y profesionales.

Experiencia Sesgos de Género en el Ejercicio Liderazgo Escolar

En relación con esta categoría, se construyeron dos subcategorías: sesgos por ser mujeres y sesgos relacionados con la edad (ser jóvenes).

Sesgos por ser Mujeres

En cuanto a la existencia de sesgos, las directoras identifican que los cargos directivos en sus establecimientos se asocian mayormente al género masculino, dejando ver que una mujer no estaba del todo capacitada para el cargo. Por esta razón, al asumir su liderazgo algunas de las directoras señalan haberse sentido cuestionadas sobre sus capacidades para ejercer el rol, teniendo que desplegar sus conocimientos para validarse y obtener el reconocimiento de sus equipos (Chase y Martin, 2019; Coleman, 2020). Tal como se indica en el siguiente relato:

De alguna manera la persona que estaba antes, que era el subdirector, pensaba que yo no sabía nada, que no me manejaba en plataformas, en algunos procesos, que no manejaba los planes y programas, que no sabía planificar, entonces, de a poco ir mostrando los conocimientos sin decir 'sabe que yo llegué aquí porque tengo estos grados académicos', no, uno tiene que demostrarlos en su hacer (directora 7, más de 60 años, establecimiento feminizado).

Las directoras logran validarse, pero a costa de esfuerzos, de demostrar lo que se ha aprendido en las trayectorias para llegar a ser directoras. A la vez, los sesgos de género en contextos masculinizados como son algunos establecimientos EMTP, según el relato de las directoras de este estudio, son aún mayores, pues se comprenden como espacios hostiles, rudos,

que no están preparados para que sean dirigidos por una mujer (Diko, 2014; Dzimiri y Jita, 2022; Sevilla et al., 2019), así lo relata la siguiente directora.

yo llegué hace dos años atrás, tres, y a un grupo que eran puros directores, yo era la única mujer, directores de 60, 65 años, me decían niñita, en vez de decirme directora, no porque quisieran ser peyorativos, sino que porque es una cultura instalada [...] ahora hubo un recambio con más mujeres, pero sí se da mucho que en los técnico profesional, sobre todo en las especialidades de mecánica, los colegios que tienen como especialidades más rudas [...], yo creo que por una cuestión de ideología, o de género, o una cultura instalada [...] hoy en día siento que cuesta menos, pero aún cuesta, aún cuesta validarse sin que te conozcan (directora 6, 50 años, establecimiento mixto).

En estos relatos, se pone en evidencia las barreras invisibles a las que se enfrentan las mujeres cuando avanzan en la escala profesional, independientemente de sus logros o méritos aún persisten imaginarios de que tienen menos capacidades por ser mujeres (Kairys, 2018; Schachter, 2017), sobre todo en estos contextos de EMTP.

para ser mujer hay que demostrar dos veces lo que se hace, como que para un hombre es mucho más fácil [...] uno tienes que ser respetuosa y eso tiene un costo, a veces es un cansancio grande [...] ahora en la actualidad, no, no me siento con ninguna diferencia con ningún varón, otro director de otro establecimiento, muy por el contrario, siento que tengo todas las capacidades, pero costó. (directora 5, 48 años, establecimiento feminizado).

Sesgos Relacionados con la Edad (Ser Directoras Jóvenes)

La relación entre género y edad es un tema de alta relevancia cuando se analiza el liderazgo con perspectiva de género (Barrett y Naiman-Sessions, 2016; Itzin y Phillipson, 1995). Si ya ser mujer directora escolar en un establecimiento EMTP es desafiante y cuestionado, sumar a ello la condición de ser joven (menor de 45 años) pasa a ser una variable que aumenta el cuestionamiento y la discriminación al asumir el cargo (Francoli y North, 2021). Así lo indica el siguiente relato:

cuando yo llego acá tenía 41 años, no tenía canas, como te digo y me acuerdo de haber ido a una reunión de directorio y me empezaron a “mijitear” de arriba abajo, entonces, de repente, yo le dije: “Ya, o sea, colega, no me “mijitee” más, ¿ya?”. como de eso de sentir la...esta chiquitita que anda, esta chiquilla que anda por aquí ¿no? [...] creo que el sesgo de la juventud en algún momento fue más fuerte que el sesgo de género para mí (directora 2, 51 años, establecimiento feminizado).

Inclusive, algunas directoras relatan que ser joven les ha pesado más que ser mujer, pues se considera que no se tiene la experiencia suficiente para ejercer el cargo de dirección. De esta manera, lo relata la siguiente directora:

me pasó que cuando asumí la dirección de este colegio sentí que más que una discriminación por género, que me imagino que igual estaba un poco, era una discriminación como más etaria, yo igual era chica, chica para ser directora, no sé po, 33 años, con poca trayectoria, como casi una aparecida en la educación [...] entonces tú tienes que empezar a demostrar porque tienes las capacidades,

porque te funciona, porque lo estás haciendo bien, y ahí un poco eso va desapareciendo, pero siempre está esa pequeña duda que siembra la gente (directora 1, 38 años, establecimiento mixto).

Acciones para Liderar en Contextos Masculinizados

En esta categoría de análisis, las estrategias para liderar en contextos masculinizados son: estrategias para liderar según influencias de sesgos y promoción de la perspectiva de género en EMTP.

Ser estratégicas para Liderar según las Influencias de Sesgos

Pese a que se espera que la comprensión de un liderazgo educativo no se encuentre asociado a rasgos y valores masculinos (Wilkinson et al., 2021) y que otras formas de liderar pueden dar mejores resultados (Arar y Abramovitz, 2013; Iyekolo et al., 2020), los sesgos de género y edad aún persisten. Debido a lo anterior, las directoras de este estudio mencionan que han debido tomar acciones y decisiones para enfrentar estos desafíos del cargo, una de ellas es ser más estratégica para liderar. Así lo señala el siguiente relato:

me han hecho ser más estratégica, más que condicionado siendo un obstáculo lo tomé como una estrategia ¿Qué puedo sacar de bueno de ahí, para transformar lo otro? [...] tiene que haber una apertura a buscar herramientas y técnicas que te permitan sacar esos sesgos o saltarlos, o utilizarlos a tu favor, para abrir estas posibilidades [...], otras u otros entiendan que efectivamente no tiene que ver con género ser un buen líder (directora 6, 50 años, establecimiento mixto).

En este escenario, ser estratégica implica posicionarse desde el cargo de liderazgo que se está desarrollando y asumir y enfrentar el sesgo. Si bien esto tiene costos para el caso de estas directoras ha sido beneficioso para su desarrollo profesional.

tuve que tomar la decisión ¿no? de cómo yo me paro frente a estas colegas que, de alguna manera, te están ninguneando [...] Entonces, ahí tú también... uno puede como echarlo a la talla, dejarlo pasar. Uno toma decisiones ¿no? Y esas tienen ciertos costos, que pueden efectivamente no gustar [...] yo básicamente le digo: ¿Sabe? Yo puedo que no tenga, no sé 30 años de servicio, pero tampoco soy una novata, tuve formación igual que usted y le pido respeto (directora 2, 51 años, establecimiento feminizado).

Promoción de la Perspectiva de Género en EMTP

Finalmente, considerando las adversidades que se presentan en el ejercicio del liderazgo por ser mujeres y los obstáculos que se enfrentan en colegios masculinizados como los EMTP, la directoras de este estudio dan cuenta además, de la necesidad de promover espacios igualitarios e inclusivos en las comunidades educativas, con el fin de concientizar la importancia de no validar sesgos de género por ser mujeres. Esto se condice con los estudios que señalan que el liderazgo femenino se encuentra comprometido con la promoción de la justicia social (Arar,

2018; Cruz-González et al. 2020; González et al., 2023). Al respecto una de las directoras de este estudio señala:

Me enfoqué mucho en el tiempo de la pandemia [...] en buscar empresas, cuando se abra el colegio, yo tengo que tener empresas que me reciban las niñas, y demostrar que este mundo se está abriendo para la mujer [...] porque tú mandabas a las niñas a practicar al sistema dual, y resulta que no tenían baños para mujeres, entonces, tenían que devolverse [...] entonces yo dije, no, si yo estoy recibiendo niñas aquí, y le estamos abriendo las puertas, tengo que tener empresas que estén preparadas para recibir mujeres [...] y así empezamos a abrir este campo, entonces, ahora las niñas, ninguna queda sin empresa (directora 4, 61 años, establecimiento masculinizado).

En este sentido, las directoras también impulsan la formación no sexista en los espacios educativos donde se desempeñan, con la finalidad de promover la equidad de género en establecimientos EMTP.

soy asesora de comunidad mujer y comunidad mujer capacitó a todo el equipo directivo y técnico durante el periodo 2020-2021 e hicimos una propuesta curricular respecto del tema educación no sexista y fuimos elegidos como liceo promotor de la equidad de género a nivel ministerial en esos años (directora 8, menos de 50 años, establecimiento mixto).

De igual forma, la directora del siguiente relato da cuenta como ha impulsado la paridad de género en otros roles de la comunidad educativa, con el fin de dar un mensaje de evitar sesgos de género en la comunidad educativa. Al respecto señala:

Yo creo que lo primero es tratar de tener igualdad, en el género de los funcionarios, que se vea que no tiene por qué ser un colegio de hombres, ni de profesores hombres, ni de asistentes hombres [...] Entonces, empezamos a cambiar eso (directora 4, 61 años, establecimiento masculinizado).

Conclusión

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las características del liderazgo de directoras de Educación Técnico Profesional y los sesgos de género a los que se enfrentan al ejercer el cargo. Dada su metodología, esta investigación no pretende presentar resultados generalizables a las directoras escolares de educación técnico profesional, sino más bien, identificar temas y proponer reflexiones profundas que surgen a partir de las experiencias específicas de las directoras que conforman este estudio.

A modo de conclusión, resulta interesante destacar que las características de liderazgo de directoras de EMTP son similares a las de otros estudios de directoras escolares, como es la promoción de la participación de toda la comunidad escolar, la colaboración, el trabajo en equipo y la relevancia que se le otorga al cuidado (Blackmore, 2006; Bush et al., 2022; Carrasco y Palma, 2024; Cherkowski et al., 2020; Crisol-Moya, 2010; Falabella et al. 2022; Kaiser y Wallace, 2016; Louis et al. 2016). De hecho, no se observan diferencias en dichas

características en quienes se desenvuelven en escuelas con un contexto altamente masculinizado o feminizado en EMTP.

Asimismo, tampoco existen diferencias por tipo de establecimiento, es decir, masculinizado o feminizado, en torno a los sesgos que enfrentan las directoras mujeres ni las acciones para promover la equidad e igualdad de género en sus establecimientos. Lo que condice con otros estudios sobre liderazgo escolar y género que indican que los desafíos del cargo se asocian a ser mujer directora en un establecimiento educativo (Carrasco y Palma, 2024; Cruz-González et al., 2020; Falabella et al., 2022).

Sin embargo, sí existe un reconocimiento de mayor dificultad para ejercer el cargo por parte de las directoras dada la especificidad del contexto de la EMTP, caracterizado por tener un tipo de cultura organizacional heteronormada. En otras palabras, la EMTP se caracteriza por ser una educación que remarca, reafirma y reproduce los roles de género, donde existen carreras que estudian mujeres y otras que estudian varones; por esto mismo, implica una dificultad y se presenta como un escenario hostil para mujeres que desafían estos roles y se posicionan en puestos de liderazgo dentro de estos establecimientos (Diko, 2014; Dzimiri y Jita, 2022; Sevilla et al., 2019). De esta manera, las mujeres de este estudio señalan tener que validarse constantemente para ser consideradas y reconocidas como líderes educativas mujeres.

Este contexto es lo que las ha llevado a tener una especial consideración a promover la justicia y equidad de género en sus establecimientos (Arar, 2018; Cruz-González, et al., 2020; González et al., 2023), es decir, a cambiar la cultura escolar de la educación media técnico profesional. Promoviendo que mujeres estudiantes puedan desarrollarse en carreras que suelen ser masculinas, así como también incentivar que quienes desempeñan cargos de liderazgo puedan ser mujeres. Con esto, reducir los sesgos en torno a los roles de género en toda la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, el liderazgo femenino puede ser propicio para los desafíos que se plantean en torno al liderazgo de la EMTP, ya que son capaces de promover un cambio en la cultura escolar al incentivar una visión compartida y el involucramiento de todos y todas en la toma de decisiones del establecimiento (Crisol-Moya, 2010; Manríquez y Reyes, 2022). También es fundamental para la educación técnico profesional, la capacidad de hacer redes con el mundo del trabajo, cuestión que puede propiciarse a partir de las características del liderazgo femenino que pone en valor las habilidades interpersonales. Asimismo, en una educación que constantemente se está transformando (Harris, 2012; Obregón y Traslaviña, 2021), la importancia que otorgan las mujeres a formarse y desarrollarse permanentemente en términos profesionales para poder validarse les puede otorgar una ventaja comparativa frente a sus pares masculinos.

Finalmente, un hallazgo interesante de esta investigación y en el cual se propone continuar investigando, es que las mujeres que se desarrollan como directoras en este contexto educativo, dan cuenta de que muchas veces el sesgo de edad puede ser más fuerte que el de género. Por ello, se sugiere profundizar en futuras investigaciones sobre cómo el vínculo entre edad y género se configuran como un doble sesgo o discriminaciones en mujeres jóvenes que ejercen puestos de liderazgo. A diferencia de lo que ha estudiado normalmente la literatura, que es cómo las mujeres mayores son discriminadas en el mundo del trabajo (Barrett y Naiman-Sessions, 2016; Itzin y Phillipson, 1995). En este sentido, la especificidad del contexto

educativo y el hecho de ocupar un puesto de liderazgo pueden ser claves interesantes para hablar de edadismo y género en educación

Agradecimientos

Este artículo es parte de una investigación financiada por el Ministerio de Educación de Chile, a través de los Centros Asociativo para el Liderazgo Escolar, C Líder.

Notas

¹ Las especialidades feminizadas, refiere a las del áreas de Salud y Educación, Hotelería y Turismo, Alimentación, Administración; las masculinizadas refiere a especialidades del áreas de Metalmecánico, Electricidad, Electromecánica, Construcción; los mixtos refiere a establecimientos que tienen especialidades de ambas áreas.

² Las dependencias y gestión de los establecimientos escolares en el sistema educativo en Chile son: municipales (dependiente de los ayuntamientos); subvencionados particulares (dependiente de fundaciones sin fines de lucro); Servicios Locales de Educación Pública (dependiente de organismos territoriales públicos) y particular pagados (dependientes de privados).

Referencias

- Abonyi, UK., Boateng, FK., Adjei-Boateng, E., y Ansaah, E. (2024) Promoting gender equity inschool leadership appointments:A comparison of male and female headteachers' instructional leadership practices in Ghana. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 610-624. DOI: [10.1177/17411432221090746](https://doi.org/10.1177/17411432221090746)
- Alhassan, AM. (2022). Minority teachers' perceptions of principals' leadership style and students' academic achievement in secondary schools. *International Journal of Whole Schooling*, 18(2), 146-168. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1370246>
- Alhassan, E. y Duorinaah, E. (2020) Assessment of the contribution of female head teachers to academic performance in junior high schools in northern. *EBSU Journal of Social Sciences and Humanities*, 10(2), 132–154. <https://www.ebsu-jssh.com/index.php/EBSUJSSH/article/view/10>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34- 52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Arar, K. y Abramovitz, R (2013) Teachers' attitudes toward the appointment of women as school leaders: the case of the Arab education system in Israel. *Management in Education*, 27(1), 32-38. <https://doi.org/10.1177/0892020612459188>
- Arar, K. (2018). Arab women's educational leadership and the implementation of social justice in schools. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 18-32. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0131>
- Armostrong, D., y Mitchell, C. (2017). Shifting Identities. Negotiating Intersections of Race and Gender in Canadian Administrative Contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 825-841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>
- Barrett, AE., y Naiman-Sessions, M. (2016). 'It's our turn to play': Performance of girlhood as a collective response to gendered ageism. *Ageing and Society*, 36(4), 764–784. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15000021>
- Blackmore, J. (2006). Social Justice and the Study and Practice of Leadership in Education: A Feminist History. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185 -200. <https://doi.org/10.1080/00220620600554876>
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2FULLTEXT-112>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial Arco/Libros –La Muralla.
- Bush, T., Kirezi, J., Ashford, R. y Glover, D. (2022). School leadership and gender in Africa: A systematic overview. *Research in Educational Administration & Leadership*, 7(4), 680-712. <https://doi.org/10.30828/real.1159040>
- Carrasco, A., y Barraza, D. (2023). Mujeres y la dirección escolar en Chile: el desafío de conciliar trabajo y familia. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 31–47. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100031>

- Carrasco, A., y Palma, I. (2024). Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 79-94. <https://doi.org/10.6018/rie.547331>
- Chase, E., y Martin, J. L. (2019). I can't believe I'm still protesting: choppy waters for women in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623917>
- Cherkowski, S., Kutsyuruba, B., y Walker, K. (2020) Positive leadership: Animating purpose, presence, passion and play for flourishing in schools. *Journal of Educational Administration*, 58(4)401–415. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2019-0076>
- Christensen AD. y Jensen SQ (2012) Doing intersectional analysis: Methodological implications for qualitative research. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/08038740.2012.673505>
- CILED (2021) *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional*. <https://ciled.udd.cl/wp-content/uploads/2022/08/MarcoBuenaDireccio%CC%81nLiderazoEscolarEMTP.pdf>
- Coleman, M. (2020). Women leaders in the workplace: perceptions of career barriers, facilitators and change. *Irish Educational Studies*, 39(2), 233–253. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697952>
- Creswell, J. W. (2013). *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Sage Publications.
- Crisol-Moya, E. (2010). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 14(2), 301–303. DOI: [10.30827/profesorado](https://doi.org/10.30827/profesorado)
- Cruz-González, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2020). Female principals leadership identity: A review of the literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20(1), 24–43. <https://doi.org/10.4324/9780429276446-3>
- Diko N (2014) Women in educational leadership: The case of hope high school in the Eastern cape province, South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 825–834. <https://doi.org/10.1177/1741143214537228>
- Dzimiri, C. y Jita, L. (2022). Outsiders inside: The place of new, inexperienced female school heads in the community. *Cogent Social Sciences*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2085358>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. y Poblete Núñez, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad En La Educación*, 56, 255–291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Francioli, S. P., & North, M. S. (2021). Youngism: The content, causes, and consequences of prejudices toward younger adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(12), 2591–2612. <https://doi.org/10.1037/xge0001064>
- Fuller, K. (2014). Gendered educational leadership: beneath the monoglossic façade. *Gender and Education*, 26(4), 321–337. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.907393>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. In *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- González, C., Rodríguez, C. y Segovia, J (2023). Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, 37(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodologías de la investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Itzin, C., y Phillipson, C. (1995). Gendered ageism: A double jeopardy for women in organisations. En C. Itzin y C. Phillipson (Eds.), *Gender, culture and organisational change* (pp. 84–94). Routledge.
- Iyekolo, A., Okafor I. y Abdulaziz, I. (2020). Attitude of teachers towards women leadership of secondary schools in Ilorin, Kwara State. *Anatolian Journal of Education* 5(1), 135–140. DOI: [10.29333/aje.2020.5113a](https://doi.org/10.29333/aje.2020.5113a)
- Kairys, M. (2018) The influence of gender on leadership in education management. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 931 – 941. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0094>
- Kaiser, RB., y Wallace, WT. (2016). Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: Toward a new narrative. *Consulting Psychology Journal*, 68(1), 72-98. <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Küçükgöz, M. (2021). The Effect of Paternalist Leadership Style Of Principals on The Professional Burnout of Special Education Teachers. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33). <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16089>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Louis, KS., Murphy, J. y Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly* 52(2), 310–348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Lumby, J. y Azaola, MC. (2014) Women principals in South Africa: Gender, mothering and leadership. *British Educational Research Journal* 40(1), 30–44. <http://www.jstor.org/stable/24464004>
- MacKinnon, K. (2021). ‘The women are taking over’: Exploring hegemonic masculinities in elementary principalship. *Management in Education*, 35(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/0892020620942505>
- Manríquez-Gutiérrez, K. y Reyes-Roa, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- McTavish, D. y Miller, K. (2009) Management, leadership and gender representation in UK higher and further education. *Gender in Management: An International Journal*, 24(3), 178-194. <https://doi.org/10.1108/17542410910950868>

- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Síntesis.
- Nogay, K. y Beebe, R. (2008) Gender and perceptions: females as secondary principals. *Journal of School Leadership* 18(6): 583–602. DOI:[10.1177/105268460801800602](https://doi.org/10.1177/105268460801800602)
- Obregon, J. y Traslaviña, P. (2021) Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, 7, 131- 157. DOI: [10.5354/2452-5014.2021.64101](https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64101)
- Özdemir, G. & Şahin, S. (2016). Development of the technical leadership skills scale in vocational and technical high school administrators: Reliability and validity studies. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 135-152. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.61.7>
- Schachter, HL. (2017). Women in Public Administration: Giving Gender a Place in Education for Leadership. *Administration & Society*, (49)1, 143-158. <https://doi.org/10.1177/0095399715611173>
- Sepúlveda, L. (2017). La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género. *Serie Asuntos de Género*, 144. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41046>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M.J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, (51), 192-224. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Sepúlveda y Valdebenito (2024) Por una autoridad técnica. El desafío de liderazgo en la educación media técnico profesional en Chile. En Weinstein y Muñoz (Eds). *¿Qué sabemos de liderazgo educativo en Chile hoy?* Editorial Santillana.
- Sevilla, M.P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1 - 17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Showunmi, V., Atewologun, D. y Bebbington, D. (2016) Ethnic, gender and class intersections in British women’s leadership experiences. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 917–935. DOI: [10.1177/1741143215587308](https://doi.org/10.1177/1741143215587308)
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Tangonyire, R., Nyame, G., Bediako Asare, K., y Jangu Alhassan, A. (2024). The experiences of female headteachers of boys’ senior high schools in Ghana. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 815-836. <https://doi.org/10.1177/17411432221111659>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Whitehead, K., Andretzke, E. y Binali, V. (2016). “They call me headmaster”: Malawian and Australian women leaders. *Gender and Education*, 30(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184235>
- Wilkinson, J., Purvee, A., y MacDonald, K. (2021). Gender and educational Leadership. En Courtney, SJ., Gunter, HM., Niesche, R. y Trujillo, T. (Eds.), *Understanding Educational Leadership* (1st ed., pp. 225–268). Bloomsbury Academic.