

El Director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico

The School Director in Ibero-America: his battle against time for the exercise of pedagogical leadership

John Fredy Ariza-Jiménez ¹, Nohemy Marcela Bedoya-Ríos ¹

1. Grupo de investigación Conciencia, Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia.



Recibido: 16 de junio de 2023.
Aceptado: 20 de julio de 2023.
Publicado: 29 de mayo de 2024.

ART-AO-72-03
DOI: 10.5281/zenodo.10921291

Autor(a) responsable de la correspondencia

John Fredy Ariza-Jiménez
jariza83@uan.edu.co
Calle 22 sur # 12D-81. 111821,
Bogotá, Colombia.



Este artículo se distribuye bajo una licencia *Creative Commons* Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

© Ariza-Jiménez JF, Bedoya-Ríos NM. El Director escolar en Iberoamérica: su batalla contra el tiempo para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Rev Cadena Cereb. 2023; 7(2): 95-100.
<https://www.cadenadecerebros.com/articulo/art-ao-72-03>

RESUMEN

Se presenta una reflexión en torno a las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico y el acompañamiento en el aula por parte de los directores escolares en el contexto iberoamericano. Se describen una serie de problemáticas que acaparan el tiempo y la energía de los directores escolares; describiéndolas, a partir de estudios relacionados con el tema y originados en múltiples países de la región. La reflexión se orienta hacia el reconocimiento de esas dificultades y hacia la detonación de discusiones que fundamenten nuevas acciones e investigaciones para procurar la mejora y superación de las problemáticas planteadas.

Palabras clave: Gestión educativa; liderazgo pedagógico; directores escolares; dificultades de la gestión.

ABSTRACT

A reflection is presented on the difficulties for the exercise of pedagogical leadership and the accompaniment in the classroom by school directors in the Ibero-American context. A series of problems that monopolize the time and energy of school directors are described; describing them, based on studies related to the subject and originating in multiple countries of the region. The reflection is oriented towards the recognition of these difficulties and towards the triggering of discussions that support new actions and research to seek improvement and overcoming the problems raised.

Keywords: Educational management; pedagogical leadership; school directors; management difficulties.

INTRODUCCIÓN

La gestión educativa es una labor de alta responsabilidad, que requiere asumir retos frente a las diversas demandas que existen alrededor de los proyectos educativos; esta responsabilidad se incrementa y, a su vez, se dificulta al tratarse del sector educativo público.

Se espera que los esfuerzos de los directores escolares se enfoquen hacia el fortalecimiento del área misional de la escuela, es decir, la gestión académica y, en el marco de esta, la práctica pedagógica y el seguimiento y mejoramiento académico. Sin embargo, alrededor de esta misionalidad existen múltiples aspectos que deben funcionar coordinados para lograr que la escuela avance. El problema radica en que todos esos aspectos, en el caso de las escuelas públicas en Iberoamérica, se encuentran también bajo la responsabilidad de los directivos docentes, lo cual provoca que estos deban dedicarse a actividades que les desconcentran del aspecto neurálgico de la escuela: lo pedagógico.

Se relacionan algunas de las dificultades para el ejercicio del liderazgo pedagógico; estas, tienen que ver con las limitaciones de tiempo, las problemáticas convivenciales y la territorialidad del docente. Así las cosas, la presente reflexión tiene el propósito de visualizar las mencionadas dificultades en el contexto iberoamericano, para, de esta manera, describir las raíces del problema e iniciar una discusión que permita en próximos estudios e incitativas, plantear alternativas de solución.

EL DÍA A DÍA DEL DIRECTOR: UNA CARRERA CONTRA EL TIEMPO QUE GENERALMENTE PIERDE

Ser director escolar en Iberoamérica no es tarea sencilla. El ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de los directores escolares debería ser la prioridad de su agenda. A pesar de esto, la realidad indica que los líderes educativos tienen poco tiempo para ello. En el marco de ese liderazgo pedagógico, Leiva et al.¹, exponen que el acompañamiento a los docentes en el aula y la retroalimentación se presentan como una práctica más que pertinente y una acción estra-

tégica; sin embargo, esta labor es poco frecuente. En realidad, en la cotidianidad de la escuela, lo común es que los directores escolares no ingresen a las aulas debido a la falta de tiempo. Esta situación se da por temas ajenos a la voluntad del directivo; la verdad es que su tiempo se ocupa en atender todo lo que sucede en la institución, desde temas de infraestructura hasta manejo de personal, pasando por la gestión de recursos físicos y la implementación de la política pública². A pesar de la planeación, a pesar de la programación de agendas; el día a día del director escolar se convierte en un sin fin de novedades, requerimientos e imprevistos y en una lista de pendientes que crece como una bola de nieve y nunca termina.

Se ha instalado un modelo de gestión educativa centrado en lo administrativo, en las tareas burocráticas, en la fiscalización y en las rendiciones de cuentas. Esto termina desvirtuando la razón de ser y el rol del directivo docente y demandando todo su tiempo y energía. En Chile, particularmente, Campos et al. exponen como se han implementado estas reformas a la luz del Nuevo Management Público -NMP-, un modelo que busca mayor eficiencia y eficacia en la gestión de negocios y que se ha traído del sector privado y trasladado a las políticas de estado³. Este modelo se ha expandido por Iberoamérica, se perfila a la escuela como si de una fábrica se tratará, olvidando que es una comunidad con vida propia y que la educación es una ciencia social cuyo sentido trasciende más allá de resultados e indicadores de orden corporativo.

Todo esto limita el tiempo y las posibilidades de los directores escolares para ejercer un liderazgo pedagógico y los ata cotidianamente a una multitud de trámites administrativos⁴⁻⁷. En el caso de España, apenas un 30% de los directores logran realizar acciones de acompañamiento y retroalimentación al docente en el aula⁸. Al respecto, desde el contexto latinoamericano, Rojas & Carrasco⁹ en su estudio sobre prácticas de liderazgo realizado en Chile, concluyen que:

“a pesar que la noción del liderazgo centrado en los aprendizajes es una función clave para la mejora, estudios internacionales dan cuenta que los líderes escolares invierten 41% del tiempo en la administración, tareas, reuniones y solo el 21% en la supervisión del trabajo docente y resultados de los estudiantes” (p.5)⁹.

A la luz de lo anterior, Alves describe el rol del director escolar como "contradictorio", al situarlo entre su papel como educador y su función administrativa y burocrática¹⁰; es claro que, en Iberoamérica, en esa dualidad, prevalece el segundo rol, por encima del primero. Así, en procura de ejercer su verdadero papel, el director escolar enfrenta una carrera contra el tiempo, la cual, bajo el panorama anteriormente descrito, generalmente pierde.

CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD

Sumado a lo anterior; existe otra serie de problemáticas que afectan el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte del director escolar y que terminan absorbiendo lo que pueda quedarle de tiempo y energía. Aparece en el escenario la atención a las problemáticas convivenciales. El director escolar tiene responsabilidad directa en la gestión de la convivencia, la participación y la integración de la comunidad; incluso, en la disciplina y seguridad de los Estudiantes¹¹.

Donoso et al.¹² y Moral¹³ resaltan que los directores escolares también deben asumir acciones relacionadas con la convivencia en el marco de la prevención y la atención de situaciones psicosociales y cómo esta responsabilidad les demanda tiempo y los ubica ante un entorno "poco facilitador" para el ejercicio del liderazgo pedagógico. En España, los directores manifiestan tener que dedicar parte de su tiempo a atender dificultades convivenciales internas de los estudiantes; e incluso, problemas familiares que redundan en el rendimiento académico y en el comportamiento al interior de las escuelas¹⁴. Lo anterior, termina convirtiéndose en un círculo vicioso de quejas, castigos, citaciones a las familias y aplicaciones, en muchos casos erróneas, de las acciones pedagógicas plasmadas en los manuales de convivencia¹⁵.

En el mismo sentido, en Brasil, el estudio de Vilardi y Paes de Carvalho¹⁶ y en Chile, la investigación de Rodríguez y Gairín¹⁷ reconocen que los directores deben dedicar un esfuerzo importante a solucionar problemas de orden socioafectivo y convivencial que, generalmente, tienen su raíz en los contextos sociales y familiares vulnerables de los que provienen los Estudiantes; todo esto en detrimento de su tiempo y oportunidades para ejercer un liderazgo pedagógico.

De acuerdo con el estudio de Loya y Ballesteros¹⁸, en el contexto mexicano, la vinculación de las familias al proceso educativo está marcada por los aspectos socioeconómicos y por la propia formación y cultura de cada familia. Este "capital cultural", en palabras de los propios autores influye directamente en la gestión escolar y en el liderazgo que los directores pueden ejercer; así mismo, la gestión del director y su relacionamiento con los estudiantes influye sobre el clima escolar¹⁹. El aspecto convivencial hace parte de la formación integral de los estudiantes y no se puede aislar de la misionalidad de la escuela; es pertinente que los directivos docentes le dediquen un

tiempo prudente a ello; el director escolar este llamado a conectar con su comunidad y sus familias, para lograr que todos aporten asertivamente a la mejora del proceso educativo²⁰.

Garantizar una buena convivencia en las instituciones educativas genera un ambiente de disposición para el aprendizaje y disminuye el rango de tiempo que el directivo docente debe utilizar para solucionar conflictos. La estrategia aquí, consiste en distribuir el liderazgo hacia los docentes y otros actores de la comunidad, tales como docentes orientadores, psicólogos, y padres/madres de familia. Los esfuerzos en este sentido deben ir orientados hacia la promoción de la sana convivencia y hacia la prevención de conflictos.

EL AULA: TERRITORIO DEL DOCENTE

De la mano del escaso tiempo y de las dificultades convivenciales que terminan ocupando la agenda de los directores escolares y alejándolo del acompañamiento pedagógico a sus docentes; existe otra problemática que dificulta el mismo: el aula es territorio exclusivo del docente. En Argentina, esta labor hace parte de las funciones explícitas del cargo de director escolar, a quien se le demanda visitar las aulas y orientar la labor docente²¹. Sin embargo, esta acción no es sencilla de realizar; así lo ratifican Llorent-Bedmar et al. en su estudio sobre liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos -muy comunes en Latinoamérica, por cierto- al exponer cómo la supervisión de la enseñanza está entre las actividades menos realizadas por los directores escolares, definiendo esta acción como "problemática" ya que genera dificultades ante la llamada "libertad de cátedra"²².

Esta realidad también es latente en el contexto español, el estudio de Ritacco-Real et al.²³ expone:

"Me dedico a la asistencia, conflictos, presentación y preparando documentos para el Ministerio (...) no hay tiempo para nada más, no tengo tiempo ni para entrar al salón de clases(...). Eso es impensable dada la reticencia de los docentes a escuchar cómo deben hacer su trabajo en el aula" (p-15)²³.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Leiva et al. cuando sustenta que, en el contexto chileno, la observación de aula y la retroalimentación son funciones propias del cargo del director escolar; sin embargo, son tareas "especialmente difíciles de realizar"²⁴.

Así las cosas, para el directivo docente no es fácil entrar a las aulas para ejercer un acompañamiento pedagógico, en algunas ocasiones porque los docentes lo impiden directamente y en otras, porque si bien se lo permiten, el ejercicio puede crear incomodidades y/o dificultades en el ambiente laboral entre docentes y directivos. Además de lo anterior, el estudio sobre prácticas eficaces de liderazgo en instituciones públicas de Andalucía de García-Garnica describe cómo para los directores esta labor es muy importante,

mientras que para los maestros no lo es tanto²⁵. Los docentes no piensan que el acompañamiento a sus procesos pedagógicos en el aula, por parte de los directivos sea importante o provechoso para mejorar la calidad de los procesos. De esta manera, la autora de la mencionada investigación concluye:

“La dirección tiene poca o ninguna capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente (...). Esta situación, que es completamente insostenible y no puede garantizar el éxito educativo, proviene de una cultura individualista heredada (...) en la que los aprendizajes están sujetos al voluntarismo de cada profesor, que actúa de forma autónoma y a puertas cerradas en su aula” (p.152)²⁵.

Es necesario que el docente abra su aula y haga a un lado su territorialidad; es imprescindible que los directores escolares sean vistos como lo que son: pares académicos con roles de acompañamiento y orientación pedagógica, a la luz de los acuerdos y del proyecto educativo institucional. Los procesos de retroalimentación de la práctica pedagógica deben dejar de verse como una instancia de evaluación punitiva; nunca deberían concebirse ni utilizarse en ese sentido. Por el contrario, el ejercicio de colaboración, de diálogo pedagógico, de intercambio de experiencias, es en realidad una oportunidad de fortalecimiento de la capacidad de los docentes y directores y un escenario para crear visiones compartidas y estrategias conjuntas para que los aprendizajes mejoren y aumenten²⁶.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Cabrera-Murcia expone que algunos países como Finlandia y Singapur han logrado establecer un modelo organizativo en el cual las tareas administrativas cotidianas, la contratación de talento humano para cubrir novedades, las labores de documentación y secretariado, la compra de recursos y el mantenimiento de la planta física, ocupan el tercer lugar en la agenda de los directores escolares. Iberoamérica debe proponerse lo mismo²⁷. Moral et al. exponen que *“para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe dedicarse de manera exclusiva a la gestión burocrática, por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema para la rendición de cuentas externa”* (p.82)²⁸.

Leiva et al.²⁹ y Chaucono³⁰ destacan la importancia del liderazgo pedagógico de los directores escolares, para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y lo relacionan con prácticas que promueven la mejora de las capacidades, el desarrollo profesional y las motivaciones de los docentes. Atendiendo a ello, la agenda de los directores escolares y la distribución de su tiempo, debe tener la labor pedagógica como eje central; por tanto, la gestión administrativa y financiera, la gestión de la comunidad y la gestión directiva deben actuar como procesos de apoyo a la gestión académica y pedagógica.

A la luz de lo anterior, se defiende la tesis de que los Estados deben garantizar las condiciones para que ello suceda y deben apartarse de las exigencias de resultados y modelos de gestión burocráticos, que terminan agobiando y sobrecargando a los directores escolares, responsabilizándolos de todo y apartándolos de su misión. Es una realidad, en los mejores sistemas educativos, los directores escolares han podido centrar sus esfuerzos en mejorar la calidad de la enseñanza y no en las acciones burocráticas o administrativas³¹.

Ahumada, et al.³² y Weinstein³³ destacan que en Latinoamérica se ha empezado a avanzar en este tema; esto, por lo menos desde la formación de los directores escolares, la cual se empieza a centrar en el liderazgo pedagógico y en el rol del directivo escolar como un agente de cambio y transformación, con influencia sobre su equipo de trabajo.

Por otro lado; el manejo de las problemáticas convivenciales debe darse a través de la distribución óptima y oportuna de estas tareas, con el apoyo de los mismos docentes y de los equipos de docentes orientadores, psicólogos y/o trabajadores sociales que hagan parte de las escuelas. Esto, debe ir acompañado del ajuste y seguimiento riguroso de los procesos, conductos regulares y rutas de prevención y atención; aspectos que, en muchos casos, no se siguen o aplican, generando que la atención de múltiples situaciones convivenciales y/o psicosociales recaigan sobre el director. Se requiere entonces, formación a nivel emocional y que el director desarrolle para sí y para su equipo, empatía, habilidades para manejar los conflictos y estrategias que favorezcan la confianza y el respeto³⁴. Estos elementos empoderan a las comunidades y terminan potenciando la convivencia en democracia y el sentido de pertenencia³⁵.

Frente a la territorialidad del docente y las dificultades para el acompañamiento y la retroalimentación en el aula Ritacco-Real et al. expresan que los directivos pueden *“crear espacios de resistencia a partir de una reflexión ética de sus experiencias”* (p.17)³⁶; cuestionar la práctica, examinar su situación de manera reflexiva, analizar e identificar las limitaciones del sistema, reconocerse como sujeto con capacidad pedagógica y recuperar su rol activo interactuando con sus equipos. Ese camino es difícil de emprender, pero no imposible; el estudio de García-Garnica permite vislumbrar algunas conclusiones que son un poco esperanzadoras. Los docentes ven como “bastante” o muy “deseable” que los directivos apoyen la búsqueda de la mejora de calidad de la labor docente; esto a través de prácticas de liderazgo como las siguientes: crear un buen ambiente de trabajo, fomentar la colaboración, brindar asesoría, retroalimentar las programaciones y promover el uso de las TIC, entre otras³⁷.

El acompañamiento en el aula es uno de los ejercicios de más alto nivel pedagógico ya que permite contrastar la teoría con la práctica, autoevaluarse y coevaluarse para detectar las oportunidades de mejora y, sobre todo, promueve el diálogo entre pares y la

posibilidad de ver los procesos con otra lente. Desde la esencia de la labor docente es contradictorio cerrarse a la posibilidad de aprender de un par, es contradictorio privarse de conocer otro punto de vista; es incoherente no aceptar la oportunidad del debate pedagógico a la luz del ejercicio de la práctica. Por tales razones es importante crear cambios en la cultura institucional que le permitan al docente abrirse a la retroalimentación profesional sobre su práctica; los docentes están llamados a dejar atrás esa cultura del "aula cerrada".

Reconociendo la realidad abordada en las anteriores líneas, se plantea la necesidad de más estudios investigativos prácticos que presenten, prueben y perfeccionen estrategias para recuperar el rol pedagógico de los directores escolares; más allá de la teoría y de la estadística descriptiva sobre el uso del tiempo del director escolar, se requieren estudios *in situ*, que aporten a la consolidación de prácticas y nuevas formas de organización de la escuela, en pro de recuperar el rol y el liderazgo pedagógico de los directores escolares. Estos estudios deben convertirse en la base para rediseñar políticas de Estado, que garanticen que la gestión de los directores en las escuelas pueda centrarse en lo pedagógico.

REFERENCIAS

- Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
- Ahumada L, Maureira O, Castro S. Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado*. 2019; 23(2): 211-30. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
- Campos F, Valdés R, Ascorra P. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad Educ*. 2019; 51: 53-84. DOI: [10.31619/caledu.n51.685](https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685)
- Aravena F, Pineda-Báez C, López-Gorosave G, García-Garduño JM. Novice principals in Latin America and their leadership through metaphors: Chile, Colombia and Mexico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2020; 18(3): 71-91. DOI: [10.15366/reice2020.18.3.004](https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004)
- Díaz-Delgado MA, García-Martínez I. Standards for school principals in Mexico and Spain: A comparative study. *Educ Policy Analysis Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.4565](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565)
- Marín-González F, Alfaro LC. Management and leadership: Approach from an educational cell. *Rev Venezolana Gerencia*. 2021; 26(96): 1041-1057. DOI: [10.52080/rvgluz.26.96.4](https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.4)
- Fernández-Collazos L, Núñez-Lira LA, Morales JN, Rivera-Zamudio J. Generating Leaders for Curriculum Management in Times of Pandemic. *Int J Early Childhood Special Educ*. 2021; 13(2): 468-79. DOI: [10.9756/INTJECSE/V13I2.211083](https://doi.org/10.9756/INTJECSE/V13I2.211083)
- OCDE. *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. París: OECD Publishing; 2016.
- Rojas J, Carrasco D. Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2021; 29(153). DOI: [10.14507/epaa.29.5673](https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673)
- Alves A. Gestão na Escola Integrada: entre as novas demandas e as propostas de formação. *Acta Scientiarum Educ*. 2022; 44: e55784. DOI: [10.4025/actascieduc.v44i1.55784](https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.55784)
- UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO; 2014.
- Donoso S, Benavides N, Cancino V, Castro M, López L. Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Rev Bras Educ*. 2012; 17(49): 33-160.
- Moral C. Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordon Revista de Pedagogía*. 2018; 70(1): 73-87. DOI: [10.13042/Bordon.2018.53235](https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235)
- Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
- Varela A, Sobrino Á, Naval C, Bernal A. Leadership, values and school community in Latin American Secondary Schools. Perceptions and challenges. *Profesorado*. 2019; 23(2): 59-81. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.8298](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.8298)
- Vilardi L, Paes de Carvalho C. Diretores escolares e o uso dos dados do SIMADE em escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais. *Rev Contemp Educ*. 2019; 14(31): 104-22. DOI: [10.20500/rce.v14i31.30181](https://doi.org/10.20500/rce.v14i31.30181)
- Rodríguez GA, Gairín J. Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *Int J Educ Leadership Manag*. 2017; 5(1): 6. DOI: [10.17583/ijelm.2017.2469](https://doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469)
- Loya CAE, Ballesteros ACV. An overview of practical experiences in the process of leadership learning of elementary principals in Mexico. *Res Educ Admin Leadership*. 2019; 4(2): 348-73. DOI: [10.30828/real/2019.2.5](https://doi.org/10.30828/real/2019.2.5)
- Figuroa-Gutiérrez V, Silvestre E, Chaljub-Hasbun J. Time allocation of principals and its relationship to school performance. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*. 2020; 50(3): 75-92. DOI: [10.30827/publicaciones.v50i3.21051](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.21051)
- Pinto VRR, Zouain DM, Duarte ALF, de Souza LAV. Evaluating the influence of school principals' transformational leadership on student performance: Analysis of microdata from Prova Brasil. *Educ Policy An Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.4267](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4267)
- UNESCO. *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO; 2014.
- Llorent-Bedmar V, Cobano-Delgado V, Navarro-Granados M. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Rev Esp Pedagogía*. 2017; 75(268): 541-64. DOI: [10.22550/REP75-3-2017-04](https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04)
- Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
- Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
- García-Garnica M. Successful practices of leadership aimed to support the quality of teaching at Andalusian public schools. Principals' and teachers' perceptions. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2018; 16(3): 139-56. DOI: [10.15366/reice2018.16.3.008](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008)

26. Flores-Fahara M, Bailey-Moreno J, Mortera-Cavazos LE. Professional learning communities in mexican public schools: Exploring their development. *Educacion XX1*. 2021; 24(2): 283-304. DOI: [10.5944/educxx1.28556](https://doi.org/10.5944/educxx1.28556)
27. Cabrera-Murcia P. How Leadership Should Be Exercised in Early Childhood Education? *Magis*. 2021; 14. DOI: [10.11144/Javeriana.m14.hlsb](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.hlsb)
28. Moral C, Amores J, Ritacco M. Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Est Educ*. 2016; 30: 115-43. DOI: [10.15581/004.30.115-143](https://doi.org/10.15581/004.30.115-143)
29. Leiva M, Montecinos C, Aravena F. Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*. 2016; 22(2).
30. Chaucono JC, Mellado ME, Bizama RE, Aravena OA. Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Rev Educ*. 2022. DOI: [10.15517/revedu.v46i2.49655](https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655)
31. Romero C, Krichesky G. The school principal in argentina: A key (yet) invisible actor. a study on regulations, work conditions and professional development of school principals in public schools. *Educ Policy An Arch*. 2019; 27. DOI: [10.14507/epaa.27.3576](https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576)
32. Ahumada L, Maureira O, Castro S. Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado*. 2019; 23(2): 211-30. DOI: [10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
33. Weinstein J, Cuellar C, Hernández M, Flessa J. Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Rev Iberoam Educ*. 2015; 69: 23-46.
34. Moreno E, Cuesta O, Gómez F. Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Proxima*. 2022; 37: 80-98.
35. Ruiz JM, Huaita DM, Vásquez MR, Holguin-Alvarez J. Perception of distributed leadership in Peruvian education. *Rev Venez Gerencia*. 2022; 27(7): 248-65. DOI: [10.52080/rvgluz.27.7.17](https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.17)
36. Ritacco-Real M, Garrote-Rojas D, Jiménez-Ríos FJ, Rodríguez-Martínez FM. Analysis of the Educational Administration of the Public Educational Centers of Andalusia (Spain): The Role of the Manager in the Face of New Social Challenges. *Educ Sci*. 2022; 12: 422. DOI: [10.3390/educsci12060422](https://doi.org/10.3390/educsci12060422)
37. García-Garnica M. Successful practices of leadership aimed to support the quality of teaching at Andalusian public schools. Principals' and teachers' perceptions. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. 2018; 16(3): 139-156. DOI: [10.15366/reice2018.16.3.008](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008)

PRESENTACIONES PREVIAS

Ninguna.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declararon que no tienen conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

Los autores declararon que no existieron fuentes de financiamiento provenientes de personas físicas o morales para la planeación, desarrollo, redacción y/o publicación del presente trabajo.