



UNIMAR

Volumen VI (N° 1)
Enero - Julio 2026

CIENTÍFICA

REVISTA CIENTÍFICA DE LA
UNIVERSIDAD DE MARGARITA

ISSN: 2957-4498

Depósito Legal:
IF NE2021000009
ISSN: 2957-4498



UNIMAR
Universidad de Margarita
Alma Mater del Caribe

*"Forjadora de
Hombres de Bien"*



ESTRATEGIA EDUCATIVA PARA MEJORAR AL PERSONAL DIRECTIVO EN SU EJERCICIO DE LIDERAZGO, DESDE EL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO VIVENCIAL-EXPERIENCIAL

(Educational strategy to improve management staff in their exercise of leadership, from an experiential-experiential epistemological approach)

García-Fernández, Francisco
Universidad Nacional Experimental de Guayana-Sede
Jardín Botánico
Venezuela
<https://orcid.org/0009-0001-1500-224X>
fgarcia191173@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda la problemática del ejercicio del liderazgo por parte del personal directivo en instituciones educativas, caracterizado por prácticas centralizadas, escasa participación docente y debilidades en la comunicación organizacional, las cuales inciden negativamente en el clima institucional. Ante esta realidad, el estudio tuvo como objetivo diseñar una estrategia educativa orientada a fortalecer el desempeño del personal directivo en su ejercicio de liderazgo, desde el enfoque epistemológico vivencial-experiential. Metodológicamente, la investigación se enmarcó en la modalidad etnográfica, de carácter cualitativo. La fase diagnóstica permitió la comprensión de la realidad institucional a partir de las experiencias narradas por los actores sociales involucrados mediante entrevistas en profundidad. Los resultados del diagnóstico evidenciaron un predominio de estilos directivos centralizados y fracturas comunicacionales. Como solución, se diseñó y validó mediante juicio de expertos el Plan de Acción para una Gerencia Educativa Transformacional y Distributiva. Este plan está orientado al desarrollo de un liderazgo democrático y participativo, basado en la comunicación asertiva, la inteligencia emocional, el trabajo colaborativo y la evaluación colectiva. Se concluye que la estrategia constituye una alternativa teórica y metodológica pertinente para transformar las prácticas directivas y promover una gestión educativa más humana, reflexiva y comprometida.

Palabras clave: Liderazgo directivo transformacional, Gestión educativa, Enfoque vivencial-experiential, Clima organizacional.

Abstract

This article addresses the issue of leadership among management personnel in educational institutions, characterized by centralized practices, limited teacher participation, and weaknesses in organizational communication, all of which have a negative impact on the institutional climate. Given this reality, the study aimed to design an educational strategy aimed at strengthening the performance of management personnel in their exercise of leadership, from an experiential-

experiential epistemological approach. Methodologically, the research was framed within the modality supported by a qualitative field study. The diagnostic phase allowed for an understanding of the institutional reality based on the experiences narrated by the social actors involved through in-depth interviews. The diagnostic results showed a predominance of centralized management styles and communication breakdowns. As a solution, the Action Plan for Transformational and Distributive Educational Management was designed and validated through expert judgment. This plan is aimed at developing democratic and participatory leadership, based on assertive communication, emotional intelligence, collaborative work, and collective evaluation. It is concluded that the strategy constitutes a relevant theoretical and methodological alternative to transform management practices and promote a more humane, reflective, and committed educational management.

Keywords: Transformational leadership, Educational management, Experiential approach, Organizational climate.

1.INTRODUCCIÓN

La Educación del siglo XXI requiere reestructuraciones funcionales y estratégicas en sus recursos para responder a los cambios sociales cambiantes, promoviendo soluciones directamente vinculadas con las comunidades. La gerencia educativa aplica acciones sistemáticas desde la visión institucional, valiéndose de habilidades esenciales como la planificación, el control y la comunicación. De este modo, integra la dirección, la coordinación y el liderazgo para el alcance de las metas compartidas (Bolívar, 2019). Este liderazgo escolar impulsa la calidad al influir de manera directa en la cultura, el clima y los aprendizajes, redefiniéndose como un proceso pedagógico volcado hacia proyectos colectivos y la colaboración docente, mucho más allá de lo puramente administrativo.

El liderazgo y la dirección educacional deben ir necesariamente de la mano. Un líder concentra su atención en manejar el rumbo, crear una visión de futuro y comunicarse de manera plena con el personal a su cargo para influir de forma positiva en sus motivaciones, a fin de superar los obstáculos y lograr los objetivos. Por su parte, el que gerencia debe garantizar la obtención continua de resultados útiles para la organización educativa. En este marco, el liderazgo escolar se ha constituido en un eje estratégico para la mejora de la calidad educativa, al incidir en la cultura organizacional, el clima institucional, la motivación del personal y los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2019; Leithwood et al., 2020). El liderazgo pedagógico se concibe como la capacidad de la dirección escolar para impulsar un proyecto colectivo, coordinar la enseñanza y crear condiciones organizativas que favorezcan el aprendizaje. Por ello, la dirección deja de ser vista como un rol meramente administrativo o burocrático y se redefine como un motor pedagógico capaz de influir en la colaboración docente.

Internacionalmente, la UNESCO (2021) aboga por un liderazgo democrático, participativo y distribuido en escuelas inclusivas, capaces de movilizar a sus comunidades. Asimismo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2019) lo visibiliza como un factor de transformación de prácticas en contextos vulnerables latinoamericanos. En la región, no obstante, persisten estilos autoritarios que frenan la innovación y que se oponen abiertamente a la gestión democrática (Camarero-Figuerola, 2015).

Diversos enfoques teóricos coinciden en señalar que el liderazgo educativo o escolar trasciende la mera función administrativa o de control. Burns (1978) concibe el liderazgo como un proceso de influencia moral y motivacional orientado a movilizar a los miembros de una organización hacia metas compartidas. Desde una perspectiva complementaria, Fullan (2020) sostiene que el liderazgo escolar efectivo se fundamenta en la capacidad de construir sentido colectivo, promover relaciones de confianza y gestionar el cambio desde una visión ética y humanizadora. En esta misma línea, Harris (2021) destaca que los líderes educativos deben actuar como mediadores de procesos colaborativos, capaces de distribuir las funciones y potenciar el desarrollo profesional del colectivo docente.

Por otro lado, desde el Enfoque Epistemológico Vivencial-Experiencial (EEV-E), propuesto por Padrón-Guillén (2015), la comprensión de los fenómenos educativos exige partir de la experiencia vivida de los sujetos, de sus relatos, percepciones, emociones y significados construidos en la interacción cotidiana. En coherencia con esta postura epistemológica, la investigación de campo de corte cualitativo se constituye en una vía metodológica pertinente para diagnosticar y comprender las problemáticas educativas reales, desde y con los propios actores involucrados, sirviendo de base para el diseño de

propuestas de transformación viables.

La presente investigación se desarrolló en el Liceo Bolivariano “Julián Temístocles Maza”, ubicado en Ciudad Orinoco, Municipio Independencia del estado Anzoátegui. La fase diagnóstica permitió develar en el aula, a partir de entrevistas al personal docente y coordinadores, una serie de vivencias recurrentes asociadas al ejercicio del liderazgo institucional, las cuales evidencian tensiones significativas entre el discurso normativo y la práctica cotidiana de la gerencia educativa.

Las vivencias compartidas por los docentes revelan un ejercicio del liderazgo directivo que no logra generar un clima organizacional motivador ni propiciar relaciones interpersonales empáticas y colaborativas. Esto repercute en apatía, baja participación docente y desvinculación de la comunidad educativa. Desde la mirada vivencial-experiencial, estas manifestaciones no son meros síntomas administrativos, sino experiencias significativas de desmotivación, exclusión y falta de reconocimiento que afectan la subjetividad docente. Estos diálogos investigativos permiten interpretar los significados vinculados a la formación gerencial de los directivos mediante la narrativa de los actores sociales en su accionar cotidiano (Velásquez-Velásquez, 2021). Asimismo, se debe tomar en cuenta que el desempeño del liderazgo presenta particularidades en una institución educativa bolivariana, donde la función directiva debe ser asumida por promotores de aprendizaje organizacional (Contreras y Molina, 2012).

El diagnóstico inicial, desarrollado mediante entrevistas en profundidad, permitió reconstruir el problema desde la experiencia sentida del profesorado. En relación con la supervisión y evaluación del proceso educativo, se evidenciaron percepciones contrapuestas. Mientras la coordinadora Bello afirma que “sí existe una adecuada evaluación y supervisión del proceso educativo” como indicador de “un buen gerente institucional”, la docente Malpica sostiene, por el contrario, que “no existe una acertada y adecuada evaluación y supervisión por parte del personal directivo, por cuanto los mismos no ponen en práctica los criterios y principios que los sustentan en función de mejorar el desempeño del personal docente”. Esta disonancia revela una fractura comunicacional y relacional que afecta la confianza dentro de la institución.

Otro núcleo vivencial relevante del diagnóstico se relaciona con la participación del personal docente en la toma de decisiones. De manera reiterada, los profesores manifiestan sentirse excluidos de los procesos organizacionales. El docente Natera señaló que “quienes participan verdaderamente en la toma de decisiones son únicamente los directores y coordinadores, y luego se le informa al docente cuando la acción ya está en marcha”. Esta práctica es percibida como una forma de liderazgo autocrático que limita la iniciativa, la creatividad y el compromiso colectivo.

Asimismo, emergen con fuerza categorías vinculadas a la falta de motivación y al deterioro de las relaciones interpersonales. Según el sujeto de investigación, “predomina la falta de empatía y el distanciamiento entre el personal directivo y el personal docente”. Esta situación es corroborada por otros actores al señalar que las barreras comunicacionales impuestas por la dirección “son perjudiciales para el desarrollo de las actividades dentro de la institución”, de acuerdo con el testimonio experiencial de la docente Milani. Desde la perspectiva vivencial, estas experiencias configuran un clima emocional adverso que impacta negativamente en el desempeño docente.

La relación con la comunidad educativa constituye otro eje crítico del diagnóstico. Diversos testimonios coinciden en que la comunidad “pareciera estar relegada a un segundo plano, sin participación real en la solución de los problemas institucionales”, como expresa el profesor Landoni. Esta desvinculación contradice los principios de integración escuela-familia-comunidad y limita las posibilidades de construcción de soluciones contextualizadas.

Estas vivencias configuran un diagnóstico caracterizado por las siguientes categorías emergentes: (a) predominio de un estilo de liderazgo autocrático y centralizado, (b) debilidades en los procesos de supervisión formativa, (c) escasa participación docente en la toma de decisiones, (d) déficit de motivación y reconocimiento, (e) relaciones interpersonales poco empáticas, y (f) limitada articulación con la comunidad educativa. Tales hallazgos coinciden con estudios recientes que señalan que los estilos de liderazgo autoritario afectan negativamente la cultura escolar y el bienestar organizacional (Fullan, 2020; Harris, 2021).

En consonancia con la literatura reciente (Camarero-Figuerola, 2015; OEI, 2019), estas categorías emergentes se articulan con la noción de

liderazgo emocional y de inteligencia emocional en la gestión educativa, que subraya la importancia de competencias como la empatía, la autoconciencia y el manejo de las relaciones. Estudios iberoamericanos muestran que los mayores niveles de desempeño docente se relacionan con estilos de liderazgo que asumen responsabilidades pedagógicas, promueven el trabajo colaborativo y cuidan las dimensiones afectivas del clima escolar.

A partir de este diagnóstico vivencial, el presente artículo tiene como objetivo proponer una acción gerencial-educativa orientada a mejorar el ejercicio del liderazgo del personal directivo del Liceo Bolivariano "Julián Temístocles Maza", desde el Enfoque Epistemológico Vivencial-Experiencial, con la finalidad de fortalecer la participación, la motivación, las relaciones interpersonales y la articulación comunitaria.

La relevancia del estudio radica en que ofrece un cuerpo de conocimiento situado sobre cómo se vive el liderazgo en una institución de Educación Media General, mostrando sus efectos en el clima organizacional. Al mismo tiempo, aporta a la discusión académica al ilustrar las potencialidades del enfoque vivencial-experiencial para generar propuestas que reconocen la centralidad de lo emocional y lo empático en la construcción de un liderazgo escolar más humano y democrático (Méndez-Escobar, 2022).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Liderazgo transformacional y distributivo

El liderazgo se define como un proceso de influencia interpersonal para lograr objetivos organizacionales mediante la comunicación formativa, orientando actitudes y comportamientos en contextos formales o informales (Chiavenato, 2004). La UNESCO (2021) resalta su rol en influir en los docentes para el desarrollo continuo de sus competencias pedagógicas. Frente a los modelos tradicionales, las corrientes contemporáneas priorizan los tipos de liderazgo democrático, distributivo y transformacional (Soto, 2015).

El liderazgo distribuido lo concibe como una práctica compartida entre diversos actores escolares, desmitificando la figura del director como líder único, y desplegándose a través de las interacciones entre las personas, las tareas y el contexto (Spillane, 2006). Por su parte, el liderazgo democrático fomenta la participación activa, el diálogo y la

corresponsabilidad, constituyéndose en la piedra angular para el fortalecimiento de los valores cívicos y el pensamiento crítico dentro de la organización escolar.

Asimismo, el liderazgo transformacional inspira cambios profundos, promoviendo una visión compartida y un firme compromiso ético entre los miembros (Burns, 1978; Bass y Avolio, 1994). Su articulación con los enfoques distributivos y democráticos resulta ideal para el Enfoque Epistemológico Vivencial-Experiencial, puesto que impulsa transformaciones desde la experiencia cotidiana y la acción colectiva de los actores sociales.

2.2. Gerencia educativa transformacional y distributiva

La gerencia educativa transformacional y distributiva supera los modelos tradicionales de control y fiscalización burocrática. Se enfoca en un liderazgo relacional, ético y formativo que moviliza voluntades, genera sentido compartido y potencia las capacidades colectivas. Desde el enfoque vivencial-experiencial, esta gerencia se basa en el hacer cotidiano, en las experiencias compartidas y en la reflexión sistemática sobre la práctica para el crecimiento personal y profesional (Silva, 2024).

Esta gestión se caracteriza por el establecimiento de una visión institucional compartida, la estimulación de la innovación pedagógica y el acompañamiento formativo continuo, incidiendo favorablemente en la motivación del profesorado. Desde planteamientos teóricos consolidados (Kenneth y Doris, 2006; Sudsberry y Kandel-Cisco, 2013), estas prácticas se expresan en acciones concretas como:

- Construcción participativa del proyecto educativo: Organización de jornadas de reflexión y diálogos abiertos con docentes, estudiantes y familias para co-elaborar la visión, misión y valores compartidos.
- Promoción del liderazgo docente: Asignación de responsabilidades compartidas en comisiones y proyectos de innovación, reconociendo las iniciativas emergentes en el aula.
- Gestión del desarrollo profesional: Diseño de planes de formación continua y comunidades profesionales de aprendizaje que vinculen la teoría con la experiencia vivida de los educadores.

• Creación de espacios de encuentro: Realización de reuniones pedagógicas reflexivas y consejos de docentes orientados a escuchar y co-construir soluciones conjuntas.

Estas actividades se alinean con la premisa de que el liderazgo educativo efectivo transforma las estructuras sociales y culturales de la institución a partir de los significados que los propios participantes interpretan y viven en su cotidianidad.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación se insertó en el Enfoque Epistemológico Vivencial-Experiencial, como ya fue señalado. En otras palabras, la presente investigación se sustentó en el EEV-E, el cual se inscribe dentro de las corrientes epistemológicas interpretativas y críticas que conciben el conocimiento como una construcción intersubjetiva, situada histórica, cultural y socialmente, y profundamente vinculada a la experiencia vivida de los sujetos que participan en los procesos investigativos (Padrón-Guillén, 2015). Según esta perspectiva epistemológica, el conocimiento científico no se reduce a la observación empírica ni a la modelación lógico deductiva, sino que emerge del sentido que los sujetos otorgan a sus propias prácticas, vivencias, símbolos, valores y relaciones sociales en contextos concretos

En el EEV-E la fuente privilegiada del conocimiento no es la observación cuantificada de hechos ni la deducción lógica abstracta, sino la experiencia vivida, interpretada y compartida por los sujetos en situaciones concretas de vida y de trabajo. El conocimiento se concibe como construcción intersubjetiva de significados: la realidad educativa es aprehensible subjetivamente, cualificable y narrable, y lo que interesa no son “datos” aislados, sino el sentido y el significado que los actores atribuyen a sus vivencias (Padrón-Guillén, 2007; Camacho, 2000) establece que dicho enfoque se asocia con una concepción de la Ciencia orientada a la transformación y emancipación del ser humano, validando el conocimiento a través del consenso, la experiencia compartida y la reflexión crítica colectiva.

En el campo del liderazgo educativo, este enfoque permite leer el ejercicio directivo como una trama de experiencias emocionales, simbólicas y relacionales que se viven cotidianamente en la institución. El liderazgo deja de ser solo un conjunto de funciones normativas para comprenderse como experiencia compartida de construcción de sentido, donde

empatía, reconocimiento afectivo y participación dialogante son dimensiones centrales del proceso de conocer y transformar la escuela (Gómez y Alexis, 2025).

En cuanto al tipo de investigación se ubicó a la cuarta y última etapa de la estructura diacrónica de la investigación (Padrón-Guillén, 2015), ya que es una investigación de tipo aplicativa. En efecto, tiene por meta el diseño de un plan de acción para la contribución al mejoramiento del ejercicio de liderazgo ejercido por el personal directivo de una institución de Educación Media General.

La articulación entre enfoque vivencial experiencial e investigación orientada a la transformación implica que las secuencias operativas del estudio se diseñen como itinerario de vivencias compartidas más que como simple aplicación de técnicas. Esto supone planificar momentos de inmersión en la vida cotidiana del aula, espacios de escucha y narración, instancias de análisis hermenéutico de las experiencias y fases de implementación de acciones pedagógicas que encarnen los acuerdos construidos. El Centro de Documentación Europea de Almería (2022) llama a este tipo de IAA investigación-acción emancipadora: a partir de la toma de conciencia del problema, este se transforma con acciones y actividades que conduzcan a la trasmutación inicial en un nuevo estado deseado: liderazgo distributivo, en este caso.

En este estudio se asume una concepción ampliada del aula como espacio institucional, entendida como el conjunto de relaciones, prácticas y procesos que configuran la vida organizacional de la institución educativa. Por ello, la investigación no se circunscribe a un salón de clases específico, sino que involucra a todo el personal docente y directivo del Liceo Bolivariano Julián Temístocles Maza, reconociendo a la institución como una unidad dinámica de análisis y transformación.

Los sujetos de la investigación (Martínez, 2000) estuvieron conformados por cincuenta (50) docentes, tres (3) directivos del referido liceo anzoateguiense; es decir, 53 actores sociales. El investigador no forma parte de la mencionada institución educativa; pero, hizo vida y convivencia con ese personal y los 600 alumnos en sus dos turnos, durante un año escolar (2023-2024); se inició esa relación gracias a diversos cursos y charlas que facilitó y organizó el investigador a solicitud de uno de los directivos.

A cada uno de estos 53 actores sociales o coinvestigadores se aplicó una entrevista a profundidad (Martínez, 2000; Hernández y Mendoza, 2018), de tipo conversación dialógica (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013); aunque dicho diálogo gira entorno a saber su sentir experiencial del liderazgo del personal directivo del liceo estudiado, esas más 70 horas de grabaciones se abordan diversos temas personales, vecinales, familiares, de la situación del país. Cada grabación, realizada con el celular del investigador, luego fue transcripto con ayuda de varios programas (PDFSimpli, TurboScribe, entre otros). Una vez depurada la data transcripta, se aplicó el análisis de contenido y análisis del discurso (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014) para obtener las categorías emergentes y hacer la triangulación (Martínez, 2004). Estos hallazgos permitieron configurar el diagnóstico, la fase inicial, que, siguiendo sus postulados, forma parte del planteamiento del problema (Elliott, 1990; Bausela-Herreras, 2004; Romero-Polanco, 2013; Tiffany-Ip 2017) y el cual ha sido desarrollado en esta comunicación en la Introducción; ciertamente, esos hallazgos de las entrevistas merecen una comunicación especial; pero, en esta oportunidad basta con lo reportado en la Introducción.

Para el diseño de la propuesta, que se configuran como unos lineamientos gerenciales (Plan de acción), se hizo uso de la técnica diseño creativo (Coleman, Kaufman y Ray, 2009; Gómez, s.a.), cuyo instrumento es el método descriptivo-constructivo (Osorio, 2023; Coleman, Kaufman y Ray, 2009); para la evaluación de la propuesta se usó la técnica de juicio de expertos (Sánchez, Navarro, Zapata y Salazar, 2022), y el instrumento empleado fue una lista de cotejo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que, en este caso, se aplicó la formulada por la UNEG (2018), llamada Instrumento para la Intraevaluación de un Diseño Creativo. Este instrumento fue remitidos a dos expertos en la temática central de este reporte investigativo; dos profesores de la UNEG-Sede Ciudad Bolívar.

También, se empleó la técnica de revisión documental (Hurtado, 2010) y su instrumento la ficha (Martínez, Palacios y Oliva, 2023); la observación directa (Díaz, 2011) y observación participante (Fernández, 2000) con su instrumento, la libreta de nota y notas de voz (Baena, 2017). Por último, cabe destacar que, cuando se hizo la presentación de los hallazgos referidos a la entrevista en profundidad, los coinvestigadores aprobaron, a proposición de sus colegas García y Márquez, que se colocara -por lo

menos- uno de sus apellidos y no el código de "Actor Social 01", por ejemplo.

• PLAN DE ACCIÓN PARA UNA GERENCIA EDUCATIVA TRANSFORMACIONAL Y DISTRIBUTIVA

Como se puede observar en el Cuadro 1, el plan se organiza en actividades ampliadas de la propuesta original, para promover liderazgo vivido en contextos institucionales como el Liceo Bolivariano Julián Temístocles Maza. Se describe a continuación:

- Nombre: Plan de Acción para una Gerencia Educativa Transformacional y Distributiva.

- Propósito general: Fortalecer el ejercicio de liderazgo directivo, a través de procesos de formación, reflexión colectiva y participación distributiva en la gestión escolar.

- Ejes del plan:

- Liderazgo transformacional y distribuido en la gestión cotidiana.

- Comunicación asertiva y clima organizacional.

- Inteligencia emocional y cuidado de sí / del otro.

- Participación democrática y co-construcción del PEI.

- Autoevaluación, coevaluación y mejora continua.

Cada actividad se vive en ciclos de acción-reflexión-transformación, donde los participantes interpretan sus experiencias directas para co-construir cambios institucionales, promoviendo estructuras culturales transformadoras. De tal manera que el plan de acción para una gerencia educativa transformacional y distributiva está estructurado como un conjunto de acciones formativas, organizativas y relacionales, que se viven en la cotidianidad institucional y que buscan reconfigurar las prácticas, significados y vínculos del colectivo educativo.

Dicho de otra manera, las actividades se sustentan en la experiencia vivida de los actores educativos, promoviendo espacios de reflexión, diálogo, acción y resignificación de la práctica gerencial, entendiendo el liderazgo como una construcción colectiva que emerge de la interacción social y cultural de la institución educativa.

A ese plan de acción, reportado en el Cuadro 1, le faltan los aspectos más operativos de un plan de actuación, a saber: cronograma, recursos y responsables. Estos elementos se recomiendan ser incorporados cuando el plan se vaya a implementar en el liceo bajo estudio. Se puede nombrar una comisión para la aplicación y concreción de esas actividades; y esto merece otro reporte investigativo.

Por otro lado, en cuanto a la intraevaluación se plan de acción del Cuadro 1, se remitió el Instrumento para la Intraevaluación de un Diseño Creativo (IIDC, UNEG, 2018), junto con resumen amplio de este artículo a dos expertos, profesores de la UNEG-Sede Ciudad Bolívar, vía correo electrónico, para emitieran su opinión argumentada. El IIDC está formado por 17 enunciados distribuidos en 4 criterios, a saber: Formales, Semánticos, Pragmáticos y Metodológicos. Los dos evaluadores opinan que el diseño creativo del Plan de Acción para una Gerencia Educativa Transformacional y Distributiva cumple con los Criterios indicados en el Instrumento remitido. A juicio de los evaluadores, quienes dieron su juicio de manera conjunta sostienen que: “es un gran aporte para mejorar el clima organización en la institución educativa de Educación Media estudiada; y, al mismo tiempo, contribuye a la implementación del liderazgo transformacional y distributivo; todo en pro de los estudiantes”.

Cuadro 1.
Sistematización del Plan de Acción

Actividad	Descripción	Objetivo General	Valores y Actitudes	Contenido	Procedimiento	Evidencias de Logros
Taller: Comunicación Asertiva para Directivos y Docentes	Espacio vivencial de formación y reflexión donde directivos y docentes analizan sus propias experiencias de comunicación en la escuela, identifican patrones pasivo-agresivos y autoritarios, y ensayan formas asertivas de interacción orientadas al cuidado de la relación pedagógica y la toma de decisiones compartida	Desarrollar habilidades de comunicación asertiva en directivos y docentes para favorecer un clima organizacional respetuoso, colaborativo y coherente con una gerencia educativa transformacional y distributiva	• Respeto a la dignidad del otro (escucha activa, lenguaje no descalificador). • Responsabilidad en la palabra (coherencia entre decir y hacer, cuidado de la información). • Empatía y apertura al diálogo (disposición a comprender el punto de vista de los demás). • Corresponsabilidad en la gestión (compartir decisiones y tareas, no delegar solo verticalmente).	• Concepto de comunicación asertiva en contextos educativos; diferencias con comunicación pasiva y agresiva. • Elementos de la comunicación verbal y no verbal: tono, postura, gestualidad, contacto visual. • Técnicas asertivas: mensajes en primera persona (yo-mensajes), descripción de hechos sin juicios, expresión de sentimientos y necesidades, formulación de peticiones claras. • Comunicación asertiva en liderazgo transformacional y distribuido (reuniones pedagógicas, feedback a docentes, diálogo con familias).	1. Sensibilización vivencial: evocación de situaciones reales de comunicación conflictiva en la escuela (lluvia de ideas, narrativas breves, dramatizaciones). 2. Breve exposición dialogada sobre estilos de comunicación y principios de asertividad, vinculándolos con el liderazgo educativo. 3. Trabajo en grupos pequeños: análisis de casos de la propia institución (ej.: reunión tensa con familias, llamado de atención a un docente, conflicto entre docentes). 4. Role-playing y retroalimentación grupal: ensayo de respuestas asertivas, observación de lenguaje verbal y no verbal.	• Acuerdo de comunicación asertiva aprobado por el colectivo. • Registros de autoevaluación y coevaluación de la comunicación en reuniones posteriores. • Cambios observables en el tono de las reuniones (más escucha, menos interrupciones, uso de mensajes en primera persona).

Inteligencia Emocional y Liderazgo Directivo	Proceso formativo vivencial donde los directivos y docentes exploran sus propias emociones en la gestión cotidiana, reconociendo cómo influyen en sus decisiones, relaciones y en el clima escolar, para construir formas de liderazgo emocionalmente inteligente.	Fortalecer las competencias de inteligencia emocional de los directivos y docentes líderes para ejercer un liderazgo transformacional capaz de acompañar, contener y motivar a la comunidad educativa.	Autoconocimiento y humildad (reconocer límites, pedir ayuda, admitir errores). - Autocuidado y cuidado mutuo (prevención del agotamiento, apoyo entre pares). • Empatía, compasión y respeto por la vivencia del otro. - Esperanza activa y resiliencia institucional (capacidad de sostener proyectos a pesar de las dificultades).	• Concepto de inteligencia emocional y componentes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales. - Estrés directivo y manejo emocional de los conflictos escolares. • Herramientas de regulación emocional: respiración consciente, pausa reflexiva, reformulación cognitiva, apoyo entre pares. - Liderazgo emocionalmente inteligente: motivación del equipo, reconocimiento en situaciones de crisis.	1. Apertura vivencial: dinámica breve para identificar el "clima emocional" del grupo (palabras clave, colores, metáforas personales sobre cómo se sienten en la gestión). 2. Exposición dialogada sobre inteligencia emocional y liderazgo, con ejemplos de la vida escolar. 3. Trabajo introspectivo guiado: ejercicios de autoconciencia (línea de tiempo emocional de un día de trabajo, mapa de detonantes y respuestas habituales). 4. Práctica de técnicas de autorregulación (respiración, pausa consciente, reestructuración de situaciones) y análisis de cómo pueden aplicarse antes de una reunión o decisión difícil.	• Planes personales de desarrollo emocional en el liderazgo. - Registro de prácticas de autocuidado y apoyo entre pares. • Percepción de mejora del clima emocional en reuniones y espacios de encuentro, recogida mediante encuestas breves o diálogos grupales.
Acción: Construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional	Proceso de co-construcción del PEI a través de jornadas de reflexión, diálogos horizontales y espacios vivenciales con docentes, estudiantes y familias, orientados a revisar y resignificar visión, misión, objetivos y valores de la institución.	Promover un liderazgo transformacional y distribuido mediante la elaboración participativa del PEI, de modo que el proyecto institucional exprese experiencias, expectativas y sentidos compartidos por la comunidad escolar.	• Participación democrática y corresponsabilidad. • Reconocimiento de la diversidad de voces de la comunidad. • Transparencia y confianza en la toma de decisiones. • Compromiso con la mejora continua.	• Diagnóstico vivencial: recogida de narrativas, percepciones y necesidades de la comunidad (entrevistas, grupos focales, murales de experiencias). • Jornadas de reflexión pedagógica sobre la misión y visión del liceo, integrando la dimensión emocional y los desafíos contextuales. • Mesas de trabajo por ejes (convivencia, inclusión, aprendizaje, participación familia-liceo, uso de tecnologías) para definir metas y acciones concretas. • Redacción colaborativa del PEI y validación colectiva en asamblea escolar. • Plan de seguimiento participativo (comités mixtos directivos-docentes-familias-estudiantes).		• Evaluación de la actividad en reunión de la directiva. • Redacción de un informe técnico. • Entrega del PEI. • Informe de la comisión de seguimiento.
Acción: Gestión del desarrollo profesional y comunidades de aprendizaje	Diseño de un plan de formación continua y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que articulen teoría, práctica y experiencia vivida, favoreciendo el liderazgo distribuido entre directivos y docentes.	Fortalecer capacidades de liderazgo pedagógico y colaborativo en el personal docente, mediante procesos formativos situados y reflexivos.	• Aprendizaje continuo y disposición al cambio. • Colaboración, solidaridad profesional y apoyo mutuo. • Reflexividad crítica sobre la propia práctica.	• Identificación participativa de necesidades de formación en liderazgo, comunicación, evaluación, inclusión, convivencia. • Organización de círculos de estudio y comunidades de práctica en torno a problemas reales del liceo. • Rotación de roles de coordinación en los grupos, fomentando el liderazgo distribuido. • Presentación pública de experiencias exitosas y sistematizaciones vivenciales de cambios logrados.		• Formulación del Plan de formación continua. • Creación de comunidades profesionales.

Taller y Acción: Clima organizacional para una gerencia educativa transformacional y distributiva	Espacio de trabajo vivencial y reflexivo en el que directivos, coordinaciones, y docentes exploran cómo se siente y se vive la institución en su cotidianidad (confianza, cooperación, tensiones, reconocimientos), identifican factores que interfieren o deterioran el clima organizacional y acuerdan acciones concretas para transformarlo desde un liderazgo más humano, democrático y distributivo.	Fortalecer un clima organizacional positivo, colaborativo y cuidado, coherente con una gerencia educativa transformacional y distributiva, a partir de la comprensión vivencial de las dinámicas relacionales y emocionales que se dan en la institución.	• Respeto mutuo: reconocimiento de la dignidad del otro - en la palabra, el gesto y la acción cotidiana. • Confianza: apertura a expresar necesidades, desacuerdos y propuestas sin temor a represalias. • Solidaridad: disposición a apoyar al compañero en situaciones de sobrecarga, conflicto o dificultad personal - Justicia y equidad: trato no discriminatorio, distribución razonable de cargas y oportunidades. • Pertenencia y compromiso: identificación afectiva con la institución y corresponsabilidad por su cuidado.	• Concepto de clima organizacional en instituciones educativas: dimensiones relacionales, emocionales, normativas y culturales. - Factores que inciden en el clima: estilos de liderazgo, formas de comunicación, gestión de conflictos, reconocimiento, participación. • Clima organizacional y liderazgo transformacional: inspiración compartida, motivación, acompañamiento y ejemplo. • Clima organizacional y liderazgo distributivo: participación en la toma de decisiones, delegación responsable, reconocimiento de liderazgos emergentes. • Herramientas vivenciales para conocer el clima: mapas de percepción, encuestas breves, círculos de diálogo, narrativas.	Presentación de la actividad y acuerdos básicos de consistencia (respeto, escucha, confidencialidad, uso no punitivo de la información) o Dinámica breve: cada participante elige una palabra o metáfora que describa cómo siente el clima de la institución en ese momento (por ejemplo: "familia cansada", "tormenta", "luz y sombra"). Trabajo individual escritura de una breve narrativa de un día típico en el liceo, enfatizando momentos en que se percibe un clima positivo y momentos de tensión. o Ronda final, cada participante expresa un compromiso personal pequeño y realizable para contribuir al clima (por ejemplo: "saludar siempre por el nombre", "evitar comentarios descalificadores", "pedir feedback antes de tomar decisiones difíciles").	• Actas o bitácoras de la jornada (mapa del clima, acuerdos y acciones de mejora definidas). • Documento de "Acuerdo institucional para el buen clima organizacional" difundido y asumido por el colectivo. - Aplicación de una encuesta breve o dispositivo de escucha sobre el clima, antes y después de la actividad, que permita apreciar cambios percibidos. • Observación, en el mediano plazo, de transformaciones en las interacciones cotidianas (mayor respeto, más cooperación, reducción de conflictos mal gestionados) y en la percepción general del ambiente de trabajo
o Registro de los acuerdos y definición de un mecanismo de seguimiento (encuesta trimestral breve, nuevo encuentro vivencial, revisión en consejo de docentes).						
Acción: Prácticas de autoevaluación, coevaluación y mejora continua	Dispositivo permanente de revisión colectiva de la gestión directiva y pedagógica, que integra indicadores cuantitativos con relatos, percepciones y experiencias de los actores, generando planes de mejora co-construidos.	Consolidar una cultura de evaluación participativa que permita al equipo directivo y docente revisar críticamente su liderazgo, su comunicación y su gestión emocional, orientando ajustes continuos en el PCE y en los proyectos institucionales.	• Honestidad y retroalimentación constructiva. • Responsabilidad compartida por los resultados. • Disposición al cambio y a la innovación.	• Diseño de instrumentos de autoevaluación y coevaluación del liderazgo y del clima institucional. • Reuniones periódicas de análisis de resultados con participación de diversos actores. • Formulación de planes de mejora con responsables, plazos y criterios de seguimiento. - Socialización de avances y ajustes del plan de acción, reafirmando el carácter vivencial-experiencial del proceso (lo que se vive, se interpreta y se transforma colectivamente).	• Disminución de conflictos entre colegas • Eliminación del estilo de liderazgo antes de estas actividades. • Mayor participación de los docentes en las actividades institucionales.	

4. CONCLUSIONES

Las evidencias derivadas del diagnóstico revelan que el ejercicio del liderazgo directivo se caracteriza por prácticas centralizadas y autoritarias, limitadas estrategias de supervisión formativa y escasa participación del personal docente en la toma de decisiones. Estas dinámicas han generado un clima organizacional poco motivador, relaciones interpersonales débiles y una insuficiente articulación con la comunidad educativa, afectando la calidad del proceso pedagógico y la construcción de una cultura escolar colaborativa. Desde el enfoque vivencial-experiencial, tales manifestaciones se comprenden como experiencias significativas que inciden en la subjetividad docente y en la eficacia de la gestión institucional.

En respuesta a esta problemática, la propuesta de acción gerencial-educativa plantea la incorporación de un liderazgo transformacional y distributivo sustentado en la comunicación asertiva, la inteligencia emocional, el clima organizacional y la participación democrática. Asimismo, se promueve la co-construcción del proyecto educativo institucional, el fortalecimiento del desarrollo profesional docente y la implementación de prácticas de autoevaluación y coevaluación, orientadas a consolidar una cultura organizacional reflexiva, inclusiva y corresponsable. Estas acciones buscan transformar las relaciones de poder tradicionales y potenciar el compromiso colectivo con la mejora institucional.

En síntesis, la articulación entre el enfoque epistemológico vivencial-experiencial y la Investigación Acción en el Aula permite comprender el liderazgo directivo como un proceso relacional, ético y emocional, susceptible de ser transformado desde la experiencia compartida y la acción colectiva. La propuesta formulada (Plan de Acción para una Gerencia Educativa Transformacional y Distributiva) constituye una vía pertinente para fortalecer el liderazgo pedagógico, mejorar el clima organizacional y consolidar prácticas participativas, contribuyendo a la construcción de una gestión educativa más humana, democrática y coherente con las demandas contemporáneas de la educación.

REFERENCIAS

Arnaiz, P., Gallego, L., Haro-Rodríguez, R. y Alcaraz, S. (2022). ¿Qué Modalidad de Escolarización Prefieren los Equipos Directivos para el Alumnado con Apoyos Educativos Generalizados? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 25-44.

Avellán-Santana, L., Salvatierra, M. Vera, A. y García-Vera, F. (2022). Liderazgo transformacional pedagógico para la educación ecuatoriana. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(9), 130-142. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1668>

Baena, G. (2017). Metodología de la investigación. <https://www.calameo.com/read/0060714041cef948e6094>

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). Del liderazgo transaccional al transformacional: Aprendiendo a compartir la visión. *Dinámica Organizacional*, 18(3), 19-31.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. https://books.google.co.ve/books/about/Improving_Organizational_Effectiveness_T.html?id=_z3_BOVYK-IC&redir_esc=y

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bausela-Herreras, E. (2004). La Docencia a Través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-4. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: Morata.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. México: McGraw Hill.

Camacho, H. (2000). Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación. (Trabajo doctoral, Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo). <http://padron.entretemas.com.ve/Tesistas/TesisHermelinda.pdf>

Camarero-Figuerola, M. (2015). Dirección escolar y liderazgo. Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona. (Trabajo doctoral, UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701161>

Center for Creative Leadership. (2023, 25 de enero). Everyday leadership: Challenges faced & competencias needed by everyday leaders. <https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/everyday-leaders-everyday-leadership/>

Centro de Documentación Europea de Almería. (2022). La investigación-acción en las aulas y el desarrollo de la actividad docente. Disponible: <https://www.cde.ual.es/la-investigacion-accion-en-las-aulas-y-el-desarrollo-de-la-actividad-docente/>

Contreras, A. y Molina, N. (2012). Docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional: necesidades de formación. Educación, 21(41), 101-125. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2901>

Díaz, L. (2011). La observación. México: UNAM. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. En Investigaciones en Educación Médica, 2(7), 162-167. Disponible: La entrevista, recurso flexible y dinámico | Investigación en Educación Médica

Elliott, J. (1996). El cambio educativo desde la Investigación-Acción. Madrid: Morata.

Fernández, F. (2000). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social la observación participante como construcción analítica. Revista Temas Sociológicos, 13, 49-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780076>

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Fullan, M. (2020). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass. <https://www.wiley.com/en-us/Leading+in+a+Culture+of+Change-p.9780787952115>

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2017). Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence. https://www.researchgate.net/publication/230854764_Primal_Leadership_Realizing_the_Power_of_Emotional_Intelligence

Goleman, D., Kaufman, P. y Ray, M. (2009). El espíritu creativo. Disponible en: <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d4bf6abe41d826c54a5fc661aaafb5cf.pdf>

Gómez, E. (s.a.). 7 consejos para desarrollar tu creatividad. Disponible en: <https://blog.hubspot.es/marketing/consejos-para-desarrollar-tu-capacidad-creativa>

Harris, A. (2021). Leading schools in times of change. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003129467>

Hasek, S. y Ortiz, L. (2021). Liderazgo: Una oportunidad de gestión educativa. Revista de Investigación en Ciencias Sociales, 17(2), 405-416. <https://10.18004/riics.2021.diciembre.405>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.

Hernández, R. y Mendoza, Ch. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mixtas. biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Hurtado, J (2010). Metodología de la investigación holística. Caracas: Fundación SYPAL.

Ivancevich, J. (2006). Comportamiento organizacional. Caracas: Romo.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. <https://academia.uat.edu.mx/pariente/DO/Lecturas/The%20action%20research%20planner.pdf>

Kenneth, L. & Doris J. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17:2, 201-227. <https://es.scribd.com/document/783757319/Transformational-school-leadership-for-large-scale-reform-Effects-on-students-teachers-and-their-classroom-practices>

Leithwood, K., Sun, J., Zhang, S., & Hua, Ch. (2020). Academic culture: Leadership effects on student learning. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 5-39. <https://doi.org/10.1177/0013161X19862898>

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. https://drive.google.com/file/d/0B7gC0vup46j2T3Q1MHRwOUg5MFU/view?resourcekey=0-gl_iM3dwRL_ztoUSuAXGiW

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-36. <https://idoc.pub/documents/la-investigacion-accion-en-el-aula-miguel-martinezpdf-6nq8jo208znw>

Méndez-Escobar, C. (2022). Liderazgo directivo en el desempeño docente de la Educación Básica Regular en los años 2014 al 2019. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 32, pp. 66-76, 2022. <https://10.24215/18509959.32.e7>

Martínez, J., Palacios, G. y Oliva, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 19(1), 67-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8851658>

Ministerio de Educación del Perú. (2015). Compromisos de Gestión Escolar. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5235/Compromisos%20de%20gesti%C3%B3n%20escolar.pdf>

Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/10/oei-liderazgo-directivo-digital.pdf>

Osorio, O. (2023). Definición, importancia y fases del proceso creativo. <https://www.tinyrockets.app/blog/el-proceso-creativo>

Padrón-Guillén, J. (2015). Epistemología. Temas de Seminario. Caracas: Línea de Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación. Edición de CD ROM.

Padrón-Guillén, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta Moebio*, 28, 1-32. www.moebio.uchile.cl/28/padron.html

Pérez, B. y Urbina, J. (2021). La investigación-acción creativa y transformadora en educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(10). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1467>

Rivero, F. (2025). Acciones pedagógicas transformadoras en la didáctica de las ciencias naturales. *Revista Multidisciplinaria Epistemología de las Ciencias*, 2(1), 388-412. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10092909>

Romero-Polanco, J. (2013). El informe de 'proyecto acción'. <https://www.calameo.com/read/00106719320ac8266f58b>

Ruíz-Suárez, V. (2025). El crecimiento personal desde la perspectiva del liderazgo transformacional como vía para el desarrollo profesional. *UNIMAR Científica. Revista Científica de la Universidad de Margarita*, 5(2), 44-54. <https://revista.unimarcientifica.edu.ve/revista/articulos/getArchive/NFirNj2hdiSaVxK88VAZ1Lohl3kftzUvWjShJ8vl.pdf/71>

Pizarro, E., Díez, F. y Villa, A. (2025). Leadership and emotions in Education in Chile: Keys to executive success. https://www.researchgate.net/publication/394443492_LEADERSHIP_AND_EMOTIONS_IN_EDUCATION_IN_CHILE_KEYS_TO_EXECUTIVE_SUCCESS

Sánchez, A. C., Navarro, Zapata, N. y Salazar, J. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento - Dialnet

Sánchez, M., Patti, J. y Latorre, J. (2023). Developing Emotional and Social Intelligence in an education leadership postgraduate program. Escritos de Psicología-Psychological Writings, 16(1), 53-64. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14754>

Serna, H. (2003). Planeación y Gestión estratégica. Santa Fe de Bogotá. Colombia. LEGIS.

Silva, R. (2024). Liderazgo transformador desde la función gerencial en el personal directivo del subsistema de educación primaria. Revista Arje, 18(34), 34-56. <https://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje34/art02.pdf>

Soto, B. (2015). Tipos de liderazgo. <http://www.gestion.org/recursos-humanos/liderazgo/29890/tipos-de-liderazgo/>

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. The Educational Forum, 69(2), 143-150. https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership

Sudsberry, M. y Kandel-Cisco, B. (2013). Transformative Leadership: An Asset-Based Approach to Leadership for Diverse Schools and Learners. Scholarship and Professional Work-Education. 90. https://digitalcommons.butler.edu/coe_papers/90

Tiffany-Ip, H. (2017). Linking Research to Action: A Simple Guide to Writing an Action Research Report. The Language Teacher, 41(1). <https://jalt-publications.org/node/4985/articles/5631-linking-research-action-simple-guide-writing-action-research-report#:~:text=,the%20procedures%20you%20used%20to>

UNESCO. (2021). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>

UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

UNESCO. (2025). Liderazgo distribuido en las escuelas: clave para fortalecer la democracia en América Latina, según informe de la UNESCO y OEI. <https://www.unesco.org/es/articles/liderazgo-distribuido-en-las-escuelas-clave-para-fortalecer-la-democracia-en-america-latina-segun#:~:text=,Antoninis%20%2C%20director%20del%C2%A0%20115>

UNEG. (2018). Lineamientos para la elaboración de los trabajos de grado. Puerto Ordaz: AUTOR.

UPEL. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

Velásquez-Velásquez, P. (2021). Formación gerencial de los directivos de Educación Media General al servicio de la administración pública venezolana. Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar, 4(2):40-56. <https://petroglifosrevistacritica.org.ve/revista/formacion-gerencial-de-los-directivos-de-educacion-media-general-al-servicio-de-la-administracion-publica-venezolana/>

Vila-Sánchez, K. (2018). Liderazgo directivo y Gestión educativa en las Instituciones Educativas Públicas del nivel Primaria de la UGEL N° 04-Comas, 2018. (Trabajo de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú). <https://files01.core.ac.uk/download/326608074.pdf>