

INVESTIGACIONES

## Percepción del supervisor educativo en el liderazgo para la gestión

### Perception of the educational supervisor in leadership for management

*Leonel de-la-Cruz-Morla<sup>a, 1</sup>*  
*Begoña Esther Sampedro-Requena<sup>a, 2</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de Córdoba, España.  
leoneld3@hotmail.com, f72sareb@uco.es

#### RESUMEN

El liderazgo educativo suele recaer en los órganos directivos de las administraciones o instituciones educativas, no obstante, existen profesionales como los inspectores o supervisores educativos a los que se les requiere competencias de gestión, creación de equipos y otros elementos organizacionales, lo cual implica esta capacidad de liderazgo. Atendiendo a este escenario, el objetivo de esta investigación es determinar la percepción del supervisor educativo en el liderazgo para su ocupación, mediante una metodología cuantitativa, de diseño ex post facto, y a través de un cuestionario ad hoc, con estructura unifactorial, el cual se implementó a una muestra de 386 técnicos docentes distritales de la República Dominicana, siendo algunas de sus características que 6 de cada 10 eran mujeres y que el 64.5% son mayores de 40 años. Entre los resultados obtenidos se destaca que a mayor edad del supervisor educativo se ejerce un liderazgo más efectivo en su desempeño laboral.

*Palabras clave:* liderazgo, inspección escolar, gestión educacional, calidad de la educación.

#### ABSTRACT

Educational leadership usually falls on the management bodies of administrations or educational institutions, however, there are professionals such as educational inspectors or supervisors who are required to have management skills, team building and other organizational elements, which implies this capacity. of leadership. Taking into account this scenario, the objective of this research is to determine the perception of the educational supervisor in the leadership for his occupation, through a quantitative methodology, of ex post facto design, and through an ad hoc questionnaire, with a unifactorial structure, which is implemented a sample of 386 district teaching technicians in the Dominican Republic, some of its characteristics being that 6 out of 10 were women and 64.5% were over 40 years old. Among the results obtained, it stands out that the older the educational supervisor is, the more effective leadership is exercised in his or her job performance.

*Keywords:* Leadership, school inspection, educational management, quality of education.

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-8401-8336>

<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5617-0135>

## 1. INTRODUCCIÓN

La promoción de una educación de calidad, propuesta por la Agenda 2030, que se registra en el objetivo 4, donde se plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2016, p. 15), se convierte en un hecho altamente relevante, ya que esta permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Para alcanzar este fin, es ineludible, la supervisión y el control de los procesos educativos, a fin de garantizar lo planeado, asimismo, estas acciones exigen habilidades como el liderazgo y las certificaciones profesionales en quienes las ejecutan (Mellado et al., 2020; Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022).

Atendiendo a estas demandas, en las organizaciones educativas, ente social que abarca a toda la comunidad, se visualizan todas las expresiones del entorno como por ejemplo el caso de las consecuencias del COVID-19 o el empleo de medios tecnológicos, en esta relación simbiótica escuela – sociedad, las cuales requieren una conjunción de la dirección escolar y los agentes de evaluación externa, ambos con capacidad de liderazgo pedagógico (Villafuerte-Holguín y Cevallos, 2021); como cualidad imprescindible para superar barreras en los contextos educativos y alcanzar eficacia institucional (Ahumada-Figueroa et al., 2019; Romero, 2021), donde además, se debe buscar soluciones adecuadas a la interacción entre supervisión y evaluación (Galaz-Ruiz y Anaya-Torres, 2023; Mette et al., 2017).

Por tanto, la supervisión y la evaluación realizadas de forma efectiva son dos tareas clave en la educación, formando parte de un continuo de práctica y necesidad, al tiempo que garantiza una enseñanza de calidad (Mancebo y Romero, 2021; Esteban, 2019; Brandon et al., 2018).

Este reflejo en las organizaciones educativas exige, no solo que directivos, sino también los supervisores cuenten con la capacidad de un líder para gestionar los procesos educativos hacia la eficacia, al bien común y conforme a las normas que las rigen (Ayary, 2019; Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2014). Lo que se hace más factible cuando el supervisor tiene una formación en liderazgo pedagógico y pone en práctica ese conocimiento; pasar de los modelos a las prácticas (Bolívar, 2016; López-Alfaro et al., 2016).

Un modelo educativo enfocado en obtener resultados con calidad presta especial atención al liderazgo que ejercen los agentes encargados de la supervisión para traspasar al acompañamiento pedagógico (Valdés et al., 2023; Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019), más aún, frente a los desafíos que presenta la época actual en los ámbitos de innovación, curricular y pedagógico (Balladares-Burgos y Valverde-Berrocoso, 2022). Si bien es cierto que la supervisión demanda de agentes formados, capacitados y con la debida experiencia en este aspecto (MINERD, 2014), no menos cierto es que el acompañamiento pedagógico exige estos elementos y de un liderazgo transformador, para que además de inspeccionar los procesos que desarrolla la institución formen parte de ellos y ofrezcan las orientaciones de lugar, con mira a su fortalecimiento (Myende et al., 2022). Por el contrario, una instrucción inconsistente e inadecuada de la supervisión al profesorado genera múltiples problemas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a su vez, suscita prácticas ineficaces (Subramaniam et al., 2020).

No obstante, no debemos olvidar que el liderazgo educativo o pedagógico se ha constituido en un aspecto trascendental de primer orden en las escuelas que fortalecen la

gestión administrativa y pedagógica. En este aspecto, Childress et al. (2020), indican que el liderazgo educativo en sus diferentes contextos es un componente central de la innovación, la eficiencia, la inclusión y la calidad educativa; el cual debe ser diversificado desde el aula a la escuela y desde la escuela a la comunidad. En este sentido, Azeem y Mataruna (2019) señalan que un liderazgo educativo compartido es efectivo al sustentarse en tres variables: la visión compartida, el compromiso de todos los intervinientes y la colaboración de todos ellos, siendo determinantes para que se convierta en una organización de conocimiento y aprendizaje. De la misma forma, López-Alfaro et al. (2016) destacan el efecto positivo del liderazgo y su rol mediador en el ámbito escolar.

En este proceso de convivencia laboral las cualidades que definen a un líder, tales como son: trabajo inter e intra grupo, capacidad de comunicación y de iniciativa, confiable, gestión y viabilidad de proyectos, promoción e incentivación al equipo, entre otras, son determinantes para la sana convivencia y progreso continuo de los resultados educativos, los cuales son responsabilidad directa de la gerencia o directores y los agentes supervisores (Guerrero et al., 2021; Azeem y Mataruna, 2019).

Definitivamente, el liderazgo que ejercen los encargados de la supervisión educativa tiene un rol fundamental para lograr los objetivos planteados sin distractores (Amores y Ritacco, 2021; Brandon et al., 2018).

El liderazgo y la inspección escolar constituyen un binomio relevante para garantizar calidad en los resultados educativos. Definitivamente, el proceso educacional que desarrollan directivos de escuelas y el profesorado debe ser supervisado y, si quien desempeña estas tareas tiene cualidades de un líder y el profesionalismo necesario el clima laboral que resulta permitirá un desempeño óptimo entre el que inspecciona y los inspeccionados (De la Cruz-Morla, 2022). Es indudable que el supervisor educativo que ejerce un liderazgo apropiado en el desempeño de sus funciones incide en la adecuada gestión escolar y la inclusión integral de los agentes educativos (Valdés et al., 2023; Limongi-Vélez, 2022).

Sin embargo, existen pocas evidencias científicas al respecto, cuando estos supervisores tienen responsabilidad en la gestión educativa, el acompañamiento a la práctica pedagógica, en la evaluación docente y tareas afines. Ante estos retos se hace necesario fortalecer las habilidades de un líder en estos profesionales para su mejor desempeño (Tintoré y Gairín, 2022; Childress et al., 2020).

La República Dominicana presta atención especial a la supervisión educativa, en consecuencia, es oportuno estudiar el liderazgo de estos directivos escolares, planteándonos ¿cuál es la percepción de los supervisores educativos en los aspectos del liderazgo para la gestión frente al desafío de su desempeño laboral?, ¿puede verse influido la percepción de liderazgo de estos agentes por su género o edad?, ¿la percepción del liderazgo para la gestión de los inspectores educativos se ve afectada por el tiempo de servicio, la necesidad y la usabilidad de medios tecnológicos?

Ante estas cuestiones, el objetivo de esta investigación se centró en conocer la percepción que manifiestan los técnicos docentes distritales de la República Dominicana sobre el liderazgo para el desempeño de sus funciones como agentes encargados de la supervisión y el acompañamiento educativo.

Las hipótesis que nos planteamos con este estudio son las siguientes:

- H1: No existen diferencias significativas en función del género de los técnicos docentes distritales de la República Dominicana sobre el liderazgo para el desempeño de sus funciones.
- H2: A más edad los supervisores docentes de República Dominicana perciben más eficacia en el liderazgo que ejercen en el desempeño de sus funciones.
- H3: El tiempo en servicio no es una variable que genera diferencias significativas en el liderazgo que ejercen los técnicos docentes en sus funciones.
- H4: No existen diferencias significativas en función de la usabilidad de los medios tecnológicos y la necesidad de los mismos en la eficacia del liderazgo de estos supervisores.
- H5: La necesidad de liderazgo en el desempeño de las funciones de los técnicos docentes distritales no provoca significación en la percepción de eficacia de la misma.

## 2. MÉTODO

Esta investigación centrada en un paradigma positivista, de enfoque cuantitativo, y con diseño ex post facto, se implementó con una muestra de conveniencia a 386 técnicos distritales de la República Dominicana cuyas características definitorias se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra

Características	N	%
Género		
Mujer	241	62.4
Hombre	144	37.3
Edad		
20 – 30 años	27	7.0
31 – 40 años	110	28.5
41 – 50 años	161	41.7
51 – 60 años	82	21.2
Más de 60 años	6	1.6
Tiempo de servicio		
Menos de 5 años	108	28.0
De 5 a 9 años	109	28.2
De 10 a 14 años	65	16.8
De 15 a 19 años	56	14.5
Más de 20 años	48	12.4
Usabilidad de medios tecnológicos en el trabajo		
100% a 81%	200	51.8
80% a 61%	132	34.2
60% a 41%	37	9.6
40% a 21%	10	2.6
20% a 0%	7	1.8
Necesidad del empleo de dispositivos tecnológicos en su trabajo		
Ninguna	1	0.3
Poca	37	9.6
Bastante	118	30.6
Mucha	230	59.6
Necesidad de liderazgo en su ámbito laboral		
Ninguna	16	4.1
Poca	86	22.3
Bastante	105	27.2
Mucha	179	46.4

Aproximadamente, por cada 10 supervisores encuestados seis son mujeres y el resto hombres; siendo la edad mayoritaria de ellos entre 41 y 50 años (41.7%), seguidos de los de entre 31 y 40 años (28.5%) y los de 51 a 60 años (21.2%), mientras que el porcentaje menor se encuentra en los menores de 31 años y los mayores de 60 años (7% y 1.6%, correspondientemente). Por otro lado, la mayoría de estos sujetos tienen un tiempo de servicio comprendido entre menos de 5 años (28.0%, N=108) y entre 5 a 9 años (28.2%, N=109), teniendo el resto más años de servicio.

La mitad de los técnicos docentes distritales encuestados manifiestan una usabilidad del 100% al 81% de los medios tecnológicos en su trabajo (51.8%) mientras que solo el 1.8% bajan esta usabilidad a valores entre el 20% o el 0%. Por otro lado, estos supervisores de la República Dominicana, el 90.2% indican que es mucha o bastante la necesidad del empleo de dispositivos tecnológicos en su desempeño laboral.

Finalmente, en relación con la necesidad de liderazgo en su ámbito laboral, el 73.6% señala que la misma es mucha o bastante frente al 26.4% que consideran que es poca o nula.

En referencia al instrumento diseñado, ad hoc, consta de 33 ítems, los 6 primeros engloban los aspectos sociodemográficos y laborales medidos en escala nominal, ordinal y de razón, con categorías cerradas. Los restantes 27 ítems corresponden a elementos relacionados con el liderazgo, medidos en escala Likert de cinco opciones de eficacia, donde 1 significa totalmente ineficaz y 5 totalmente eficaz.

Respecto a la validez del instrumento, se puede indicar que el AFE ejecutado con 164 sujetos de la muestra, seleccionados de forma aleatoria, revela una medida de KMO=.982, y la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2(351)=8680.324$  y  $p<.001$ ), significativas ambas y con valores apropiados (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010). Este se realizó bajo un método de extracción de factorización de componentes principales y de rotación normalizado de varimax con Kaiser con autovalores mayor a 1, ajustando a un factor que explica el 87.8% de varianza y, sin que ningún ítem haya tenido que ser excluido; para su comprobación, se replicó el AFE con el programa FACTOR (v. 11), corroborando los resultados extraídos, mediante el método de Hull para seleccionar el número de factores comunes y determinar el número de dimensiones (Lorenzo-Seva et al., 2011), con una matriz de dispersión mediante correlaciones de Pearson (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017), y un método para la extracción de factores basado en el estadístico MRFA el cual aconseja un solo factor para explicar el modelo, dando los siguientes resultados en los estadísticos RMSR =0.0175 y WRMR = 0.0560.

Además, el análisis AFC con los restantes 222 sujetos de la muestra (57.5% del total), con el programa AMOS (v.23), verifiqué el carácter unifactorial del instrumento, mediante un método de máxima verosimilitud robusto (MV-R) considerando que la normalidad multivariada a través de la curtosis no supera el  $\pm 2$ , donde  $\chi^2=1456.723$ ;  $df=324$ ;  $p=.000$ ;  $\chi^2/df=4.496$ ; el índice de bondad de ajuste comparativo CFI=.947; el índice de ajuste incremental IFI=.947; el índice de ajuste normado NFI=.933, el índice de Tucker-Lewis TLI=.943, la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación RMSEA=.095 y el índice de validación cruzada esperada ECVI=4.204, cuyos valores son aceptables para admitir un modelo unifactorial como señala Escobedo et al. (2016), aunque el valor de RMSEA sea superior a .05, dado que el mismo es susceptible al tamaño muestral (Morata-Ramírez et al., 2015).

Por otro lado, el valor de Alfa de Cronbach es de .995, arrojando una fiabilidad óptima del instrumento (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Las estrategias de análisis de datos efectuadas son de tipo descriptivo (medias y desviaciones típicas) e inferenciales (de comparación de grupos T- Student y Anova), mediante el programa estadístico SPSS (versión 23), y el AMOS (v.23) para el análisis AFC.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

La Tabla 2, muestra que los técnicos distritales valoran que es más eficaz el liderazgo en los ítems 9 (M=4.04), 5 y 27 (ambos, M=4.02), y el 22 (M=4.00), todos ellos relacionados con el trabajo en equipo y el compromiso con la institución.

Tabla 2. Medias y desviaciones típicas de los ítems

ÍTEM	N	M	SD
Desarrollo habilidades de implicación en la creación de los documentos institucionales relativos a mi desempeño laboral educativo (Ítem1)	386	3.80	1.221
Comunico adecuadamente la visión educativa (Ítem2)	386	3.87	1.256
Busco consensos en los temas educativos que se abordan (Ítem3)	386	3.96	1.293
Busco compromisos de todos los estamentos en los temas educativos que se enfrentan (Ítem4)	386	3.91	1.237
Clarifico las metas y los objetivos educativos que se pretenden alcanzar (Ítem5)	386	4.02	1.292
Promuevo confianza e identificación entre los diferentes estamentos de los objetivos y la misión educativa (Ítem6)	386	3.96	1.301
Reflexiono colectivamente sobre las metas y los objetivos educativos que se proyectan (Ítem7)	386	3.96	1.314
Busco rutas de planificación educativa acordes con las circunstancias de cada contexto (Ítem8)	386	3.89	1.307
Asumo el compromiso con el plan curricular planteado (Ítem9)	386	4.04	1.351
Gestiono los tiempos y los espacios que faciliten un mejor clima de trabajo para todos (Ítem10)	386	3.96	1.305
Evalúo formativamente el currículum con carácter colaborativo entre los estamentos educativos (Ítem11)	386	3.79	1.246
Construyo interacciones comunicativas claras y fluidas entre los miembros del equipo de trabajo y los distintos estamentos educativos (Ítem12)	386	3.88	1.291
Considero las contribuciones e intervenciones de cada miembro al desarrollo de los planes, programas y proyectos educativos que se siguen (Ítem13)	386	3.90	1.286
Propicio contextos de trabajo colaborativos, abiertos, flexibles, unificados y multidireccionales (Ítem14)	386	3.96	1.310

Emito expectativas y, refuerzos positivos sobre las actividades de los profesores y demás miembros del equipo (Ítem15)	386	3.96	1.306
Establezco culturas de innovaciones y desarrollo profesional en los estamentos educativos (Ítem16)	386	3.83	1.297
Desarrollo estrategias y estándares que busquen iniciativas e innovaciones en mi desempeño laboral (Ítem17)	386	3.91	1.310
Perfecciono medidas positivas y dialógicas en las dificultades y los conflictos (Ítem18)	386	3.91	1.270
Proporciono un enfoque atrayente, ajustando las actuaciones de manera equilibrada con la visión educativa que se tiene del equipo (Ítem19)	386	3.77	1.252
Ofrezco al equipo orientaciones efectivas y adecuadas a las dificultades que surjan (Ítem20)	386	3.93	1.323
Utilizo nuevas orientaciones a los problemas tradicionales, ponderando las medidas de manera razonada a los mismos (Ítem21)	386	3.81	1.286
Muestro interés por las necesidades individuales de los miembros del equipo de trabajo (Ítem22)	386	4.00	1.389
Compruebo que el equipo percibe visiblemente que la recompensa depende de su rendimiento (Ítem23)	386	3.80	1.293
Domino los temas del área de desempeño que se adscriben (Ítem24)	386	3.97	1.323
Desarrollo habilidades de proyección hacia futuras líneas educativas de actuación (Ítem25)	386	3.83	1.279
Progreso en la capacidad de autoevaluación, reflexión y pensamiento crítico (Ítem26)	386	3.93	1.310
Fomento las habilidades de seguridad y confianza en sí mismo y, en los demás miembros del equipo (Ítem27)	386	4.02	1.349

Asimismo, consideran el liderazgo como menos eficaz en: “proporcionar un enfoque atrayente, ajustando las actuaciones de manera equilibrada con la visión educativa que se tiene del equipo (Ítem 19)” (M=3.77); “evaluar formativamente el currículum con carácter colaborativo entre los estamentos educativos (Ítem 11)” (M=3.79); “desarrollar habilidades de implicación en la creación de los documentos institucionales relativos a su desempeño laboral educativo (Ítem 1)” (M=3.80); y en “comprobar que el equipo percibe visiblemente que la recompensa depende de su rendimiento (Ítem 23)” (M=3.80).

### 3.2. RESULTADOS INFERENCIALES

#### 3.2.1. Resultados respecto a aspectos sociodemográficos

La prueba T-Student (n.s.=.05) arrojo que no existen diferencias en función del género, para la valoración que manifiestan los técnicos docentes distritales sobre el liderazgo en el desempeño de sus funciones.

Asimismo, en la tabla 3 se muestran los resultados de la Anova (n.s.=.05) efectuada en función de la edad de los técnicos distritales y la percepción de liderazgo.

Tabla 3. Prueba Anova del liderazgo del técnico docente distrital en función de la edad

ÍTEM	GRUPOS	N;	M;	SD	F (4,381)	Eta <sup>2</sup>
Ítem 1	20 – 30 años	27	3.07	1.299	2.934*	.030
	31 – 40 años	110	3.94	1.251		
	41 – 50 años	161	3.86	1.172		
	51 – 60 años	82	3.74	1.215		
	Más de 60 años	6	3.67	.816		
Ítem 2	20 – 30 años	27	3.15	1.486	2.820*	.029
	31 – 40 años	110	3.97	1.245		
	41 – 50 años	161	3.97	1.222		
	51 – 60 años	82	3.78	1.217		
	Más de 60 años	6	3.83	.983		
Ítem 3	20 – 30 años	27	3.15	1.537	3.179*	.032
	31 – 40 años	110	3.99	1.324		
	41 – 50 años	161	4.09	1.222		
	51 – 60 años	82	3.94	1.241		
	Más de 60 años	6	4.17	1.169		
Ítem 4	20 – 30 años	27	3.22	1.396	2.528*	.026
	31 – 40 años	110	3.89	1.244		
	41 – 50 años	161	4.03	1.191		
	51 – 60 años	82	3.90	1.193		
	Más de 60 años	6	4.00	1.549		
Ítem 5	20 – 30 años	27	3.44	1.502	1.634	.017
	31 – 40 años	110	4.06	1.308		
	41 – 50 años	161	4.10	1.236		
	51 – 60 años	82	3.99	1.291		
	Más de 60 años	6	4.33	1.211		
Ítem 6	20 – 30 años	27	3.15	1.486	2.987*	.030
	31 – 40 años	110	4.04	1.285		
	41 – 50 años	161	4.04	1.242		
	51 – 60 años	82	3.96	1.290		
	Más de 60 años	6	4.17	1.602		
Ítem 7	20 – 30 años	27	3.15	1.512	3.176*	.032
	31 – 40 años	110	3.96	1.368		
	41 – 50 años	161	4.07	1.230		
	51 – 60 años	82	3.95	1.266		
	Más de 60 años	6	4.50	1.225		

Ítem 8	20 – 30 años	27	3.00	1.441	3.881*	.039
	31 – 40 años	110	3.95	1.323		
	41 – 50 años	161	4.01	1.230		
	51 – 60 años	82	3.83	1.303		
	Más de 60 años	6	4.33	1.211		
Ítem 9	20 – 30 años	27	3.15	1.460	3.412*	.035
	31 – 40 años	110	4.06	1.377		
	41 – 50 años	161	4.17	1.266		
	51 – 60 años	82	4.06	1.346		
	Más de 60 años	6	4.17	1.602		
Ítem 10	20 – 30 años	27	3.00	1.519	4.133*	.042
	31 – 40 años	110	4.07	1.332		
	41 – 50 años	161	4.04	1.234		
	51 – 60 años	82	3.96	1.212		
	Más de 60 años	6	4.00	1.549		
Ítem 11	20 – 30 años	27	3.11	1.423	2.557*	.026
	31 – 40 años	110	3.82	1.293		
	41 – 50 años	161	3.90	1.221		
	51 – 60 años	82	3.73	1.144		
	Más de 60 años	6	4.17	.753		
Ítem 12	20 – 30 años	27	3.04	1.506	3.385*	.034
	31 – 40 años	110	3.93	1.325		
	41 – 50 años	161	3.99	1.252		
	51 – 60 años	82	3.87	1.173		
	Más de 60 años	6	4.17	1.169		
Ítem 13	20 – 30 años	27	3.15	1.537	2.690*	.027
	31 – 40 años	110	3.97	1.260		
	41 – 50 años	161	3.99	1.277		
	51 – 60 años	82	3.85	1.208		
	Más de 60 años	6	4.00	1.095		
Ítem 14	20 – 30 años	27	3.15	1.486	3.159*	.032
	31 – 40 años	110	4.07	1.332		
	41 – 50 años	161	4.00	1.265		
	51 – 60 años	82	3.96	1.261		
	Más de 60 años	6	4.50	.837		

Ítem 15	20 – 30 años	27	3.15	1.586	2.963*	.030
	31 – 40 años	110	4.03	1.317		
	41 – 50 años	161	4.02	1.245		
	51 – 60 años	82	3.96	1.252		
	Más de 60 años	6	4.33	1.211		
Ítem 16	20 – 30 años	27	3.04	1.400	3.179*	.032
	31 – 40 años	110	3.91	1.358		
	41 – 50 años	161	3.92	1.235		
	51 – 60 años	82	3.76	1.253		
	Más de 60 años	6	4.33	.816		
Ítem 17	20 – 30 años	27	3.04	1.652	3.698*	.037
	31 – 40 años	110	3.97	1.337		
	41 – 50 años	161	4.03	1.232		
	51 – 60 años	82	3.85	1.238		
	Más de 60 años	6	4.33	.816		
Ítem 18	20 – 30 años	27	3.22	1.450	2.625*	.027
	31 – 40 años	110	3.98	1.292		
	41 – 50 años	161	3.99	1.225		
	51 – 60 años	82	3.85	1.218		
	Más de 60 años	6	4.50	1.225		
Ítem 19	20 – 30 años	27	3.15	1.562	2.440*	.025
	31 – 40 años	110	3.80	1.262		
	41 – 50 años	161	3.88	1.201		
	51 – 60 años	82	3.68	1.185		
	Más de 60 años	6	4.33	1.211		
Ítem 20	20 – 30 años	27	3.07	1.492	3.376*	.034
	31 – 40 años	110	3.99	1.365		
	41 – 50 años	161	4.04	1.244		
	51 – 60 años	82	3.90	1.311		
	Más de 60 años	6	4.33	.816		
Ítem 21	20 – 30 años	27	2.96	1.480	3.530*	.036
	31 – 40 años	110	3.90	1.313		
	41 – 50 años	161	3.91	1.234		
	51 – 60 años	82	3.76	1.213		
	Más de 60 años	6	4.17	1.169		

Ítem 22	20 – 30 años	27	3.04	1.556	3.762*	.038
	31 – 40 años	110	4.08	1.376		
	41 – 50 años	161	4.12	1.334		
	51 – 60 años	82	3.98	1.352		
	Más de 60 años	6	4.17	1.602		
Ítem 23	20 – 30 años	27	3.15	1.486	2.135	.022
	31 – 40 años	110	3.84	1.324		
	41 – 50 años	161	3.87	1.241		
	51 – 60 años	82	3.79	1.255		
	Más de 60 años	6	4.33	1.211		
Ítem 24	20 – 30 años	27	3.19	1.594	3.425*	.035
	31 – 40 años	110	4.04	1.327		
	41 – 50 años	161	4.11	1.240		
	51 – 60 años	82	3.84	1.328		
	Más de 60 años	6	4.50	.837		
Ítem 25	20 – 30 años	27	3.22	1.528	2.299*	.024
	31 – 40 años	110	3.84	1.331		
	41 – 50 años	161	3.98	1.224		
	51 – 60 años	82	3.73	1.187		
	Más de 60 años	6	4.17	1.169		
Ítem 26	20 – 30 años	27	3.30	1.540	1.878	.019
	31 – 40 años	110	3.95	1.360		
	41 – 50 años	161	4.04	1.239		
	51 – 60 años	82	3.91	1.249		
	Más de 60 años	6	4.00	1.549		
Ítem 27	20 – 30 años	27	3.19	1.520	3.247*	.033
	31 – 40 años	110	4.04	1.414		
	41 – 50 años	161	4.12	1.264		
	51 – 60 años	82	4.01	1.319		
	Más de 60 años	6	4.67	.816		

Nota: \* p<.05.

Los supervisores de entre 20 a 30 años indican un liderazgo menos eficaz en el desarrollo de habilidades de implicación en la creación de los documentos institucionales relativos al desempeño laboral educativo (ítem1), en comparación con los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.315$  y  $p=.010$ , y los de 41 a 50 años,  $t(188)=-3.120$  y  $p=.020$ , quienes se perciben más eficaces.

Asimismo, el grupo de 20 a 30 años, evidencia una menor eficacia de la idea de comunicar adecuadamente la visión educativa (ítem 2), frente a los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.089$  y  $p=.022$ ; y frente a los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.169$  y  $p=.016$ .

Para el ítem 3, buscar consensos en los temas educativos que se abordan, los técnicos docentes distritales de 20 a 30 años señalan un liderazgo menos efectivo que los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.065$  y  $p=.023$ ; o los de 41 a 50 años,  $t(188)=-3.530$  y  $p=.005$ .

En lo referente a buscar compromisos de todos los estamentos en los temas educativos que se enfrentan (ítem 4), el grupo de 41 a 50 años es el que tiene un liderazgo más efectivo frente al de 20 a 30 años,  $t(188)=3.172$  y  $p=.016$ , no habiendo otros valores significativos entre los demás grupos.

La función de promover confianza e identificación entre los diferentes estamentos de los objetivos y la misión educativa (ítem 6), es considerada menos eficaz en el liderazgo percibido por el grupo de 20 a 30 años frente al de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.205$  y  $p=.014$ ; al de 41 a 50 años,  $t(188)=-3.339$  y  $p=.009$ ; y, al de 51 a 60 años,  $t(109)=-2.849$  y  $p=.046$ .

El grupo de 20 a 30 años, percibe una menor eficacia de la idea de liderazgo de reflexionar colectivamente sobre las metas y los objetivos educativos que se proyectan (ítem 7), frente a los de 31 a 40 años,  $t(137)=-2.921$  y  $p=.037$ ; y frente a los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.407$  y  $p=.007$ .

Otras diferencias significativas del liderazgo del supervisor y su edad se encuentra en buscar rutas de planificación educativa acordes con las circunstancias de cada contexto (ítem8), mostrando los de 20 a 30 años frente a los de 31 a 40 años un modesto liderazgo  $t(137)=-3.447$  y  $p=.006$ ; a los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.776$ ;  $p=.002$ ; y a los de 51 a 60 años,  $t(109)=-2.898$  y  $p=.039$ .

El grupo de 41 a 50 es el que asume mayor compromiso con el plan curricular planteado (ítem9) frente a los de 20 a 30 años,  $t(188)=3.682$  y  $p=.003$ . En la comparación del grupo de 51 a 60 años con el de 20 a 30 años, el primero se ocupa más del plan curricular,  $t(109) = 3.084$  y  $p = .022$ .

Para el ítem 10, gestionar los tiempos y los espacios que faciliten un mejor clima de trabajo para todos, las comparaciones múltiples señalan que el grupo de 20 a 30 años frente al de 31 a 40 años percibe menor liderazgo  $t(137)=-3.888$  y  $p=.001$ ; o frente al de 41 a 50 años  $t(188)=-3.883$  y  $p=.001$ ; y al de 51 a 60 años  $t(109)=-3.379$  y  $p=.008$ .

Existen diferencias significativas en lo relativo a evaluar formativamente el currículum con carácter colaborativo entre los estamentos educativos (ítem11), las comparaciones múltiples señalan que las diferencias están solo en el grupo de 41 a 50 años, el cual exhibe un liderazgo más eficaz en la evaluación formativa del currículum frente a los de 20 a 30 años,  $t(188)=3.074$  y  $p=.023$ .

Construir interacciones comunicativas más claras y fluidas entre los miembros del equipo y los distintos estamentos educativos (ítem12), los supervisores de 20 a 30 años perciben menos eficacia en el liderazgo que los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.248$  y  $p=.013$ ; que los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.611$  y  $p = .004$ ; y los de 51 a 60 años  $t(109)=-2.929$  y  $p=.036$ .

Referente a considerar las contribuciones e intervenciones de cada miembro al desarrollo de los planes, programas y proyectos educativos que se siguen (ítem 13), existen diferencias significativas en la edad del técnico docente distrital y su liderazgo, siendo el grupo de 31 a 40 años el que asume mayor liderazgo frente a los de 20 a 30 años,  $t(137)=3.011$  y  $p=.028$ . De igual modo ocurre con el grupo de 41 a 50 años en la

comparación con los más jóvenes,  $t(188)=3.192$  y  $p=.015$ . Mientras que no hay otros valores significativos en los demás grupos.

En el ítem 14, propiciar contextos de trabajo colaborativos, abiertos, flexibles, unificados y multidireccionales, los de 20 a 30 años indican un liderazgo menos eficaz frente a los de 31 a 40 años  $t(137)=-3.327$  y  $p=.010$ ; los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.167$  y  $p=.017$ ; y los de 51 a 60 años  $t(109)=-2.839$  y  $p=.048$ ; no existiendo valores significativos con el grupo de más de 60 años.

Emitir expectativas y, refuerzos positivos sobre las actividades de los profesores y demás miembros del equipo (ítem 15), las comparaciones múltiples señalan que el grupo de 31 a 40 años presenta un liderazgo más eficaz frente a los de 20 a 30 años,  $t(137)=3.161$  y  $p=.017$ ; el grupo de 41 a 50 años en comparación con el primero,  $t(188)=3.260$  y  $p=.012$  y el grupo de 51 a 60 años con los más jóvenes,  $t(109)=2.839$  y  $p=.047$ .

Para el ítem 16, establecer culturas de innovaciones y desarrollo profesional en los estamentos educativos, se evidencian diferencias en que el grupo de 31 a 40 años es el que asume mayor liderazgo en las culturas de innovaciones y desarrollo profesional frente al de 20 a 30 años,  $t(137) = 3.171$  y  $p = .017$ . De manera similar ocurre con el grupo de 41 a 50 años con los más jóvenes,  $t(188) = 3.303$  y  $p = .010$ .

Los supervisores de entre 20 a 30 años indican un liderazgo menos eficaz en el desarrollo de estrategias y estándares que busquen iniciativas e innovaciones en el desempeño laboral (ítem17), en comparación con los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.367$  y  $p=.00$ ; con los de 41 a 50 años,  $t(188)=-3.695$  y  $p=.002$ ; y los de 51 a 60 años,  $t(109)=-2.847$  y  $p=.046$ ; mientras que, no hay diferencias significativas con el grupo de más de 60 años.

Existen diferencias significativas en lo relativo a perfeccionar medidas positivas y dialógicas en las dificultades y los conflictos (ítem18), en cuanto a la edad y el liderazgo del técnico docente distrital, las comparaciones múltiples señalan que las diferencias están solo en que el grupo de 41 a 50 años exhibe un liderazgo más eficaz frente al de 20 a 30 años,  $t(188)=2.920$  y  $p=.037$ .

Para el ítem19, proporcionar un enfoque atrayente, ajustando las actuaciones de manera equilibrada con la visión educativa que se tiene del equipo, las diferencias solo están en que el grupo de 41 a 50 años, muestra mejor liderazgo en este aspecto que el de 20 a 30 años,  $t(188)=2.833$  y  $p=.048$ .

Ofrecer al equipo orientaciones efectivas y adecuadas a las dificultades que surjan (ítem20), los sujetos encuestados de 20 a 30 años tienen un liderazgo menos eficaz en su labor que los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.263$  y  $p=.012$ ; que los de 41 a 50 años,  $t(188)=-3.540$  y  $p=.004$ ; e igualmente, que los de 51 a 60 años,  $t(109)=-2.855$  y  $p=.045$ .

Los técnicos docentes distritales de 20 a 30 años perciben un liderazgo más ineficaz en vincular la utilización de nuevas orientaciones a los problemas tradicionales (ítems21), que los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.406$  y  $p=.007$ ; o los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.575$  y  $p=.004$ .

En lo relativo a mostrar interés por las necesidades individuales de los miembros del equipo de trabajo (ítem22), el grupo de 20 a 30 años declara un liderazgo menos eficaz frente a los de 31 a 40 años,  $t(137)=-3.554$  y  $p=.004$ ; y a los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.792$  y  $p=.002$ ; igualmente, a los de 51 a 60 años  $t(109)=-3.089$  y  $p=.022$ ; mientras que no hay diferencias con el grupo de más de 60 años.

En el ítem24, dominar los temas del área de desempeño que se adscriben, el grupo de 31 a 40 años es el que presenta un mejor liderazgo frente al de 20 a 30 años,  $t(137)=3.028$  y  $p=.026$ ; de igual modo, el grupo de 41 a 50 años en comparación con el de 20 a 30

años,  $t(188)=3.408$  y  $p=.007$ . No existen otros valores significativos dentro de los grupos correspondientes.

Referente a desarrollar habilidades de proyección hacia futuras líneas educativas de actuación (ítem25), existen diferencias significativas solo en que el grupo de 41 a 50 años muestra mejor liderazgo en este aspecto que el grupo de 20 a 30 años,  $t(188) = 2.852$  y  $p = .046$ .

Finalmente, relativo a fomentar las habilidades de seguridad y confianza en sí mismo y, en los demás miembros del equipo (ítem27), el grupo de 20 a 30 años indica un liderazgo menos eficaz en comparación con los de 31 a 40 años  $t(137)=-2.975$  y  $p=.032$ ; y los de 41 a 50 años  $t(188)=-3.390$  y  $p=.008$ ; no existiendo otras diferencias dentro de los demás grupos.

### *3.2.2. Resultados respecto a aspectos laborales*

En lo concerniente a la percepción del liderazgo del técnico docente distrital en función de los aspectos laborales como el tiempo en servicio en el puesto, la usabilidad de los medios tecnológicos en el trabajo, la necesidad del empleo de dispositivos tecnológicos en su ocupación, o la necesidad del liderazgo en el ámbito laboral, la comparación de medias realizada con la prueba ANOVA ( $n.s.=.05$ ), confirma la no existencia de diferencias significativas en las mismas.

## 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Estos resultados guardan correspondencia con los de Romero (2021), quien afirma que el liderazgo directivo es una cualidad necesaria para superar barreras en los contextos educativos y alcanzar eficacia institucional; asimismo, Azeem y Mataruna (2019), enfatizan en la relevancia que tiene el liderazgo pedagógico colectivo para guiar procesos educativos de forma adecuada. Del mismo modo, Concha et al. (2022) y Ayary (2019), sostienen que las instituciones educativas exigen de supervisores que cuenten con la capacidad de un líder para gestionar los procesos educativos hacia la eficacia, al bien común y conforme a las normas establecidas. En este sentido, se validan estos planteamientos ante la asunción de que el líder debe incidir en los miembros que componen la comunidad educativa, mejorando los procesos en las instituciones educacionales.

En lo referente a la primera hipótesis (H1) que nos planteábamos, la no existencia de significación en función del género de los técnicos docentes distritales de la República Dominicana sobre el liderazgo para el desempeño de sus funciones, los resultados arrojados en este estudio, manifiestan que no es una variable que muestre diferencias significativas, lo que se corresponde con los planteamientos de Santa María et al. (2021); por tanto, consideramos que en el liderazgo se destacan las cualidades y destrezas que pudieran tener las personas o sujetos, indistintamente de su género.

En la segunda hipótesis (H2) que abordamos referente a la edad, los resultados han mostrado que los técnicos docentes distritales de la República Dominicana de 31 a 40 años se perciben más eficaces en el liderazgo que ejercen en el desempeño de sus funciones, al igual que los de 41 a 50 años, que los de 20 a 30 años; es decir, que los más adultos muestran más habilidades en la creación de documentos institucionales, comunicando la visión educativa y promoviendo consenso en los temas educativos que se abordan. Además,

a la hora de buscar compromisos de todos los estamentos en los temas educativos, en los contextos de trabajo colaborativos, abiertos, flexibles, unificados y multidireccionales, entre otros aspectos vinculados a las funciones que se adscriben (Azeem y Mataruna, 2019).

Estas habilidades o destrezas en los agentes encargados de la supervisión educativa guardan una estrecha relación con los planteamientos de MINERD (2014) y Leiva-Guerrero y Vásquez (2019). Al mismo tiempo, de que ponen de manifiesto que mucho más que aspectos relacionados con la juventud, el liderazgo exige una serie de cualidades como afirma Guerrero et al. (2021) y un cierto nivel de compromiso que solo pueden ser adquiridos a través de los años y la experiencia, lo que contrarresta, en parte, con estudios realizados por Zenger y Folkman (2012) donde se plantea que el liderazgo disminuye con la edad, dado que los de más de 60 años casi no mostraban diferencias con los más jóvenes.

Otro hallazgo revelador, es el inducido en la comprobación del cumplimiento de la Hipótesis 3, donde hemos analizado el liderazgo de los supervisores educativos y el tiempo de servicio, arrojando los datos que esta variable no presenta significación; este resultado está en la línea de lo expuesto por Myende et al. (2022), que concluyen con su investigación que la clave del liderazgo en los técnicos de distritos es una visión holística y de compromiso más allá de los límites escolares, donde la relación liderazgo y contexto es crítica para el reconocimiento del primero.

Respecto a la no existencia de diferencias significativas en función de la usabilidad de los medios tecnológicos y la necesidad de los mismos en la eficacia del liderazgo de los técnicos docentes distritales en el desempeño de sus funciones (H4), hemos determinado que, el liderazgo de estos agentes no es una variable que genere diferencias estadísticamente significativas. Esto es lógico, dado que los supervisores educativos tienen imbricado el uso eficiente de las herramientas tecnológicas en su ocupación, sin que influya las capacidades o destrezas para el liderazgo, aspectos que son corroborados por diferentes investigaciones (Romero, 2021; Santa María et al., 2021).

Por último, la quinta hipótesis que planteamos indicaba que la necesidad de liderazgo en el desempeño de las funciones de los técnicos docentes distritales no provoca significación en la percepción de eficacia de la misma. Los resultados no nos han sorprendido; por lo que se refiere al liderazgo de los supervisores educativos los análisis realizados evidencian una coherencia entre los grupos, donde coinciden en la relevancia de estas habilidades para el desempeño eficiente de sus funciones, tal y como afirman Bolívar (2016); Aguilar y Morales (2007); además, de aportar a la calidad educativa como plantean la ONU (2016); Childress et al. (2020) y Brandon et al. (2018).

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de este estudio, las cuales vienen de las aportaciones de los supervisores educativos encuestados en el sistema educativo público preuniversitario en República Dominicana, ponen de manifiesto que no existen diferencias significativas entre el sexo de los técnicos docentes distritales y las habilidades relativas al liderazgo en el desempeño de sus funciones. Esta afirmación es un indicativo que las mujeres se acercan a una igualdad más efectiva respecto a los hombres en el ámbito liderazgo.

En lo referente al liderazgo en función de la edad, se pudo evidenciar que los supervisores o acompañantes educativos mayores ejercen un liderazgo más efectivo frente

a los más jóvenes, poniendo de manifiesto estas habilidades en la creación de documentos institucionales, en la comunicación de la misión y visión educativa, en la búsqueda de consenso en los temas educativos que se abordan, en la resolución de conflicto, en la evaluación educativa, así como entre otros aspectos vinculados a su desempeño laboral.

Se ha determinado que el liderazgo del técnico docente distrital en relación de la variable usabilidad de los medios tecnológicos en el trabajo no proporciona diferencias significativas en las tareas que realizan los agentes encargados de la supervisión y el acompañamiento educativo. De igual manera, el liderazgo en función de la necesidad del empleo de dispositivos tecnológicos en su ámbito laboral.

Finalmente, otra conclusión que arroja el estudio es que, los técnicos docentes distritales no muestran diferencias significativas en cuanto a la necesidad de liderazgo para el desempeño de sus ocupaciones. En efecto, estos profesionales educativos coinciden en que las cualidades del liderazgo tienen un significado positivo para el desarrollo eficiente de sus funciones. Por todo esto, el estudio permite concluir que los técnicos docentes distritales como supervisores educativos perciben que las habilidades del liderazgo constituyen elementos fundamentales para hacer frente a los desafíos de la gestión administrativa y pedagógica que tienen sus funciones y potenciar los resultados educativos.

Por lo que se refiere al estudio, hacemos mención que la literatura en cuanto al liderazgo en los supervisores educativos es reducida; existe poca base conceptual sobre el liderazgo en gestión educativa, aunque sí mucha del liderazgo educativo hacia docentes y directores, siendo aspectos similares, pero con marcadas diferencias desde el ámbito ocupacional de estos agentes de la educación. Por tanto, consideramos pertinente una línea de actuación vinculada a estudiar las habilidades esenciales del liderazgo para los supervisores educativos en los ámbitos de la gestión, la inspección y el acompañamiento al profesorado y equipo directivo de la escuela, afín de constituir un marco de referencia en consonancia con sus funciones y desempeño laboral esperado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Morales, M. (2007). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios, *Revista de psicología*, 9, 81-91. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/revpsi/article/view/519>
- Ahumada-Figueroa, L. A., Montecinos-Sanhueza, C. L., Leiva-Guerrero, M. V. y Campos-Vergara, F. A. (2019). Aprender a liderar el cambio en organizaciones escolares en Chile, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 53-70. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.alco>
- Amores, F. J. y Ritacco, M. (2021). Desarrollo de prácticas de liderazgo exitoso en la dirección escolar, *Perfiles Educativos*, 43(174), 77-92. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59414>
- Ayary, L. (2019). La supervisión educativa. Incidencia en las políticas públicas, *Revista Franz Tamayo*, 1(2), 161- 175. <https://doi.org/10.33996/franztamayo.v1i2.182>
- Azeem, M. y Mataruna, L. (2019). Identifying factor measuring collective leadership at academic workplaces. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1316-1335. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2018-0131>
- Balladares-Burgos, J., y Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 6(1), 63-72. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp63-72>

- Bolívar, A. (2016). Conjugar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y Gestión Educativa*, 24(1), 26-29.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, James K. y Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching* 24(3), 263-280. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1425678>
- Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E., y Tournier, B. (2020). *Change agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier*. UNESCO.
- Concha, R., Mujica, F., y Inostroza, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Revista Dilemas contemporáneos*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3247>
- De la Cruz-Morla, L. (2022). Competencia Digital y Liderazgo en los Supervisores Educativos: retos y perspectivas desde el rol de los técnicos docentes distritales: República Dominicana. *Avances en Supervisión Educativa*, (38). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.766>
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané O. V. y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados, *Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Esteban, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 25, 27-58. <https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33 <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrando, P. J. y Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Galaz-Ruiz, A. y Anaya-Torres, E. D. (2023). Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-218. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100203>
- Guerrero, M. A., Manosalvas, C., Salvador, C. R., Carhuancho-Mendoza, I. M., Maino, A. A. y Silva, D. R. (2021). La mediación de la satisfacción laboral en la relación del estilo de liderazgo y el compromiso organizacional. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 234-265. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.657>
- Leiva-Guerrero, M. V. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V. y Cáceres-Cadena, M. D. (2016). Liderazgo escolar y eficacia colectiva en escuelas públicas de Bogotá. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 67-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. y Al Kiers, H. (2011). The Hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364. doi: 10.1080/00273171.2011.564527
- Mancebo, M. y Romero, M. (2021). Supervisión escolar y cambio educativo. *Cuadernos del Claeh*, 40(113), 67-83. <https://doi.org/10.29192/claeh.40.1.5>
- Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a Redes de Líderes Escolares para su Transformación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-59. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>
- Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J., Nieuwenhuizen, L., y Doty, J. (2017). The wicked problem of the intersection between supervision and evaluation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 709-724. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/185>

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). *Manual de Supervisión Educativa, Dirección General de Supervisión Educativa*. <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-general-de-supervision-educativa/wD1m-manual-de-supervisionpdf.pdf>
- Morata-Ramírez, M.Á., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, M. I. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones para el método de mínimos cuadrados no ponderados relacionados con Chi-Cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica*, 12(1), 79-90. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Myende, P. E., Nwane, S. H., y Bhengu, T. T. (2022). Leadership for learning at district level: Lessons from circuit managers working in deprived school contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/1741143220933905>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe, <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach, *REIRE Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sánchez-Tarazaga, L. y Ferrández-Berrueco, R. (2022). Percepción de las competencias docentes en Educación Secundaria: un análisis comparado desde la visión de los agentes implicados. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 75–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400075>
- Santa María, H., Villarroel, R., Quispe, V., Contreras, G. y Romero, R. (2021). *Cualidades de liderazgo en la calidad de la gestión educativa desde la percepción docente*. Editorial Grupo Compás.
- Subramaniam, L., Cheah, K. y Abdullah, Z. (2020). Instructional Supervision Challenges in Malaysia: A Systematic Literature Review. *International Journal of Education and Training*, 6(1), 1-10. <http://www.injet.upm.edu.my/index.php/archives/vol-6-1-june-2020>
- Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Valdés, R., Campos, F., y Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-129. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Villafuerte-Holguín, J. S. y Cevallos, D. P. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia: La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (37), 15-40. <https://doi.org/10.19053/01227238.12667>
- Zenger, J. y Folkman, J. (2012). *El líder extraordinario*. Profit Editorial.

