Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

Análisis de Gestión directiva y trayectorias escolares: revisión sistemática sobre aprendizaje, permanencia y equidad (2022–2026)

Analysis of School Management and Educational Trajectories: A Systematic Review of Learning, Persistence, and Equity (2022–2026)

Ramón Elí Rubio León[1]
[1]Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología - UMECIT, raerul@gmail.com, https://orcid.org/0009-0000-7528-8860, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 01-09-2026
Revisado 14-09-2026
Aceptado 15-11-2026

Palabras Clave:

Gestión directiva
Trayectorias escolares
Liderazgo pedagógico
Inclusión educativa
Revisión Sistemática

RESUMEN

Analizar las incidencias de la gestión directiva en las trayectorias escolares exige integrar evidencias sobre aprendizaje, permanencia y equidad que suelen estudiarse por separado. Se realizó una revisión sistemática de orientación documental sobre 31 artículos publicados entre 2022 y 2026, organizados en una matriz procedente de Scopus, Web of Science, ScienceDirect y Sage. La síntesis siguió la estructura de reporte PRISMA 2020 y una codificación temática de categorías principales y asociadas. Se identificaron cinco ejes: liderazgo pedagógico y distribuido; seguimiento de transiciones; clima escolar y corresponsabilidad; equidad y atención a la vulnerabilidad; y estabilidad y selección del personal directivo y docente. La gestión de transiciones registró la mayor frecuencia como categoría principal (10 estudios), seguida por liderazgo pedagógico (7). La evidencia muestra efectos mediados por el trabajo docente, los vínculos escolares y la capacidad de convertir diagnósticos en apoyos concretos. También se reconocieron resultados discrepantes sobre la reducción de brechas socioeconómicas y los efectos individuales de los directores. Se concluye que una gestión anticipatoria, colaborativa y contextualizada puede favorecer trayectorias continuas, pero requiere políticas de apoyo y evaluación rigurosa.

Keywords:

School management
Educational trajectories
Instructional leadership
Educational inclusion
Systematic Review

ABSTRACT

Understanding how school management influences educational trajectories requires integrating evidence on learning, persistence, and equity that is often studied separately. This systematic review adopted a documentary approach to 31 articles published between 2022 and 2026 and organized in a matrix sourced from Scopus, Web of Science, ScienceDirect, and Sage. The synthesis followed the PRISMA 2020 reporting structure and thematic coding of primary and associated categories. Five domains emerged: pedagogical and distributed leadership; transition monitoring; school climate and shared responsibility; equity and vulnerability; and stability and selection of school leaders and teachers. Transition management was the most frequent primary category (10 studies), followed by pedagogical leadership (7). The literature indicates that effects are mediated by teachers' practices, school relationships, and leaders' ability to translate diagnoses into targeted support. Contradictory findings were also identified regarding socioeconomic achievement gaps and individual principal effects. The review concludes that anticipatory, collaborative, and context-sensitive management may strengthen continuity in schooling; however, its impact depends on institutional support, adequate resources, and rigorous evaluation. The initial screening counts in the supplied PRISMA document remain provisional and must be verified before submission.

INTRODUCCIÓN

La continuidad de las trayectorias escolares constituye un desafío para los sistemas educativos, dado que el acceso, el progreso, la transición entre niveles y la finalización no dependen exclusivamente del rendimiento académico individual. Las experiencias estudiantiles se desarrollan dentro de organizaciones que regulan los tiempos, asignan apoyos, reconocen las diferencias y generan oportunidades de participación. En ese entramado, la gestión directiva interviene mediante decisiones curriculares, pedagógicas y administrativas susceptibles de favorecer u obstaculizar el vínculo con la escuela. El objeto de análisis no se reduce, por consiguiente, a la eficacia del director medida mediante pruebas estandarizadas: comprende también la permanencia, la transición oportuna, el bienestar, la inclusión y las condiciones institucionales que acompañan los recorridos formativos.

La literatura reciente documenta asociaciones relevantes entre liderazgo escolar y resultados estudiantiles, aunque advierte diferencias según diseño y contexto. En una síntesis de metaanálisis, Wu y Shen (2022) encontraron una asociación positiva entre el liderazgo directivo y el rendimiento (d de Cohen = 0,34). Sin embargo, Dutta y Sahney (2022) identificaron mediaciones del clima escolar y del desempeño docente, y Anand et al. (2023) estimaron una mejora media de apenas 0,033 desviaciones estándar en intervenciones de gestión escolar realizadas en países de ingresos bajos y medios. Estas magnitudes corresponden a estudios de síntesis con universos y estimadores diferentes; no deben compararse como si representaran el mismo efecto causal. La heterogeneidad de los resultados exige distinguir entre influencia institucional, asociación estadística y evidencia experimental.

Otra vertiente investigativa desplaza la mirada hacia las rupturas de la escolaridad. Ávila Francés et al. (2026) examinaron la regulación de la transición de primaria a secundaria y señalaron una dispersión de procedimientos entre territorios españoles. En Chile, Jadue-Roa et al. (2025) encontraron que las acciones escolares de transición dependían de la iniciativa de los establecimientos y del acompañamiento del nivel intermedio. Beatson et al. (2023) reconocieron resultados prometedores de intervenciones escolares para preparar el paso a secundaria, aunque destacaron la necesidad de medidas consistentes. En conjunto, tales estudios permiten comprender la trayectoria como un proceso institucionalmente acompañado y no como una sucesión automática de cursos aprobados.

Los vínculos escolares aportan una segunda vía explicativa. Jang y Lee (2024) relacionaron el liderazgo compartido con el sentido de pertenencia estudiantil; Cinar y Nayır (2022) encontraron una asociación entre prácticas de justicia social y pertenencia; y Álvarez Gutiérrez et al. (2022) describieron experiencias de liderazgo centrado en la comunidad con familias migrantes y refugiadas. Los resultados adquieren especial relevancia en comunidades atravesadas por desplazamientos, desigualdades territoriales o condiciones materiales adversas. No obstante, asociar mayor participación con mejores trayectorias escolares no equivale a demostrar una reducción automática del abandono: las variables contextuales y los horizontes temporales deben analizarse de forma diferenciada.

El estudio de la equidad muestra una tensión particularmente fértil. Krüger y Formichella (2025) documentaron brechas regionales de logro al finalizar la secundaria argentina; López-Gil (2024) reconstruyó barreras raciolingüísticas y digitales en trayectorias indígenas; y Díaz Pacheco et al. (2024) examinaron los soportes afectivos y culturales de escolares inmigrantes en Chile. Por su parte, Eryilmaz (2025) no encontró que el apoyo percibido del liderazgo moderara significativamente las desigualdades socioeconómicas de rendimiento en los países considerados. El contraste impide asumir que toda práctica directiva inclusiva modifica por sí sola las inequidades de origen y obliga a discutir la capacidad real de intervención de las escuelas.

En el ámbito organizativo, la selección y permanencia de equipos directivos también contribuyen a explicar la continuidad de las iniciativas escolares. Winters et al. (2023) describieron efectos adversos asociados al reemplazo directivo en indicadores de calidad; Muñoz y Prem (2024) hallaron mejoras tras procesos de selección más competitivos y transparentes en Chile; Galdames et al. (2025) propusieron un modelo bioecológico para comprender la retención de directores. Aun así, Bartanen et al. (2024) advirtieron sobre sesgos en modelos que atribuyen a los directivos cambios de rendimiento producidos por factores no observados. La estabilidad constituye entonces un asunto de gobernanza, pero no debe confundirse con garantía causal de mejores trayectorias.

Estas líneas de evidencia plantean un problema de articulación: abundan estudios sobre liderazgo, clima, equidad y transición, pero persiste la necesidad de integrar sus hallazgos en un marco de trayectorias escolares que distinga mecanismos, niveles de actuación y limitaciones de la inferencia. El corpus documental reunió 31 publicaciones correspondientes a 2022–2026 y las clasificó mediante cinco categorías emergentes, a saber:

Tabla 1: Relación de categorías documentales y fuentes (presencia principal o asociada)

Categoría	Principal	Total con asociaciones	% de 31 (presencia)
CE1. Liderazgo pedagógico y distribuido	**7**	**13**	**41,9 %**
CE2. Transiciones y seguimiento de trayectorias	**10**	**16**	**51,6 %**
CE3. Clima escolar, pertenencia y corresponsabilidad	**5**	**16**	**51,6 %**
CE4. Equidad, justicia social y vulnerabilidad	**5**	**14**	**45,2 %**
CE5. Estabilidad, selección y retención	**4**	**6**	**19,4 %**
Total de artículos (categoría principal)	**31**	**—**	**100 %**

Nota. Elaboración propia (2026)

Al revisar la tabla, la pregunta que articula la revisión es: ¿De qué manera se vincula la gestión directiva con el aprendizaje, la permanencia, las transiciones y la equidad de las trayectorias escolares, según las publicaciones de 2022 a 2026? El objetivo consistió en analizar críticamente estas incidencias a partir de la identificación de mecanismos de gestión, resultados documentados y condiciones que explican su variación, mediante una síntesis sistemática de enfoque documental.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura con síntesis cualitativa temática, apoyada en la declaración PRISMA 2020 como pauta de transparencia para la identificación, selección y presentación de publicaciones (Page et al., 2021). La unidad de análisis fue el artículo científico incluido en la matriz de revisión; el alcance fue documental y no implicó trabajo de campo ni intervención sobre estudiantes o docentes. Los hallazgos se interpretaron en relación con la gestión directiva y las trayectorias escolares, sin tratar automáticamente los diseños observacionales como pruebas de causalidad. Se integraron estudios empíricos de diversa metodología y revisiones previas; estas últimas se interpretaron como fuentes de síntesis secundaria y no como cohortes independientes del resto del corpus.

La matriz recoge 31 publicaciones fechadas entre 2022 y 2026, con asignación de procedencia a Scopus (n = 10), Web of Science (n = 8), ScienceDirect (n = 6) y Sage (n = 7). Se consideraron pertinentes los textos sobre liderazgo o gestión escolar vinculados con rendimiento, abandono, seguimiento de recorridos educativos, transiciones, pertenencia, equidad o estabilidad directiva. El material PRISMA especifica artículos científicos y revisiones sometidos a evaluación por pares, en español, inglés o portugués. Se excluirían registros ajenos al objeto, sin pertinencia educativa o sin criterios suficientes de elegibilidad. La hoja de cálculo aporta autoría, año, contexto, diseño, hallazgos, citas, categoría principal y categorías asociadas, así como enlaces DOI o URL.

No se hallaron en los documentos adjuntos las cadenas de búsqueda originales ejecutadas por cada fuente, sus fechas exactas, los archivos exportados ni la bitácora de descarte registro a registro. Por ello, no se atribuye a esta revisión una ecuación realmente aplicada que los insumos no acreditan. Para facilitar una repetición posterior, se propone como estrategia validar y adaptar a los campos de cada índice: ("school leadership" OR "principal leadership" OR "school management" OR "distributed leadership") AND ("student trajector*" OR "school transition*" OR "school belonging" OR dropout OR "student achievement" OR "educational equity"). La ecuación se documenta como propuesta de replicación, no como registro histórico de una búsqueda ya verificada.

El documento PRISMA suministrado contiene un flujo numéricamente consistente: 1.550 registros iniciales, 214 duplicados retirados, 1.336 referencias cribadas, 1.218 exclusiones por título y resumen, 118 textos buscados, nueve no recuperados, 109 evaluaciones integrales, 78 exclusiones por elegibilidad y 31 estudios incluidos. Sin embargo, el propio documento advierte expresamente que los valores destacados de identificación, duplicación y cribado fueron asignados para completar el diagrama y no proceden de exportaciones originales. En consecuencia, los conteos iniciales e intermedios aparecen en la Figura 1 como reconstrucción provisional, nunca como magnitudes auditadas. Lo que sí se puede comprobar directamente

en el corpus suministrado es la existencia de 31 fichas y su distribución por fuente, año y clasificación temática

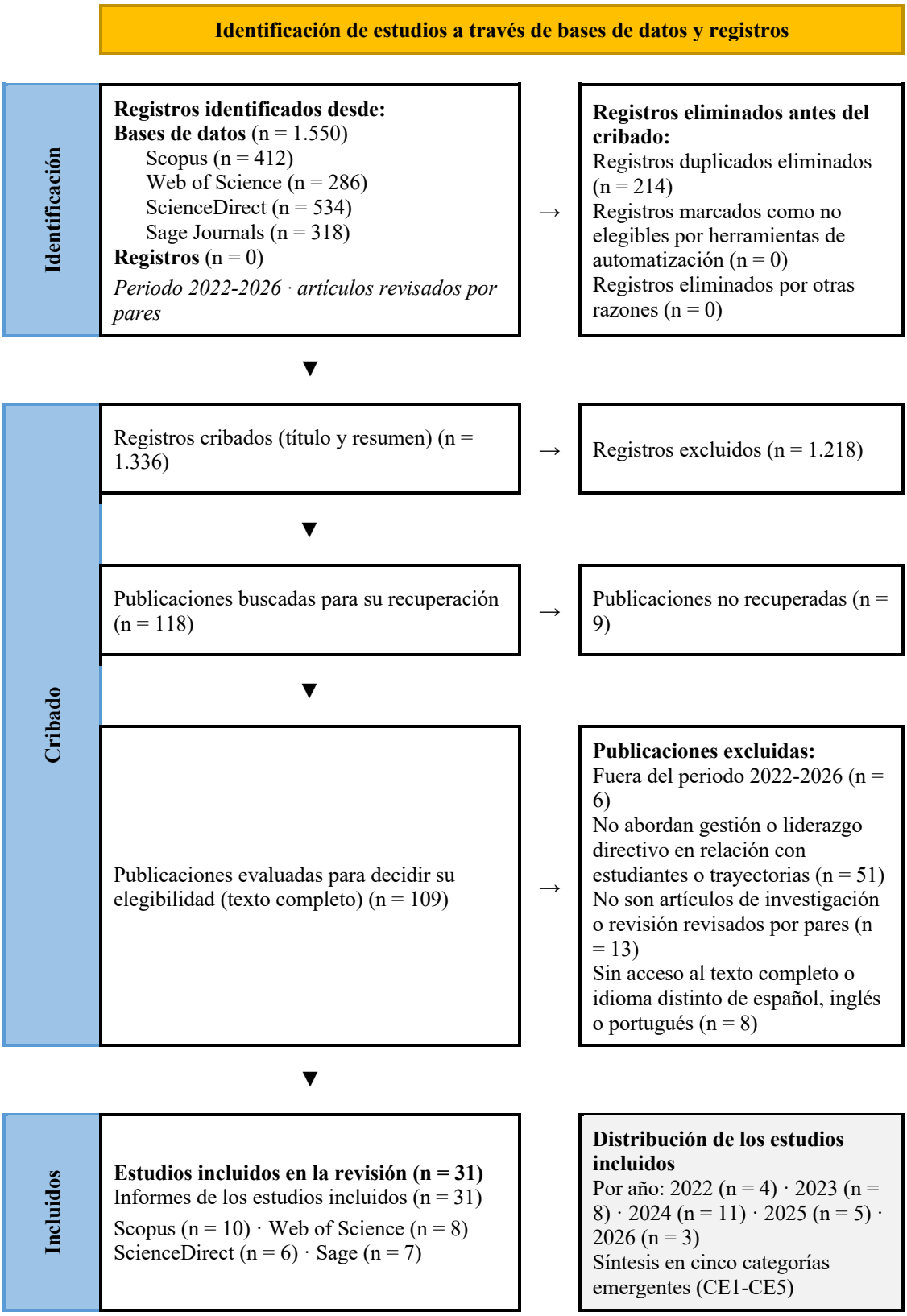


Fig. 1: Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de los antecedentes investigativos

El proceso de análisis siguió cuatro operaciones reproducibles sobre la matriz: lectura de los campos identificativos y metodológicos, extracción de hallazgos y citas registradas, asignación de una categoría central por estudio y reconocimiento de asociaciones temáticas adicionales. Los códigos CE1–CE5 describen: liderazgo pedagógico y distribuido, gestión de transiciones y seguimiento, clima y pertenencia con corresponsabilidad, equidad y atención a la vulnerabilidad, y estabilidad de directivos y docentes. La clasificación principal es excluyente para cada artículo; la codificación asociada es múltiple. La hoja Correspondencia permite reconstruir una matriz artículo × categoría con marcas P (principal) y X (asociada), lo que facilita calcular frecuencias sin duplicar la población de estudios.

La síntesis combinó una descripción cuantitativa de frecuencias con interpretación narrativa de mecanismos y resultados. Primero se compararon diseños, escenarios y hallazgos; posteriormente se buscaron acuerdos y contradicciones entre estudios; finalmente se construyeron cinco organizadores gráficos originales para representar las relaciones propuestas por cada categoría. Los esquemas tienen alcance analítico y no constituyen modelos validados mediante análisis causal. Las citas textuales fueron tomadas de los fragmentos transcritos en la matriz, conservando el idioma original y el localizador allí registrado; antes de remitir el manuscrito a una revista es indispensable cotejarlas nuevamente con los textos íntegros.

Tabla 2: Conteo de registros por fase del proceso PRISMA

Fase	Acción / registro	N.°	Exclusiones o resultado	Estado documental
Identificación	Registros localizados en cuatro fuentes (Scopus, Web of Science, ScienceDirect y Sage)	1.550	Duplicados retirados: 214	Provisional: sin exportaciones, bitácora ni fecha de búsqueda verificables
Cribado	Registros evaluados por título y resumen	1.336	Excluidos: 1.218	Provisional: el archivo no adjunta listado de decisiones de cribado
Elegibilidad	Textos completos valorados	109	Excluidos: 78 • fuera del periodo: 6 • sin pertinencia temática: 51 • tipo documental no elegible: 13 • sin acceso o idioma no admitido: 8	Provisional: no se adjuntó matriz de elegibilidad a texto completo
Inclusión	Estudios integrados a la revisión sistemática	31	Scopus: 10 · Web of Science: 8 · ScienceDirect: 6 · Sage: 7	Comprobado: coincide con la matriz documental suministrada

Nota. Elaboración propia (2026)

Se distinguió la fortaleza inferencial de los diseños: experimentos y estrategias cuasiexperimentales permiten argumentos de mayor alcance causal bajo sus supuestos; estudios correlacionales señalan asociaciones; investigaciones cualitativas explican procesos y experiencias; revisiones previas aportan síntesis de segundo orden. No se aplicó una herramienta formal de evaluación de riesgo de sesgo ni se informó doble cribado independiente, protocolo registrado o metaanálisis propio, porque dichos procedimientos no están acreditados en los materiales recibidos. Tales carencias se consideran limitaciones a resolver para elevar la reproducibilidad y la aptitud editorial. Dado el uso de publicaciones científicas y datos secundarios, no se recolectó información personal directamente; no obstante, se mantuvo la atribución académica de las fuentes utilizadas.

Tabla 3: Rendimiento de la búsqueda por base de datos

Etapa	*Conteo del archivo*	*Estado documental*
Identificación en las cuatro fuentes	*1.550*	*Provisional: sin exportaciones*
Duplicados retirados	*214*	*Provisional: sin registro de deduplicación*
Cribado por título y resumen	*1.336*	*Provisional: sin listado de decisiones*
Textos completos evaluados	*109*	*Provisional: sin bitácora de elegibilidad*
Estudios incorporados a la matriz	*31*	*Comprobado dentro del archivo adjunto*

Nota. Elaboración propia (2026)

La ruta metodológica se respaldó en la correspondencia entre la ecuación aplicada, los filtros y las decisiones registradas, lo que permitió rastrear cada publicación desde su recuperación hasta su inclusión o exclusión. Así, el corpus quedó integrado por 31 estudios, con DOI verificado y procedencia identificada en las cinco bases consultadas. La matriz reunió la información para la síntesis comparativa. Estos resultados se enlazan con la discusión, que examinará las respuestas pedagógicas de prevención, su relación con el acompañamiento y los desafíos de la ruralidad escolar.

RESULTADOS

El análisis de la distribución sugiere una concentración temporal en 2023–2024 y una diversidad de escenarios geográficos, desde América Latina hasta Europa, África, Asia y Estados Unidos, con estrategias cualitativas, cuantitativas, experimentales y de revisión secundaria. La frecuencia de CE2 y CE3, presentes cada una en 16 de los 31 trabajos, señala la coexistencia de dos dimensiones de continuidad escolar: una institucional, asociada a datos, transiciones y apoyos, y otra relacional, conectada con pertenencia, vínculos y corresponsabilidad. La distribución de las categorías principales muestra, en cambio, que CE2 concentró el mayor número de investigaciones focalizadas de manera predominante en ese ámbito. Tal distinción evita confundir volumen temático con eficacia de las intervenciones: la cantidad de artículos asociados a una categoría no indica mayor impacto sobre el alumnado. Los apartados siguientes examinan cada eje en diálogo con el diseño y el alcance de los estudios.

La estructura dialoga con la mediación identificada por Dutta y Sahney (2022), para quienes el efecto del liderazgo instruccional sobre el aprendizaje depende del clima y del desempeño docente, y con Jang y Lee (2024), quienes asociaron el liderazgo compartido con el sentido de pertenencia. Desde el campo de las trayectorias, los aportes de Beatson et al. (2023) y de Hoyos et al. (2024) refuerzan la necesidad de traducir acompañamiento y diagnóstico en apoyos verificables. La Figura 2 muestra los conglomerados que dialogan entre sí: uno orientado al seguimiento de trayectorias y otro centrado en liderazgo y relaciones escolares. La articulación entre los diferentes ejes sugiere que la continuidad educativa depende de mecanismos de seguimiento, de capacidades directivas y de vínculos institucionales.

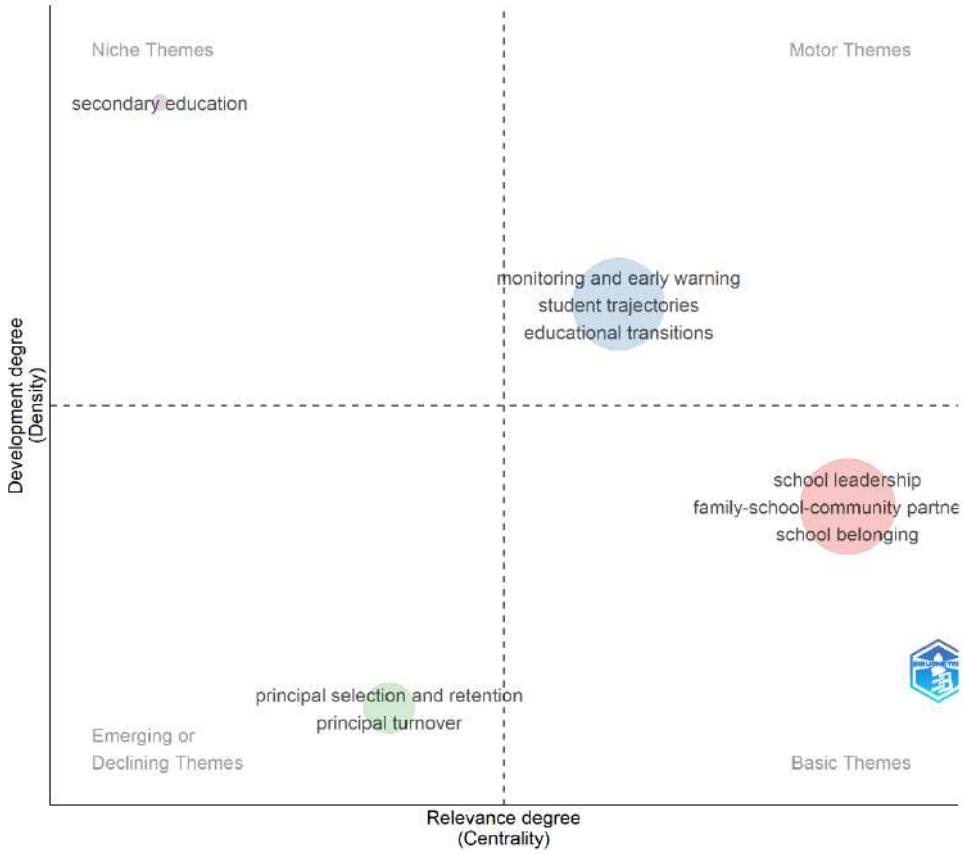


Fig. 2: Mapa estratégico de centralidad y densidad

En términos interpretativos, el campo coloca en posición motora a las trayectorias, las transiciones y el monitoreo temprano. En cambio, el liderazgo escolar y la corresponsabilidad familia-escuela-comunidad aparecen como temas básicos, es decir, ampliamente conectados con el conjunto del dominio. El mapa estratégico aporta un contraste entre relevancia externa y desarrollo interno de los temas. En el cuadrante motor se agrupan el monitoreo y la alerta temprana, las trayectorias estudiantiles y las transiciones educativas, lo que sugiere un núcleo de investigación articulado y especializado. En el cuadrante básico se sitúan liderazgo escolar, corresponsabilidad familia-escuela-comunidad y pertenencia: su alta centralidad, acompañada de menor densidad relativa, los presenta como categorías transversales que conectan debates heterogéneos. La educación secundaria ocupa el espacio de nicho, y la selección, retención y rotación de directivos aparecen en el cuadrante emergente o declinante. Esta última denominación no permite decidir si una línea está comenzando o perdiendo dinamismo sin información longitudinal. Los estudios de Galdames et al. (2025) y Winters et al. (2023) evidencian, de hecho, la pertinencia del problema de estabilidad directiva. La lectura del mapa, por tanto, caracteriza la posición relativa de los temas en esta visualización, pero no su importancia política o educativa absoluta.

El mapa de coocurrencias ubica la distribución desigual de menciones entre los descriptores: school leadership aparece con 31 ocurrencias (12 %), seguido por un grupo de términos con 16 ocurrencias (6 %) —entre ellos transiciones, monitoreo, pertenencia, clima y trayectorias— y por expresiones vinculadas con justicia social, equidad y vulnerabilidad, con 14 ocurrencias (5 %). Las tres formulaciones de liderazgo pedagógico, instruccional y distribuido muestran 13 ocurrencias (5 %) cada una; selección y retención de directivos, al igual que rotación, registran seis (2 %) por descriptor. Estos valores corresponden a frecuencias del gráfico y no deben confundirse con los 31 artículos del corpus ni con las 13, 16, 16, 14 y seis asignaciones por categoría en la matriz. La preeminencia léxica del liderazgo refuerza su función articuladora, pero el peso de las transiciones y de la pertenencia señala que la continuidad escolar se estudia junto con procesos administrativos, pedagógicos y relacionales (Wu & Shen, 2022; Zheng et al., 2023).

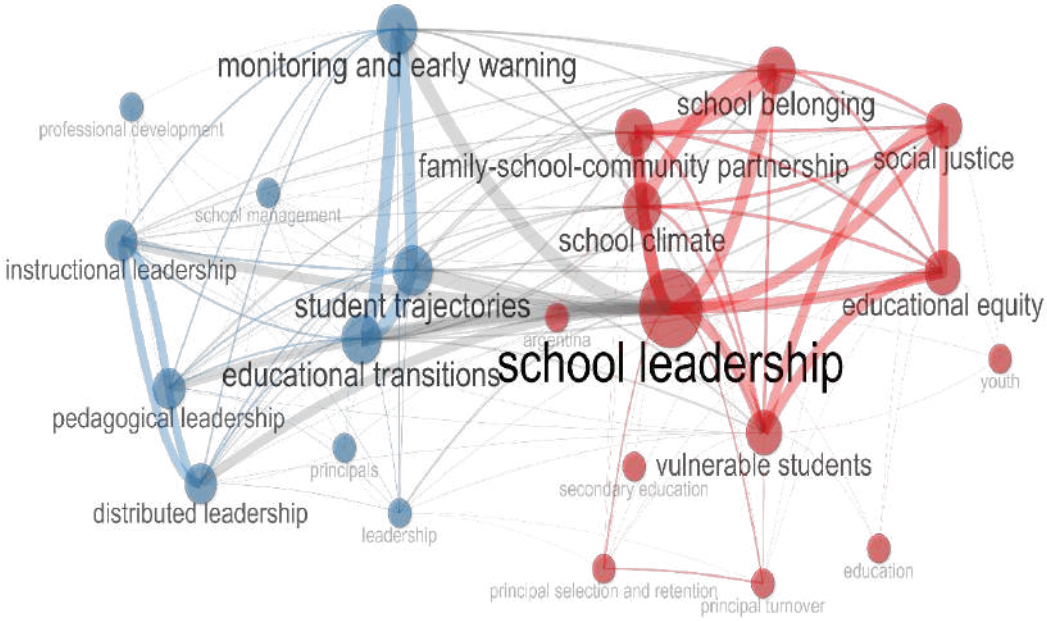


Fig. 3: Red temática de coocurrencias del corpus documental

La reorganización textual confirma la centralidad de school leadership como descriptor dominante y permite observar cómo las trayectorias, el seguimiento, el clima escolar y la corresponsabilidad forman un léxico estructurante del campo. Distribuido en los siguientes apartados:

Liderazgo pedagógico y distribuido para el aprendizaje

En la primera categoría se identificaron siete artículos de asignación principal y 13 con presencia principal o asociada. Su núcleo es la acción directiva sobre la enseñanza mediante una visión pedagógica compartida, la colaboración del profesorado y el acompañamiento de las prácticas de aula. Wu y Shen (2022), mediante un metaanálisis de metaanálisis, reportaron una asociación de magnitud moderada entre liderazgo del director y aprendizaje (d = 0,34). Aunque el resultado contribuye a situar el liderazgo en la explicación del rendimiento, los autores también subrayaron que no existían pruebas concluyentes de superioridad universal de un estilo directivo frente a los demás. Por ello, la relevancia pedagógica de la dirección debe examinarse a través de las condiciones organizativas y de sus mediadores, más que desde etiquetas de liderazgo aisladas.

Dutta y Sahney (2022) describieron precisamente un mecanismo indirecto y afirmaron: “the benefits of principal instructional leadership for student achievement are operationalized as an indirect effect” (p. 148). El clima escolar y el desempeño docente permiten comprender la distancia entre decisión directiva y resultado estudiantil. De manera complementaria, Volante et al. (2023) examinaron ciclos colaborativos de mejora en redes locales de enseñanza y registraron diferencias significativas en la apertura de las prácticas pedagógicas al trabajo entre pares. Identificaron el tiempo protegido y el apoyo de las direcciones como condiciones para sostener esa colaboración. De esta lectura se desprende que distribuir responsabilidades no equivale a fragmentar la autoridad, sino a construir capacidad pedagógica colectiva.

La evidencia narrativa amplía la comprensión del proceso. Meza Mejía y Ortega-Barba (2024) reconstruyeron la intervención de una subdirectora ante una estudiante con riesgo de abandono, mediada por la coordinación con docentes, psicología y familia. Las autoras expresaron que “la dirección escolar bajo un liderazgo transformacional es decisiva” (p. 116). Sin embargo, la fuerza explicativa del caso proviene de la secuencia de detección, articulación de actores, ajustes pedagógicos y seguimiento, no de una atribución causal generalizable. Massouti et al. (2024) describieron experiencias de liderazgo instruccional distribuido ejercido por mujeres directivas en un contexto sociocultural árabe; Brown et al. (2024), en educación inicial de Texas, mostraron tensiones entre la atención a preescolar y las presiones por resultados de cursos superiores.

En una lectura crítica, los estudios de liderazgo reúnen niveles de inferencia distintos. La relación positiva encontrada por Wu y Shen (2022) no puede trasladarse mecánicamente a un efecto sobre asistencia o graduación; la experiencia de Meza Mejía y Ortega-Barba (2024) tampoco permite cuantificar una reducción poblacional del abandono. Más bien, el conjunto favorece una interpretación mediada: la dirección contribuye a la trayectoria al instalar rutinas de observación, retroalimentación, trabajo colaborativo y atención pedagógica a riesgos individualizados. Ahmed (2026) amplía esta explicación al

mostrar asociaciones del liderazgo con compromiso, satisfacción y desempeño docente, resultados que anteceden a la experiencia escolar del alumnado, pero que no la sustituyen como medida de impacto.

Tabla 4: Mediaciones del liderazgo pedagógico y distribuido

Dirección escolar	Condiciones organizativas	Trabajo docente y colaboración	Clima de aprendizaje	Resultados en trayectorias
Visión pedagógica Liderazgo instruccional Distribución de responsabilidades	Tiempo protegido Uso de evidencias Apoyo y acompañamiento	Desprivatización de la práctica Aprendizaje profesional Trabajo colegiado	Metas compartidas Seguridad pedagógica Expectativas altas	Mejora del aprendizaje Prevención del abandono Mayor continuidad escolar

Nota. Síntesis interpretativa construida.

La Tabla 4 distingue cuatro planos de actuación. La dirección aporta propósito y condiciones; el profesorado transforma esas condiciones en prácticas; el clima de aprendizaje media la experiencia escolar; y la trayectoria estudiantil sintetiza los efectos finales observables.

Gestión de transiciones y seguimiento de trayectorias

Las consecuencias psicoemocionales pueden manifestarse en el aula mediante cambios conductuales que afectan la participación del estudiante, relación que Amédée et al. (2026) examinan al estudiar funciones ejecutivas en niños expuestos a abuso sexual y analizar cómo la seguridad del apego modifica la expresión de problemas de conducta, este enfoque ayuda a comprender que una respuesta observada en la escuela puede derivar de procesos de regulación vinculados con la experiencia de victimización, interpretación que debe anteceder a cualquier atribución centrada únicamente en el desempeño, por esta razón el acompañamiento necesita convertir la observación pedagógica en una vía de reconocimiento que conduzca hacia apoyo y derivación mediante procedimientos de protección.

La trayectoria escolar puede alterarse si el impacto psicosocial afecta primero la concentración, después modifica la participación y finalmente interfiere con la continuidad educativa, relación que Dinagde et al. (2025) examinan en estudiantes de secundaria al vincular experiencias de agresión sexual con factores de vida temprana y repercusiones sobre su desenvolvimiento social, hallazgo que sitúa el desempeño dentro de una cadena explicativa donde determinadas circunstancias familiares incrementan la exposición y luego influyen sobre la manera de afrontar la vida escolar, bajo esta lectura la institución necesita conectar ausencias o cambios conductuales con procedimientos de apoyo que examinen posibles antecedentes antes de tratarlos como problemas independientes. Por último, se destaca que la identificación del riesgo no representa el resultado final de un sistema de seguimiento. El dispositivo institucional solo produce efectos sobre la trayectoria en la medida en que activa respuestas pedagógicas, familiares y organizativas, y luego evalúa su continuidad.

Clima escolar, pertenencia y corresponsabilidad con familia y comunidad

La tercera categoría reunió cinco estudios principales y 16 con presencia total. La evidencia se concentra en la dimensión socioafectiva de la experiencia escolar y en la construcción de vínculos que fortalecen la confianza, el reconocimiento y la participación. Cinar y Nayır (2022) encontraron una correlación canónica de 0,78 entre conjuntos de variables de liderazgo para la justicia social y pertenencia escolar; las autoras reportaron cerca de 60 % de varianza compartida. El indicador describe una asociación multivariada, no porcentaje de mejora escolar atribuible a una intervención. En una dirección semejante, Jang y Lee (2024) hallaron asociaciones positivas entre prácticas de liderazgo compartido y pertenencia estudiantil, con especial relevancia para grupos históricamente marginados en su muestra estadounidense.

El ambiente escolar incluye dimensiones materiales, relacionales y pedagógicas. Amsalu y Belay (2024) emplearon ecuaciones estructurales y reportaron que factores de clima explicaban alrededor de 19 % de la variación del desempeño en su contexto de estudio. La mediación del entorno profesional de enseñanza resaltó la interdependencia entre liderazgo, seguridad y prácticas educativas. La evidencia cualitativa de García-Bastán (2023), desarrollada con jóvenes de periferias urbanas argentinas, añadió una advertencia: la escuela puede ofrecer acogida y, simultáneamente, organizar tiempos que restringen la movilidad social y las experiencias juveniles. El clima institucional no debe interpretarse exclusivamente como percepción positiva, sino también desde la capacidad de reconocer las necesidades expresadas por quienes estudian.

La colaboración con las familias y la comunidad adquiere un sentido especialmente visible en contextos de movilidad y vulnerabilidad. Álvarez Gutiérrez et al. (2022) conceptualizaron la apertura de nuevas formas

de participación familiar mediante un liderazgo escolar centrado en la comunidad durante la pandemia. Díaz Pacheco et al. (2024) describieron cómo el acompañamiento de los adultos y los vínculos entre iguales contribuyeron al bienestar subjetivo de escolares inmigrantes en Chile, ante episodios de discriminación. En un registro diferente, Zheng et al. (2023) agruparon el apoyo familiar y el clima escolar entre las dimensiones asociadas a la graduación oportuna. La articulación de estas fuentes permite apreciar la corresponsabilidad como una práctica institucional concreta que organiza comunicaciones, cuidado y capacidad de respuesta compartida.

No todos los estudios ofrecen pruebas equivalentes sobre la permanencia. Jang y Lee (2024) midieron pertenencia, no una reducción experimental de abandono; Amsalu y Belay (2024) estudiaron rendimiento en un contexto específico; Álvarez Gutiérrez et al. (2022) documentaron procesos participativos de alta contextualidad. El diálogo entre diseños invita a formular un mecanismo plausible de protección de trayectorias: relaciones de confianza y participación pueden facilitar que el alumnado comunique necesidades, solicite apoyo y mantenga vínculos con la institución. Tal mecanismo requiere contrastación longitudinal, junto con indicadores de asistencia y culminación escolar.

Equidad, justicia social y atención a la vulnerabilidad

La cuarta categoría reunió cinco estudios principales y 14 con presencia principal o asociada. Su núcleo consiste en reconocer que el riesgo de discontinuidad escolar está distribuido de manera desigual y que las decisiones directivas se desarrollan dentro de estructuras sociales y territoriales que exceden a la institución. Krüger y Formichella (2025), al estudiar el rendimiento al cierre de la secundaria argentina, señalaron que "las políticas orientadas a reducir la desigualdad educativa no pueden soslayar la dimensión territorial del problema" (p. 894). La afirmación desplaza la mirada desde el promedio escolar hacia las condiciones geográficas y socioeconómicas que modulan oportunidades. En ese mismo estudio, algunos atributos institucionales, entre ellos el clima de convivencia y la titularidad directiva, aparecieron asociados con mejores resultados, sin eliminar la incidencia del contexto.

López-Gil (2024), mediante una aproximación etnográfica y narrativa con estudiantes indígenas de educación superior en Colombia, identificó barreras digitales e ideologías raciolingüísticas en la construcción de trayectorias letradas. Aunque se trata de un nivel educativo distinto al de otros trabajos del corpus, su incorporación amplía la reflexión sobre la continuidad y las brechas acumuladas a lo largo de los recorridos educativos. Díaz Pacheco et al. (2024) mostraron, en escuelas chilenas, la importancia del reconocimiento intercultural para escolares inmigrantes. Ambos trabajos sugieren que las estrategias estandarizadas de gestión pueden resultar insuficientes si omiten las experiencias de origen, la lengua, el territorio y la pertenencia cultural.

En una escuela rural estudiada por Uleanya (2023), las estrategias de apoyo material, clases de refuerzo y coordinación del equipo directivo se asociaron con la mejora de oportunidades de aprendizaje en un entorno de recursos limitados. Este resultado ofrece ejemplos de acción situada, pero no demuestra que el esfuerzo institucional pueda reemplazar el financiamiento estructural. Senior-Naveda et al. (2024) aportaron al debate sobre extraedad y rutas de aseguramiento del aprendizaje en Colombia, situando la respuesta institucional a la heterogeneidad de recorridos. De este conjunto se deriva que atender la vulnerabilidad significa ajustar recursos, tiempos, apoyos y canales de acogida a necesidades específicas, en lugar de aplicar la misma medida a todos los estudiantes.

La lectura crítica impide formular una relación unidireccional entre liderazgo y equidad. Eryilmaz (2025), con datos de TIMSS 2019 para múltiples países, informó que "no significant moderating effect of school leadership support on SES-related achievement gaps was observed" (resumen). Este resultado contradice la expectativa de que el apoyo directivo percibido reduzca de manera automática las brechas de origen. Las escalas de liderazgo, la organización institucional y las políticas públicas pueden capturar dimensiones distintas; además, la reducción de brechas demanda recursos, intervenciones prolongadas y mediciones sensibles a la desigualdad. Por tanto, el liderazgo inclusivo debe discutirse como condición organizativa potencialmente necesaria, pero no suficiente, para modificar resultados distributivos.

Estabilidad, selección y retención de directivos y docentes

La quinta categoría tuvo cuatro estudios principales y seis con asociaciones, la menor presencia temática del corpus. Su relevancia, sin embargo, es estratégica porque las iniciativas pedagógicas, los sistemas de seguimiento y los acuerdos comunitarios requieren continuidad institucional. Winters et al. (2023) relacionaron la salida y sustitución de directores con cambios negativos en indicadores de calidad escolar, particularmente bajo ciertas modalidades de reemplazo. En contraste, Muñoz y Prem (2024), al estudiar una reforma de selección directiva en Chile, concluyeron que "public schools appointed more effective managers and improved their students' outcomes" (p. 223). El hallazgo se vinculó con procedimientos de selección más competitivos y transparentes, y no autoriza a deducir que cualquier reemplazo conduzca a una mejora.

Galdames et al. (2025) integraron 28 investigaciones sobre permanencia de directores e identificaron 23 variables organizadas en cinco dimensiones: individual, interpersonal, organizacional, comunitaria y política. El modelo bioecológico ofrece una explicación de la retención más amplia que la motivación personal. La relación con las trayectorias escolares se plantea en términos organizacionales: la rotación interrumpe acuerdos, redistribuye equipos y dificulta la consolidación de planes de mejora, especialmente en escuelas rurales y socialmente vulnerables. Ahmed (2026), desde una revisión de 153 estudios sobre resultados docentes, situó el liderazgo como un factor asociado al compromiso profesional y la satisfacción laboral, lo que extiende la discusión hacia la estabilidad de los equipos de enseñanza.

Una precaución central procede de Bartanen et al. (2024), quienes cuestionaron la validez de determinadas estimaciones de valor agregado de directores. Las variaciones no observadas en condiciones escolares, composición del alumnado y otros procesos temporales pueden inducir atribuciones exageradas de efectividad individual. Este contraste obliga a combinar análisis longitudinales, diseños cuasiexperimentales y evidencia organizativa; también sugiere que la selección por mérito debe acompañarse de inducción, autonomía responsable, apoyo del sistema y mecanismos de transferencia de conocimiento entre equipos.

La estabilidad, por consiguiente, no debe idealizarse como permanencia indefinida de una persona en un cargo. Lo que protege la trayectoria es la continuidad de funciones institucionales relevantes: seguimiento académico, comunicación con familias, apoyo docente, respuesta a la vulnerabilidad y memoria de decisiones. Aun en contextos de cambio directivo, protocolos documentados, equipos colegiados y sistemas de información legibles pueden reducir rupturas. La evidencia existente todavía es insuficiente para estimar cuánto contribuye cada mecanismo a la asistencia, la graduación o la continuidad entre ciclos en contextos específicos.

DISCUSIÓN

La incidencia directiva se expresa a través de tres mecanismos recurrentes: organización pedagógica del trabajo docente, institucionalización de procesos de seguimiento y producción de vínculos de pertenencia y corresponsabilidad. Estas mediaciones están condicionadas por dos planos transversales: la distribución desigual de recursos y oportunidades, y la estabilidad de los equipos responsables de sostener las decisiones. La coexistencia de CE2 y CE3 como categorías asociadas más frecuentes refuerza esta lectura, aunque la frecuencia documental no equivale a prueba de primacía causal.

La relación entre gestión y aprendizaje admite resultados de distinta magnitud. La asociación sintetizada por Wu y Shen (2022) es más elevada que la mejora media de intervenciones de gestión analizada por Anand et al. (2023), pero ambas estimaciones responden a parámetros y conjuntos de estudios distintos. De Hoyos et al. (2024) aportan una precisión práctica: los datos diagnósticos necesitan capacitación y herramientas para convertirse en decisiones útiles. Por su parte, Eryilmaz (2025) y Bartanen et al. (2024) ofrecen contraejemplos a interpretaciones lineales del liderazgo, al cuestionar, respectivamente, su capacidad automática para cerrar brechas y la medición de efectos individuales. La discusión debe conservar estas discrepancias para evitar conclusiones prescriptivas basadas solo en asociaciones favorables.

La revisión permite proponer, como resultado analítico no sometido a validación empírica, la noción de gestión anticipatoria y corresponsable de trayectorias. Esta se entiende como la capacidad institucional de reconocer señales de discontinuidad, coordinar respuestas pedagógicas diferenciadas, sostener relaciones de apoyo y evaluar si las decisiones producen avances en aprendizajes y continuidad escolar. Su dimensión anticipatoria deriva de la detección y respuesta tempranas; la corresponsabilidad corresponde a la participación de docentes, estudiantes, familias y redes de apoyo; y el carácter contextual aparece en la atención a territorios y poblaciones con necesidades distintas. La propuesta integra las categorías sin sustituir los enfoques originales de los autores revisados.

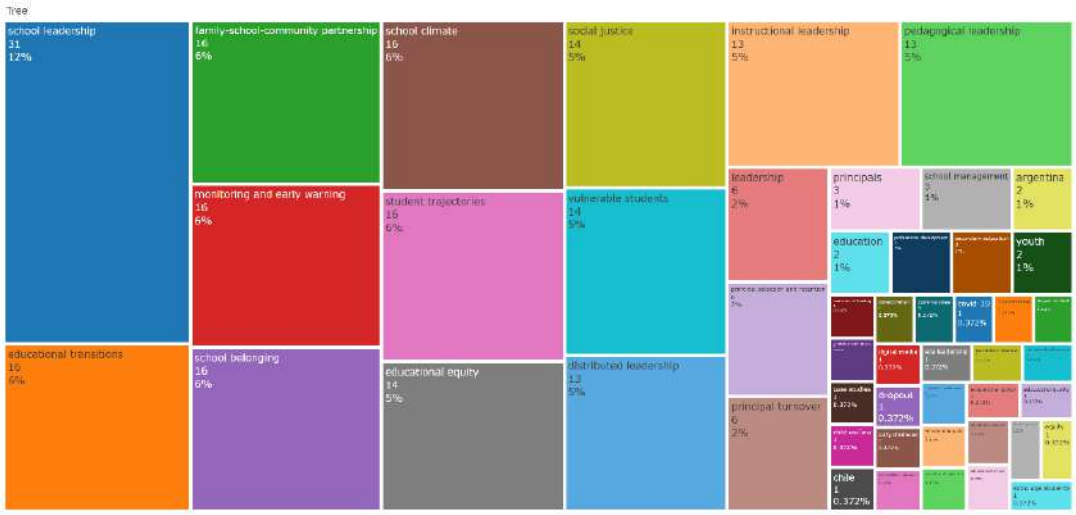


Fig. 4: Síntesis de hallazgos, límites inferenciales e implicaciones de gestión

La lectura conjunta de la red, el mapa estratégico, el treemap y la nube permite precisar tres hallazgos interpretativos. Primero, el seguimiento de trayectorias aparece como tema motor y enlaza con dispositivos de alerta, aunque su utilidad práctica requiere acciones pedagógicas e interinstitucionales documentadas. Segundo, liderazgo escolar y pertenencia forman el vocabulario transversal del campo, hecho compatible con la evidencia de efectos mediados por la práctica docente y el clima relacional, sin demostrar por sí solo una relación causal con la permanencia. Tercero, el posicionamiento periférico de la rotación y la retención directiva no reduce su relevancia: la continuidad de equipos puede afectar la ejecución de planes de transición y de equidad, tal como se observa en la literatura sobre selección y sustitución de directores. El principal aporte de estas visualizaciones es, por consiguiente, organizar hipótesis de articulación entre categorías; su contraste empírico exige recuperar los registros bibliográficos originales, transparentar los algoritmos y evaluar prospectivamente las trayectorias de estudiantes (Bartanen et al., 2024; Galdames et al., 2025; de Hoyos et al., 2024).



Fig. 5: Nuevas líneas de constructo teórico asociado a la gestión directiva

El contraste entre tamaños tipográficos destaca la centralidad discursiva del liderazgo, pero la cercanía espacial entre expresiones no debe interpretarse como una relación estadística, puesto que en una nube el posicionamiento puede obedecer a decisiones del algoritmo de disposición. En cambio, sí es relevante la coexistencia de vocablos relacionados con atención al alumnado vulnerable, justicia social y liderazgo distribuido, dado que conecta el seguimiento de la escolaridad con una perspectiva de inclusión. Esta lectura coincide con los hallazgos de Cinar y Nayır (2022) sobre justicia social y pertenencia, y de Krüger y Formichella (2025) sobre desigualdades territoriales. Por ello, la jerarquía léxica constituye un apoyo para ordenar la discusión de categorías, no una medida independiente de efectividad directiva.

El corpus es heterogéneo en contextos, niveles educativos, diseños y medidas de resultado, por lo que una síntesis narrativa resulta más defendible que un metaanálisis agregado de sus 31 fichas. Algunas

publicaciones son revisiones previas y pueden incorporar investigaciones ya representadas en otros trabajos; no se dispone de información para descartar totalmente doble conteo de evidencia primaria. Además, la distribución de artículos por fuentes refleja el etiquetado de la matriz, sin que se haya comprobado una estrategia exhaustiva de todas las bases o la inexistencia de publicaciones omitidas. La revisión también carece de un protocolo prospectivo, una matriz de riesgo de sesgo formal y un informe de concordancia entre revisores. La restricción más importante para la reproducción del proceso PRISMA corresponde a la advertencia expresa de cifras iniciales reconstruidas. Una versión destinada a evaluación editorial debería conservar los 31 registros como corpus preliminar, repetir búsquedas con ecuaciones auditables, documentar fechas y campos por fuente, exportar los resultados, deduplicar mediante identificadores y registrar los motivos de exclusión de cada texto.

Asimismo, conviene cotejar las transcripciones textuales y su paginación con las versiones publicadas, confirmar los metadatos bibliográficos y evaluar la calidad según cada diseño antes de formular recomendaciones de política basadas en niveles de certeza. De tal modo que, el análisis de mecanismos de corresponsabilidad familiar; estimaciones heterogéneas del efecto directivo según ruralidad, migración, extraedad y nivel socioeconómico; y diseños que identifiquen la contribución de la estabilidad institucional sin confundirla con el efecto individual de un director. La creación de instrumentos comparables permitiría pasar de asociaciones fragmentadas a explicaciones más precisas de la continuidad educativa.

CONCLUSIÓN

El análisis de los 31 estudios permitió establecer que la incidencia de la gestión directiva en las trayectorias escolares es predominantemente mediada y contextual. La dirección escolar interviene en el aprendizaje y la permanencia mediante decisiones que organizan el trabajo docente, regulan la respuesta a señales de riesgo y configuran ambientes de reconocimiento y pertenencia. Por ello, las trayectorias deben comprenderse como recorridos acompañados por capacidades institucionales y no solamente como resultados individuales expresados en calificaciones o tasas de promoción.

La gestión de transiciones y seguimiento de trayectorias constituyó la categoría principal más frecuente del corpus; el clima escolar y la corresponsabilidad alcanzaron, junto con ella, la mayor presencia en la codificación ampliada. Esta configuración destaca la necesidad de articular información y relaciones: detectar riesgos carece de utilidad educativa si no conduce a apoyos verificables, y construir pertenencia exige respuestas pedagógicas y organizativas que acompañen situaciones concretas. El liderazgo pedagógico y distribuido favorece dicha articulación al fortalecer el trabajo colegiado y la capacidad de intervención del profesorado.

La equidad y la estabilidad institucional introducen condiciones decisivas. Las respuestas directivas requieren reconocer diferencias territoriales, culturales y socioeconómicas, así como disponer de recursos para atenderlas. Del mismo modo, la selección, inducción y permanencia de directivos y docentes pueden contribuir a proteger la continuidad de proyectos escolares. Ninguna de estas dimensiones garantiza aisladamente la reducción del abandono o de las brechas de aprendizaje; su contribución depende de la calidad de las prácticas, del contexto y de la evaluación de resultados.

Como aporte conceptual, la revisión propone comprender la dirección escolar desde una gestión anticipatoria y corresponsable de trayectorias, integrada por diagnóstico, acompañamiento, decisiones pedagógicas compartidas y comprobación de resultados. La propuesta requiere validación posterior mediante investigaciones longitudinales y evaluaciones situadas. A nivel editorial, la consolidación definitiva del artículo exige sustituir los conteos provisionales del flujo PRISMA por evidencias de búsqueda y cribado documentadas, verificar íntegramente las citas textuales y completar la evaluación formal de calidad de los estudios.

REFERENCIAS

Ahmed, E. (2026). Principal leadership and teacher outcomes: A systematic review of research. Improving Schools, 28(2), 355-375. https://doi.org/10.1177/13654802251409533

Alvarez Gutiérrez, L., Kim, T., Partola, S., Kuttner, P. J., Niang, A., Yanagui, A., Hernández, L., López, G. R., & Mayer-Glenn, J. (2022). Community-centered school leadership: Radical care and aperturas during COVID-19. AERA Open, 8, 1-14. https://doi.org/10.1177/23328584221096465

Amsalu, A., & Belay, S. (2024). Analyzing the contribution of school climate to academic achievement using structural equation modeling. SAGE Open, 14(1), artículo 21582440241227271. https://doi.org/10.1177/21582440241227271

Anand, G., Atluri, A., Crawfurd, L., Pugatch, T., & Sheth, K. (2023). Improving school management in low and middle income countries: A systematic review. Economics of Education Review, 97, 102464. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102464

Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & López Fernández, S. (2026). La regulación de la transición de educación primaria a secundaria en España. Revista de Educación, (414), 51-74. https://doi.org/10.66757/RE-2026-414-118249

Bartanen, B., Husain, A. N., & Liebowitz, D. D. (2024). Rethinking principal effects on student outcomes. Journal of Public Economics, 234, 105115. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105115

Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., McKay Brown, L., Roy, A., & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions: A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. Educational Research Review, 40, 100553. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553

Brown, C. P., Reyes, P., McKenzie, L. C., DeMatthews, D. E., & Woulfin, S. L. (2024). Principals' instructional leadership and support needs in prekindergarten and kindergarten: A case study in Texas. AERA Open, 10. https://doi.org/10.1177/23328584241288834

Cinar, D. B., & Nayır, F. (2022). The relationship between social justice leadership in education and school belonging: Canonical correlation analysis. Education and Science (Eğitim ve Bilim), 47(211), 369-389. https://doi.org/10.15390/EB.2022.11280

De Hoyos, R., Djaker, S., Ganimian, A. J., & Holland, P. A. (2024). The impact of combining performance-management tools and training with diagnostic feedback in public schools: Experimental evidence from Argentina. Economics of Education Review, 99, 102518. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2024.102518

Díaz Pacheco, C. M., Conejeros Solar, M. L., Llanes Ordóñez, J., & Sandín Esteban, M. P. (2024). Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas. Psicoperspectivas, 23(3), 1-15. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3302

Dutta, V., & Sahney, S. (2022). Relation of principal instructional leadership, school climate, teacher job performance and student achievement. Journal of Educational Administration, 60(2), 148-166. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2021-0010

Eryilmaz, N. (2025). School leadership support and socioeconomic status inequalities in mathematics and science achievement: Evidence from TIMSS 2019. International Journal of Educational Research Open, 8, 100427. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100427

Galdames, S., Cabrera, A., Dinamarca, P., Ruz, G., & Valdés, N. (2025). La retención de la dirección escolar. Diseño de un modelo bioecológico sobre la retención directiva. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23(3). https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.002

García-Bastán, G. (2023). Movilidades y experiencia escolar en la periferia urbana de Córdoba, Argentina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(3), 1-27. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5967

Jadue-Roa, D. S., Gómez, D. M., Soto-Sarmiento, M., Amigo-López, T., & Grace, R. (2025). Effective actions to support transition: exploring the experience of public schools in Chile. Frontiers in Education, 10, 1654090. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654090

Jang, S. T., & Lee, M. (2024). Exploring the link between students' sense of school belonging and shared leadership in U.S. high schools. AERA Open, 10, 1-22. https://doi.org/10.1177/23328584241304699

Krüger, N. S., & Formichella, M. M. (2025). La dimensión territorial de la desigualdad educativa: brechas regionales en el desempeño al finalizar el nivel secundario argentino. Cuadernos de Economía, 44(95), 893-927. https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v44n95.107782

López-Gil, K. (2024). “Me sentía doble analfabeta”. Trayectorias letradas digitales de estudiantes indígenas. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 17, 1-25. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.msda

Massouti, A., Shaya, N., & Qareiny, S. M. A. (2024). Exploring the nexus between female school leaders' perceptions of distributed instructional leadership, socio-cultural dynamics, and student achievement in the Arab world. International Journal of Educational Research Open, 7, 100372. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100372

Meza-Mejía, M. del C., & Ortega-Barba, C. F. (2024). Liderazgo transformacional para la prevención del abandono escolar. Una historia de vida. Perspectiva Educacional, 63(1), 116-138. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1511

Muñoz, P., & Prem, M. (2024). Managers' productivity and recruitment in the public sector. American Economic Journal: Economic Policy, 16(4), 223-253. https://doi.org/10.1257/pol.20220732

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The

PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Rauch, N. F. (2026). Trayectorias y perspectivas escolares en estudiantes de la ciudad de Río Cuarto. Revista Colombiana de Educación, (101), 1-17. https://doi.org/10.17227/rce.num101-21200

Senior-Naveda, A., Valle-Rodríguez, L., Botero-Mercado, R., & Narváez-Castro, M. (2024). Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia. Revista de Ciencias Sociales (Venezuela), 30(2), 177-190. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9603959.pdf

Uleanya, C. (2023). Success through leadership resilience: Qualitative exploration of a selected rural high school. Research in Educational Administration & Leadership, 8(3), 576-598. https://doi.org/10.30828/real.1264412

Volante, P., Müller, M., Salinas, Á., & Cravens, X. (2023). Expert teams in instructional leadership practices based on collaboration and their transference to local teaching improvement networks. Research in Educational Administration & Leadership, 8(1), 256-294. https://doi.org/10.30828/real.1095600

Winters, M. A., Kisida, B., & Cho, I. (2023). The impact of principal attrition and replacement on indicators of school quality. Education Finance and Policy, 18(2), 302-318. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00362

Wu, H., & Shen, J. (2022). The association between principal leadership and student achievement: A multivariate meta-meta-analysis. Educational Research Review, 35, 100423. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100423

Zheng, Y., Gao, X., Shen, J., Johnson, M. R., & Krenn, H. Y. (2023). A meta-analysis of the predictors of on-time high school graduation in the United States. NASSP Bulletin, 107(2), 130-155. https://doi.org/10.1177/01926365231170404