

11

LIDERAZGO DIRECTIVO **EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS** **PEDAGÓGICAS Y EL APRENDIZAJE**



LIDERAZGO DIRECTIVO

EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL APRENDIZAJE

LEADERSHIP IN PRESCHOOL EDUCATION: IMPACT ON PEDAGOGICAL PRACTICES AND LEARNING

Lorena de Jesús González-Azuara¹

E-mail: lorena.glezaa.92@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0418-0227>

¹ Universidad Pablo Latapí Sarre. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González-Azuara. L. J. (2026). Liderazgo directivo en educación preescolar: impacto en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(4), 114-125.

Fecha de presentación: 11/06/2026

Fecha de aceptación: 27/08/2026

Fecha de publicación: 01/10/2026

RESUMEN

El liderazgo directivo constituye un componente fundamental para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la mejora de los aprendizajes en educación preescolar. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el ejercicio del liderazgo de los directores de jardines de niños y su influencia en el trabajo docente, la organización institucional y las experiencias de aprendizaje del alumnado. Se desarrolló una investigación cualitativa mediante entrevistas a 12 directores y 23 educadoras de centros preescolares con características y contextos diversos. La información se complementó con observaciones de sesiones de Consejo Técnico Escolar y reuniones de trabajo colegiado, así como con la revisión de documentos institucionales relacionados con la planificación y la mejora educativa. Los resultados evidenciaron que los directores con mayor competencia pedagógica y conocimiento del desarrollo infantil favorecen el acompañamiento docente, la colaboración profesional, la innovación metodológica y la atención a las necesidades de los niños. Asimismo, se identificó que la comunicación horizontal, la participación de las educadoras en la toma de decisiones y el seguimiento de las prácticas de aula contribuyen a generar ambientes institucionales más favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, la sobrecarga administrativa, las limitaciones en la formación directiva y la insuficiencia de acompañamiento institucional dificultan el ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico. Se concluye que fortalecer la formación especializada de los directores, reducir las cargas burocráticas y promover comunidades profesionales de aprendizaje resulta esencial para consolidar una gestión escolar centrada en el desarrollo integral, el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes de educación preescolar.

Palabras clave:

Liderazgo educativo, director escolar, gestión pedagógica, comunidad profesional de aprendizaje.

ABSTRACT

School leadership constitutes a fundamental component in strengthening pedagogical practices and improving learning in preschool education. This study aimed to analyze how preschool principals exercise leadership and how their practices influence teaching, institutional organization, and students' learning experiences. A qualitative research approach was employed, involving interviews with 12 principals and 23 teachers from preschool institutions representing diverse characteristics and contexts. Data were complemented by observations of School Technical Council sessions and collaborative work meetings, as well as by the review of institutional documents related to educational planning and school improvement. The findings revealed that principals with stronger pedagogical competencies and knowledge of child development promote teacher support, professional collaboration, methodological innovation, and attention to children's needs. Furthermore, horizontal communication, teacher participation in decision-making, and systematic monitoring of classroom practices contribute to creating institutional environments that are more conducive to teaching and learning. However, administrative overload, limitations in leadership training, and insufficient institutional support hinder the effective exercise of pedagogical leadership. The study concludes that strengthening specialized training for preschool principals, reducing bureaucratic burdens, and promoting professional learning communities are essential for consolidating school leadership focused on students' holistic development, well-being, and learning. These findings highlight the need to reconsider the role of preschool principals beyond administrative management and to strengthen their position as pedagogical leaders capable of guiding collaborative processes and improving educational practices.

Keywords:

Educational leadership, school principal, pedagogical management, professional learning community.

INTRODUCCIÓN

El interés por el liderazgo escolar ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo debido a su influencia en la organización institucional, las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje. En educación preescolar, esta función adquiere especial importancia, pues la actuación del director puede contribuir significativamente a transformar la dinámica de una institución, fortalecer el trabajo de las educadoras y generar mejores condiciones para el desarrollo integral de los niños.

La experiencia en distintos centros preescolares permite observar diferencias sustanciales en las formas de ejercer la función directiva. En algunas instituciones, la gestión se concentra principalmente en el cumplimiento de tareas administrativas, mientras el personal docente desarrolla su labor de manera relativamente aislada, con escasos espacios para la colaboración, la construcción de proyectos comunes o la atención colectiva de las dificultades que surgen en los grupos. En contraste, existen directores que mantienen una presencia activa en los espacios educativos, conocen las características y necesidades del alumnado, acompañan el trabajo docente y generan oportunidades para escuchar, intercambiar experiencias y construir decisiones de manera conjunta.

Estas diferencias permiten plantear interrogantes relevantes acerca de las características que distinguen un liderazgo escolar efectivo, las prácticas que favorecen la transformación de las instituciones educativas y los procesos formativos necesarios para fortalecer las competencias de quienes ejercen funciones directivas.

La literatura internacional sobre liderazgo educativo es amplia, aunque sus planteamientos no siempre responden plenamente a las particularidades del contexto mexicano y, específicamente, de la educación preescolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2024) reconoce el liderazgo escolar como un componente relevante para fortalecer la profesión docente y generar condiciones institucionales favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los directores desempeñan una función importante en la creación de ambientes de trabajo que promuevan la colaboración profesional, el desarrollo de las capacidades docentes y la adaptación de las instituciones educativas a las transformaciones contemporáneas.

En esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) destaca que el liderazgo educativo debe trascender las funciones exclusivamente administrativas y orientarse hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, resulta fundamental establecer propósitos compartidos, acompañar el desarrollo profesional del profesorado, favorecer la colaboración y generar condiciones institucionales que permitan fortalecer las prácticas educativas. Asimismo, la capacidad de los directores para impulsar

procesos de mejora se encuentra condicionada por su preparación profesional, las posibilidades de autonomía y el contexto institucional en el que ejercen sus funciones.

Estos planteamientos adquieren especial relevancia en la educación preescolar mexicana, donde el ejercicio de la dirección se desarrolla en escenarios diversos. Las necesidades y posibilidades de intervención pueden variar considerablemente entre jardines de niños rurales, instituciones ubicadas en contextos de vulnerabilidad y centros urbanos con alta matrícula. En consecuencia, comprender el liderazgo directivo exige considerar tanto las competencias profesionales de quienes ejercen esta función como las condiciones organizacionales y sociales que favorecen o limitan su capacidad para acompañar a las educadoras, promover el trabajo colaborativo y orientar los procesos pedagógicos hacia el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños.

Desde una perspectiva vinculada con la justicia social, Cerrillo et al. (2023) analizan el liderazgo democrático como una vía para contribuir a la reducción de las desigualdades educativas. Este planteamiento resulta especialmente pertinente en México, donde los centros preescolares presentan importantes diferencias en cuanto a recursos, características de la población atendida y condiciones sociales. En consecuencia, el ejercicio del liderazgo no puede comprenderse al margen del contexto, ya que las responsabilidades y los desafíos de un director varían de acuerdo con las condiciones particulares de cada comunidad educativa.

En este marco, el liderazgo pedagógico ha adquirido especial relevancia al situar los procesos de enseñanza y aprendizaje como elementos centrales de la gestión directiva. Hallinger & Kulophas (2023) analizaron la evolución de la investigación en este campo y evidenciaron la creciente importancia otorgada a la relación entre liderazgo y aprendizaje profesional docente. Desde esta perspectiva, la función del director trasciende la administración institucional y comprende el acompañamiento de las prácticas pedagógicas, la orientación del profesorado y la creación de condiciones favorables para el aprendizaje.

En educación preescolar, esta dimensión requiere que los directores posean conocimientos sobre el currículo, el desarrollo infantil y las estrategias pedagógicas pertinentes para la primera infancia. La competencia pedagógica permite ofrecer retroalimentación al profesorado, orientar la organización de los ambientes de aprendizaje, proponer estrategias para favorecer el desarrollo del lenguaje y contribuir a la identificación de necesidades relacionadas con el desarrollo socioemocional. De esta manera, la legitimidad del liderazgo no depende exclusivamente de la autoridad formal asociada al cargo, sino también de los conocimientos y capacidades demostrados en el acompañamiento de la práctica educativa.

Otra perspectiva relevante corresponde al liderazgo transformacional. Casique Guerrero & González Martínez (2023) analizaron su relación con el compromiso organizacional y destacaron la importancia de determinadas prácticas de liderazgo para favorecer la implicación de los docentes con los objetivos institucionales. En el ámbito preescolar, esta perspectiva permite considerar al director como un agente capaz de promover una visión educativa compartida, fortalecer la motivación profesional y favorecer el compromiso del personal con la formación integral de los niños.

Asimismo, el liderazgo distribuido plantea la participación de diferentes integrantes de la comunidad educativa en los procesos de decisión y mejora institucional. Harris et al. (2017) destacan la importancia de las comunidades profesionales de aprendizaje y del protagonismo docente en los procesos de transformación educativa. Desde esta perspectiva, la distribución del liderazgo puede fortalecer la colaboración y aprovechar las capacidades profesionales existentes en la institución. No obstante, su desarrollo requiere condiciones organizacionales adecuadas, estabilidad del personal, confianza profesional y objetivos compartidos. En contextos caracterizados por una elevada rotación docente o por conflictos internos, puede ser necesario fortalecer inicialmente la conducción directiva para posteriormente avanzar hacia formas más participativas y colaborativas de liderazgo.

El liderazgo escolar presenta particularidades asociadas a las condiciones sociales, institucionales y educativas de cada contexto, las cuales adquieren especial relevancia en la educación preescolar. Harris & Jones (2022) analizaron los desafíos del liderazgo escolar en escenarios de vulnerabilidad y durante situaciones de crisis, particularmente a partir de las experiencias derivadas de la pandemia. Desde esta perspectiva, la función directiva trasciende la gestión pedagógica, pues también implica responder a problemáticas relacionadas con el bienestar físico, emocional y mental del profesorado, así como a situaciones de violencia comunitaria, vulnerabilidad familiar, necesidades básicas insatisfechas y dificultades del desarrollo infantil que inciden directamente en la experiencia educativa.

La dimensión ética constituye igualmente un componente fundamental del liderazgo. Nava-Lara et al. (2024) sostienen que la función del director no debe limitarse a mejorar indicadores educativos, sino orientarse también hacia la construcción de instituciones más justas, democráticas e inclusivas. Este planteamiento resulta especialmente significativo en educación preescolar, donde las desigualdades sociales y materiales pueden manifestarse desde los primeros años de escolarización. Sin embargo, llevar estos principios a la práctica representa un desafío cuando las instituciones enfrentan limitaciones de infraestructura, insuficiencia de recursos y múltiples demandas administrativas.

Por su parte, Galdames-Calderón (2023) analizó las prácticas mediante las cuales los directores pueden promover el desarrollo profesional docente y la mejora escolar. Entre las acciones relevantes se encuentran establecer una dirección compartida, desarrollar las capacidades del personal, rediseñar las condiciones organizacionales y fortalecer la gestión pedagógica. Estos aportes permiten comprender el liderazgo como un conjunto de prácticas susceptibles de aprendizaje y desarrollo profesional, aspecto particularmente importante para los directores de preescolar, quienes necesitan articular competencias de gestión con conocimientos específicos sobre desarrollo infantil y educación en la primera infancia.

En México, estas responsabilidades deben analizarse en el marco de las transformaciones impulsadas por la Nueva Escuela Mexicana. La Secretaría de Educación Pública (2025) establece principios relacionados con una educación humanista, la participación de la comunidad y el fortalecimiento de la gestión escolar. No obstante, su implementación puede generar tensiones entre las expectativas de autonomía y las disposiciones administrativas que regulan el funcionamiento cotidiano de las instituciones. En educación preescolar, esta situación resulta especialmente compleja debido a las características del alumnado y a la necesidad de mantener un acompañamiento pedagógico permanente.

Una de las principales tensiones identificadas corresponde precisamente al equilibrio entre las responsabilidades administrativas y las funciones pedagógicas. Mejía-Rodríguez (2024) permite situar esta problemática dentro de las demandas contemporáneas que enfrenta el sistema educativo. Los testimonios recopilados en el presente estudio también muestran esta situación. Una directora señaló que aproximadamente el 70 % de su jornada se destinaba a cuestiones administrativas y únicamente el 30 % a actividades pedagógicas. Esta distribución limita las posibilidades de acompañar al profesorado, observar las prácticas educativas y participar activamente en los procesos de mejora institucional.

En concordancia con esta problemática, Yachi-Mendoza (2024) destaca la relación existente entre liderazgo directivo y calidad educativa. Desde esta perspectiva, las dificultades para ejercer un liderazgo pedagógico no necesariamente derivan de una falta de disposición de los directores, sino también de condiciones institucionales que concentran una parte considerable de su tiempo en tareas administrativas. En educación preescolar, estas exigencias se combinan con responsabilidades relacionadas con la atención a las familias, el cuidado y la seguridad de los niños y, en determinados centros, la atención simultánea de funciones directivas y docentes.

García-García (2024), por su parte, analiza el liderazgo educativo en relación con la implementación de políticas públicas adaptadas a los contextos locales. Su estudio permite reconocer nuevas exigencias para la función

directiva relacionadas con el trabajo comunitario, la articulación de proyectos educativos y la atención a la diversidad social y cultural. En consecuencia, la implementación efectiva de las políticas educativas requiere no solo disposiciones normativas, sino también acompañamiento institucional y condiciones que permitan a los directores trasladar estos principios a las prácticas cotidianas de los centros escolares.

Otro aspecto fundamental corresponde a la formación profesional de quienes ejercen funciones directivas. Sánchez-Anguiano et al. (2024) examinan las trayectorias de desarrollo profesional docente en México, lo que permite reflexionar sobre los procesos mediante los cuales los profesionales de la educación asumen nuevas responsabilidades. La experiencia previa como educador constituye una base importante, pero no garantiza por sí sola el dominio de las competencias necesarias para dirigir una institución. En el nivel preescolar se requieren conocimientos sobre desarrollo infantil, gestión educativa, acompañamiento pedagógico, resolución de conflictos, trabajo colaborativo y relación con las familias.

En esta misma línea, Priego-Morales (2024) analiza el liderazgo directivo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y plantea la necesidad de fortalecer los procesos de formación vinculados con las responsabilidades contemporáneas de la gestión escolar. Para los directores de preescolar, esta formación debe responder a las particularidades de la primera infancia y a los problemas concretos que enfrentan las instituciones, mediante procesos permanentes de actualización, acompañamiento y desarrollo profesional.

Los testimonios obtenidos durante la investigación respaldan esta necesidad. Algunos directores reconocieron haber asumido sus funciones sin preparación suficiente para gestionar conflictos entre educadoras, organizar integralmente un jardín de niños o acompañar pedagógicamente al personal. Estas experiencias evidencian que una parte importante de las competencias directivas se adquiere durante el ejercicio profesional, lo que refuerza la necesidad de establecer mecanismos institucionales de formación y acompañamiento desde el inicio de la función directiva.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen una alternativa relevante para fortalecer estos procesos. Krichesky & Murillo (2011) destacan su potencial para promover la colaboración y la mejora educativa. En los centros preescolares, estas comunidades permiten que las educadoras compartan estrategias, analicen conjuntamente el desarrollo y los aprendizajes de los niños, intercambien experiencias y reflexionen sobre las prácticas pedagógicas. En este escenario, el director desempeña una función facilitadora al generar espacios, organizar tiempos y promover una cultura institucional orientada al aprendizaje profesional continuo.

Asimismo, Kaya (2023) destaca la importancia de las prácticas de liderazgo relacionadas directamente con la mejora de la enseñanza. Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para la educación preescolar, pues una gestión administrativa eficiente, aunque necesaria, no sustituye el conocimiento de lo que ocurre en las aulas. El director necesita comprender las características del desarrollo infantil, acompañar las prácticas docentes y contribuir a la creación de ambientes educativos acordes con las necesidades de los niños.

He et al. (2024) también aportan elementos para comprender la relación entre liderazgo y desarrollo profesional. Sus resultados refuerzan la importancia del acompañamiento institucional y de las oportunidades de aprendizaje profesional para consolidar prácticas de liderazgo orientadas al fortalecimiento de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación de los directores debe concebirse como un proceso continuo que comienza desde el acceso a la función y se fortalece mediante experiencias de mentoría, actualización y reflexión sobre la práctica.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación se orientó a analizar cómo los directores de jardines de niños ejercen el liderazgo en el contexto educativo mexicano y cómo sus prácticas inciden en el trabajo pedagógico y en el funcionamiento institucional. Particularmente, se buscó comprender las experiencias, dificultades y estrategias asociadas al ejercicio de la función directiva, así como recuperar la perspectiva de las educadoras y observar las dinámicas de liderazgo presentes en los centros preescolares. Este análisis permitió aproximarse al liderazgo directivo desde las condiciones concretas en las que se desarrolla y valorar su importancia para fortalecer las prácticas pedagógicas y favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con el ejercicio del liderazgo directivo en instituciones de educación preescolar. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de analizar el fenómeno desde las experiencias de sus actores y las dinámicas desarrolladas en los contextos escolares. De acuerdo con Flick (2012), la investigación cualitativa permite aproximarse a fenómenos complejos considerando los significados, las interacciones y las particularidades del contexto en el que se producen.

La selección de los participantes se realizó de manera intencional, procurando incorporar instituciones con características diversas. Participaron 12 directores y 23 educadoras pertenecientes a jardines de niños de contextos urbanos y rurales, con diferencias en tamaño, organización escolar y desempeño institucional. Se incluyeron centros de organización completa y multigrado, lo que

permitió recuperar experiencias procedentes de distintos escenarios de la educación preescolar.

Para la obtención de la información se emplearon tres técnicas complementarias: entrevistas, observación y revisión documental. Esta combinación permitió aproximarse al liderazgo directivo desde las experiencias expresadas por los participantes, las dinámicas observadas en los centros educativos y la información contenida en documentos institucionales.

Las entrevistas se desarrollaron mediante guiones flexibles que facilitaron abordar las experiencias de directores y educadoras en torno al liderazgo, el acompañamiento pedagógico, la colaboración profesional, la organización institucional y las necesidades específicas de la educación preescolar. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 45 minutos y dos horas. La dinámica se orientó hacia una conversación abierta que permitiera profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, en correspondencia con el carácter dialógico de la entrevista cualitativa señalado por Kvale (2011).

Durante el proceso se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes y de las instituciones involucradas. Esta condición favoreció la expresión de experiencias, valoraciones y dificultades relacionadas con el ejercicio de la función directiva y con las relaciones profesionales establecidas dentro de los centros preescolares.

La observación constituyó una segunda fuente de información. Se asistió a seis sesiones de Consejo Técnico Escolar desarrolladas en diferentes jardines de niños, además de reuniones de trabajo colegiado vinculadas con la educación preescolar. La observación permitió examinar las formas de participación del personal, las dinámicas de comunicación, los procesos de toma de decisiones, el tratamiento de asuntos pedagógicos y las manifestaciones concretas del liderazgo directivo. En concordancia con Angrosino (2012), esta técnica permitió contrastar los discursos de los participantes con las prácticas desarrolladas en los escenarios educativos.

Como tercera fuente de información se realizó una revisión de documentos institucionales relacionados con la gestión y las prácticas pedagógicas. Se examinaron planes de mejora escolar, actas del Consejo Técnico Escolar, programas de formación continua y planeaciones didácticas. La revisión se orientó a identificar prioridades institucionales, objetivos pedagógicos, mecanismos de seguimiento, acciones de desarrollo profesional y evidencias de atención a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños.

La información procedente de las entrevistas, las observaciones y los documentos fue examinada de manera integrada con el propósito de identificar regularidades, contrastes y patrones relacionados con el ejercicio del liderazgo en educación preescolar. El análisis se concentró

en aspectos como el liderazgo pedagógico, el acompañamiento a las educadoras, la comunicación institucional, la participación en la toma de decisiones, el trabajo colaborativo, la formación directiva y las condiciones que favorecen o limitan la mejora de las prácticas educativas.

La utilización complementaria de las tres fuentes de información permitió contrastar las perspectivas de directores y educadoras con las prácticas observadas y la documentación institucional, proporcionando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. De esta manera, el diseño metodológico permitió analizar el liderazgo directivo no únicamente desde el discurso de los participantes, sino también desde su expresión en las dinámicas y prácticas cotidianas de los jardines de niños.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos evidenciaron que el liderazgo directivo desempeña un papel relevante en la dinámica institucional de los centros preescolares y, particularmente, en el acompañamiento de las prácticas pedagógicas. Las diferencias observadas entre las instituciones permitieron identificar que la competencia pedagógica del director, su conocimiento del desarrollo infantil y su capacidad para establecer relaciones de colaboración con las educadoras constituyen elementos importantes para favorecer los procesos de mejora educativa.

En los jardines de niños donde los directores mostraron mayor conocimiento pedagógico y comprensión de las características del desarrollo infantil se observaron dinámicas institucionales más favorables. Entre ellas destacaron la planificación colaborativa de situaciones didácticas, la incorporación de estrategias basadas en el juego, el acompañamiento de las prácticas docentes y una mayor atención a las necesidades relacionadas con el lenguaje, el desarrollo socioemocional y los diferentes ritmos de aprendizaje.

Uno de los directores entrevistados explicó que destinaba dos mañanas de la semana a visitar las aulas y observar las interacciones de los niños durante las actividades y los momentos de juego libre. Estas visitas no se concebían como mecanismos de supervisión o fiscalización, sino como oportunidades para conocer las dinámicas de los grupos y acompañar posteriormente a las educadoras. Después de las observaciones, el director dialogaba con ellas, reconocía las prácticas que habían resultado favorables y ofrecía sugerencias ante las oportunidades de mejora identificadas.

Esta forma de acompañamiento evidencia una concepción del liderazgo pedagógico basada en la presencia del director en los procesos educativos y en la retroalimentación profesional. El conocimiento de lo que ocurre en las aulas permite que la función directiva trascienda las responsabilidades administrativas y se vincule directamente con las necesidades del profesorado y del alumnado. Asimismo, las educadoras de esta institución

manifestaron una valoración favorable del director, particularmente por su disposición para acompañar y orientar el trabajo pedagógico.

Una situación diferente se identificó en otro centro preescolar, donde la directora señaló que prácticamente no realizaba visitas a las aulas debido a que confiaba en la capacidad profesional de las educadoras. Aunque la autonomía docente constituye un elemento importante, la ausencia de acompañamiento pedagógico generaba dificultades para disponer de espacios de retroalimentación y análisis conjunto. Las educadoras manifestaron necesidades relacionadas con la organización de los ambientes de aprendizaje, la atención de comportamientos desafiantes y el fortalecimiento del desarrollo socioemocional de los niños que no siempre encontraban una respuesta desde la dirección.

El contraste entre ambas experiencias sugiere que la autonomía profesional y el acompañamiento directivo no deben entenderse como dimensiones opuestas. El liderazgo pedagógico puede respetar la capacidad de decisión de las educadoras y, simultáneamente, generar espacios de observación, diálogo, orientación y reflexión conjunta sobre las prácticas educativas.

La comunicación entre la dirección y el personal docente emergió como otro componente relevante del liderazgo en educación preescolar. En las instituciones donde predominaban relaciones abiertas, respetuosas y colaborativas, las educadoras expresaron mayores posibilidades para comunicar las dificultades identificadas en sus grupos, analizar necesidades específicas del alumnado y participar en las decisiones relacionadas con las estrategias pedagógicas.

Los hallazgos mostraron que la participación docente en la toma de decisiones favorecía una mayor implicación con las acciones desarrolladas por la institución. Las educadoras valoraron especialmente que sus conocimientos sobre las características de los niños y las dinámicas particulares de cada grupo fueran considerados antes de establecer decisiones pedagógicas.

Una educadora de segundo grado explicó que la directora acostumbraba consultar al equipo antes de adoptar decisiones importantes relacionadas con los contenidos y las actividades dirigidas a los niños de cuatro años. De acuerdo con su experiencia, las propuestas del profesorado eran analizadas y, cuando no podían implementarse, la dirección explicaba las razones de la decisión adoptada. Este tipo de interacción favorecía una percepción de reconocimiento profesional y fortalecía el compromiso con las actividades institucionales.

En este sentido, los resultados permiten considerar la comunicación no únicamente como un mecanismo para transmitir información, sino como una dimensión del liderazgo capaz de favorecer la confianza, la participación y la corresponsabilidad profesional. En educación

preescolar, donde las necesidades de los niños requieren una observación permanente y respuestas pedagógicas contextualizadas, la articulación entre el conocimiento de las educadoras y la capacidad de orientación del director resulta particularmente relevante para fortalecer las prácticas educativas.

En contraste, también se identificaron experiencias caracterizadas por una toma de decisiones predominantemente unilateral. Algunas educadoras señalaron que determinados directores establecían la organización de las actividades sin considerar suficientemente las características de los grupos ni las valoraciones profesionales del personal docente. Una participante expresó que, en ocasiones, las decisiones se adoptaban sin comprender plenamente las necesidades de los niños de educación preescolar. Estas experiencias muestran que un liderazgo excesivamente vertical puede limitar la participación docente y dificultar la construcción de respuestas pedagógicas ajustadas a las particularidades del desarrollo infantil.

Aunque la investigación no evaluó directamente los resultados de aprendizaje o desarrollo de los niños, los testimonios de las educadoras permitieron identificar percepciones sobre la influencia indirecta del liderazgo directivo. En los jardines de niños donde se reconocía un liderazgo pedagógico favorable, las participantes reportaron mayor participación del alumnado en actividades basadas en el juego, mejores condiciones para atender dificultades conductuales y una mayor atención al desarrollo socioemocional.

Una educadora de segundo grado explicó que el acompañamiento de su directora la motivó a transformar prácticas predominantemente tradicionales e incorporar estrategias centradas en el juego, la exploración y una participación más activa de los niños. La dirección también facilitó su acceso a oportunidades de formación relacionadas con metodologías adaptadas a la educación preescolar. Según la participante, estos cambios se asociaron con una mayor participación y disposición de sus estudiantes hacia las actividades escolares.

Este hallazgo permite considerar que la influencia del liderazgo directivo sobre el alumnado se produce principalmente de manera indirecta, mediante su incidencia en las prácticas docentes, las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones pedagógicas generadas en la institución. No obstante, debido al carácter cualitativo del estudio y a que no se realizaron mediciones directas del aprendizaje infantil, estos resultados deben interpretarse como percepciones de los participantes y no como relaciones causales demostradas.

La experiencia profesional previa emergió como otro elemento relevante. Los directores que habían ejercido durante varios años como docentes de grupo mostraron, de acuerdo con los testimonios recopilados, una mayor

comprensión de las exigencias cotidianas del trabajo en educación preescolar y de las necesidades profesionales de las educadoras.

Una directora con 15 años de experiencia docente previa destacó que haber trabajado directamente con grupos de niños pequeños le permitía comprender las dificultades asociadas con la adaptación escolar, la relación con las familias, la planificación de situaciones didácticas y las demandas profesionales del personal. Esta trayectoria contribuía, desde su perspectiva, a ejercer un acompañamiento más cercano y contextualizado.

En contraste, se identificaron casos de directivos con limitada experiencia previa en el aula que mostraban mayores dificultades para comprender determinadas dinámicas del trabajo docente y las particularidades del desarrollo infantil. Estos resultados no permiten establecer que la experiencia docente garantice por sí misma un liderazgo efectivo, pero sugieren que puede constituir un recurso profesional relevante cuando se articula con formación específica en gestión, liderazgo y educación infantil.

Los resultados también evidenciaron que la función directiva puede favorecer o limitar los procesos de innovación pedagógica. En algunos centros, los directores promovían activamente la incorporación de estrategias acordes con las características de la educación preescolar, mientras que en otros predominaba la conservación de prácticas tradicionales.

Una de las directoras relató la implementación progresiva de una estrategia para estimular el lenguaje oral mediante el juego y la narración de cuentos. Ante la resistencia inicial de algunas educadoras, la propuesta comenzó con un número reducido de grupos y posteriormente se amplió a partir de la valoración favorable de la experiencia. Este caso evidencia la capacidad del liderazgo para generar condiciones que permitan introducir, acompañar y consolidar transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En sentido contrario, algunas educadoras manifestaron dificultades para incorporar actividades de movimiento, juego simbólico y exploración del entorno debido a la preferencia institucional por prácticas tradicionales centradas en actividades de mesa y productos escritos. Estas experiencias muestran que las decisiones directivas pueden convertirse tanto en facilitadoras como en limitantes de la innovación pedagógica.

De las 23 educadoras entrevistadas, 19 (82 %) consideraron que el estilo de liderazgo del director influía directamente en el funcionamiento del jardín de niños y en las condiciones en las que desarrollaban su trabajo. Este resultado evidencia una percepción ampliamente compartida acerca de la relevancia de la función directiva en la organización y dinámica cotidiana de los centros preescolares.

Asimismo, 18 educadoras (78 %) valoraron favorablemente el acompañamiento pedagógico cuando este respondía a las particularidades de la educación preescolar. Entre los aspectos más apreciados se encontraron la retroalimentación constructiva, la orientación para organizar situaciones didácticas acordes con la edad, el seguimiento de diferentes dimensiones del desarrollo infantil y la creación de espacios de reflexión conjunta sobre las prácticas educativas.

Por otra parte, cinco participantes (22 %) señalaron que el acompañamiento directivo se limitaba principalmente a la revisión formal de las planeaciones, sin profundizar suficientemente en la pertinencia de las actividades propuestas para las características y necesidades de los niños. Esta diferencia permite distinguir entre una supervisión centrada en el cumplimiento administrativo y un acompañamiento pedagógico orientado al mejoramiento de la práctica docente.

Entre los 12 directores participantes, 11 señalaron que consideraban como una de sus principales responsabilidades favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños. Sin embargo, ocho reconocieron dificultades para equilibrar las exigencias administrativas con las responsabilidades asociadas al liderazgo pedagógico.

Los testimonios mostraron que la elaboración de informes, la atención a requerimientos de supervisión, la resolución de problemas de infraestructura y las demandas de las familias ocupaban una parte considerable de la jornada laboral. Como consecuencia, algunos directores manifestaron disponer de menos tiempo del deseado para observar las dinámicas de aula, acompañar a las educadoras, analizar las necesidades de los niños y promover procesos de mejora pedagógica.

Estos resultados evidencian una tensión entre la concepción que los propios directores tienen de su función y las condiciones institucionales en las que deben ejercerla. Aunque reconocen la importancia del liderazgo pedagógico, la acumulación de responsabilidades administrativas puede limitar su presencia en los procesos directamente relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Esta situación refuerza la necesidad de revisar la distribución de las funciones directivas y generar condiciones que permitan un mayor equilibrio entre la gestión administrativa y el acompañamiento pedagógico.

Los resultados de la observación permitieron identificar diferencias relevantes en las formas de ejercer el liderazgo directivo. En siete de los diez jardines de niños observados (70 %), los directores promovían activamente la participación de las educadoras mediante el diálogo profesional, la toma consensuada de decisiones pedagógicas y la construcción colectiva de objetivos orientados al desarrollo integral de los niños. En estas instituciones se observaron mayores niveles de colaboración entre el

personal y una orientación compartida hacia la mejora de las prácticas educativas.

En los tres centros restantes (30 %) predominó un estilo de liderazgo más vertical, caracterizado por una mayor concentración de las decisiones en la dirección y una participación limitada de las educadoras. Las orientaciones relacionadas con las actividades pedagógicas se transmitían principalmente de manera directiva y se observaron menos espacios para el intercambio profesional y la reflexión colectiva sobre las necesidades del alumnado. Asimismo, las dinámicas de interacción entre dirección y personal docente mostraron mayores niveles de tensión.

Las observaciones también evidenciaron diferencias en las prácticas pedagógicas. En los centros donde se identificó un liderazgo pedagógico más consolidado se observó una mayor presencia de estrategias acordes con las características de la educación preescolar, entre ellas proyectos basados en el juego, utilización de materiales concretos y manipulativos, actividades de exploración, aprovechamiento de espacios al aire libre y estrategias diferenciadas para responder a los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje.

El análisis integrado de las observaciones, las entrevistas y los documentos institucionales permitió identificar cuatro hallazgos centrales. En primer lugar, el liderazgo directivo se relacionó con la organización y las dinámicas pedagógicas de los jardines de niños. Las formas de comunicación, acompañamiento y toma de decisiones promovidas desde la dirección incidían en las condiciones en las que las educadoras desarrollaban su trabajo.

En segundo lugar, los directores con mayores conocimientos sobre desarrollo infantil, currículo y pedagogía de la primera infancia mostraron mejores condiciones para comprender las necesidades educativas de los niños y orientar el trabajo docente. Los hallazgos sugieren que las competencias administrativas, aunque necesarias, resultan insuficientes para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo en este nivel educativo.

En tercer lugar, el trabajo colaborativo constituyó una característica relevante de las instituciones con dinámicas pedagógicas más favorables. Cuando la dirección generaba espacios para el intercambio de experiencias, la reflexión conjunta y la participación docente en las decisiones, se observaban mayores posibilidades para construir respuestas educativas contextualizadas.

Finalmente, se identificaron necesidades de fortalecimiento de la formación directiva en ámbitos relacionados con el desarrollo infantil temprano, la atención a la diversidad, el trabajo con las familias, las metodologías basadas en el juego, la evaluación del desarrollo y la gestión de ambientes educativos seguros y estimulantes.

Los resultados obtenidos permiten reconocer al director de educación preescolar como un actor relevante en la

configuración de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se desarrollan los procesos educativos. Su influencia se manifiesta principalmente a través del acompañamiento docente, la organización del trabajo colectivo, la comunicación institucional, la promoción de innovaciones pedagógicas y la creación de condiciones que favorezcan el desarrollo y el aprendizaje de los niños.

Los hallazgos muestran que un liderazgo pedagógico sustentado en el conocimiento del desarrollo infantil y de las particularidades de la educación preescolar puede favorecer prácticas docentes más colaborativas y contextualizadas. En contraste, la ausencia de acompañamiento, el predominio de decisiones verticales y una gestión concentrada fundamentalmente en tareas administrativas pueden limitar las posibilidades de reflexión, colaboración e innovación del personal docente.

El ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico requiere, sin embargo, condiciones institucionales que permitan a los directores dedicar tiempo al acompañamiento de las educadoras y al conocimiento de las dinámicas de aula. Los resultados evidenciaron que la sobrecarga administrativa constituye una de las principales dificultades señaladas por los participantes. A ello se suman necesidades de formación especializada en desarrollo infantil, pedagogía de la primera infancia, gestión institucional y acompañamiento profesional.

En este sentido, los hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer los procesos mediante los cuales se selecciona, forma y acompaña a los directores de educación preescolar en México. La experiencia docente previa puede constituir un recurso importante, pero el ejercicio de la función directiva demanda competencias específicas relacionadas con el liderazgo pedagógico, la gestión de equipos profesionales, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el trabajo con las familias.

Asimismo, los resultados permiten reflexionar sobre los criterios utilizados para valorar la calidad educativa en el nivel preescolar. La mejora no debe reducirse a la adquisición anticipada de determinados aprendizajes académicos, sino considerar el desarrollo integral de los niños y la generación de experiencias educativas pertinentes para su edad. Desde esta perspectiva, el juego, la exploración, el lenguaje oral, la autonomía, la convivencia y el desarrollo socioemocional constituyen dimensiones fundamentales de la experiencia educativa durante la primera infancia.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La investigación se desarrolló en un número reducido de instituciones y mediante una selección intencional de participantes, por lo que sus hallazgos no pueden generalizarse al conjunto de los jardines de niños mexicanos. Además, la investigación no evaluó directamente el aprendizaje ni el desarrollo infantil, por lo que las relaciones identificadas entre liderazgo y

resultados en los niños corresponden fundamentalmente a las percepciones de los participantes y a las dinámicas observadas en las instituciones.

A partir de estos resultados se abren nuevas líneas de investigación relacionadas con la formación especializada de los directores de preescolar, la distribución de su tiempo entre responsabilidades administrativas y pedagógicas, los modelos de acompañamiento y supervisión, las condiciones que favorecen la innovación educativa y la participación de las familias. También resultaría pertinente desarrollar estudios con muestras más amplias y diseños que permitan examinar de manera específica la relación entre determinadas prácticas de liderazgo y diferentes indicadores del desarrollo y aprendizaje infantil.

En conjunto, los resultados muestran la importancia de fortalecer el liderazgo directivo en educación preescolar mediante formación especializada, acompañamiento institucional y condiciones organizacionales que permitan situar los procesos pedagógicos en el centro de la gestión escolar. Fortalecer estas capacidades puede contribuir a generar ambientes educativos más colaborativos, inclusivos y coherentes con las características del desarrollo de los niños de tres a cinco años.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten concluir que el liderazgo directivo constituye un componente fundamental para el funcionamiento y la mejora de las instituciones de educación preescolar. Su relevancia trasciende la gestión administrativa, pues las prácticas desarrolladas desde la dirección inciden en el acompañamiento pedagógico, la colaboración entre educadoras, la organización institucional y la generación de condiciones favorables para el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños. En este sentido, el director ocupa una posición estratégica para articular las necesidades del alumnado, las prácticas docentes y los propósitos educativos del nivel preescolar.

Los principios promovidos por la Nueva Escuela Mexicana plantean importantes desafíos para la gestión de los jardines de niños, particularmente en relación con una educación humanista, inclusiva, participativa y respetuosa de las características del desarrollo infantil. Sin embargo, su concreción requiere que los directores dispongan de condiciones institucionales y profesionales que les permitan ejercer un liderazgo predominantemente pedagógico. Los hallazgos mostraron que la sobrecarga administrativa, las limitaciones en la formación especializada y la insuficiencia del acompañamiento institucional pueden reducir el tiempo y las posibilidades de intervención de los directores en los procesos directamente vinculados con la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, resulta necesario fortalecer integralmente la función directiva en educación preescolar. Esto implica revisar los procesos de selección y promoción,

consolidar programas de formación inicial y continua relacionados con liderazgo educativo, desarrollo infantil y pedagogía de la primera infancia, así como reducir las cargas administrativas que limitan el acompañamiento docente. De igual manera, se requiere fortalecer los mecanismos de supervisión y apoyo institucional para que respondan a las particularidades pedagógicas, organizativas y sociales de este nivel educativo.

La investigación también permitió identificar prácticas directivas que constituyen referentes relevantes para la mejora educativa. Algunos directores promovían el diálogo profesional, acompañaban sistemáticamente a las educadoras, favorecían la toma compartida de decisiones y estimulaban la incorporación de estrategias pedagógicas centradas en el juego, la exploración y las necesidades de desarrollo de los niños. La identificación y sistematización de estas experiencias puede contribuir a generar referentes contextualizados para la formación y el desarrollo profesional de quienes ejercen o aspiran a ejercer funciones directivas en educación preescolar.

Asimismo, los resultados evidencian que la experiencia docente previa puede favorecer la comprensión de las necesidades del profesorado y de las dinámicas propias de los grupos de preescolar, aunque por sí sola no garantiza un liderazgo efectivo. El ejercicio de la dirección requiere competencias específicas para acompañar pedagógicamente, gestionar equipos profesionales, promover la colaboración, resolver conflictos, trabajar con las familias y orientar los procesos institucionales hacia objetivos educativos compartidos. Por ello, la formación directiva debe concebirse como un proceso continuo y situado, vinculado con los desafíos reales que enfrentan los jardines de niños.

Finalmente, el liderazgo directivo en educación preescolar posee una dimensión ética inseparable de su dimensión pedagógica. Dirigir un jardín de niños implica asumir responsabilidades relacionadas con el bienestar, la inclusión, el desarrollo y las oportunidades educativas de los niños durante una etapa fundamental de su formación. Desde esta perspectiva, fortalecer el liderazgo directivo significa contribuir a la construcción de instituciones más colaborativas, inclusivas y respetuosas de las características de la primera infancia, en las que el juego, la exploración, la autonomía, el desarrollo socioemocional y el aprendizaje significativo ocupen un lugar central.

Mejorar la educación preescolar requiere reconocer que la calidad del liderazgo no depende exclusivamente de las capacidades individuales del director, sino también de la formación, el acompañamiento y las condiciones institucionales disponibles para ejercer su función. Fortalecer estos elementos constituye una condición relevante para consolidar una gestión escolar verdaderamente centrada en el desarrollo integral, el bienestar y el aprendizaje de los niños.

REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Casique Guerrero, A., & González Martínez, M. C. (2023). El liderazgo transformacional y transaccional en el docente: Desde la perspectiva de estudiantes universitarios en pandemia del COVID-19. *Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 19(1), 128–143. <https://doi.org/10.46443/catyp.v19i1.325>
- Cerrillo, R., López-Bueno, H., & Hidalgo, N. (2023). Prácticas de liderazgo democrático para la justicia social. Un estudio cualitativo desde la perspectiva de la comunidad educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 141–160. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.008>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed leadership: School principals' practices to promote teachers' professional development for school improvement. *Education Sciences*, 13(7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>
- García García, J. P. (2024). El liderazgo educativo de los directivos en la implementación de políticas públicas adaptadas contextos locales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10929–10945. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15820
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960–2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521–540. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623287>
- Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic: What the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105–109. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626>
- Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. B. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>
- Kaya, M. (2023). Examination of the Effectiveness of School Leadership: A Second-order Meta-analysis Study. *Research in Educational Administration and Leadership*, 8(4), 796–824. <https://doi.org/10.30828/real.1115062>
- Krichesky, G. J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65–83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Mejía-Rodríguez, D. L. (2024). Educación para la ciudadanía y para la paz: Reflexiones desde la sociología de la educación. *Perfiles Educativos*, 46(184), 162–175. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2024.184.61156>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2025). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica: Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. https://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2026-2027/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Nava-Lara, S. A., & Rodríguez Uribe, C. L. (2024). Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México. *Páginas de Educación*, 17(1), e3723. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education: Lead for learning*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Priego Morales, R. A. (2024). El liderazgo directivo en la Nueva Escuela Mexicana y la revalorización docente desde el reconocimiento del talento humano: Una revisión de alcance. *Región Científica*, 3(1), 2024197. <https://doi.org/10.58763/rc2024197>
- Sánchez-Anguiano, H. M., de la Torre-Díaz, A., & Cordeiro-Arroyo, G. (2024). Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis desde la evaluación del desempeño. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 535–560. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n102/1405-6666-rmie-29-102-535.pdf>

Yachi-Mendoza, J. C. (2024). Liderazgo directivo y calidad educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 320–329. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.480>

Conflictos de interés:

La autora declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Lorena de Jesús González-Azuara: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerables.