



**unesco**

Informe de seguimiento de  
la educación en el mundo

**OEI 75**

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

ESTUDIOS TEMÁTICOS



2025

**Liderazgo Distribuido**  
América Latina

# Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Tecnología

Este documento fue encargado por la OEI para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. Su contenido no ha sido editado ni verificado por el equipo del Informe GEM. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de seguimiento de la educación en el mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado por la OEI para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia"

Para más información, póngase en contacto con  
[educacion@oei.int](mailto:educacion@oei.int)

**Tamara Díaz Fouz, Anabel Martínez Valle y Juan José Leal Martínez (OEI)**



# INTRODUCCIÓN

Vivimos en un contexto global de gran complejidad. Las tensiones geopolíticas, el cambio climático o la revolución tecnológica configuran un escenario incierto que demanda respuestas urgentes por parte de los Estados. En el ámbito educativo, garantizar una educación equitativa y de calidad representa el principal desafío a enfrentar a escala mundial.

En este escenario, el **liderazgo escolar** ha ganado protagonismo en las últimas décadas como un factor central para la calidad educativa. La investigación sobre eficacia escolar indica que, aunque los factores socioeconómicos influyen en los resultados, algunos centros, incluso en zonas desfavorecidas, destacan por su desempeño, evidenciando el papel fundamental del liderazgo. La afirmación realizada por la OCDE hace unos años, que sostiene que “*el liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial*” (Pont et al., 2008, p. 3), parece encontrar respaldo en la actualidad.

**En Iberoamérica**, el estudio del liderazgo orientado a la mejora de la calidad y la inclusión educativa ha cobrado fuerza. En 2017, la OEI llevó a cabo una investigación sobre los directores<sup>1</sup> escolares, centrada en analizar sus funciones, competencias, condiciones laborales, inserción laboral, formación y sistemas de evaluación (OEI, 2017). El estudio reveló que la normativa y las evaluaciones eran incipientes y heterogéneas, dificultando la toma de decisiones y el desarrollo de políticas educativas ajustadas al contexto. A partir de este diagnóstico, se subrayó la necesidad de fortalecer el rol de los directores a través de iniciativas orientadas a su profesionalización.

En 2020, la OEI avanzó en esta línea con un nuevo estudio, *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*. Este análisis sirvió para examinar cómo los sistemas educativos de la región promovían, a través de sus normativas, un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Finalmente, en 2022, se presentó el informe, *LIDEI 2022. Liderazgo Directivo en Iberoamérica en 2021*, que daba continuidad a las investigaciones anteriores. Este último informe se centró en analizar la situación real de los directores en los centros educativos y en evaluar la coherencia entre las normativas de los países y su aplicación en la práctica.

Algunas de las conclusiones derivadas de estos estudios pusieron de relieve la necesidad de desarrollar un marco común para la profesionalización de los directores escolares en Iberoamérica, así como la importancia de avanzar hacia modelos de liderazgo basados en la colaboración, la inclusión y la distribución de roles y responsabilidades.

Aunque tradicionalmente, las investigaciones y las políticas educativas han enfocado el trabajo sobre liderazgo en los cargos de dirección, actualmente se reconoce que no es exclusivo de ellos. El cambio educativo requiere la **participación de diversos actores en distintos niveles** y una colaboración efectiva dentro y entre las organizaciones. Dentro de los centros escolares, el liderazgo no solo recae en la figura del director, sino que también es fundamental la contribución del personal docente, así como el papel de las juntas directivas o comités de gestión. Asimismo, fuera de las escuelas, tanto en los niveles locales como en el nivel central de la administración educativa, existen estructuras de apoyo encargadas de la supervisión académica, formulación y ejecución de leyes y normativas. Igualmente, importante es el rol de la sociedad civil, comunidad educativa, y otros actores externos.

Esta visión sistémica y articulada pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia un modelo de **liderazgo distribuido**, que reconoce la participación de diversos actores educativos y la interacción entre múltiples roles, más allá de una figura centralizada de liderazgo (Harris, 2003). No obstante, su puesta en práctica no es una tarea sencilla. En un contexto donde prevalecen enfoques individualistas en lugar de colaborativos, avanzar hacia modelos más horizontales de liderazgo requiere significativos cambios estructurales, así como transformaciones culturales y organizativas profundas.

---

<sup>1</sup> En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista y discriminatorio. En aquellos casos que se utiliza el genérico masculino como término que designa a grupos de personas de ambos géneros, se agradece tener en cuenta la presente aclaración.



**El interés por comprender cómo los países de América Latina están avanzando hacia un modelo de liderazgo distribuido** dentro de sus marcos normativos, está en la base del acuerdo de colaboración establecido entre el Informe GEM y la OEI. Este acuerdo tiene como objetivo generar conocimiento sobre el grado de desarrollo del liderazgo distribuido en la región y extraer conclusiones que puedan orientar políticas públicas y prácticas educativas.

Para ello, –desde la OEI y con el apoyo de especialistas–, se diseñó un cuestionario *ad hoc* que fue respondido por representantes ministeriales de 18 países de América Latina (Argentina, Bolivia<sup>2</sup>, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas con expertos nacionales de siete países: Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Uruguay, para completar y enriquecer la información.

Dentro de cada una de las seis dimensiones que componen el cuestionario, –y que abordan aspectos fundamentales para analizar el liderazgo distribuido–, **la tecnología** se incorpora solo de manera puntual en algunos apartados. Sin embargo, aunque no se trate de forma directa, parece claro que, en la actualidad, las tecnologías están generando enormes desafíos en los sistemas educativos, y que el equipo directivo desempeña un rol fundamental en su integración, siendo clave para crear las condiciones necesarias para su incorporación en los centros escolares (GEM, 2023).

Asimismo, los **desarrollos tecnológicos**, entre los que toma un especial protagonismo la Inteligencia Artificial (IA), pueden tener un importante rol a la hora de promover un liderazgo distribuido dada la potencialidad de estas herramientas para favorecer una cultura colaborativa. Como señala Harris (2009), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son esenciales para descentralizar la gestión educativa, permitiendo que directores y docentes colaboren y se comuniquen eficientemente. La incorporación de las TIC no solo optimiza el uso de recursos digitales, sino que también fomenta una cultura escolar innovadora, adaptable y más dinámica, lo cual fortalece la participación de toda la comunidad educativa y ayuda a enfrentar los retos de la educación moderna.

El informe que a continuación se presenta toma como base la información recabada del cuestionario y tiene como objetivo analizar **de qué manera estas tecnologías están siendo incorporadas en la normativa sobre liderazgo directivo, al tiempo que indaga sobre cómo estas tecnologías pueden favorecer un tipo de liderazgo más colaborativo y horizontal**, en definitiva, un modelo de liderazgo distribuido.

---

<sup>2</sup> En el caso de Bolivia, las respuestas al cuestionario se recibieron posteriormente al análisis de los datos, con lo que no pudieron ser incorporados en el informe de resultados, elaborado por Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. (OEI, 2025)

# 1. ALGUNOS DATOS SOBRE TECNOLOGÍA Y DIRECTORES EN AMÉRICA LATINA

En los últimos años, la tecnología ha sido un tema relevante no solo para la enseñanza y el aprendizaje, sino también para la **gestión de los centros educativos**. En la actualidad, muchos países reconocen que entender las TIC y adquirir habilidades digitales básicas es tan importante como la lectoescritura y las matemáticas. Esto implica que, en el contexto educativo actual, se requieren dos alfabetizaciones esenciales: la tradicional, que abarca la lectura y escritura, y la nueva, que involucra la capacidad de comprender, participar y crear en entornos digitales (Adu, 2013; Cobo, 2016). En este contexto, es fundamental que los líderes escolares generen las condiciones necesarias para que el uso de las TIC impacte positivamente en los aprendizajes de los estudiantes (Weng y Tang, 2014).

La **incorporación de tecnologías** en la gestión educativa no es algo reciente. Ya en la década de los 90, surgieron diversas propuestas para preparar a los equipos directivos en el uso de herramientas digitales con el fin de facilitar la gestión administrativa y académica de los centros escolares. Durante los años 2000, se impulsó la formación en tecnologías digitales tanto de los docentes como de los directivos, con el objetivo de familiarizarlos con diversas plataformas y herramientas para mejorar los aprendizajes. También se promovieron estas tecnologías en la formación de los equipos directivos a través de plataformas de *e-learning* (Vaillant, 2023).

Sin embargo, a pesar de los avances y de las numerosas estrategias implementadas en los últimos años, la pandemia dejó en evidencia que dichos esfuerzos han sido insuficientes. Muchos sistemas educativos no contaban con la infraestructura tecnológica necesaria ni con las competencias adecuadas para integrar de manera efectiva estas herramientas en la enseñanza. Además, cuando aún no se ha resuelto en su totalidad cómo integrar estas tecnologías en los sistemas educativos, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) introduce nuevos y complejos desafíos. Esta situación genera múltiples discrepancias en el ámbito educativo y, una vez más, pone de relieve el papel fundamental del liderazgo educativo.

Como se señala en el **Informe GEM 2023**, en los sistemas educativos donde la tecnología está disponible, el profesorado debe adaptar su pedagogía, utilizar recursos variados relacionados con el currículo y la evaluación e interactuar más frecuentemente con el alumnado y las familias. No obstante, muchos docentes todavía no tienen acceso a la tecnología adecuada ni a la infraestructura necesaria. Además, sus actitudes y creencias sobre la utilidad de la tecnología y su capacidad para integrarla de manera efectiva son muy variadas. En este contexto, el liderazgo educativo es fundamental para garantizar un desarrollo docente adecuado que, mediante la integración de la tecnología, logre mejorar el rendimiento de los estudiantes (GEM, 2023).

El liderazgo, a diferentes niveles del sistema educativo es esencial para desarrollar la madurez digital de los centros escolares; es decir, la capacidad de la institución educativa para **integrar de forma efectiva las tecnologías**, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la gestión administrativa. Pero, **al mismo tiempo**, la evidencia nos muestra cómo **la tecnología marca una diferencia significativa positiva en los aprendizajes solo si hay una activa cultura de colaboración** entre los profesionales del centro y los estudiantes (Anrig, 2003). El liderazgo distribuido podría, por tanto, ser también un modelo eficaz para lograr la incorporación efectiva de las tecnologías en la educación.

## 1.1. Incorporación de la tecnología en las funciones directivas

Una integración efectiva de las tecnologías en los centros educativos requiere del desarrollo y la **adquisición de los conocimientos y competencias necesarias** por parte de sus actores clave. En la actualidad, muchos líderes escolares están tratando de encontrar la manera de introducir la tecnología de forma coherente en sus escuelas, reconociendo tanto el potencial que estas herramientas tienen como los riesgos que puede conllevar su utilización.

En este proceso, la **Inteligencia Artificial (IA)** merece una atención especial. Hasta el momento, la literatura que aborda el impacto emergente de la IA en el liderazgo educativo ha sido limitada (Hejres, 2022; Papá y Moran, 2021; Tyson y Sauers, 2021; Wang, 2021). No obstante, los estudios existentes sugieren que esta tecnología puede ayudar a los líderes educativos en la realización de tareas rutinarias y mecánicas, permitiéndoles enfocarse en cuestiones más productivas y creativas que requieren de competencias más sociales y humanas.

Los equipos de liderazgo y los docentes están **reevaluando sus roles y formas de trabajo**, dado que algunas prácticas ya no se sostienen en el nuevo paradigma educativo (Azorín y Fullan, 2022). Es probable que la IA pueda aliviar las tareas administrativas y de gestión que actualmente sobrecargan a los líderes escolares. No obstante, esta tecnología también modificará muchas otras funciones de liderazgo en un entorno educativo profundamente transformado. Parece claro que la incorporación de las tecnologías en las instituciones alterará la forma en que se concibe y ejerce el liderazgo. Esto requerirá que los líderes escolares se adapten y amplíen constantemente sus conocimientos y competencias tecnológicas para mantenerse al día con los avances. Además, podría incentivar una forma de liderazgo más distribuido o beneficiarse de una organización más horizontal. Entender cómo se distribuyen las responsabilidades y roles dentro de los centros educativos parece ser un primer paso importante.

**Para analizar la situación en América Latina**, se incluyó una primera dimensión del cuestionario orientada a conocer cómo el rol directivo es entendido, sus funciones y atribuciones, al tiempo que comprender las estructuras formales de distribución de la gestión y el liderazgo utilizando para ello, como base, las distinciones llevadas a cabo por la OCDE en 2013 y 2018 (Talis 2013; Talis, 2018).

Como se presenta en la Tabla 1, ante la pregunta de si en **la normativa de los países aparece, además del director, otros cargos de gestión y/o liderazgo en los centros educativos**, se observa que los 17 países encuestados contemplan la existencia de estas figuras adicionales en su estructura organizativa. Los roles de vicedirector/subdirector, coordinador pedagógico/instruccional o similares y docentes encargados por área son los más comunes.

En base a estos datos, se puede afirmar que la legislación en la mayoría de los países de la región aborda el liderazgo educativo desde diversas perspectivas y funciones, garantizando una cobertura efectiva de todos los aspectos relacionados con el liderazgo y la organización del centro. Este enfoque parece promover un modelo de liderazgo compartido, en el que las responsabilidades y el liderazgo se distribuyen entre distintos miembros de la comunidad educativa. A medida que la mayoría de los países asignan responsabilidades que requieren la colaboración de diferentes actores dentro del centro educativo, se tiende hacia un liderazgo distribuido. No obstante, no es posible asegurar su aplicación efectiva en la práctica (OEI, 2025).

**En relación con la existencia de algún perfil especializado en la utilización de la tecnología**, hay que destacar que, de los 17 sistemas educativos estudiados, solo Perú, República Dominicana y Uruguay han mencionado que su normativa incluye la figura de un **coordinador tecnológico** dentro de las estructuras de gestión y liderazgo (ver Tabla 1). Este dato invita a cuestionar la idoneidad de la integración tecnológica que están llevando a cabo la mayoría de los países estudiados. La ausencia de un coordinador tecnológico podría limitar la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a las exigencias de un entorno cada vez más digital, lo que a su vez podría repercutir negativamente en la efectividad del uso de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 1

## Cargos de gestión y/o liderazgo en centros educativos de cada país

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	RD	UY	Total
N° cargos de gestión y/o liderazgo	4	6	4	5	9	6	12	3	4	7	6	3	3	7	9	5	5	--
<b>Director</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	<b>17</b>
Vice /subdirector/a	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	14
Coordinador pedagógico /instruccional o similar		x	x		x	x			x	x	x			x	x	x		11
Docentes encargados por área	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x			12
Coordinador administrativo /secretario docente	x	x		x		x			x	x	x				x	x	x	10
Coordinador área convivencia escolar y/o disciplina		x	x	x		x			x						x	x	x	8
Director asistente					x						x							2
Coordinador tecnológico															x	x	x	3
Otros				1	4		8	1		3				3	2			19

*Nota.* Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.3 Además del director/a, ¿qué otros cargos de gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos? Marque todos los que correspondan. Donde x = existencia del cargo | x = existencia bajo condiciones específicas.

CO (Colombia): coordinador, cuya función específica es definida por el rector o director del establecimiento | CR (Costa Rica): coordinador técnico, coordinador de empresa, juntas de educación, asistente de dirección | EC (Ecuador): rector, vicerrector, inspector general, subinspector general, coordinador del DECE, coordinador UDAl, líderes educativos, equipos multidisciplinarios (en instituciones educativas con servicio educativo especializado) | SV (El Salvador): presidente o representante del concejo de estudiantes | HN (Honduras): secretaria(o), orientador(a), jefe de laboratorio/talleres | PY (Paraguay): orientador educacional y vocacional; psicólogo educacional; trabajador social | PE (Perú): psicólogo, apoyo educativo.

**Relacionado con lo anterior**, dentro de la pregunta que hace referencia a qué funciones realiza un director escolar en cada país, se incorporó también un ítem relativo a tareas vinculadas con el mantenimiento tecnológico del centro.

De manera general, como se observa en la Tabla 2, todos los países identifican un gran número de tareas vinculadas al rol del director, que abarcan tanto actividades dentro como fuera del centro escolar. En la normativa de los 17 países encuestados se le asigna al director labores administrativas y de resguardo de bienestar socioemocional, además de su vinculación con autoridades e instituciones del sistema educacional; con directivos de otros centros educativos y con la comunidad educativa (OEI, 2025).

Respecto a la **integración tecnológica**, se observa que 12 de los 17 países estudiados (Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana), han establecido en su normativa que una de las responsabilidades del director es el mantenimiento y actualización tecnológica del centro. Esto unido a que, –como veíamos en el cuadro anterior–, solo tres países afirman que cuentan con un coordinador tecnológico en sus centros, puede indicar una tendencia en los países a que los directores asuman también estas funciones. Esta situación podría implicar una sobrecarga laboral para los directores y refleja, además, que no se considera necesario que la gestión de las tecnologías en el ámbito educativo deba estar a cargo de especialistas.

En ausencia de personal especializado y sin una formación específica por parte de los directores, existe el riesgo de que la integración de las TIC en los centros no esté siendo debidamente atendida. Cabe preguntarse, por tanto, si se está proporcionando a los directores la formación adecuada en este ámbito, o si se están considerando sus conocimientos tecnológicos en los procesos de selección o evaluación.

Tabla 2

Tareas o funciones vinculadas al director/a de un establecimiento educacional

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY	Total
Labores administrativas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Vinculación con autoridades e instituciones del sistema educacional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Labores de liderazgo pedagógico o instruccional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	16
Labores respecto a la mejora escolar	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	16
Labores de gestión/liderazgo de la convivencia escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			x	x	16
Labores de resguardo bienestar socioemocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Labores de vinculación con la comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Vinculación con directivos de otros centros educativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Mantenimiento y actualización tecnológica del centro educativo		x	x	x	x	x		x		x	x		x	x	x	x		12
Otras						x			x	x					x			4

Nota. x = tarea vinculada al cargo.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PI.6 ¿Las siguientes tareas o funciones se vinculan al director/a de un establecimiento educacional dentro del país? (SI /NO).

## SÍNTESIS

- **Estructura organizativa y liderazgo distribuido:** en la mayoría de los países de América Latina, la legislación educativa contempla la existencia de roles adicionales en las instituciones, como vicedirectores, coordinadores pedagógicos o docentes por área. Esta estructura formal apunta a un modelo de liderazgo distribuido, que podría fomentar el reparto de responsabilidades y la gestión colaborativa. Sin embargo, no se puede confirmar que esta distribución del liderazgo se aplique de manera efectiva en la práctica diaria de las instituciones.
- **Perfiles tecnológicos en la dirección escolar:** de todos los países analizados, solo tres de ellos incluyen en su normativa la figura de un coordinador tecnológico. La ausencia de este perfil especializado en la mayoría de los países puede generar una sobrecarga en los directores, quienes podrían estar asumiendo la responsabilidad de la integración de la tecnología en las escuelas. Esto sugiere que la incorporación de las TIC en los centros educativos no está siendo adecuadamente gestionada ni priorizada.

Aunque la estructura organizativa en la mayoría de los países de América Latina parece orientarse hacia un liderazgo distribuido, su implementación real sigue siendo incierta. En cuanto a la integración de la tecnología, la escasez de perfiles especializados en la mayoría de los sistemas educativos refleja una posible limitación en la gestión de las TIC, lo que podría comprometer el uso de estas herramientas en los centros o su capacidad para favorecer la colaboración en el liderazgo.

## 1.2. Importancia y rol de la tecnología en la selección, formación y evaluación de los directores

El equipo directivo actúa como un agente clave en la facilitación y promoción del uso de las TIC en el entorno educativo (Correa y Blanco, 2004; Sosa y Valverde, 2014; Tondeur et al., 2008). Para cumplir con este rol, es esencial que dispongan de sólidos conocimientos pedagógicos, tengan actitudes y creencias positivas hacia la tecnología y posean habilidades sociales como la observación, la escucha activa y la empatía (Sosa y Valverde, 2015). No obstante, diversos estudios señalan que, en muchos casos, los equipos directivos carecen de la especialización necesaria para desempeñar de manera efectiva estas funciones (Orealc/Unesco, 2014).

De acuerdo con los resultados del ICILS (2018), antes de la pandemia, menos del 25% del alumnado asistía a centros donde el equipo directivo consideraba prioritario destinar tiempo para que los docentes prepararan lecciones con el uso de las TIC. Asimismo, cerca del 40% de los estudiantes asistía a instituciones donde el equipo directivo consideraba prioritario incentivar a los profesores para integrar las TIC en su enseñanza (GEM, 2023).

Un aspecto importante para evaluar la efectiva integración de las tecnologías en los centros, es identificar qué competencias se requieren tanto de los directores como de los docentes, en las diferentes fases que la literatura internacional reconoce en la formación de los equipos directivos (Darling-Hammond et al., 2009).

**Respecto a cómo América Latina está avanzando**, se han analizado los siguientes tres aspectos: los procesos de selección y reclutamiento de directores, los procesos de formación en los que ellos participan antes o durante el ejercicio de su rol y los mecanismos de evaluación establecidos. Estas distintas fases que componen una trayectoria directiva –preparación, reclutamiento, selección, inducción, formación y evaluación (Walker y Kwan, 2012)–, son momentos clave para analizar cómo el liderazgo se ejerce en términos concretos y para valorar hasta qué punto las tecnologías aparecen como requisito o como apoyo para el desarrollo profesional del director.

Por una parte, sobre los **procesos de reclutamiento y selección** se preguntó sobre la exigencia de habilidades y/o conocimientos en TIC a los nuevos directores contratados dentro del sistema.

**Los datos nos indican que** en 10 de los 17 países encuestados no se establece como condición tener competencias tecnológicas. Estos países son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Uruguay. En el caso de Chile, sin embargo, se precisa que, si bien no existen exigencias para la contratación de directores que estén definidas normativamente, y la definición al respecto queda en manos de cada sostenedor, sí se cuenta con estándares de la profesión docente y un marco para la buena enseñanza que establece las competencias en uso y manejo de TIC esperables de los docentes y directivos en su ejercicio profesional (OEI, 2025).

Entre los siete países que reportan exigir competencias digitales a los directores se encuentran: Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú y República Dominicana (ver Tabla 3). La normativa principalmente se enfoca en dos áreas de conocimiento: la gestión y uso de recursos digitales y la comunicación y colaboración digital. No obstante, competencias que requieren un mayor grado de especialización, como la creación de recursos digitales (lo que incluye la generación y edición de contenidos nuevos, la reelaboración de conocimientos previos, la producción artística, multimedia, programación informática y el conocimiento sobre derechos de propiedad intelectual), así como aspectos relacionados con la seguridad digital (como la protección de información personal, identidad digital y contenidos digitales), son mucho menos demandadas por estos países.

Esto sugiere que, cuando se exigen competencias digitales, suelen centrarse en tareas más simples, como la comunicación en plataformas digitales, el intercambio de recursos y la participación en redes y comunidades en línea. También, se demanda la habilidad de reconocer las necesidades de uso de herramientas digitales, seleccionar las más adecuadas según los objetivos planteados, y resolver problemas conceptuales utilizando medios tecnológicos.

Tabla 3

Habilidades/conocimientos en TIC exigidos en cada uno de estos países

	CR	CU	EC	MX	PY	PE	DO	Total
Gestión de Información Digital	X	X	X	X		X		5
Comunicación y Colaboración Digital		X	X	X	X	X	X	6
Creación de Contenidos Digitales			X	X		X		3
Seguridad Digital	X	X	X	X		X		5
Gestión y Utilización de Recursos Digitales	X	X	X	X	X	X	X	7

Nota. Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PIII. 4b ¿Se exigen las siguientes habilidades/conocimientos a los nuevos directores contratados dentro del sistema? Marque todos los que correspondan.

**También se investigó sobre la formación que reciben los directores en ejercicio**, un aspecto clave en la profesionalización del liderazgo educativo. En las últimas décadas, con el cambio de paradigma en torno al liderazgo escolar, ha surgido un consenso creciente entre actores escolares, académicos, investigadores y responsables de políticas educativas sobre la idea de que la dirección de un centro educativo es una labor especializada que requiere una preparación específica (Bush, 2008; Bush et al., 2011; Mitgang, 2012; Pont et al., 2009). Asimismo, debido a las crecientes demandas asociadas a este cargo, los propios directores han expresado la necesidad de contar con formación especializada, como señala Schleicher (2012) en relación con los líderes escolares de los países de la OCDE.

**En cuanto a América Latina**, los datos recopilados muestran que en 14 de los 17 países consultados se ha implementado algún tipo de formación obligatoria para los directores. Solamente, El Salvador, Paraguay y Perú no reportaron tener programas formativos obligatorios para este cargo.

Como se puede observar en la Tabla 4, en cinco de los países consultados existe una formación preservicio que es obligatoria para los directores, lo que implica capacitación específica antes de asumir el cargo. En nueve países se han establecido procesos de inducción obligatorios, que brindan formación o apoyo en el momento de asumir la función directiva. Además, en nueve países también, se ofrece capacitación profesional continua para directores en ejercicio. Finalmente, dos países, Chile y Cuba, exigen formación de posgrado obligatoria para los directores, que puede incluir diplomados, postítulos, maestrías o doctorados (OEI, 2025).

Tabla 4

Instancias de formación/capacitación de directores obligatorias

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY	Total
Formación preservicio				x		x	x				x		x					5
Inducción	x			x	x	x	x		x		x	x					x	9
Capacitación profesional		x	x				x		x	x	x	x				X	x	9
Formación de posgrado			x			x												2

Nota. Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PIII.6 ¿En cuáles de estas instancias participan los directores/as de forma obligatoria? Marque todos los que correspondan.

Sin embargo, el cuestionario no permite ahondar en si en estos espacios formativos se abordan contenidos tecnológicos que ayuden a los directores a desarrollar competencias clave que favorezcan una utilización pertinente de las TIC. Tampoco se dispone de información sobre las metodologías de enseñanza que se emplean en estos programas formativos, ni si existen iniciativas que fomenten la colaboración entre los diferentes actores dentro y fuera del centro educativo.

En este sentido, el desarrollo de propuestas que promuevan estructuras más distribuidas de liderazgo y metodologías más horizontales de trabajo, podrían favorecer la incorporación de las tecnologías en los centros educativos: implementar prácticas que promuevan la creación de un equipo de profesores responsables de la incorporación de las TIC, con el apoyo de la dirección; fomentar que los docentes con mayor dominio en TIC capaciten a sus colegas; y/o designar un coordinador que brinde apoyo técnico y pedagógico a los docentes para integrar las nuevas herramientas en el aula (Sosa y Valverde, 2015), son estrategias que ya están siendo implementadas en algunos contextos.

Un ejemplo de lo anterior es Argentina, que a través del *Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE)* de la Fundación Varkey (2018), ofrece una formación intensiva para directores y docentes. Este programa busca fortalecer su liderazgo a través de la innovación, la colaboración y el uso de tecnologías. Se basa en un modelo de liderazgo pedagógico distribuido, contextualizado, que fomenta el aprendizaje colaborativo entre pares, la participación de las comunidades escolares y el uso de metodologías activas de enseñanza, con el objetivo de desarrollar capacidades y aprendizajes significativos.

**Finalmente, en relación con los procesos de evaluación en los que participa un director**, parece haber una tendencia favorable en la región hacia la inclusión de la evaluación directiva en las normativas. Según los datos recogidos en la encuesta, de los 17 países que respondieron al cuestionario, 10 indicaron que cuentan con un proceso estandarizado para evaluar a los directores, como se observa en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Presencia de evaluación directiva según país*

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY	Total
Existe evaluación directiva			x	x	x	x	x		x		x	x		x			x	10

*Nota.* Donde x = existencia del proceso en el país.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PV. I ¿Qué mecanismos de evaluación o rendición de cuentas existen en la normativa y/o política vigente? (Mencionan evaluación directiva).

Al analizar si el Ministerio de Educación u otra institución pública dispone de instrumentos para monitorear distintos aspectos relacionados con las características o el funcionamiento de los centros educativos, la Tabla 6 muestra que la mayoría de los países (16), cuenta con herramientas para hacer seguimiento de las metas académicas de los estudiantes; 13 países evalúan las características de los directores, 12 a los equipos directivos y 14 las características de los docentes.

Por otro lado, el bienestar emocional de los estudiantes es monitoreado en 10 países; sin embargo, solo 5 (Argentina, Costa Rica, Cuba, México y República Dominicana) disponen de herramientas para evaluar el bienestar emocional tanto de los docentes como de los directores. De manera similar, la satisfacción laboral de docentes y directivos se evalúa únicamente en 6 países.

Estos resultados sugieren que, en términos generales, se otorga una mayor relevancia a los logros académicos y a la evaluación de las características demográficas y formativas de los principales actores en los centros educativos. Esto podría indicar un enfoque de liderazgo más tradicional, que prioriza el papel individual del director sobre un modelo más colaborativo que fomente la participación de distintos actores dentro del centro educativo.

Por último, en lo que respecta a la evaluación de las competencias tecnológicas de directores y docentes, solo 8 países (Argentina, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay), disponen de instrumentos para medir estos conocimientos. Sin embargo, no se cuenta con suficiente información que permita relacionar los contenidos de estas evaluaciones con la formación recibida, ni con el tipo de evaluación o el uso que se hace de sus resultados.

Tabla 6

## Disponibilidad de instrumentos de monitoreo en los centros educacionales

	A R	B R	C L	C O	C R	C U	E C	S V	G U	H N	MX	N I	P A	P Y	P E	D O	U Y	Tota l
Características de directores	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	-	X		X	X	13
Características de directivos en el equipo de gestión	X	X		X	X	X			X	X	X	X	-	X		X	X	12
Características de docentes	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	-	X		X	X	14
Logros académicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	16
Manejo/conocimiento de las TIC en directores/as	X				X	X			X		X		-	X		X	X	8
Manejo/conocimiento de las TIC en docentes	X		-		X	X			X		X		-	X		X	X	8
Bienestar emocional de estudiantes	X		X		X	X	X	X			X		-		X	X	X	10
Bienestar emocional de docentes	X		-		X	X					X		-			X		5
Bienestar emocional de directores y directivos	X		-		X	X					X		-			X		5
Satisfacción laboral de docentes	X				X	X				X	X		-			X		6
Satisfacción laboral de directores y directivos	X		-		X	X				X	X		-			X		6

*Nota.* Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario V.10 ¿El Ministerio de Educación u otra institución pública tiene instrumentos para medir o monitorear los siguientes aspectos vinculados a las características o el funcionamiento de los centros educacionales? (SÍ/NO) (- sin respuesta).

## SÍNTESIS

- **Competencias tecnológicas en los directores:** más de la mitad de los países encuestados no exigen competencias tecnológicas como requisito para la contratación de nuevos directores, y en los que sí las solicitan, suelen limitarse a habilidades básicas. Esto evidencia una limitada atención a la preparación de los directores en el uso avanzado de tecnologías, lo que podría afectar su capacidad para liderar la transformación digital en los centros.
- **Formación y capacitación directiva:** en cuanto a la formación obligatoria de los directores, la mayoría de los países ofrecen algún tipo de capacitación, que puede incluir formación previa, inducción, formación continua o incluso programas de posgrado. Sin embargo, es necesario examinar si estos programas formativos abordan de manera adecuada los contenidos tecnológicos que permitirían a los directores desarrollar competencias clave para la utilización de las TIC. Además, resulta relevante explorar qué metodologías se emplean en estos programas para fomentar la colaboración entre los distintos actores educativos, tanto dentro como fuera del centro.
- **Evaluación de directores y limitaciones en la medición de competencias:** respecto a los procesos de evaluación, se observa una tendencia positiva en la región hacia la inclusión de evaluaciones estandarizadas. No obstante, si bien se han desarrollado herramientas para medir características de liderazgo y rendimiento académico, existen importantes limitaciones en la evaluación de las competencias digitales y el bienestar emocional de los actores educativos. Esto sugiere que, aunque se dispone de instrumentos de seguimiento, el enfoque sigue siendo en gran medida tradicional, dejando de lado aspectos cruciales para el desarrollo de un liderazgo más distribuido.

En los países de América Latina, aunque se reconoce la importancia de formar a los directores y evaluarlos, la integración de las TIC en la formación y en la práctica diaria aún parece estar en una etapa incipiente. Las competencias tecnológicas no se consideran prioritarias en los procesos de selección ni en la formación de los directores, lo que podría estar limitando el desarrollo de un liderazgo distribuido y la integración de tecnologías en los centros. Las evaluaciones actuales se centran principalmente en aspectos más tradicionales y no abordan suficientemente las competencias digitales, a pesar de su importancia en el contexto educativo actual.



### 1.3. Impacto y presencia de la tecnología en la estructura y los procesos de participación

El desarrollo de un modelo de liderazgo distribuido en educación requiere de **estructuras y estrategias de participación** efectivas que faciliten su desarrollo. Asimismo, la integración de tecnologías en el sistema educativo requiere de consensos entre los actores involucrados. En este contexto, un **enfoque participativo** en la planificación de acciones puede fomentar formas más significativas de apropiación de las tecnologías por parte de los actores clave del sistema. Es fundamental incluir en este proceso a equipos técnicos, estudiantes, familias —considerando aspectos como la seguridad y la privacidad de datos, o la exposición en redes sociales—, así como a referentes de las comunidades a nivel local (IIPE UNESCO, 2023).

En tal sentido, aquellos centros que disponen de **espacios y tiempos específicos** para reunirse pueden desarrollar un tipo de liderazgo más distribuido que posibilite una gestión más colaborativa e inclusiva. Incorporar en estos espacios temáticas relacionadas con el uso de las TIC es fundamental para facilitar la distribución de responsabilidades y tareas. Además, sería pertinente explorar si estas instancias de colaboración podrían beneficiarse del uso de tecnologías, promoviendo no solo la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también una mayor colaboración entre la comunidad educativa en su conjunto.

**Respecto a cómo América Latina está avanzando**, en el cuestionario se preguntó sobre las estructuras de participación con que cuentan las comunidades educativas al interior de los centros escolares, poniendo especial énfasis en dos órganos o instancias de participación y directamente vinculadas con el liderazgo distribuido: la que agrupa el trabajo colaborativo docente y la instancia que integra a la comunidad escolar. Asimismo, se indagó por el grado de institucionalización de las redes de directores entre centros escolares.

**A nivel de centro educativo**, todos los países cuentan con instancias de coordinación que agrupan y vinculan a los docentes entre sí. De igual forma, la mayoría de los países (15), señalan tener alguna estructura de participación de la comunidad educativa, instaurada por normativa y obligatoria para las escuelas. Sin embargo, los espacios de colaboración o redes entre escuelas y/o directivos no son tan comunes ya que la normativa refleja su disponibilidad en 10 de los 17 países encuestados: Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana (ver Tabla 7).

Tabla 7

Estructura y procesos de participación (instancias de coordinación de docentes, comunidad educativa y directivos)

	Docentes	Comunidad Educativa	Directivos
Argentina	✓	✓	
Brasil	✓	✓	
Chile	✓	✓	✓
Colombia	✓	✓	
Costa Rica	✓	✓	✓
Cuba	✓	✓	✓
Ecuador	✓	✓	✓
El Salvador	✓	✓	✓
Guatemala	✓		
Honduras	✓	✓	
México	✓	✓	✓
Nicaragua	✓	✓	✓
Panamá	✓	✓	
Paraguay	✓	✓	✓
Perú	✓	✓	✓
R. Dominicana	✓	✓	✓
Uruguay	✓	✓	
Total	17	15	10

Nota. Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PII.1. A nivel de centro escolar ¿existe una instancia de coordinación que agrupe o vincule a los docentes? (SÍ/NO); PII.6. A nivel de centro escolar ¿existe

un órgano o instancia de participación de la comunidad educativa como p.ej. Consejo de Escuela, Gobierno Escolar, Consejo Educativo Institucional u otro similar? (Sí/NO); PII.16. A nivel normativo o de políticas ¿se han establecido instancias de colaboración o redes entre directores de distintos centros escolares? (Sí/NO).

**Además, se preguntó sobre las temáticas que se tratan en estos órganos de coordinación.** Tal y como se observa en la Tabla 8, la mejora escolar y la convivencia en el ámbito educativo son las áreas comunes en los tres grupos analizados. Asimismo, los docentes señalan también las labores administrativas y el bienestar socioemocional; en la comunidad educativa resaltan la vinculación con la comunidad y el bienestar socioemocional. Finalmente, en el caso de los directores la mayoría se centra en cuestiones pedagógicas y de mejora escolar.

Relativo al **uso de tecnología en los centros escolares**, es mencionado por 11 países en los espacios de docentes, pero está menos presente en las instancias de coordinación de la comunidad educativa (5 países), y entre los directores (5 países). En general, estos datos muestran que, aunque se reconoce la importancia de las TIC, no se les está dando la misma prioridad que a otras temáticas de la gestión educativa.

**Tabla 8**

*Temáticas abordadas entre: docentes; comunidad educativa y directivos*

Docentes	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GT	HN	MX	NI	PA	PY	PE	RD	UY	Total
Administrativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
Pedagógicos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Mejora escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
Convivencia escolar y disciplina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	17
Bienestar socioemocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	15
Uso de tecnología en el centro escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Vinculación con la Comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
Gremiales /Sindicales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Otros temas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1

  

Comunidad educativa	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GT	HN	MX	NI	PA	PY	PE	RD	UY	Total
Administrativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10
Pedagógicos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	7
Mejora escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	14
Convivencia escolar y disciplina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13
Bienestar socioemocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
Uso de tecnología en el centro escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5
Vinculación con la Comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	13
Gremiales /Sindicales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2
Otros temas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	2

Directivos	CL	CR	CU	EC	SV	HN	MX	NI	PY	PE	RD	Total
Administrativos												1
Pedagógicos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Mejora escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9
Convivencia escolar y disciplina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	7
Bienestar socioemocional	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	7
Uso de tecnología en el centro escolar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	5
Vinculación con la Comunidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	7
Gremiales /Sindicales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1
Otros temas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	1

Nota: Respuestas de los países a las preguntas del cuestionario PII.4.; PII.12; PII.17 ¿Cuáles de los siguientes temas o ámbitos se abordan en estas instancias de: docentes, comunidad educativa y directivos? Respuesta múltiple.

## SÍNTESIS

- **Estructuras y participación en el liderazgo educativo:** todos los países encuestados cuentan con instancias de coordinación entre docentes y la mayoría ha establecido, por normativa, estructuras de participación de la comunidad educativa. Sin embargo, los espacios de colaboración entre escuelas o entre directores no son tan comunes. Los sistemas educativos que proporcionan tiempos y espacios específicos para la colaboración pueden desarrollar un liderazgo más distribuido, lo que facilita una gestión escolar más inclusiva y colaborativa. A pesar de esto, este tipo de colaboración parece ser más frecuente entre docentes que entre directivos.



- **Las principales temáticas abordadas en los órganos de coordinación:** de forma mayoritaria se centran en la mejora escolar y la convivencia dentro del ámbito educativo. En el caso de los directores, la mayoría de las discusiones se focalizan en aspectos pedagógicos y en la mejora continua de las escuelas. El uso de tecnologías en los centros aparece en los espacios de coordinación de docentes, pero su presencia es mucho menor en los espacios de participación de la comunidad educativa y en las instancias de coordinación de los directores. Aunque se reconoce la importancia de las TIC para la gestión educativa, no reciben la misma atención que otras áreas, lo que evidencia una integración limitada de las tecnologías en los procesos de liderazgo y gestión de los centros educativos.

Aunque la mayoría de los países en América Latina cuenta con mecanismos formales de coordinación entre docentes y estructuras de participación comunitaria, la colaboración entre directores y entre escuelas sigue siendo limitada. Los temas que predominan en estos espacios están orientados hacia cuestiones pedagógicas y de mejora escolar, dejando el uso de la tecnología en un segundo plano. Para avanzar hacia modelos de liderazgo distribuido, resulta fundamental integrar de manera más estratégica el uso de las TIC en estos espacios; no solo para mejorar los procesos educativos, sino también para fomentar una mejor comunicación y una mayor colaboración de toda la comunidad educativa.

## 2. PANDEMIA, LIDERAZGO Y TECNOLOGÍA

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto sin precedentes en la educación a nivel global, desafiando las estructuras tradicionales de liderazgo y obligando a un cambio hacia modelos más flexibles y distribuidos. Con la transición abrupta a la educación a distancia, los líderes educativos, docentes y estudiantes tuvieron que adaptarse rápidamente a un aula virtual con recursos en línea, enseñanza sincrónica y asincrónica, y apoyo a distancia (Harris y Jones, 2020).

Este proceso marcó el inicio de una aceleración notable en la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje (García et al., 2023), donde la capacidad de conectar y colaborar virtualmente se convirtió en una habilidad esencial. La emergencia sanitaria no solo reveló la importancia de las tecnologías educativas, sino que también puso de manifiesto la necesidad de que los líderes escolares se convirtieran en expertos en la integración de la tecnología con la pedagogía (Hargreaves, 2020).

Frente a esta situación, algunos sistemas educativos implementaron normativas que promovieron una mayor flexibilidad organizativa. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Chile emitió directrices para la educación a distancia que fomentaron la colaboración entre directores, docentes y comunidades escolares (MINEDUC, 2020). En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), desarrolló programas de capacitación en liderazgo y gestión del cambio dirigidos a directivos y docentes, con el objetivo de fortalecer sus habilidades en la gestión de crisis y en la implementación de modelos de liderazgo distribuido (Mejoredu, 2022). En Colombia, el MEN lanzó también la Escuela de Liderazgo para directivos docentes con el fin de potencializar sus capacidades en gestión pedagógica, administrativa y personal, y se elaboró material didáctico para los directores en competencias socioemocionales, desarrollo de capacidades colectivas y evaluación, incluyendo el programa *Emociones para la Vida* y el programa *El bienestar en tu mente* (Banco Mundial, 2020).

Diversos autores coinciden en que la pandemia impulsó un cambio notable en la forma en que se ejerce el liderazgo escolar, destacando el surgimiento de nuevas prácticas de liderazgo a distancia (Harris y Jones, 2022). En este contexto, el liderazgo distribuido, caracterizado por un enfoque colaborativo y compartido, cobró especial relevancia como respuesta a la necesidad de gestionar a través de entornos virtuales. Este modelo no se basa en roles individuales de liderazgo, sino en la participación activa de múltiples actores dentro de la organización, promoviendo así una mayor distribución de responsabilidades y capacidades (Harris et al., 2022).

En esta línea, Alma Harris y Michelle Jones destacaron **algunas ideas sobre el liderazgo educativo** que parecieron emerger durante la pandemia (Harris y Jones, 2020). En primer lugar, subrayaron la importancia de la frase "*conectar para aprender, aprender a conectar*" (Harris y Jones, 2012), que reflejaba la necesidad cotidiana de docentes y estudiantes de colaborar en un contexto de crisis. Para las autoras, este enfoque plantea que, en el futuro, los líderes educativos deberán estar altamente capacitados en el uso de la tecnología y familiarizados con las herramientas digitales, siendo especialmente cuidadosos sobre las herramientas que adoptan, buscando siempre un equilibrio entre los beneficios tecnológicos y las necesidades pedagógicas (Hargreaves, 2020).

Por otro lado, Harris y Jones (2021), resaltaron también el papel central de las **comunidades educativas** como recursos fundamentales para el liderazgo escolar. En tiempos de crisis, las comunidades ofrecieron conocimientos y experiencias que resultaron esenciales para enfrentar los desafíos, especialmente en el apoyo a los estudiantes más vulnerables y marginados. Fortalecer los vínculos entre las escuelas y los grupos de padres y comunidades se volvió esencial para gestionar los efectos de la pandemia. El liderazgo distribuido, que promovía la colaboración y el trabajo en red, se consolidó no solo como una estrategia deseable, sino como un elemento vital para mantener la actividad educativa durante la crisis (Azorín et al., 2020).

Sin embargo, si bien durante la pandemia se evidenció un impulso hacia el liderazgo distribuido en educación, no hay evidencia de que esta práctica se haya consolidado de manera sostenida tras el regreso a la normalidad (Garrestan et al., 2022). A medida que el ámbito educativo deja atrás las circunstancias excepcionales de la pandemia, es fundamental reflexionar sobre cómo preservar estas prácticas colaborativas, para asegurar que sigan siendo pilares del liderazgo escolar. Como señala Gurr (2023), a pesar de las esperanzas de un cambio duradero, la continuidad de estos modelos de liderazgo en la educación aún está por verse.



**Para acercarnos a la realidad de lo acontecido en América Latina**, el cuestionario incluyó un apartado específico con el objetivo de comprender de qué forma se produjeron modificaciones en la normativa relativa al funcionamiento de los centros educativos como consecuencia de la pandemia. Para ello, se solicitó a los países que cumplimentaran un cuadro que analizaba distintos aspectos vinculados al liderazgo y se les dio además la posibilidad de ampliar esta información en un apartado específico (ver Tabla 9).

A continuación, se presenta un resumen del análisis realizado por Weinstein, Peña y Maldonado (OEI, 2025), que toma como base los datos aportados por los países. Es importante señalar que, en general, esta sección del cuestionario fue comprendida de manera distinta por los países; mientras algunos hacen referencia específica a lo consultado, otros señalaron aspectos más generales sobre el funcionamiento durante el periodo de pandemia. Esta situación dificulta establecer comparaciones o un panorama general sobre este periodo. Asimismo, menos de la mitad de los países proporcionaron información que permiten evidenciar y profundizar en los distintos temas consultados y, tres países (Honduras, Panamá y Paraguay), no contestaron esta sección del cuestionario.

Respecto a la **definición de las funciones del director**, en 8 de los 14 países que respondieron este apartado, Argentina, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay indican que se produjeron modificaciones a nivel normativo a causa de la pandemia. Ahora bien, solo El Salvador proporciona más información al respecto, señalando que en el *“Plan la Alegría de Regresar a la Escuela se generaron atribuciones del director referidas a las medidas de bioseguridad con personas en el establecimiento, manejo de alimentos, uso de dispositivos electrónicos, tamizaje y medidas de contingencia”*.

En otros cinco países –Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala y México–, se llevaron a cabo cambios en la definición de las funciones y roles de otros cargos directivos. Guatemala y México proporcionan información al respecto. En Guatemala, se señala que estos cargos *“se constituyeron coordinadores y promotores de vigilancia epidemiológica”* junto con la creación del perfil de “monitor de salud escolar”. En el caso de México, se menciona que *“se han redefinido las funciones y atribuciones de los cargos directivos distintos al director/a del establecimiento, enfocándose en la coordinación de medidas sanitarias, la comunicación con las familias y la adaptación de los planes de estudio”*.

En relación con el **número o tipo de cargos de gestión y/o liderazgo**, Argentina, Brasil, Costa Rica y México reportaron modificaciones, sin embargo, solo México precisa que se optó *“por reducir el número de cargos directivos en los centros educativos para simplificar la toma de decisiones y agilizar la gestión en situaciones de crisis”*.

Respecto al **órgano de participación de la comunidad educativa**, es en cuatro países (Argentina, Costa Rica, Guatemala y México), donde se indica que su composición varió durante la crisis y, en siete países, (Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala y México) se generaron cambios en torno a su funcionamiento. En el caso de Cuba, El Salvador, Guatemala y México, se proporcionó más información respecto a estos cambios. En Guatemala, se señala que se conformó el sistema de vigilancia y control sanitario en los centros educativos. En el caso de México se menciona que *“se ha promovido la inclusión de representantes de diferentes sectores de la comunidad educativa en los órganos de participación, asegurando una mayor diversidad de opiniones y perspectivas a la hora de tomar decisiones importantes en momentos de crisis como el actual”*. En El Salvador, se destaca que *“el Consejo Directivo Escolar debió hacer una caracterización de las condiciones del centro educativo para el retorno seguro a las instalaciones y jornada educativa”*. Por último, en Cuba, indican que se modificó *“la forma a partir de la no presencialidad en la institución, adoptándose variantes desde lo virtual”*.

En más de la mitad de los países (10) –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México y Uruguay–, se produjeron modificaciones durante el período de pandemia **en relación a la forma en que se tomaron decisiones vinculadas a la gestión de personas**. Colombia reporta que el cambio fue la flexibilización en la gestión de personas dentro de los centros educativos. Sin embargo, no se proporcionan más detalles al respecto.

Asimismo, entre el 71% y 100% de los países que respondieron a este apartado del cuestionario mencionan alguna modificación respecto a **la forma en que se tomaron decisiones** en torno a tres cuestiones: el desarrollo de capacidades y formación y el uso de recursos materiales dentro del centro escolar; las políticas escolares dentro del centro escolar; y el currículo y pedagogía dentro del centro escolar. Ahora bien, solo algunos países profundizan en estas modificaciones realizadas. Algunas de las respuestas recabadas se exponen a continuación:



Colombia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “se orientó a los establecimientos educativos para la destinación de recursos dirigidos a la elaboración y entrega de guías pedagógicas y otros materiales”.</li> <li>• “se les orientó para la flexibilización de las políticas curriculares y de evaluación dirigidas a los estudiantes”.</li> </ul>
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “el Ministerio de Educación expide el Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales (año 2021)”.</li> </ul>
El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “se tomaron medidas para el distanciamiento físico, uso de mascarillas, sanitización de las instalaciones y manipulación de alimentos en crudo del refrigerio escolar y se pasó al uso de guías de aprendizaje, objetivos e indicadores de logros acorde a las necesidades y características de los estudiantes”.</li> </ul>
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “todos los centros educativos debían realizar una capacitación mensual que abarcaba a todos los miembros de la comunidad educativa y abordaba la temática de salud, prevención, higiene, desinfección, uso correcto de mascarillas”.</li> </ul>
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “durante la pandemia no se cerraron los centros educativos en el país y se continuó de manera presencial, para esto se trabajaron las macrounidades pedagógicas con la intención de valorar los indicadores de logro y el alcance de los mismo durante la atención educativa en pandemia”.</li> </ul>
Perú	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “se aprobaron los criterios para la focalización de las personas beneficiadas en el marco del Decreto Legislativo N° 1465, que establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del Gobierno ante el riesgo de propagación del COVID-19” (“Decreto Supremo N°006-2020-MINEDU).</li> <li>• se aprobó la norma técnica de “disposiciones para el trabajo remoto de los profesores que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19” (La Resolución Viceministerial N° 097-2020-MINEDU).</li> </ul>
Rep. Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “decidió capacitar a los docentes en el uso efectivo de las TIC y se creó un programa de dotación de dispositivos para la educación a distancia, tanto a los docentes como los estudiantes”.</li> <li>• “se creó un protocolo de bioseguridad para los centros educativos, que incluyó el uso de mascarillas, lavado de manos, etc.”.</li> <li>• “se desarrolló un proceso de adecuación curricular para priorizar los contenidos mediadores para el logro de las competencias establecidas para cada grado y área curricular”.</li> </ul>

Algo más de la mitad de los países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala y México), indicaron llevar a cabo ajustes **respecto a los mecanismos de evaluación o rendición de cuentas** incluidos dentro de la normativa o políticas específicas. En el caso de Costa Rica reporta que *“hubo actividades que se debieron obviar en la evaluación por la virtualidad”* y El Salvador señala que *“se modificó incorporando rendiciones de cuenta virtuales, aceptando como evidencia capturas de pantalla de la participación de padres”*.

Tabla 9

## Cambios en la normativa/políticas públicas durante la pandemia

	AR	BR	CL	CO	CR	CU	EC	SV	GU	HN	MX	NI	PA	PY	PE	DO	UY	Total
La definición del rol, las funciones y/o atribuciones de gestión o liderazgo del director/a del centro educativo	X	X			X			X	X	s/i	X		s/i	s/i	X		X	8
El número o tipo de cargos vinculados a la gestión y/o liderazgo existen en los centros educativos	X	X			X					s/i	X		s/i	s/i				4
La definición del rol, las funciones y/o atribuciones específicas de los cargos directivos distintos al director/a del establecimiento	X	X			X				X	s/i	X		s/i	s/i				5
La composición del órgano de participación de la comunidad educativa (Consejo escolar, gobierno escolar, consejo de escuela, etc.)	X				X				X	s/i	X		s/i	s/i				4
El funcionamiento del órgano de participación de la comunidad educativa (Consejo escolar, gobierno escolar, consejo de escuela, etc.)	X	X			X	X		X	X	s/i	X		s/i	s/i				7
La forma en que se toman decisiones vinculadas a la gestión de personas dentro del centro educativo	X	X	X	X	X	X		X	X	s/i	X		s/i	s/i			X	10
La forma en que se toman decisiones vinculadas al desarrollo de capacidades y formación, y al uso de recursos materiales dentro del centro escolar	X	X	X	X	X	X		X	X	s/i	X		s/i	s/i	X	X	X	12
La forma en que se toman decisiones vinculadas con las políticas escolares dentro del centro escolar	X	X			X	X	X	X	X	s/i	X		s/i	s/i		X		10
La forma en que se toman decisiones vinculadas al currículo y pedagogía dentro del centro escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	s/i	X	X	s/i	s/i	X	X	X	14
Los mecanismos de evaluación o rendición de cuentas incluidos dentro de la normativa o políticas específicas	X	X	X	X	X	X		X	X	s/i	X		s/i	s/i				9
Los instrumentos de medición o monitoreo de las características o el funcionamiento de los centros educacionales	X	X	X		X	X			X	s/i	X		s/i	s/i			X	8

Nota. s/i: sin información. Los países no respondieron el apartado sobre pandemia en el cuestionario.

Respuestas de los países a la pregunta del cuestionario PVI.1 Durante el periodo de pandemia, ¿se modificaron normativas o se promovieron políticas públicas vinculadas a...?

## SÍNTESIS:

- Durante la pandemia, una respuesta común en todos los países encuestados fue la implementación de **estrictas medidas sanitarias** para proteger a la comunidad educativa. La creación de entornos seguros se priorizó tanto para docentes como para estudiantes.
- Más de la mitad de los países encuestados modificaron las **funciones de los directores**, ajustándolas a las nuevas exigencias del contexto de crisis. Estos cambios normativos reflejaron la necesidad de un liderazgo capaz de gestionar situaciones excepcionales y asegurar la continuidad educativa. Además, en cuatro países se alteró la composición de los órganos de participación, mientras que la mitad de ellos ajustó su funcionamiento para hacer más efectiva la toma de decisiones.
- Un cambio significativo fue la **flexibilización en políticas curriculares y de evaluación** para garantizar la continuidad del aprendizaje a distancia. Muchos sistemas educativos implementaron clases virtuales, proporcionaron herramientas tecnológicas a docentes y estudiantes y capacitaron al personal en el uso de



plataformas digitales. Asimismo, los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas se adaptaron al entorno virtual, fortaleciendo la interacción entre docentes, estudiantes y familias.

En términos generales, la pandemia impulsó modificaciones significativas en varios aspectos de la gestión educativa, desde los roles directivos hasta los mecanismos de evaluación. La protección de la comunidad educativa fue prioritaria, y la flexibilización en la toma de decisiones, particularmente en políticas curriculares y de evaluación, permitió mantener la continuidad del aprendizaje. El uso de tecnologías y la formación docente en plataformas digitales fueron esenciales para facilitar la educación a distancia. Sin embargo, los datos no indican si estos cambios se mantuvieron una vez se superó el momento de emergencia o si lograron modificaciones permanentes en las normativas sobre liderazgo educativo y sobre el uso de tecnologías en los centros escolares.

### 3. RECOMENDACIONES

#### **RECOMENDACIÓN 1: CONFORMAR EQUIPOS DIRECTIVOS CON UNA DEFINICIÓN CLARA DE SUS FUNCIONES Y CON UN ROL ESPECÍFICO PARA LO TECNOLÓGICO**

En un contexto de creciente complejidad, resulta necesario el desarrollo de políticas educativas en América Latina que promuevan la formación de **equipos directivos colegiados** en los centros, especialmente en aquellos de mayor tamaño y complejidad. El liderazgo distribuido, –que asigna responsabilidades clave a diferentes actores dentro de la organización–, es esencial para asegurar una gestión efectiva, donde no recaiga todo el peso de la dirección en una sola persona.

Una dimensión crucial en esta configuración es la inclusión de profesionales encargados de la **coordinación tecnológica**. La transformación digital de los sistemas educativos no puede ser adecuada si la gestión de las herramientas tecnológicas se deja en manos de personal no especializado, o si esta responsabilidad recae completamente en el director. La figura de un coordinador tecnológico dentro del equipo directivo garantiza que la integración de la tecnología se realice de manera estratégica, alineada con los objetivos pedagógicos del centro, lo que permita adaptarse a las demandas de un entorno digital en constante evolución.

Asimismo, es necesario que las autoridades educativas definan con precisión las **funciones de estos líderes escolares**, priorizando aquellas que promueven la transformación educativa y la colaboración. Esto incluye las que se orientan a favorecer la participación de la comunidad educativa en los procesos de decisión, una tarea que debe estar claramente reflejada en los roles y competencias del equipo directivo. Especial atención requiere la **irrupción de la IA**, que puede generar una transformación en las prácticas y en la estructura de los equipos directivos. Esto demandará una formación especializada, así como la reevaluación y redefinición de las funciones y responsabilidades asignadas.

#### **RECOMENDACIÓN 2: PROMOVER LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES POTENCIANDO SU FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN E INCORPORANDO LA TECNOLOGÍA**

La **profesionalización de los directores** escolares es un proceso clave que debe abarcar todas las fases de la trayectoria de los directores, desde la selección e inducción, pasando por su formación inicial y continua, hasta su evaluación. Es necesario que las autoridades educativas de la región desarrollen **marcos comunes** que faciliten la profesionalización de los directores, adaptando sus competencias a los desafíos actuales y futuros.

Esto incluye la creación de estrategias de **formación flexibles y continuas**, que no solo respondan a las necesidades inmediatas del contexto, sino que tengan una visión a largo plazo. La realidad actual exige que los directores estén preparados para liderar en entornos cada vez más complejos. Es esencial que los **programas de formación** no solo se enfoquen en las competencias administrativas y pedagógicas tradicionales, sino que también incluyan estrategias para la incorporación efectiva de la tecnología y la promoción de la participación colaborativa dentro de la comunidad educativa.

Además, se debe poner énfasis en el **liderazgo distribuido**, donde las responsabilidades se compartan dentro de un equipo directivo, permitiendo un enfoque inclusivo en la toma de decisiones. En este contexto cabe resaltar el potencial de las **tecnologías emergentes**, como la IA, que ofrecen excelentes oportunidades para el desarrollo profesional, permitiendo que los directores puedan formarse y colaborar más allá de las fronteras físicas de sus instituciones.

Para analizar la integración estas tecnologías en los sistemas educativos, es esencial identificar las competencias necesarias en directores y docentes durante su formación profesional. Sin embargo, la integración de TIC sigue siendo una prioridad secundaria en muchos países, lo que resalta la necesidad de **definir estándares y un marco de competencias tecnológicas** para estos profesionales.

Por último, es fundamental incorporar **evaluaciones** periódicas y sistemáticas que permitan medir la efectividad del liderazgo directivo, no solo desde una perspectiva individual, sino también colectiva. Evaluar cómo se promueve la participación y la distribución de roles en los equipos directivos es esencial para avanzar



hacia modelos de liderazgo más colaborativos, que respondan mejor a las exigencias de la educación en la era digital. Un liderazgo distribuido en este contexto exige el uso de herramientas tecnológicas que favorezcan la comunicación y el trabajo en red. Sin embargo, los resultados muestran que aún no se presta la atención suficiente a la evaluación de las competencias tecnológicas tanto en directores como en docentes.

### **RECOMENDACIÓN 3: CREAR ESPACIOS Y ESTRUCTURAS PARA FACILITAR EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y TECNOLÓGICO**

No todos los modelos de liderazgo son igualmente eficaces y su éxito depende en gran medida de los **contextos culturales y normativos** de cada país. Por ello, avanzar hacia modelos más horizontales de liderazgo requiere cambios estructurales significativos y profundas transformaciones culturales. La **actualización de la normativa** sobre la dirección escolar debe ser una prioridad, asegurando que responda adecuadamente a los desafíos contemporáneos y se aplique de manera coherente en la práctica.

Al respetar la historia y cultura institucional de cada país, es fundamental impulsar la **participación de todos los actores** en la toma de decisiones. Esto no solo garantiza que las medidas adoptadas sean pertinentes a las realidades locales, sino que también fomenta una mayor comprensión y legitimidad en la comunidad educativa, en línea con los principios del liderazgo distribuido.

Además, es necesario **repensar las dinámicas organizacionales** existentes y valorar la importancia de crear instancias de participación comunitaria. Para fortalecer el liderazgo distribuido en las instituciones educativas de América Latina, es esencial contar con estructuras que fomenten la colaboración y el intercambio de ideas, así como espacios y tiempos dedicados a estas actividades.

Las autoridades educativas de la región deben crear las **condiciones necesarias**, incluyendo la **formación y orientación** adecuadas para los directivos escolares, con el fin de que las reuniones se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje profesional. Estas comunidades deben centrarse en el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica, contribuyendo a la mejora de la calidad de los aprendizajes tanto académicos como socio-emocionales de los estudiantes.

Incorporar temas relacionados con el uso de las TIC en estos espacios de coordinación es clave para facilitar la distribución de responsabilidades y tareas. Además, sería relevante explorar si estos espacios de colaboración podrían beneficiarse de las tecnologías, no solo para promover la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para fomentar una mayor colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. El uso de herramientas tecnológicas podría ampliar las oportunidades de cooperación y fortalecer la capacidad de liderazgo distribuido en las escuelas.

### **RECOMENDACIÓN 4: POTENCIAR LA IA COMO HERRAMIENTA PARA EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO**

El **impacto emergente de la inteligencia artificial (IA)** en el liderazgo educativo es un área que ha recibido una atención limitada en la literatura, aunque los estudios existentes sugieren que esta tecnología tiene el potencial de revolucionar la gestión educativa. La IA puede ayudar a los líderes educativos al encargarse de tareas rutinarias y mecánicas, permitiéndoles concentrarse en aspectos más productivos y creativos que requieren habilidades sociales y humanas. Este cambio no solo optimiza la gestión del tiempo, sino que también favorece un enfoque más estratégico en el liderazgo.

Aunque la incorporación de tecnologías en la gestión educativa no es un fenómeno nuevo, la irrupción de la inteligencia artificial plantea **nuevos y complejos desafíos** que los sistemas educativos aún no han resuelto en términos de integración tecnológica. En este contexto destaca el papel del liderazgo educativo para la adaptación a este nuevo paradigma. Los equipos de liderazgo y los docentes están reevaluando sus roles y formas de trabajo, dado que muchas prácticas tradicionales ya no son sostenibles.

Es evidente que la incorporación de tecnologías y, en particular, de la IA, alterará la concepción y ejercicio del liderazgo. Para afrontar este cambio, los líderes escolares deberán adaptarse y ampliar constantemente sus conocimientos y competencias tecnológicas, garantizando que se mantengan al día con los avances en este campo. Además, la IA podría incentivar un modelo de liderazgo más distribuido, favoreciendo una organización más horizontal. Comprender cómo se distribuyen las responsabilidades y roles dentro de los centros educativos es un primer paso fundamental en este proceso.



Los desarrollos tecnológicos, –y especialmente la inteligencia artificial–, pueden desempeñar un papel importante en la promoción de un liderazgo distribuido al facilitar una cultura colaborativa. Al aprovechar estas herramientas, los líderes educativos podrán fomentar entornos de aprendizaje más inclusivos y participativos, donde todos los actores involucrados en el proceso educativo contribuyan de manera efectiva al logro de los objetivos institucionales.

En este sentido, es necesario apostar por un Estado fuerte y políticas educativas proactivas en la incorporación de tecnología. Fortalecer las competencias en este sector, que demanda una formación altamente cualificada, es crucial para garantizar que los líderes educativos puedan adaptarse a las exigencias tecnológicas.

## **RECOMENDACIÓN 5: FORTALECER EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y LA TECNOLOGÍA EN TIEMPOS DE CRISIS**

Según el **informe TALIS (2018)**, los directores escolares se ven afectados por una crítica escasez de recursos, que incluye la falta de docentes calificados, el acceso limitado a tecnologías digitales y la ausencia de infraestructuras adecuadas. Además, muchos directores perciben una menor valoración social de su profesión y reportan niveles alarmantes de violencia e intimidación en sus escuelas, en comparación con sus pares en otras regiones (OCDE, 2019).

En este contexto, es crucial **promover el concepto de liderazgo distribuido** entre las autoridades educativas de la región, resaltando su riqueza conceptual y la evidencia empírica que demuestra su relevancia para la transformación educativa. Este enfoque no solo fomenta una gestión más sostenible, sino que también puede servir de soporte en tiempos de crisis, cuando se requieren estructuras de liderazgo más flexibles y colaborativas.

La **pandemia** puso de manifiesto la necesidad de un cambio hacia modelos de liderazgo más adaptativos, desafiando las estructuras tradicionales de liderazgo e impulsando una importante transformación en la forma en que se ejerce la dirección escolar. Durante este período, algunos sistemas educativos implementaron normativas que promovieron una mayor flexibilidad organizativa, lo que permitió a los líderes escolares adaptarse a las nuevas circunstancias. La gestión de crisis y el cambio se han vuelto habilidades esenciales para cualquier líder escolar.

Cabe destacar también, otro de los aprendizajes de la pandemia sobre el papel que las tecnologías pueden desempeñar en la educación. La implementación de herramientas tecnológicas, como la IA, puede ser fundamental para anticiparse y prevenir futuras crisis educativas. Por ejemplo, se pueden desarrollar sistemas de alerta temprana que simulen escenarios de crisis futuros, ayudando a minimizar su impacto.

Para que estas estrategias sean efectivas, es necesario **generar investigación** que aporte nuevas evidencias y promueva un diálogo abierto que incluya todas las voces de la comunidad educativa. Este enfoque debe fomentar debates sobre el liderazgo distribuido, involucrando a todos los actores, y sistematizar buenas prácticas para compartir experiencias y conocimientos. Asimismo, es esencial asegurar que las tecnologías, con especial atención a la IA, lleguen a las zonas más desfavorecidas de la región, evitando que estas comunidades se queden atrás en un contexto de creciente diversidad.

No se trata solo de anticipar el futuro, sino también de comprender el presente, generando soluciones con los recursos disponibles y evaluando continuamente el progreso. El buen desempeño del liderazgo y el uso efectivo de la tecnología son cruciales para garantizar que todos los centros educativos, especialmente aquellos en contextos vulnerables, puedan avanzar hacia una educación de calidad para todos.



## REFERENCIAS

- Adu, E., & Olatundun, S.A. (2013). The use and management of ICT in schools: Strategies for school leaders. *European Journal of Computer Science and Information Technology*, 1(2), 10-16.
- Azorín, C., & Fullan, M. (2022). Liderando nuevas y más profundas culturas colaborativas: Preguntas y caminos. *Revista de Cambio Educativo*, 23, 131-143.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a Distributed Perspective on Leading Professional Learning Networks. *School Leadership & Management*, 40 (2-3), 111-127.
- Anrig, G. (2013). *Beyond the education wars: Evidence that collaboration builds effective schools*. A Century Foundation Book.
- Banco Mundial. (2020). *Impactos de la crisis del Covid-19 en la educación y respuestas de política en Colombia*. Grupo Banco Mundial.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Education Leadership for Social Change. Sage Publications.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2011). *Principles of educational leadership and management*. Sage Publications.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.
- Correa, J. M., y Blanco, J. M. (2004). El proyecto Eskolaberri: Evaluación de una experiencia de formación de directivos escolares para la integración de la nueva tecnología en centros de educación primaria. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 467-480.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. y Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons.
- García, B., Alario-Hoyos, C., Pérez-Sanagustín, M., Morales, M., y Jerez, O. (2023). The Effects of the COVID-19 Pandemic on the Digital Competence of Educators. *Electronics* 12, 82. <https://doi.org/10.3390/electronics12010082>.
- Garrestan, H., Stoker, J.A., Soudis, D. & Wendt, H. (2022). The pandemic that shocked managers across the world: The impact of the COVID-19 crisis on leadership behavior. *The Leadership Quarterly*.
- Global Entrepreneurship Monitor. (2023). Observatorio del Emprendimiento de España. *Informe GEM España 2022-2023*. Ed. Universidad de Cantabria.
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education*. Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report: Leadership and education. Unesco.
- Hargreaves, A. (2020). Austerity and inequality; or prosperity for all? Educational policy directions beyond the pandemic. *Educational Research for Policy and Practice*, 20, 3-10.
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer.
- Harris, A., & Jones, M (2012). *Connecting Professional Learning: Leading Effective Collaborative Enquiry Across Teaching School Alliances*, Crown Copyright, London.
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base, *School Leadership & Management*, 42 (5), 438-456.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19-School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247.
- <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>.



- Hejres, S. (2022). The Impact of Artificial Intelligence on Instructional Leadership. En A. Hamdan, A. E. Hassanien, T. Mescon, & B. Alareeni (Eds.). *Technologies, Artificial Intelligence and the Future of Learning Post-COVID-19*. Studies in Computational Intelligence, 1019. Springer.
- IEA. (2019). *ICILS International Computer and Information Literacy Study*. 2018.
- IIPE Unesco. (2023). *Foro Regional de Política Educativa 2023. Tecnologías digitales para transformar la educación en América Latina y el Caribe*.
- Mejoredu. (2022). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación Básica*. Gobierno de México.
- MINEDUC. (2020). *¿Cómo enseñar a distancia manteniendo la cercanía? Manual de ayuda clases online para directivos y docentes chilenos*. Educomlab.
- Mitgang, L. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training. Perspective*. Wallace Foundation.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OCDE Publishing.
- OCDE. (2018). *TALIS 2018 Result: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OCDE Publishing.
- OEI. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017*.
- OEI. (2020). *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*.
- OEI. (2022). *LIDEI 2022. Liderazgo Directivo en Iberoamérica en 2021*.
- OEI. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*, elaborado por José Weinstein, Javiera Peña y Francisca Maldonado.
- OREALC & UNESCO. (2015). *Informe anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago*.
- Papa, R., & Moran, K. (2021). *Artificial Intelligence, Human Agency and the Educational Leader*. Springer.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar - Volumen 1: Política y práctica*, OCDE.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing.
- Sosa, M.J., y Valverde, J. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 41–62.
- Sosa Díaz, M., & Valverde, J. (2015) El equipo directivo «E-Competente» y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 77-103.
- Tondeur, J., Van Keer, H., Van Braak, J., & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212–223
- Tyson, M.M. & Sauers, N.J. (2021). School leaders' adoption and implementation of artificial intelligence. *Journal of Educational Administration*, 59 (3), 271-285.
- Vaillant, D. (2023). El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Eds.). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: aprendizajes para la era post-covid*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Varkey Foundation. (2018). *PLIE Programa de Liderazgo e Innovación Educativa*.
- Walker, A., & Kwan, P. (2012). Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188–205.
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Educational Policy Studies Faculty Publications*, 42.



Weng., C., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers and Education*, 76, 91- 107.