



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: Desarrollo profesional

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

Denise Vaillant (Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay)

Introducción

Los sistemas educativos en América Latina y el Caribe enfrentan desafíos significativos en cuanto al logro de aprendizajes de calidad para los niños, niñas y jóvenes. Los niveles de competencia en habilidades básicas son bajos en la región, con más del 50% del alumnado de 15 años que no alcanza el nivel mínimo en lectura y ciencia y el 75% en matemáticas (Arias Ortiz et al., 2024).

El cierre de escuelas debido al COVID-19 ha empeorado las deficiencias estructurales y ha ampliado las brechas existentes. En este contexto, es crucial que las políticas educativas cuenten con evidencia para la toma de decisiones. Hay que visualizar los problemas e identificar soluciones. Una de las alternativas mencionadas por la literatura internacional (Harris y Jones, 2020) es el desarrollo del liderazgo pedagógico de los equipos directivos en la mejora de los aprendizajes.

Este informe tiene por finalidad abordar la temática del liderazgo pedagógico y distribuido, en el entendido de que se trata hoy de un tema prioritario en la agenda educativa latinoamericana. No es una temática de fácil tratamiento, ya que el concepto de liderazgo distribuido está asociado a una gran variedad de interpretaciones y significados. Es una noción que está en “el espíritu de los tiempos”, y que se vincula a la gestión de los centros escolares y a la actuación de los equipos directivos¹. El concepto en sí mismo es disruptivo, ya que tensiona el enfoque tradicional de liderazgo en varios aspectos. No se centra en quien ejerce el liderazgo, sino en el proceso. Además, no se limita a una figura formal de liderazgo, sino que reconoce a diversos actores educativos y a la interacción con diversos roles (Harris, 2003).

Los apartados que siguen buscan sistematizar la temática objeto del informe a partir de antecedentes de investigación. Se analizan los procesos de selección, formación y evaluación de los equipos directivos latinoamericanos, para orientar luego el análisis hacia el liderazgo distribuido y su promoción. Se plantean posibles escenarios de mejora indicados por las prácticas internacionales y sus resultados, así como por las particularidades regionales.

Las consideraciones se desprenden de un metaanálisis basado en la producción bibliográfica, con especial atención en la última década. Las ideas compartidas en investigaciones anteriores y actuales de la autora también han sido fuente de inspiración. Finalmente, este estudio tiene en cuenta los principales resultados de dos informes realizados por la OEI, a partir de encuestas a ministerios y referentes. El primero de ellos es del año 2017 y refiere a Iberoamérica. El segundo informe² es del año 2025 y da cuenta de una consulta sobre liderazgo distribuido, realizada entre los meses de febrero y mayo de 2024 a 18 países de la región: Argentina, Bolivia³, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Los dos primeros apartados del informe abordan, en grandes pinceladas, tanto el proceso de profesionalización como una radiografía de los equipos directivos de la región. Más adelante se presentan las modalidades de reclutamiento, selección, carrera y evaluación. En tercer término, se caracterizan las estructuras de gestión y las funciones de los directivos de los centros escolares latinoamericanos. El objeto de análisis posterior lo constituyen las singularidades de las propuestas de formación, con particular énfasis en los procesos de transformación digital. Los últimos apartados refieren al liderazgo para los aprendizajes y al liderazgo distribuido, que es la temática en la cual focaliza este informe. Finalmente, se presentan algunas reflexiones que surgen de los hallazgos de este estudio y se realizan sugerencias que pueden ser de utilidad a la hora de repensar las políticas de profesionalización de los líderes escolares latinoamericanos.

¹ Dicha publicación utiliza el masculino que, según la Real Academia de la Lengua Española, se puede emplear como representante genérico inclusivo de hombres y mujeres. Cuando se hace referencia al término “directivos” o “directores”, se hace alusión a las diversas figuras directivas que pueden encontrarse en un centro escolar.

² *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. Referidas al Liderazgo en la Región, elaborado por Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. (OEI, 2025)

³ En el caso de Bolivia, las respuestas al cuestionario se recibieron posteriormente al análisis de los datos globales, con lo que no pudieron ser incorporados en el informe (OEI, 2025).



1. La profesionalización de los equipos directivos

La literatura internacional evidencia el rol clave de la dirección escolar en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, y en el desarrollo profesional docente (Bolívar, 2018; Darling-Hammond et al., 2009). Además, ciertos estudios (Vaillant, 2020) establecen que, siempre y cuando cuenten con una adecuada formación pedagógica y tengan autonomía para tomar decisiones, los equipos directivos pueden influir de forma positiva en el desempeño de sus alumnos.

La investigación referida a la profesionalización de equipos directivos no suele diferenciar los niveles en los que estos se desempeñan (Unesco, 2021; Vaillant, 2020; Weinstein et al., 2019). Por otra parte, y en comparación con los países de habla inglesa, es escasa la investigación acerca del liderazgo educativo de equipos directivos y docentes en la región latinoamericana (Weinstein et al., 2019; Aravena, 2018). La buena noticia es que, en los últimos años, la temática ha ganado relevancia, con un notable aumento en la cantidad de investigaciones y publicaciones. Según un informe de la OEI (2017), y por influencia de la investigación educativa a nivel internacional, los estudios sobre liderazgo han proliferado en varios países como Chile, México, Colombia, y Argentina.

Informes internacionales sugieren, desde larga data (Delors, 1996), la necesidad de profesionalización de los directivos de los centros educativos para fomentar el liderazgo pedagógico. Investigaciones más recientes (OCDE, 2019) priorizan la formación inicial y continua de los equipos directivos, como una estrategia fundamental para lograr la mejora de la calidad educativa de los sistemas educativos.

La formación inicial y continua de los equipos directivos no puede examinarse de manera aislada, sino que deben considerarse, entre otros, los procesos de reclutamiento y selección de postulantes, así como las modalidades de carrera y evaluación durante el desempeño en el cargo. Los estudios realizados en el ámbito internacional (Darling-Hammond et al., 2009) coinciden con las revisiones realizadas en el ámbito regional (Aravena, 2018; Murillo y Martínez, 2015; Vaillant, 2016). Particularmente, en el sentido en que las estrategias de profesionalización de los equipos directivos, para ser eficaces, deben tener en cuenta el grupo de factores intervinientes desde los procesos de selección, las modalidades de formación inicial y continua y los esquemas de carrera y evaluación.

2. Breve radiografía de los equipos directivos latinoamericanos

Los equipos directivos en América Latina son diversos y reflejan una realidad compleja, tanto en cantidad como en calidad. Si consideramos el número, en la primera década de este siglo había aproximadamente 730.000 directores escolares en los centros de educación obligatoria de la región (OEI, 2017). La cifra varía significativamente entre países. Por ejemplo, Brasil y México contaban con unos 100.000 directores, mientras que en naciones más pequeñas como Costa Rica, Panamá y Uruguay los números eran considerablemente menores (OEI, 2017).

Un estudio realizado en el marco de la OEI (2017) indicaba que, en los países encuestados, entre un 50% y un 60% de los puestos de dirección escolar estaban ocupados por mujeres. En Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México aproximadamente el 50% de los cargos directivos eran desempeñados por mujeres, mientras que el guarismo era del 60% en El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Brasil.

En relación con la edad, Cuenca y Pont (2016) señalan que, en la región, el promedio de edad de los directores supera los 47 años. No obstante, la distribución de edades varía considerablemente entre países. Por ejemplo, en Chile, la edad promedio de los directores es de aproximadamente 55 años, mientras que en Nicaragua es de alrededor 42 años.

Además, el mismo estudio indica que los directores tienen una antigüedad promedio de 9,8 años en sus cargos, aunque existen diferencias significativas entre países. En Chile, Colombia, Costa Rica, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, los directores tienen más de 14 años de servicio en el cargo. En cambio, en países como Argentina, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá, el promedio de antigüedad es inferior a 10 años.

Más de la mitad (55%) de estos equipos directivos se desempeña en el nivel de educación primaria; un 25,5%, en el primer tramo de enseñanza secundaria; y un 20%, en el tramo superior (OEI, 2017). La mayoría de los directores tiene un título docente, aunque un 5,9% ejerce sin esta calificación (Cuenca y Pont, 2016).

Al examinar la variable relacionada con la titularidad de los centros educativos (públicos o privados), se observa que la mayoría de los directores —aproximadamente un 74%— desempeña sus funciones en instituciones de educación pública (OEI, 2017). Este dato está, evidentemente, relacionado con la proporción entre el sector público y privado en cada país.

Un estudio sobre el liderazgo educativo en ocho países latinoamericanos (Orealc/Unesco, 2014) revela que, a menudo, los equipos directivos carecen de especialización para desempeñar su función. La formación que reciben es limitada y genérica, lo que resulta poco útil para gestionar instituciones educativas basadas en evidencias. Estos hallazgos se confirmaron durante la crisis de marzo de 2020, cuando los líderes escolares tuvieron que responder, de manera inmediata, en condiciones frecuentemente precarias.

La literatura (Vaillant, 2020) señala que el liderazgo no surge espontáneamente, sino que debe ser fomentado y desarrollado a través de la formación continua, durante toda la carrera profesional. Weinstein et al. (2015) aseguran que la preparación y la formación de los líderes escolares es uno de los principales desafíos para los países latinoamericanos. Las políticas que definen las competencias y capacidades de liderazgo educativo, que deberían desarrollar los equipos directivos, suelen ser limitadas. Al mismo tiempo, frecuentemente, la formación de dichos equipos ha sido criticada por la desconexión existente con la práctica y con las realidades escolares (Vaillant, 2019).

3. Procesos de reclutamiento, selección, carrera y evaluación

Son numerosos los estudios e informes que indican la necesidad de que los países establezcan una carrera para los equipos directivos bien estructurada (OCDE, 2015), con una clara identificación de diversas etapas: preparación, reclutamiento, selección, inducción, formación y evaluación (Walker y Kwan, 2012). Cada una de estas etapas está interconectada y es clave en el desarrollo profesional del director. Los sistemas educativos que han tenido éxito en fortalecer el rol directivo han enfocado sus esfuerzos en integrar de manera coherente y sistémica estas diversas fases del desarrollo profesional.

La literatura internacional (Pont, 2020) evidencia que los modelos de profesionalización de los equipos directivos diferencian la carrera para cargos de docencia y para los cargos de gestión. En la mayoría de los países con buenas prácticas en la materia de reclutamiento y selección para los cargos de dirección, establecen como requisito un título de grado en la enseñanza (licenciatura) y/o maestría (entre año y medio y dos años de duración). Existe una opinión generalizada en que la función directiva se distingue claramente de la función docente en términos de los conocimientos, las destrezas y las competencias necesarias para su desempeño (Bush, 2008).

Un estudio realizado por la OEI (2017) indaga, entre otros aspectos, en las condiciones de ingreso de los equipos directivos latinoamericanos y concluye que, entre todos los países —tanto en los centros de primaria como de secundaria—, la práctica más común es pedir titulaciones equivalentes a grados o ciclos cortos de educación terciaria. Un informe más reciente de la OEI (2025) indica que, aunque no es un requisito absoluto tener un título de postgrado, contar con uno es altamente valorado y puede ser un factor determinante en procesos de selección para el cargo de director (por ejemplo, en Chile).

Como hemos indicado, las maestrías y otras titulaciones de posgrado son una tendencia a nivel internacional, aunque en América Latina persisten dificultades para reclutar candidatos con formación de excelencia, debido a los bajos salarios, la carga laboral y la falta de valoración social, entre otros motivos. Para paliar esta situación, un trabajo de la OCDE (2021) sugiere especificar claramente las funciones y los estándares profesionales de los equipos directivos, garantizar que los mismos accedan a oportunidades de formación antes de asumir su función y durante la carrera y mejorar el atractivo del rol de liderazgo.

Una característica común en la región es la implementación de procesos de selección de directores mediante la realización de concursos públicos. En países como Brasil, Chile, Ecuador, Honduras y Perú, estos concursos coexisten con otros mecanismos como la designación directa de equipos directivos en convocatorias cerradas, y la designación por invitación o nominación personal. En el caso de Guatemala, la designación es por invitación o nominación directa, mientras que, en Uruguay, el concurso es cerrado y reservado a docentes que cumplan una serie de requisitos (OEI, 2025).

Según el informe de la OEI (2025), la selección de los directores está a cargo de una diversidad de instituciones. Así, en Brasil corresponde a la Secretaría de Educación; en Colombia, a la Comisión Nacional del Servicio Civil; en Honduras, a la Junta Nacional de Selección; y en Uruguay, a las Inspecciones Escolares.

El periodo de contratación de directores varía según el país. En Argentina, Colombia, Cuba, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana los directores son contratados por un plazo indefinido. Por otro lado, en Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Perú y Uruguay el contrato es de duración fija, aunque con posibilidad de renovación. Costa Rica es el único país que emplea ambos sistemas de contratación (OEI, 2025).

El acceso a un cargo directivo en la región suele resultar de la antigüedad en el ejercicio de la docencia. Constituye un avance en la carrera profesional, lo que implica un mayor reconocimiento en determinados casos (salario y valoración social). En algunos países latinoamericanos, la calificación y experiencia como docente son los únicos requerimientos necesarios para ser director escolar.

Según el informe de la OEI (2017) y, de manera general, la carrera profesional de los directivos en Iberoamérica se manifiesta en un aumento salarial, una mejora en el nivel profesional y la oportunidad de acceder a cargos de



gestión en la administración educativa. En menor grado, también puede incluir la posibilidad de ingresar a cargos de supervisión. Un informe de la OEI más actual (2025) concluye que los directores de centros escolares han realizado sus carreras profesionales como profesores, progresando posteriormente a puestos de dirección.

En cuanto a la carrera y a las modalidades de evaluación, la caracterización no es tarea fácil, ya que los procedimientos son diversos y fluctúan entre la valoración individual y la colectiva. La individual se basa en el avance en la carrera y, en algunos casos, se asocia a la mentoría. En otros casos, se valora el desempeño del director en aspectos vinculados al liderazgo, como su papel en el seguimiento pedagógico de los equipos docentes de su centro educativo.

En el informe de la OEI (2025) se señala que, aproximadamente, la mitad de los sistemas educativos encuestados (es decir, 10 de los 17) disponen de un proceso estandarizado para evaluar a los directivos. Tal proceso se puede observar, por ejemplo, en los sistemas educativos de Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay y Uruguay.

En Costa Rica, Cuba, Ecuador y México la evaluación de directivos está asociada tanto al uso de los resultados por parte de las autoridades centrales como a la creación de incentivos. Su propósito es la formación y supervisión de procesos y, en Costa Rica, Cuba y Ecuador también facilita la permanencia en el cargo. En México, aunque persigue los mismos objetivos, también permite el aumento de salarios, influye en la continuidad del cargo y contribuye a la clasificación y focalización de políticas (OEI, 2025).

Unesco (2021) sugiere, con relación al liderazgo escolar, la necesidad de elaborar criterios nacionales que incluyan estándares y modalidades de ingreso, progresión y evaluación en la carrera directiva. También se propone el diseño de una trayectoria profesional, para que la progresión en la carrera se vincule con la mejora de las capacidades específicas para la gestión y el liderazgo. Además, el mencionado informe de la Unesco menciona la necesidad de desarrollar estrategias de distribución del liderazgo que involucren a los docentes en la gestión y el funcionamiento del centro educativo.

4. Las estructuras de gestión y los equipos directivos

El liderazgo distribuido se vincula, entre otros, con la distribución de autoridad. En ese sentido, Adelman y Lemos (2021) indican que las escuelas latinoamericanas se insertan en países que oscilan entre sistemas centralizados (como el caso de Uruguay) hasta gobiernos federales (como México y Argentina) y naciones altamente descentralizadas (como Brasil). A pesar de esa diversidad estructural, la mayoría de los países de la región comparten dos roles claves en la gestión escolar: el director de escuela (o rector) y el comité administrativo (también conocido como consejo administrativo o consejo directivo).

De acuerdo con Adelman y Lemos (2021), es probable que las diferentes estructuras de la gestión escolar de cada país incidan en el desarrollo profesional y en las funciones de los equipos directivos. El tamaño de la escuela es clave, pues es probable que los directores de escuelas pequeñas tengan mayor responsabilidad en diversas áreas de actuación. En la mayoría de las situaciones, esos directores también imparten clases. Son numerosos los casos en Latinoamérica en los que no se ha “profesionalizado” la función del director de escuela, y es así como se nombran docentes para cubrir el cargo sin criterios claros de desempeño.

El informe de la OEI (2017) establece cuatro tipos de estructuras en las que recae la labor directiva de los centros escolares en los países iberoamericanos:

- Centros escolares que cuentan con un director y su equipo (subdirector o vicerrector, coordinadores y administrativos).
- Centros escolares que tienen un director que se ocupa exclusivamente de la gestión educativa.
- Centros escolares en los cuales un docente frente a un grupo también está a cargo de las tareas directivas (por ejemplo, en las escuelas multigrado).
- Conjuntos de centros escolares de una región, zona o municipio que reciben el respaldo de una estructura externa para desarrollar las responsabilidades directivas.

Según el informe de la OEI (2025), existe diversidad en el tamaño de las estructuras formales de gestión y liderazgo de los centros educativos de buena parte de los países latinoamericanos. Mientras que en El Salvador, Nicaragua y Panamá estas estructuras son pequeñas (tres integrantes), en Costa Rica, Ecuador y Perú las estructuras son significativamente más amplias. En los cargos caracterizados en las estructuras de gestión y liderazgo analizadas se observa que el puesto de vicedirector o subdirector del centro educativo está presente en 14 de los 17 sistemas educativos estudiados, mientras que los roles de coordinador pedagógico o instruccional, así como los docentes encargados por área, se encuentran en 12 de los 17 sistemas educativos analizados.

Las estructuras formales de gestión y liderazgo en una multiplicidad de escuelas públicas de América Latina comparten una característica común: un núcleo gestor conformado por el director o directora del centro educativo, un subdirector o asistente de dirección y un puesto especializado en la función pedagógica, como un encargado de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) o un docente responsable.

Cabe señalar que las estructuras de gestión y liderazgo tienden a ajustarse según el tamaño o la matrícula del centro educativo, así como el nivel educativo que se imparte. Esta tendencia se observa en 16 de los 17 sistemas educativos encuestados, a excepción del caso de El Salvador, donde las estructuras de gestión y liderazgo se mantienen constantes, independientemente de las características del centro educativo en el que operan (OEI, 2025).

En cuanto a las funciones de los equipos directivos, estas varían según el contexto político y educativo de cada país. Por ejemplo, en Ecuador su función se centra en apoyar el trabajo pedagógico de los docentes y supervisar el cumplimiento de sus responsabilidades. En Chile, el rol del director se caracteriza por una alta representatividad, liderazgo pedagógico y un fuerte compromiso con la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. El Manual del Buen Desempeño Directivo, en Perú, engloba dos áreas



principales: la orientación de los procesos pedagógicos y la gestión de las condiciones para mejorar los aprendizajes (Misad et al., 2022).

El estudio realizado por la OEI (2017) hace unos años indica que las funciones de los equipos directivos se encuentran descritas en una serie de documentos que, a menudo, son complementarios entre sí. Se trata de publicaciones generadas por los gobiernos nacionales, provinciales o estatales, a partir de distintas dependencias y ministerios de educación. Implican decretos, leyes, estatutos, acuerdos, reglamentos, resoluciones, manuales, requisitos de ingreso y documentos realizados en el marco de programas nacionales de formación y de evaluación de los directivos.

El informe más reciente de la OEI (2025) da cuenta de que, en los 17 países encuestados, se opta por una definición amplia del rol del directivo escolar. Prima una visión tradicional, asociada a la gestión de procesos y recursos, junto con una visión más contemporánea asociada al liderazgo del proyecto educativo y al mejoramiento escolar.

5. Las singularidades de las propuestas de formación

La literatura internacional (Darling-Hammond et al., 2009) identifica diversas etapas en la formación de los equipos directivos. De este modo, es posible distinguir la preparación de quienes asumen un cargo (formación inicial), la formación de quienes se inician en su función (programas de inducción) y la actualización continua de aquellos que están en ejercicio (Pont et al., 2008).

La revisión de estudios internacionales y regionales (Aravena y Hallinger, 2017; Muñoz, 2018) indica que la tendencia es la exigencia de títulos de posgrado para poder desempeñarse en un cargo de dirección escolar. Además, durante los primeros años de ejercicio profesional se suelen implementar programas de acompañamiento para los directivos noveles. Las modalidades varían de propuestas de inducción a otras basadas en las mentorías. A su vez, también existen modalidades asociadas al apoyo a la tarea de los equipos directivos en los centros educativos.

Los formatos para la formación inicial y continua de los equipos directivos son diversos. Existen modalidades centradas en el diagnóstico, la planificación y la implementación de mejoras. Otros modelos promueven comunidades de aprendizaje profesional (Vaillant, 2020). Esta última modalidad implica avanzar desde reuniones grupales –ya sean virtuales o presenciales– hacia el fortalecimiento de los equipos de trabajo y la formación de redes profesionales que operen como comunidades de aprendizaje (Gairín, 2015).

La revisión de la literatura (Vaillant, 2022) evidencia que, en la región latinoamericana, aún queda mucho por hacer. Según datos de la OEI (2017), un 50% de los países latinoamericanos requiere de algún tipo de formación previa para el ejercicio de la dirección escolar. Esta formación, generalmente, abarca aspectos relacionados con el liderazgo y la gestión administrativa de los centros educativos.

En algunos países se ofrecen programas de postgrado. Particularmente, en Bolivia, se imparte una Maestría en Gestión Educativa, en la Universidad Pedagógica. De manera similar, en Chile existe un Plan de Formación de directores, gestionado e impartido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación. Este plan está orientado al desarrollo de competencias directivas, con un enfoque particular en el liderazgo pedagógico, para impactar positivamente en la mejora de la enseñanza para los estudiantes.

La formación durante la fase de iniciación profesional tiene una presencia limitada en los países latinoamericanos. Solo un pequeño número de países ofrece programas de mentoría, enfocados en aspectos como la administración, la coordinación de equipos o la resolución de conflictos (Vaillant, 2022). En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el apoyo de las Secretarías de Educación, organiza talleres de formación en el marco de la iniciación profesional para la dirección escolar. En México, se establece que, durante los primeros dos años en el cargo, los nuevos directores están obligados a tomar un curso de liderazgo y gestión.

La formación inicial y continua de los directivos escolares en el ámbito rural latinoamericano es un tema escasamente explorado, donde se observan significativos vacíos en la investigación, una limitada disponibilidad de estadísticas y escasas publicaciones en revistas especializadas (Vaillant, 2022). Entre los escasos estudios que aportan información relevante sobre esta temática se encuentra la investigación de Murillo y Martínez (2015). Según estos autores, en los centros públicos rurales, el 11,6% de los directores cuenta únicamente con estudios de primaria o secundaria, mientras que esta proporción disminuye al 2,7% en los centros urbanos. Asimismo, se evidencian diferencias en cuanto a la formación de postgrado, ya que solo el 13% de los directores de escuelas rurales posee estudios de postgrado, en contraste con el 37% de los directores de escuelas urbanas.

En cuanto a la formación continua a lo largo de la carrera profesional, en algunos casos la participación es obligatoria, pero, en muchos casos, es ofrecida de manera voluntaria. Entre las actividades formativas más comunes para los equipos directivos se encuentran los talleres o cursos, la participación en congresos o seminarios, la colaboración en redes de centros y las visitas de observación a otras instituciones (Vaillant,



2020). En 14 de los países consultados en la encuesta realizada por la OEI (2025) con relación a la formación de directores, se reporta la existencia de uno o más procesos formativos de carácter obligatorio. Cuba, Ecuador y México disponen de formación previa al servicio y programas de inducción, además de formación de postgrado en el caso de Cuba y Chile. Por otro lado, en El Salvador, Paraguay y Perú no se identificó ningún tipo de formación como obligatoria.

En la región existen algunas iniciativas que han implementado modalidades para formar a los equipos directivos, como en el caso de Chile. Muñoz (2018) sostiene que Chile es uno de los países latinoamericanos con políticas que orientan la formación especializada de los directivos. La legislación vigente establece que, para ocupar un cargo de dirección escolar (a través de un concurso), los aspirantes deben poseer una especialización en gestión directiva. Además, en Chile, se identifican programas como la Asignación de Convenios de Desempeño Colectivo (ADECO), que promueve la mejora de las prácticas de los equipos directivos de aquellos centros educativos de más de 250 estudiantes. Los equipos se comprometen, a través de un convenio de desempeño, para desarrollar estrategias de trabajo colaborativo y retroalimentación pedagógica (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2020).

La formación se presenta como un eje fundamental en la profesionalización del liderazgo escolar. Según Pont (2020), el desarrollo del liderazgo, idealmente, debería comenzar con los docentes, seguir por los aspirantes o candidatos a directores y continuar con programas de inducción en sus primeros meses o durante el primer año de servicio. Posteriormente, deberían implementarse programas de formación continua, diseñados para profundizar y estructurarse a partir de la experiencia adquirida.

En lo que respecta a la formación en materia de liderazgo distribuido, las propuestas son escasas (DeFlaminis et al., 2016) y, a menudo, se asocian a sesiones de mentoría y asesoramiento situado. En la región latinoamericana no abundan los ejemplos. Cuando existen, suelen ser muy teóricos y con pocas oportunidades de aplicar a situaciones reales las competencias y capacidades promovidas durante la formación. Difícilmente la formación logra incidir en una distribución de responsabilidades de los equipos directivos en los centros educativos.

6. Liderazgo educativo y los retos de la transformación digital

La transformación digital interpela a la enseñanza, al aprendizaje y a la gestión de los centros educativos. La incorporación de las tecnologías en la gestión educativa no es nueva. Es así como en la década de los 90 aparecen diversas propuestas para preparar a los equipos directivos en el uso de herramientas digitales, para facilitar la gestión administrativa y académica de los centros educativos.

Un ejemplo ha sido el caso de México. En los años noventa, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), fueron implementadas diversas acciones para promover las competencias tecnológicas necesarias, en los equipos directivos, para la mejora de la gestión educativa (Vaillant, 2023).

En los años 2000 se da un fuerte impulso a la formación en tecnologías digitales de los equipos docentes y directivos para familiarizarlos con diferentes plataformas y herramientas, y mejorar así los aprendizajes. También esas herramientas fueron promovidas para la preparación misma de los equipos directivos, como las plataformas de *e-learning*. Las mencionadas plataformas tuvieron un uso frecuente durante la pandemia, que hizo visibles las debilidades en materia del uso con sentido pedagógico de las tecnologías digitales (Vaillant, 2023).

Como se indicaba anteriormente, la llegada de la pandemia de COVID-19 aumentó la necesidad de desarrollar las competencias digitales de los gestores de los centros educativos. Resulta ilustrativa una investigación realizada por Mancebo y Vaillant (2022), que procesó las respuestas de los equipos directivos a los formularios autoadministrados, disponibles en la base de datos PISA 2018, en el momento de la medición. En dicho estudio, se profundizó en la opinión de los equipos directivos de Argentina, Chile y Uruguay con relación a las tecnologías, la infraestructura y la formación de los docentes. Se trata de tres países que tienen una posición destacada, en la región, con relación a la conectividad, el desarrollo tecnológico, el número de usuarios de internet, las velocidades de conexión y la disponibilidad de teléfonos celulares. Por otro lado, en el transcurso del tiempo, los tres países establecieron y mantuvieron programas significativos para incorporar las tecnologías digitales en sus sistemas educativos. Uno de los hallazgos más significativos de la mencionada investigación refiere a que parte del éxito de los programas de inclusión digital en los centros educativos se explica por espacios institucionales y equipos directivos que habilitan el trabajo colaborativo.

El estudio realizado por la OEI (2025), respecto a la exigencia de competencias en tecnologías para los nuevos directores revela que, en diez de los países estudiados, no se establece como condición necesaria. Sin embargo, en el caso de Chile se indica que existe un marco para la buena enseñanza con las competencias de uso y manejo de las tecnologías que se espera de los docentes y directivos en el ejercicio de su profesión. En Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú y República Dominicana se exigen una serie de habilidades para el ejercicio del cargo directivo, vinculadas con la identificación de las necesidades de sus centros educativos, en materia de uso de herramientas y recursos digitales, entre otros (OEI, 2025).

La potencialidad futura de las tecnologías, en materia de formación de los equipos directivos, es alta. Facilitan nuevas formas de interactuar y de aprender dentro y fuera de las instituciones educativas. Brindan excelentes oportunidades para el desarrollo profesional, debido a que posibilitan la expansión de las políticas y de las ofertas formativas. A un *clic* de distancia, es posible intercambiar conocimientos y experiencias entre colegas de distintas partes del mundo. El desarrollo profesional se ha globalizado, al igual que los programas y acciones formativas, que han traspasado las fronteras de los países (Vaillant, 2023).

7. El liderazgo para los aprendizajes

La relevancia del liderazgo en el logro de los aprendizajes no es algo nuevo. Durante décadas, la literatura internacional (Leithwood y Seashore-Louis, 2012) ha destacado que la mejora en la calidad educativa está estrechamente ligada, entre otros, al liderazgo de los equipos directivos y docentes en los centros escolares. Bolívar (2012), por su parte, indica que la investigación sobre el liderazgo de los equipos directivos es concluyente en cuanto a su incidencia en los resultados de aprendizaje y en la mejora de las escuelas.

7.1. Los resultados de la encuesta internacional TALIS 2018 (OCDE, 2019) sugieren que la mejora del liderazgo para los aprendizajes debería ser una prioridad en la agenda educativa, con el fin de que los equipos directivos puedan promover una cultura escolar de colaboración y responsabilidad compartida.

Según la revisión de la literatura realizada por Tintoré y Gairín (2022), la temática del liderazgo y su incidencia en los resultados de los aprendizajes mantiene su vigencia en la agenda de investigación educativa actual. La investigación realizada por Kovačević y Hallinger (2019), así como un informe producido por Unesco (2023), confirman el papel crucial que tiene el liderazgo en la mejora escolar. Además, los estudios coinciden en que los equipos directivos que ejercen un liderazgo pedagógico inciden de manera favorable en los aprendizajes, especialmente en los contextos vulnerables (Day et al., 2009).

El estudio de Rivas (2020) evidencia que, en el campo de la educación, el liderazgo distribuido de los equipos directivos tiene una incidencia positiva en los aprendizajes. El mencionado estudio demuestra que los liderazgos que logran continuidad en el tiempo fueron aquellos que se distribuyeron en varios actores y en la construcción común.

Uno de los casos estudiados por Rivas (2020) se desarrolló en Loncoche, que es una comuna pequeña del sur de Chile con altos índices de pobreza. La localidad fue identificada por los autores de la investigación por la evolución positiva de sus indicadores educativos. En el sistema escolar chileno, en una situación general de disminución de la matrícula pública, se logró sostener e, inclusive, aumentar la presencia de la educación pública y mejorar significativamente los indicadores educativos. Los factores que explican la mejora de los resultados incluyen un fuerte liderazgo distribuido y una amplia continuidad en el tiempo. Asimismo, otra de las claves estuvo en el hecho de que se confió en los equipos directivos como el motor para la mejora educativa.

Visto lo señalado en párrafos previos, la evidencia parecería indicar que la mejora de los resultados educativos se debe, en parte, a liderazgos con continuidad en el tiempo y distribuidos entre varios actores. La figura de un líder individual como único referente escolar da paso a un modelo de liderazgo distribuido entre diversos actores implicados en el funcionamiento del centro educativo.

8. Hacia dónde va el liderazgo distribuido

Durante muchas décadas, el estilo imperativo marcó la práctica habitual del director de un centro educativo (García y Martínez, 2019). En la actualidad, se espera que un líder tenga un estilo participativo y que la responsabilidad y la autoridad no esté concentrada en una sola persona, sino en un equipo de trabajo (Vaillant, 2019). Así aparecen términos como liderazgo distribuido y liderazgo colegiado. El líder educativo influye positivamente en los miembros del equipo, quienes, a su vez, tienen autonomía para actuar en determinadas situaciones.

Esencialmente, en términos prácticos, el liderazgo distribuido se refiere a un conjunto de orientaciones y de direcciones coherentes con una cultura común y con unos objetivos compartidos (Spillane y Healey, 2010). En este marco, se imponen nuevas exigencias a la escuela, que demanda el liderazgo en todos los niveles, y no limitado a aquellos que ocupan una posición formal. Los líderes formales (como son los equipos directivos) deben favorecer el liderazgo múltiple de los equipos docentes a través de la creación de condiciones y de oportunidades para el desarrollo organizacional y profesional (Bolívar, 2011).

MacBeath (2011) realiza una interesante categorización con relación al liderazgo distribuido y distingue seis tipos: formal, pragmático, estratégico, incremental, oportuno y cultural. En Chile, Maureira et al. (2016) estudian la distribución del liderazgo en 51 escuelas primarias de contexto vulnerable. Los autores se apoyan en la ya mencionada categorización de MacBeath, y concluyen que la fase en la que se encuentran la mayoría de las escuelas es la formal, en la cual existe una estructura jerárquica en la toma de decisiones. La forma de distribución menos frecuente es la incremental, caracterizada por una mayor participación de actores educativos en el liderazgo de los centros escolares.

La distribución del liderazgo es compleja ya que, en los enfoques actuales, predomina lo individual sobre lo colectivo. Sin embargo, es posible promover el liderazgo distribuido a través de diversas estrategias, tal como las prácticas de colaboración e intercambio entre equipos directivos y docentes. El liderazgo distribuido se vincula, necesariamente, con las prácticas colaborativas. Tal como afirma Vaillant (2022), la colaboración no surge por generación espontánea, sino que requiere de instancias que la promuevan.

Por su parte, en un estudio sobre liderazgo en escuelas chilenas con condiciones difíciles, Ahumada et al. (2016) manifiestan que las prácticas colaborativas de los equipos directivos son fundamentales para una visión compartida, que permita enfrentar las desigualdades en la escuela.

Las prácticas colaborativas y el liderazgo distribuido son claves a la hora de enfrentar situaciones de crisis, por el papel del líder escolar y la importancia de sus vínculos e intercambios con otros colegas que enfrentan situaciones similares (Vaillant, 2023). En este contexto, las redes internacionales entre centros educativos devienen un apoyo fundamental en tiempos de crisis e incertidumbre. Es así como algunos países implementaron, en distintos momentos, redes colaborativas, como es el caso de Uruguay con la Red Global de Aprendizajes y, a nivel regional, la Red Global de Liderazgo Escolar (Vaillant, 2023).

La Red Global de Aprendizajes integra nuevas pedagogías en países de diversos continentes mediante un marco común de acciones e investigación. Uno de los objetivos principales de esta red es fortalecer los procesos de liderazgo y gestión del cambio a través de intervenciones en los diferentes niveles del sistema educativo. En esta red se comparten conocimientos y experiencias sobre el desarrollo de capacidades en nuevas pedagogías, liderazgo distribuido, nuevas formas de evaluación por competencias y el fomento de actividades de aprendizaje profundo (Vaillant, 2022).

Por su parte, la Red Global de Liderazgo Escolar es una iniciativa internacional de la Fundación Varkey, que agrupa a directores escolares y expertos en liderazgo educativo, con el objetivo de fortalecer los roles de liderazgo en las instituciones educativas. La red cuenta con la participación de directores de escuelas de más de 50 países y de un centenar de expertos. Son numerosos los equipos directivos latinoamericanos (Vaillant, 2023) que participan en la red, con la finalidad de intercambiar información acerca de proyectos de mejora y compartir buenas prácticas de manera virtual.

La existencia de comunidades de aprendizaje profesional, como las redes mencionadas, se presenta como un recurso valioso para impulsar el liderazgo distribuido y situar el trabajo de los equipos directivos en un contexto



de trabajo colaborativo. Una de las claves del liderazgo distribuido, como hemos indicado, es la distribución de responsabilidades entre equipos directivos, docentes y otros actores educativos, para dar una respuesta eficaz a los requerimientos de los centros escolares y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El liderazgo distribuido se refleja, entre otros, en el impulso de una cultura de colaboración y en el logro del trabajo conjunto de los equipos directivos y docentes hacia el logro de objetivos comunes vinculados a los aprendizajes de los alumnos (Vaillant, 2019).

Como ya se mencionó anteriormente, la colaboración y distribución de responsabilidades no nacen de forma espontánea, sino que requieren de recursos pedagógicos, tiempo, asesoría, así como esquemas de seguimiento, de evaluación y de estímulos profesionales. Y, primordialmente, precisan de liderazgo por parte de los equipos directivos para orientar, entusiasmar y motivar a los docentes para que desarrollen prácticas de forma colaborativa (Vaillant, 2015).

Para promover una cultura colaborativa, los equipos directivos deben organizar el trabajo escolar con tiempos y medios, para que los docentes puedan colaborar unos con otros. Por ejemplo, a partir de jornadas colaborativas, realizadas durante el calendario escolar, dado que la colaboración requiere ser promovida de manera estructurada y formal.

Al mismo tiempo, es necesario recordar que una de las prácticas fundamentales para un liderazgo efectivo es el sostenimiento y la orientación de una cultura profesional colaborativa. Los equipos directivos eficaces aprecian las actividades colaborativas y, al mismo tiempo, impulsan la confianza mutua entre los profesores.

De esa forma, fomentan la creación de estructuras que facilitan la implementación del trabajo colaborativo e impulsan la creación de espacios y tiempos comunes de planificación, al tiempo que desarrollan estructuras grupales para resolver problemas y promueven un aumento de la distribución del liderazgo en tareas relacionadas al proyecto de mejoramiento escolar. Finalmente, actúan de forma proactiva para lograr cambios administrativos, cuando las nuevas estructuras necesitan de flexibilidad en la interpretación de los reglamentos (Anderson, 2010).

9. Un concepto estelar: el liderazgo distribuido en Latinoamérica

El liderazgo distribuido se manifiesta de dos maneras: en primer lugar, desde las instancias educativas nacionales, subnacionales o locales hacia el centro escolar; y, segundo, desde los equipos directivos hacia diversos actores de la comunidad educativa. Según el informe de la OEI (2025) no es frecuente que, en América Latina, exista liderazgo distribuido desde las instancias nacionales, subnacionales o locales. Así, las decisiones relacionadas con la contratación y desvinculación de docentes y de directivos suelen realizarse mediante procedimientos centralizados. Existe una “no distribución” de estas decisiones. Tal es el caso de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay. La excepción es Cuba, donde los equipos directivos de los establecimientos participan en la contratación y desvinculación de docentes.

Parecería que el liderazgo distribuido que se manifiesta con mayor frecuencia es el que ocurre desde los equipos directivos hacia actores diversos de la comunidad. De este modo, la dimensión de mejora escolar es aquella en la que se observa una mayor autonomía de los centros educativos en la toma de decisiones y una distribución más amplia del poder decisional interno. La fijación de metas de mejora es responsabilidad compartida de equipos directivos y docentes en Costa Rica, Guatemala y México, mientras que en Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras y Perú el proceso se extiende a la participación de la comunidad educativa. En los casos de Brasil y de Uruguay es el director quien establece las metas, en tanto que en Argentina y Panamá se involucra la totalidad del equipo directivo (OEI, 2025).

De acuerdo con el informe de la OEI (2025), son pocos los países en los que la legislación abre las puertas para el liderazgo distribuido. Tal es el caso de Brasil, en el cual existe un traspaso de recursos desde el nivel central al estadual, se establecen requisitos mínimos de acceso a la función directiva y se promueve la participación de la comunidad escolar en la administración de las escuelas (lo que ocurre también en Guatemala y Cuba). El caso mexicano, por su parte, muestra una particularidad mayor, ya que la normativa vigente habilita la distribución del liderazgo en el espacio escolar (OEI, 2025).

El enfoque de liderazgo distribuido o similar no se encuentra incorporado en la formación obligatoria de los equipos directivos. En Argentina, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, República Dominicana y Uruguay esta inclusión varía según el programa de formación y no está impulsada por las normativas o políticas educativas vigentes (OEI, 2025). En Chile y Colombia el enfoque de liderazgo distribuido o conceptualizaciones similares están presente en los procesos formativos. En Chile se establecen orientaciones para los equipos directivos, para que lideren la elaboración de una visión estratégica para el centro educativo y promuevan que esta sea compartida por todos los miembros de la comunidad educativa. En Colombia se especifica que, en el proceso de inducción a los directores, se incorpora la noción de liderazgo colaborativo.

Cuenca y Cáceda (2017), en su investigación sobre el liderazgo directivo en Latinoamérica, concluyen que los directores deben ser capaces de fomentar un sentido de comunidad mediante el trabajo en equipo. Esto implica compartir objetivos, asumir compromisos, crear condiciones que propicien un ambiente escolar positivo y, en última instancia, mejorar los logros de aprendizaje. Por su parte, el informe de la OEI del año 2017 indica que, en algunos países, se han desarrollado estrategias de corresponsabilidad. Es una realidad que los equipos directivos no pueden abordar, de manera individual, las transformaciones y los cambios que la sociedad demanda a los centros educativos. La corresponsabilidad parecería ser un paso previo.

10. Reflexiones finales

En este informe se han abordado los retos y los desafíos que hoy tienen los equipos directivos de los centros educativos latinoamericanos en cuanto al liderazgo pedagógico de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes en contextos de gran incertidumbre. Una de las respuestas posibles es la distribución de responsabilidades entre los diversos actores educativos. Se trata de una temática que no puede considerarse aisladamente, sino que requiere considerar los procesos de selección, contratación, carrera, evaluación y formación de quienes se desempeñan como directivos escolares.

La evidencia que hemos presentado en este informe nos enseña que los países que han fortalecido el liderazgo distribuido, en los centros educativos, son aquellos que integran con coherencia las diversas fases del desarrollo profesional. En ese sentido, es clave la identificación de docentes con alta potencialidad para el ejercicio del liderazgo. También es fundamental considerar diversas modalidades de apoyo profesional que promuevan la distribución de responsabilidades, con un acompañamiento y seguimiento adecuados.

Si se establecen trayectorias directivas bien definidas y articuladas, ello podría facilitar el ejercicio de un liderazgo pedagógico mediante la distribución de capacidades y competencias de equipos directivos y docentes de un mismo centro educativo. Hay que seleccionar a los mejores candidatos, con particular énfasis en aquellos que tienen potencialidad para liderar de manera distribuida sus centros educativos.

Una trayectoria directiva centrada en el liderazgo pedagógico y distribuido requiere, obviamente, el repensar la carga administrativa que hoy tienen los equipos directivos latinoamericanos. La evidencia examinada nos indica que, hoy, las actividades administrativas son omnipresentes en la gestión escolar. Los equipos directivos no tienen tiempo material para liderar los centros escolares en donde se desempeñan. Lo mismo sucede con relación a su rol en el desarrollo profesional de los equipos docentes de su centro educativo.

Como hemos buscado demostrar, la tendencia es el liderazgo pedagógico y distribuido, pero la realidad nos indica que los equipos directivos latinoamericanos desempeñan predominantemente funciones administrativas. Hay que establecer puentes entre los desarrollos teóricos del liderazgo distribuido y su aplicación concreta, mediante políticas y dispositivos de formación inicial y continua.

No podemos desconocer la realidad: la tarea de los equipos directivos es altamente compleja. A ello se agregan las fuertes demandas y presiones de las administraciones escolares hacia los equipos directivos. ¿Quién quiere ser hoy director o directora de un centro educativo en América Latina? La temática del liderazgo distribuido aparece fuertemente asociada a las trayectorias profesionales de los equipos directivos y a la necesidad de diseñar una carrera que sea atractiva, con adecuados esquemas de incentivos y apoyos profesionales.

Como indicábamos en párrafos previos, tal vez un camino posible sea comenzar la formación de líderes entre los docentes. De esa forma, cuando estos se postulen y lleguen a ocupar puestos directivos, sabrán cómo gestionar pedagógicamente las instituciones educativas. Ese enfoque requiere que los equipos directivos compartan responsabilidades en el centro educativo y que empoderen a los docentes a desarrollar liderazgos. El ejercicio de un liderazgo distribuido en los centros tiene un efecto directo en el compromiso y en la eficacia colectiva de los docentes.

Otro factor que nos parece importante promover, en el desarrollo del liderazgo pedagógico y distribuido, refiere a la necesidad de considerar las competencias socioemocionales de los equipos directivos en el ejercicio de su función. Una convivencia armoniosa y una distribución de responsabilidades entre los diversos actores educativos requiere de habilidades socioemocionales. El liderazgo distribuido demanda una sana convivencia de los miembros de la comunidad educativa, lo que involucra necesariamente las habilidades socioemocionales de los equipos directivos para resolver conflictos. De igual forma, esas habilidades son claves a la hora de promover el desarrollo profesional docente, en temáticas referidas a las prácticas colaborativas.



El desarrollo de prácticas colaborativas en los centros educativos podría acercar a los equipos directivos y docentes al liderazgo distribuido. Dicho de otro modo, hay que pensar en transiciones de la visión tradicional que hoy priman hacia definiciones centradas en proyectos educativos de mejora. Transformaciones graduales podrían incorporar responsabilidades crecientes de los diversos actores de la comunidad educativa para que, de esta forma, el liderazgo educativo sea una realidad.

Referencias

- Adelman, M., y Lemos, R. (2021). *Gestión para el aprendizaje: medición y fortalecimiento de la gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/35514>
- Ahumada, L., Galdames, S., y Clarke, S. (2016). Understanding leadership in schools facing challenging circumstances: a Chilean case study. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048744>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 219-230.
- Aravena, F., y Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 207–225. <https://doi.org/10.1177/1741143217745882>
- Arias Ortiz, E., Giamb Bruno, C., Morduchowicz, A. y Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023, IADB: <https://coilink.org/20.500.12592/1vhhsbh>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 116-120.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2020). *Formación continua para directores y directivos*. <https://www.cpeip.cl/formaciondirectiva/>
- Cuenca, R., y Cáceda, J. (2017). Ideales Normativos y praxis: patologías sociales sobre directivos escolares en el Perú. *REICE*, 15(2), 5-29. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.001>
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., Terry Orr, M., Barber, M., Cohen, C., Dailey, K., Davis, S., Flessa, J., Murphy, J., Pecheone, R., & Tushnet, N. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. University of Nottingham.
- Deflaminis, J. A., Abdul-Jabbar, M., & Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools: A practical guide for learning and improvement*. Routledge.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer.
- García, M. y Martínez, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado*, 23(2), 1-11.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- 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>

- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Finding Europe's niche: science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960–2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029>
- Maureira, O., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689–706. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n2.47079
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar*, 2(2), 7–24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: Un análisis en clave comparada*. IIPÉ-UNESCO.
- Murillo, F. y Martínez, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241–266.
- OCDE. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*.
- OCDE. (2019a). *Education Policy Outlook 2019. Working together to help students achieve their potential*. <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>
- OCDE. (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- OCDE. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training. OECD reviews of vocational education and training*. <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>
- OEI. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*.
- OEI. (2025). Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Orealc/Unesco (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799?posInSet=1&queryId=13f1fd96-5d24-4f23-b7cc-848bb869361b>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154–168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. OECD Publishing.
- Rivas, A. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Spillane, J. P. & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, 111(2), 253–281.
- Tintoré, M., & Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo España. Un mapeo sistemático. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 20(3), 5–24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Unesco. (2021). *School leadership*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichaspraticas/improve-learning/escuelas-y-aulas/liderazgo-de-escuelas>
- Unesco. (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>



- Vaillant, D. (2016). A policy review of school leadership in Latin America and the Caribbean. In Unesco (Comp.), *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda. Regional reviews of policies and practices* (pp. 166-187). UNESCO.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Electronica de Educacao*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>
- Vaillant, D. (2020). *Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos*. CAF.
- Vaillant, D. (2022). El día después en Latinoamérica: pensar el liderazgo educativo en escenarios de incertidumbre. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein & J. Domingo (Coords.), *Liderazgo Educativo en Tiempos de Crisis. Aprendizajes para la escuela post COVID* (pp. 59-74). Universidad de Granada.
- Vaillant, D. (2023). Formación del profesorado en escenarios de tecnologías digitales: contexto y perspectivas. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 91-116). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vaillant, D. y Mancebo, M. E. (2022). Enseñar con tecnologías digitales. La mirada de los directores escolares de Argentina, Chile y Uruguay. *Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 6(2), 131-143. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i2.pp131-143>
- Walker, A., & Kwan, P. (2012). Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188-205. <https://doi.org/10.1108/09578231211210549>
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Flessa, J. (2019). Liderazgo Directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, (51), 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C. y Fless, J. (2015). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Orealc-Unesco.