Revista Latinoamericana de Calidad Educativa ISSN: 3028-8916

Enfoque de Revisión Sistemática para la comprensión del Liderazgo Directivo en Iberoamérica: Un Estudio temporal de la Literatura entre 2020 y 2025

Systematic Review Approach to Understanding Leadership Management in Ibero-America: A Temporal Study of the Literature between 2020 and 2025

Ángel Fernández Brenda Maricell[1]
[1]Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, brendaangel.idetp@gmail.com, https://orcid.org/0009-0002-0621-1549, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-04-2026
Revisado 30-04-2026
Aceptado 01-07-2026

Palabras Clave:

Clima organizacional
Desarrollo de liderazgo
Liderazgo colaborativo
Liderazgo distribuido
Liderazgo gerencial

RESUMEN

El liderazgo directivo se ha consolidado como un eje para explicar la mejora de las organizaciones educativas en Iberoamérica; sin embargo, la literatura reciente muestra definiciones heterogéneas, mediciones no equivalentes y resultados poco comparables. Por tal razón, el objetivo de este artículo es comprender las tendencias, vacíos y convergencias del liderazgo directivo en Iberoamérica mediante una revisión sistemática de la literatura publicada entre 2020 y 2025; para ello, se realizó una revisión sistemática en diferentes bases de datos y motores de búsqueda vinculados al liderazgo directivo docente, aplicando filtros de contexto iberoamericano, lenguaje, ranking y temporalidad, entre otros. De tal modo, el método de revisión sistemática de la literatura incluyó la identificación, depuración, cribado y selección con criterios explícitos, la lectura del texto completo y la extracción estandarizada de información sobre el país, el nivel educativo, el diseño metodológico, los constructos, los indicadores y los resultados. Los hallazgos se agrupan en cinco categorías conceptuales, a saber: liderazgo pedagógico asociado a la supervisión de la enseñanza, la definición de metas y el seguimiento del progreso; liderazgo distribuido y colaborativo; formación de líderes; liderazgo en territorios culturalmente diversos; y bienestar directivo vinculado al clima organizacional, la sobrecarga, el trabajo emocional y la baja autonomía temporal. En conjunto, la evidencia sugiere que la comprensión del liderazgo directivo exige integrar eficacia, ética, justicia organizacional, interculturalidad y cuidado del bienestar, así como fortalecer la transparencia metodológica y la comparabilidad de las mediciones para orientar decisiones formativas y de gestión basadas en evidencia.

Keywords:

Organizational climate
Leadership development
Collaborative leadership
Distributed leadership
Managerial leadership

ABSTRACT

Leadership management has become a central axis for explaining improvements in educational organizations in Ibero-America; however, recent literature shows heterogeneous definitions, non-equivalent measures, and results that are difficult to compare. For this reason, the aim of this article is to understand the trends, gaps, and convergences of leadership management in Ibero-America through a systematic review of the literature published between 2020 and 2025. To achieve this, a systematic review was conducted across various databases and search engines related to teaching leadership, applying filters for the Ibero-American context, language, ranking, and timeframe, among others. Thus, the systematic review method included identification, filtering, screening, and selection using explicit criteria, reading full texts, and standardized extraction of information on the country, educational level, methodological design, constructs, indicators, and results. The findings are grouped into five conceptual categories, namely: pedagogical leadership associated with teaching supervision, goal setting, and progress monitoring; distributed and collaborative leadership; leadership training; leadership in culturally diverse territories; and managerial well-being linked

to organizational climate, workload, emotional labor, and low temporal autonomy. Overall, the evidence suggests that understanding leadership management requires integrating effectiveness, ethics, organizational justice, interculturality, and well-being care, and strengthening methodological transparency and measurement comparability to guide evidence-based decision-making in training and management.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de una educación de calidad centrada en la persona requiere liderazgos que traduzcan principios como la dignidad, el respeto y el reconocimiento en decisiones concretas de la organización escolar. La mejora en los aprendizajes se ve afectada por tensiones en la convivencia, la fragmentación del trabajo docente y la baja coherencia curricular. Por ello, la dirección debe liderar procesos que integren planificación, acompañamiento y evaluación, considerando también las necesidades emocionales y relacionales del estudiantado y del profesorado. Entender el liderazgo en la sociedad del conocimiento implica aceptar que la escuela enfrenta demandas de aprendizaje, convivencia y participación que cambian con la digitalización y la circulación acelerada de información. La conducción se entiende como una influencia que orienta las decisiones pedagógicas y organizacionales hacia metas compartidas, y se valida cuando moviliza acuerdos, acompaña al profesorado, sigue la evidencia de aprendizaje y transforma las expectativas sociales en prácticas verificables de mejora.

En esta línea de conocimiento, el liderazgo deja de ser un acto individual y se concibe como una práctica que une el proyecto institucional, el desarrollo profesional y las relaciones con la comunidad, manteniendo el enfoque pedagógico (Caballero, 2024). Esto implica mantener criterios de justicia interna, participación informada y cuidado del vínculo pedagógico, para que la institución no se limite solo a procedimientos, sino que refuerce experiencias formativas con sentido (Marcillo et al., 2024). Así, el liderazgo distribuido demuestra con evidencia empírica que desarrollar capacidades colectivas es fundamental, ya que los datos analizados evidencian brechas entre las prácticas actuales y las expectativas de profesionalización directiva. Esto requiere revisar cómo se asignan responsabilidades, cómo se legitiman decisiones y cómo se sostienen las mejoras en redes internas de trabajo (Cabrera et al., 2025). Basándose en estas consideraciones, se justifica esta investigación, que busca formar líderes escolares capaces de coordinar equipos, mantener la visión pedagógica y gestionar tensiones mediante un aprendizaje sistemático y reflexivo sobre problemas reales del contexto escolar.

Los programas formativos deben integrar teoría, práctica y análisis situado mediante tutorías, comunidades de aprendizaje y retroalimentación basada en evidencias, dado que la dirección escolar se aprende en interacción con condiciones institucionales y con dilemas de gestión cotidiana. Sin embargo, un estudio de casos sobre formación de líderes demuestra la necesidad de fortalecer las competencias para conducir procesos de mejora y sostener decisiones con criterios pedagógicos y organizacionales coherentes (Leiva et al., 2024). En un mapeo bibliométrico empleado por López et al. (2024), se identifican vacíos en las políticas y prácticas de gestión pública educativa; además, se advierten desafíos de supervisión normativa y legislación clara vinculados con la equidad y la calidad. Finalmente, se reportan habilidades en comunicación, trabajo colaborativo y regulación emocional.

En secuencia con lo anterior, el liderazgo se relaciona con el clima organizacional y el bienestar laboral porque la dirección incide en la percepción de apoyo, justicia interna y manejo de cargas, con efectos sobre el compromiso y la continuidad de iniciativas. Por ello, la conducción requiere mecanismos de prevención y cuidado frente a riesgos psicosociales y tensiones derivadas de demandas administrativas y pedagógicas. En una universidad mexicana, se identifica que el clima organizacional presenta riesgo psicosocial para los directivos de la muestra, con trabajo emocional intenso, baja autonomía temporal y ausencia de política institucional de cuidado, lo cual introduce la necesidad de formación directiva y de lineamientos internos que respondan también a marcos normativos (Domínguez, 2024). Las competencias socioemocionales aparecen como soporte del liderazgo cuando se observan sus vínculos con resiliencia y afrontamiento de demandas profesionales. En este respecto, se afecta directamente la manera en que se conduce la vida institucional y se mantiene la cohesión del equipo (Bautista et al., 2024). La medición de estas capacidades fortalece la rigurosidad del análisis porque permite vincular constructos con decisiones organizacionales y con prácticas de liderazgo.

La investigación actual se basa en literatura que examina aspectos esenciales del liderazgo y la gestión educativa, como autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Además, permite relacionar estos indicadores con prácticas de liderazgo, clima institucional y desempeño (Rodríguez et al., 2025). Los desafíos de sostenibilidad y ciudadanía digital amplían el alcance del liderazgo, ya que la escuela enfrenta problemas como la crisis climática, la desigualdad y la desinformación. Esto requiere proyectos

pedagógicos que integren juicio ético, pensamiento crítico y alfabetización (Fernández et al., 2024). En la educación superior tecnológica, la relación entre conducción pedagógica y desarrollo humano es fundamental para analizar la calidad formativa; por ello, las decisiones sobre currículo, acompañamiento y evaluación impactan en las capacidades y el bienestar de los estudiantes.

En este ámbito, el liderazgo se manifiesta mediante la coherencia entre planificación, didáctica y cultura institucional, demostrando la capacidad de mantener acuerdos y realizar evaluaciones continuas de las prácticas (Sánchez et al., 2025). La adopción de un enfoque inclusivo en el liderazgo resulta imprescindible al reconocer que las barreras de acceso, aprendizaje y participación están distribuidas de manera desigual y exigen respuestas organizacionales sostenidas. Una revisión del estado del arte en inclusión y liderazgo en programas propedéuticos concluye que la conducción se orienta hacia prácticas de acompañamiento, justicia educativa y apoyo a trayectorias diversas, con un énfasis en la coordinación interinstitucional y el monitoreo de resultados (Villalobos et al., 2023).

En zonas con diversidad cultural, el liderazgo enfrenta el desafío de reconocer lenguas, identidades y maneras locales de participación sin reducir la diversidad a un aspecto meramente administrativo. En un estudio cualitativo hermenéutico sobre la autopercepción de prácticas directivas educativas, se plantea que el liderazgo se construye en interacción con las comunidades, a través de la negociación de significados, el reconocimiento de saberes y la construcción de confianza. Esto implica que la legitimidad de la conducción radica en su capacidad para escuchar, traducir las demandas y mantener acuerdos educativos pertinentes (Maquera et al., 2023). Basándose en estas aproximaciones, la investigación tiene como objetivo general analizar cómo el liderazgo educativo, entendido tanto como influencia orientadora como práctica distribuida, se relaciona con la calidad, el bienestar y la equidad en las instituciones formativas.

Además, se plantean como objetivos específicos describir los estilos y competencias directivas asociados a la mejora del aprendizaje y la convivencia, examinar las conexiones entre las competencias socioemocionales, el clima organizacional y las prácticas de gestión pedagógica, y valorar evidencias empíricas que muestren los efectos de programas formativos e intervenciones en habilidades blandas. Como hipótesis, se propone que un mayor desarrollo de habilidades blandas y competencias socioemocionales se relaciona con percepciones más positivas del liderazgo y con un menor riesgo psicosocial en los directivos. También se plantea que el liderazgo distribuido y el enfoque inclusivo están asociados con una mayor participación y con la sostenibilidad de procesos de mejora en las comunidades educativas.

¿Cómo se comprende el liderazgo del directivo docente en Iberoamérica y qué efectos se reportan en la mejora escolar, la convivencia, la inclusión y los resultados de aprendizaje, a la luz de los estudios publicados en la región?

La teoría y el concepto del liderazgo del directivo en Iberoamérica se basan en entenderlo como una práctica relacional de influencia que moldea los sentidos colectivos y las decisiones institucionales, en lugar de un simple control administrativo. Por ello, el liderazgo se ve como la capacidad de influir en otros sin usar la imposición y de orientar la organización hacia metas compartidas (Caballero et al., 2024). Así, el conocimiento sobre liderazgo se construye al interpretar las interacciones, acuerdos, tensiones y formas de autoridad en la vida escolar. Estudiarlo requiere atender tanto a las prácticas que fomentan el aprendizaje y la cooperación como a las que, mediante dominación, afectan la convivencia. En este marco, Concha et al., (2023) conceptualizan el autoritarismo escolar como un fenómeno que surge en la interacción organizacional, desplegando repertorios de violencia con efectos emocionales, y señalan la ausencia de mecanismos internos de justicia organizacional. Esto ofrece un marco crítico para entender el liderazgo como una práctica ética y pedagógica que debe mantener un equilibrio de poder y legitimidad en la cotidianidad.

En el plano teórico, el liderazgo pedagógico y el liderazgo para el aprendizaje se sustentan en la premisa de que dirigir implica cuidar la calidad de la enseñanza, acompañar al profesorado, monitorear procesos y usar evidencia para orientar decisiones, puesto que la mejora escolar se sostiene cuando la conducción institucional se alinea con el trabajo docente y con expectativas claras de logro. De ahí que, Caballero et al., (2024) afirman que el liderazgo para el aprendizaje posee un efecto superior sobre el rendimiento académico cuando se centra en apoyar al profesorado y en el desarrollo profesional, dado que ese trabajo repercute en la enseñanza y en los resultados del estudiantado. Asimismo, el liderazgo pedagógico se entiende como mediación entre fines educativos y organización del trabajo escolar, con énfasis en coherencia institucional, aprendizaje profesional y continuidad de la mejora, además esta mirada exige vincular liderazgo con bienestar y compromiso docente, debido a que la calidad del servicio educativo depende del capital humano y de las condiciones que permiten sostener prácticas efectivas en el tiempo.

El liderazgo distribuido amplía esa lectura al situar la conducción escolar como una red de responsabilidades, interdependencias y toma de decisiones compartidas, por ello se define por el grado en que el liderazgo involucra a los miembros de la organización en actividades formales e informales, en torno a una meta común , desde la evidencia empírica, un estudio en diez centros técnico profesionales chilenos con mejora sostenida comparó la percepción de la situación actual y la situación esperada de la distribución

del liderazgo, y halló que directivos y docentes perciben distribución, aunque se reporta carencia de estrategias para preparar relevo de líderes y renovar posiciones de gestión, además se identifica diferencia entre lo que ocurre y lo que se espera, de ahí se infiere que la distribución no equivale a delegación mecánica sino a construcción deliberada de capacidades colectivas, con reglas de cooperación, formación interna y estructuras de apoyo que sostengan la mejora escolar sin depender de una figura única.

Para finalizar, Villalobos et al. (2023) proponen un tránsito hacia un liderazgo inclusivo basado en la educación para todos, como estrategia para reducir la exclusión y discriminación de estudiantes vulnerables y asegurar su graduación académica. Sin embargo, la convivencia puede deteriorarse si la autoridad se impone mediante decisiones unilaterales y autoritarias, que suelen incluir descalificaciones, amenazas y acciones sin deliberación previa. Estas prácticas no conectan con la misión y los objetivos institucionales, por lo que liderazgo, convivencia e inclusión deben complementarse con una legitimidad ética y justicia organizacional. Además, la evidencia en formación directiva ofrece un apoyo práctico que orienta la mejora escolar, entendiendo que esta resulta del desarrollo de capacidades pedagógicas y socioemocionales que el liderazgo debe fomentar en la comunidad educativa.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo se desarrolló con base en el enfoque cualitativo y diseño documental, orientado al examen crítico de literatura científica sobre liderazgo del directivo docente en Iberoamérica y sus efectos reportados sobre mejora escolar, convivencia, inclusión y resultados de aprendizaje, en cuanto a la unidad de análisis, se tiene que es de fuente mixta. Esta decisión metodológica permite contrastar aportes empíricos y teóricos bajo criterios comparables de análisis y síntesis, con una lógica de revisión sistemática organizada por fases y con trazabilidad del proceso de selección, siguiendo una estructura de procedimiento equivalente a la utilizada en la guía suministrada para diseño documental con revisión sistemática PRISMA, a saber: eje de ordenamiento de la evidencia y de control de transparencia, incorporando las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Por lo tanto, se despliega la siguiente figura que contiene el flujograma del método PRISMA: .

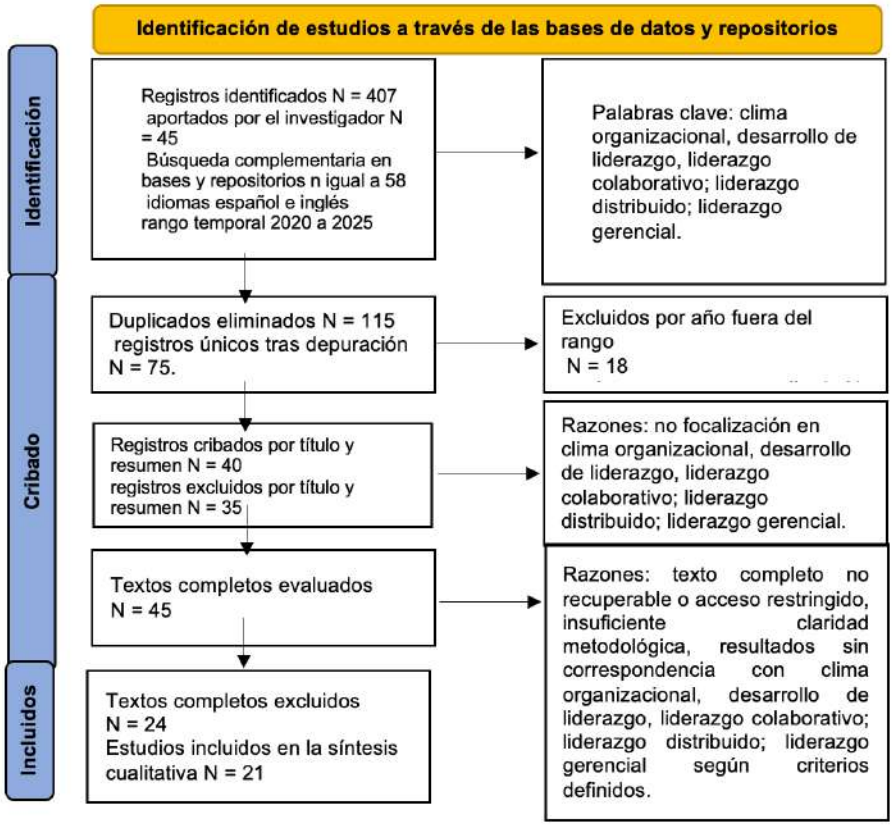


Fig. 1: Diagrama de flujo Método Prisma 2020

Nota. El presente diagrama de flujo Prisma para revisiones sistemáticas incluyó búsquedas en bases de datos y repositorios digitales asociados con las ciencias de la educación.

Fuente: Hutton et al., (2020).

El liderazgo transformacional, por su parte, se asocia con movilizar compromiso y esfuerzo mediante visión compartida y atención a necesidades humanas, lo cual favorece innovación, motivación y clima institucional. Este enfoque promueve compromiso y creatividad a partir de la visión institucional y del reconocimiento de necesidades genuinas de las personas, para sostener tales procesos resulta pertinente integrar un soporte socioemocional con medición y formación, ya que la conducción escolar depende de habilidades para reconocer emociones, comunicar, generar vínculos y promover colaboración. En esta misma línea, Rodríguez et al. (2025) refuerzan la idea de que el liderazgo que pretende transformar escuela y aprendizaje requiere alfabetización emocional y competencias interpersonales para orientar equipos y prácticas. En relación con inclusión, convivencia y resultados de aprendizaje, el fundamento teórico se fortalece al considerar que la dirección escolar debe reducir barreras, sostener justicia y producir condiciones de participación.

Las fases de la figura anterior se relacionan con un primer momento de identificación, en el que se consolidó un corpus compuesto por veintidós artículos científicos aportados para el presente estudio. En esta etapa, se verificó la integridad de archivos, la legibilidad y la disponibilidad de metadatos mínimos para el registro bibliográfico. En la fase de cribado, se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave, con el fin de confirmar la pertinencia temática respecto al liderazgo del directivo docente y su relación con al menos uno de los cuatro ejes de salida del interrogante: mejora escolar, convivencia, inclusión o resultados de aprendizaje. Al mismo tiempo, se descartaron textos que abordaran liderazgo en sectores no educativos o que trataran gestión sin vínculo con conducción pedagógica. Posteriormente, se realizó lectura de texto completo para establecer la elegibilidad, privilegiando artículos con claridad metodológica, definición de población o unidad analítica, descripción de instrumentos y reporte verificable de hallazgos, ya fuera mediante indicadores cuantitativos como porcentajes, promedios, desviaciones estándar y pruebas estadísticas, o mediante evidencias cualitativas con categorías, procedimientos de análisis y criterios de credibilidad.

Los criterios de inclusión consideraron estudios desarrollados en países iberoamericanos o con discusión explícita sobre la región, trabajos centrados en liderazgo directivo o conducción escolar, liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido o liderazgo transformacional, junto con resultados vinculados a mejora institucional, clima escolar y convivencia, inclusión educativa o rendimiento y logros de aprendizaje, se aceptaron diseños cuantitativos, cualitativos y mixtos, así como revisiones y estudios de reflexión teórica cuando aportaran definiciones operativas y argumentos sustentados, se incluyeron textos en español e inglés según disponibilidad del corpus, y se excluyeron duplicados, documentos sin acceso completo, y manuscritos con insuficiente transparencia metodológica para sostener inferencias comparables.

Para la extracción de información se construyó una matriz de síntesis en hoja de cálculo, registrando autoría, año, país, nivel educativo, diseño, población o muestra cuando existiera, técnica de muestreo, instrumentos de recolección, variables asociadas al liderazgo y a los resultados, y principales hallazgos. En los estudios cuantitativos, se transcribieron los indicadores reportados por los autores. La síntesis se realizó mediante integración narrativa y análisis temático con categorías deductivas alineadas con los criterios del estudio, liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, liderazgo transformacional, mejora escolar, convivencia, inclusión y resultados de aprendizaje, a partir de allí se permitió la emergencia de subcategorías según patrones recurrentes, tensiones conceptuales y condiciones institucionales descritas en la evidencia, el proceso de análisis priorizó coherencia interna entre objetivos, corpus y resultados reportados, a la vez se aplicó una revisión de calidad metodológica basada en criterios de claridad de propósito, consistencia entre diseño y análisis, suficiencia descriptiva de instrumentos, y congruencia entre datos y conclusiones, con el fin de ponderar la fuerza interpretativa de cada estudio sin convertir el ejercicio en metaanálisis.

En primer lugar, los principios éticos de este artículo dado el carácter documental, no se formuló hipótesis estadística ni se definió población de participantes en sentido de investigación aplicada, en su lugar, se trabajó con un corpus de estudios como muestra documental y se operó con el interrogante y los objetivos como guías de decisión, por lo tanto los instrumentos del estudio consistieron en el protocolo PRISMA para registro de fases, la matriz de extracción, el sistema de categorías para análisis temático y un gestor bibliográfico para control de referencias y trazabilidad, como requerimientos técnicos se consideraron acceso estable a los archivos, soporte de lectura y marcado de PDF, almacenamiento organizado del corpus y respaldo de la base de datos de extracción, garantizando replicabilidad operativa del procedimiento y control de consistencia en el tratamiento de la evidencia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la revisión bibliométrica se presentan a partir de visualización de coocurrencias que integran conducción directiva y gestión institucional con relación a las categorías de bienestar y desempeño, dentro de ese entramado el liderazgo pedagógico se aproxima a la noción de mejora escolar, lo cual permite leer el campo como una agenda que migra desde definiciones generales hacia mecanismos que

explican efectos sobre aprendizaje, convivencia y satisfacción laboral. De lo anterior, emergen los siguientes enfoques para la comprensión del Liderazgo Directivo en Iberoamérica. Los mapas VOS Viewer sugieren que el campo combina análisis bibliométrico y revisiones sistemáticas como rutas para ordenar evidencia, y esa orientación se justifica por la necesidad de transparencia y comparabilidad.

Cartografía social del liderazgo socioafectivo en la producción reciente

La literatura reciente incorpora con mayor intensidad fenómenos digitales y sus efectos socioemocionales, trasladando la discusión hacia prácticas docentes y condiciones de convivencia en secundaria, esa transición resulta compatible con la lectura de Concha et al., (2023), quienes explican que la violencia escolar se entiende también desde relaciones de poder y estilos directivos autoritarios que afectan clima y bienestar, de modo que la agenda digital no aparece aislada sino vinculada con regulación institucional, prevención y cuidado, lo cual se relaciona con Borja et al., (2024), que reportan mejoras de liderazgo directivo tras un plan de habilidades blandas, así se sugiere que el campo se desplaza hacia soluciones evaluables y hacia mediciones asociadas a convivencia y riesgos emergentes.

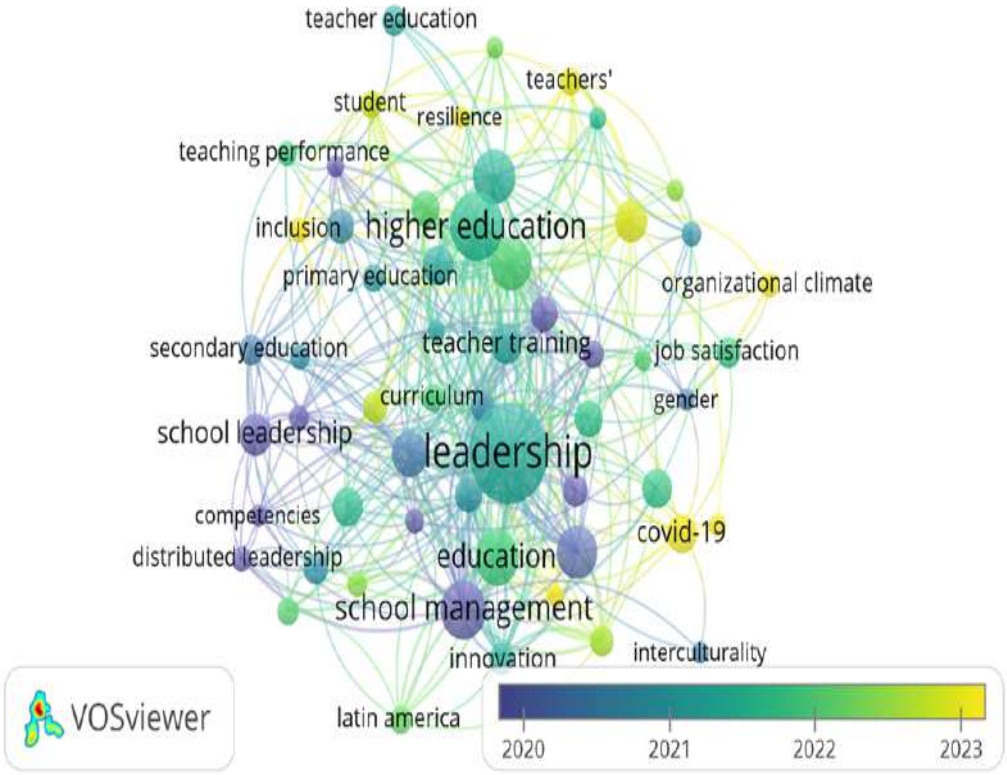


Fig. 1. Línea digital y socioafectiva del directivo docente
Nota. **Fuente**: VOS Viewer, (2026).

En relación con la figura anterior, se condensa un mapa de enlaces donde el liderazgo actúa como eje que conecta gestión directiva, liderazgo escolar y clima organizacional con un gradiente 2022 a 2023, esta representación permite leer rutas conceptuales, tomar decisiones de organización y recursos, centralidad pedagógica e innovación que se interpreta como salida de la gestión y no como accesorio (Leiva, 2024). Los anteriores enfoques, analizan las competencias en la formación de líderes escolares y muestran que la preparación directiva se vincula con gestión de organizaciones escolares y con habilidades para sostener mejora. Además, Domínguez (2024) relaciona clima organizacional, bienestar y exigencias normativas sobre riesgo psicosocial, como puente entre organización y pedagogía a fin de que la pertenencia orienta la interpretación de resultados. De igual modo, Jiménez y Parraguez (2024) demuestran que el liderazgo pedagógico se entiende como desarrollo profesional docente reflejado en la densidad observada en la red.

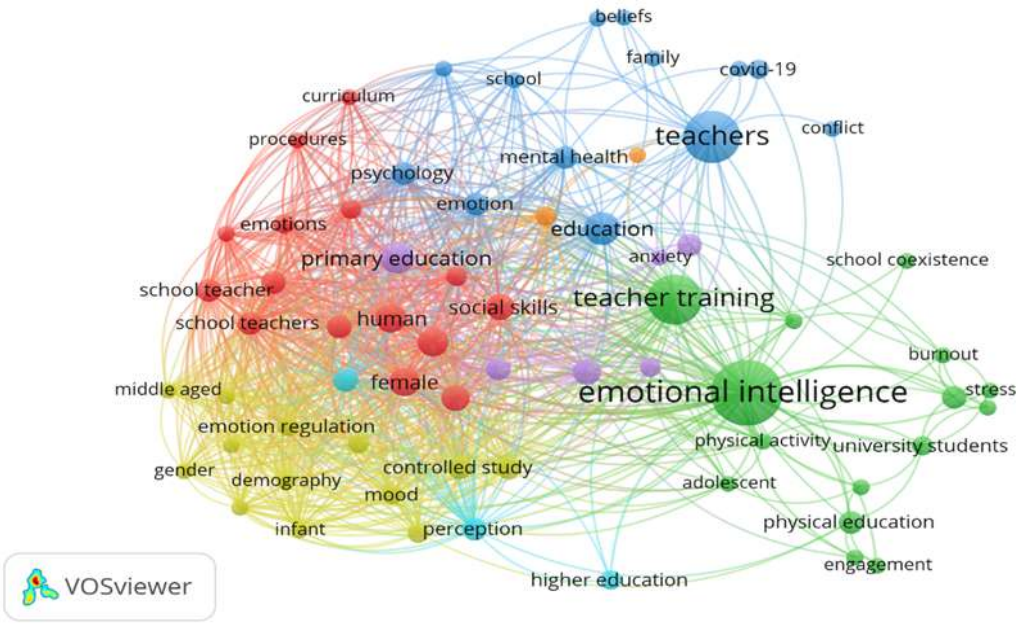


Fig. 2: Inteligencia emocional como andamiaje del bienestar escolar y desempeño docente
Nota. **Fuente**: VOS Viewer, (2026).

En cuanto a la inteligencia emocional, la red neuronal expuesta en la figura anterior se traduce en dimensiones operativas y de gestión escolar centradas en la persona conduce a la capacidad de sostener procesos pedagógicos y organizacionales coherentes. Los hallazgos de Marcillo et al., (2024) confirman este constructo cuando informan que; la dimensión socioemocional como un mecanismo explicativo de resultados educativos y de bienestar laboral. Similarmente, Rodríguez et al., (2025) y Pulido et al., (2025) proponen un modelo de competencia emocional aplicado a docentes introduce medición desde la perspectiva estudiantil para vincular conducta emocionalmente inteligente del docente con resultados académicos y personales, ambas posturas convergen en los alcances hacia bienestar escolar. Por último, Luna et al., (2024) reportan que la autoeficacia y la felicidad subjetiva reflejan la proximidad a la competencia socioemocional y resiliencia en docentes, por ello la figura sugiere que el liderazgo directivo se analiza cada vez más como gestión de condiciones de trabajo y de salud ocupacional, y menos como coordinación meramente técnica. Finalmente, Martínez et al., (2024) demuestran necesidades formativas emocionales en futuros maestros, lo cual se integra a la mejora escolar que requiere capacidades socioemocionales instaladas desde la formación inicial del futuro profesional docente.

Competencias digitales y su alcance en las prácticas eficaces de liderazgo

El contexto escolar conectado con lo digital sugiere un puente teórico conocido como *ciberhumanización* modelo teórico y epistemológico que sustenta la formación gradual y posgradual de la Umecit de Panamá. En este mismo hecho, Valencia y García (2025) proponen comprender la emoción como proceso situado y aprendido, lo cual favorece interpretar la ciber victimización como experiencia que reorganiza significados y repertorios emocionales. De igual manera, Fernández et al., (2024) demuestran dificultades del profesorado en formación para identificar emociones implícitas, lo cual refuerza la necesidad de alfabetización digital emocional para intervenir en problemáticas digitales sin respuestas punitivas o simplistas, así la figura permite justificar que el liderazgo directivo requiere capacidades para orientar políticas escolares de prevención con base en formación docente y en criterios de convivencia digital.

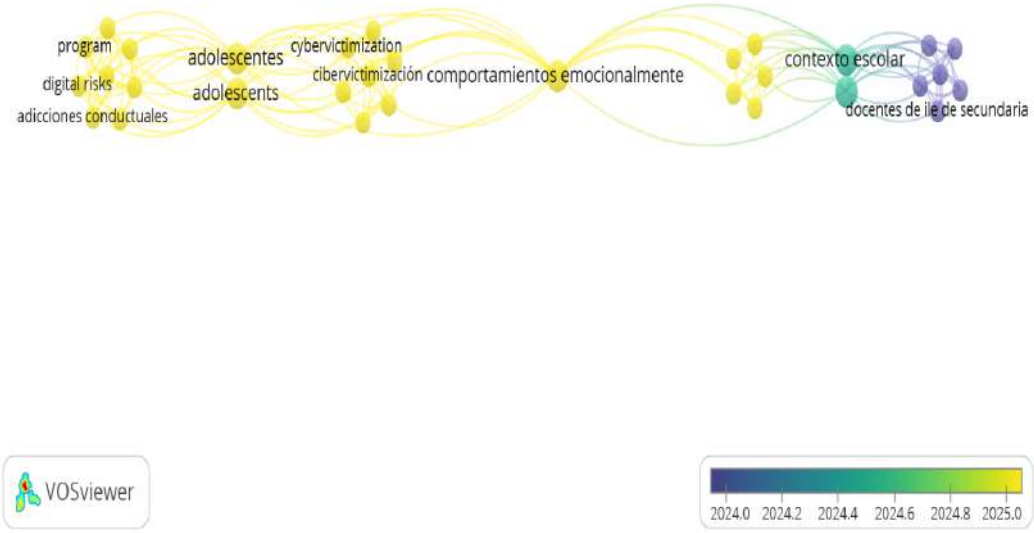


Fig. 3: Línea digital en la formación por competencias tecnológicas
Nota. **Fuente**: VOS Viewer, (2026).

Sobre la evidencia de la figura anterior, la escala y nitidez de la red temporal 2024 a 2025 permite reconocer que *ciberhumanización* se ubica como nodo de gran tamaño cercano a los riesgos digitales, demostrando que el quehacer docente se posiciona como eje transversal de la agenda socioemocional (Pantoja et al., 2025), quienes relacionan competencia emocional y autoeficacia en profesorado en formación. De igual manera, González y Moraleda (2025) analizan competencias emocionales y práctica pedagógica en Colombia, así la evidencia converge en que la mejora escolar y la convivencia no dependen únicamente de normas y protocolos dentro de la infraestructura escolar, sino que hace el llamado al desarrollo de capacidades emocionales y relacionales digitales observables (López et al., 2025). En definitiva, las competencias docentes ya sean digitales o socioemocionales se conectan con ansiedad, rendimiento académico y competencias emocionales del alumnado, lo que legitima el liderazgo directivo como agente que habilita condiciones para la buena cultura escolar. así la lectura integrada sugiere que la discusión debe sostenerse en evidencias claras y replicable a cualquier contexto.

Discusión de los resultados

La producción científica iberoamericana organiza el liderazgo directivo como un sistema de prácticas con doble anclaje, *pedagogía* y *gestión*, esa doble pertenencia se traduce en la mejora escolar cuando se logra conectar decisiones de gestión con decisiones de enseñanza, evitando que la administración opere como esfera separada del aprendizaje (Jiménez y Núñez, 2024). En este sentido, vincular el liderazgo pedagógico con desarrollo profesional docente se refuerza con los postulados de Leiva et al., (2024) quienes demuestran que la formación directiva se orienta a competencias para sostener organización escolar y resultados, por ello la mejora escolar se interpreta como efecto de una cadena donde el directivo influye sobre condiciones de trabajo docente, y estas condiciones influyen sobre calidad de la enseñanza y sobre aprendizajes. La distribución del liderazgo se lee como estrategia de sostenibilidad, en particular cuando la escuela enfrenta demandas múltiples y continuidad de proyectos (Cabrera et al., 2025). Por tal motivo, analizar el liderazgo distribuido en centros con trayectorias de mejora que reportan diferencias entre situación actual y situación esperada, sugiere que la distribución funciona como horizonte normativo y como meta organizacional permeada por reglas de coordinación, tiempos para trabajo colegiado y dispositivos de formación interna.

En coherencia con López et al., (2025) la gestión de recursos humanos en educación descentralizada crece constantemente reflejando preocupación por la deserción escolar, de ese modo la discusión sugiere que liderazgo distribuido se sostiene cuando existe una arquitectura de gestión del talento que permita identificar líderes emergentes, acompañarlos y reducir rotación. Ante este hecho, la gestión del talento docente requiere estrategias diferenciadas para equilibrar apoyo, evaluación y desarrollo profesional. La literatura incluida en la conversación muestra que el liderazgo transformacional se asocia con movilización de compromiso, visión compartida y cultura de innovación, esa relación se vuelve más convincente cuando se acompaña de evidencia de intervención. En esa misma línea Liecthi y Sesé (2025) aportan que la gestión del talento docente requiere estrategias diferenciadas. Lo anterior, demuestra que el bienestar directivo se ve comprometido por demandas y por trabajo emocional, de modo que una lectura teórica integra liderazgo

transformacional y cuidado organizacional, la transformación no se logra con presión incremental sino con construcción de capacidades y con reducción de riesgos psicosociales, en consecuencia el liderazgo transformacional, cuando se interpreta desde bienestar, deja de ser narrativa motivacional y se convierte en práctica que reorganiza condiciones laborales, distribuye cargas y mejora clima, esa relectura permite conectar transformacional con convivencia y con sostenibilidad de la mejora.

Aunado a lo anterior, la investigación documental contemporánea interpreta la dimensión socioemocional como mediador entre condiciones de trabajo y resultados educativos, esa mediación se observa en la percepción estudiantil de comportamientos emocionalmente inteligentes y se relacionan esos comportamientos con resultados académicos y personales. Así, Bautista et al., (2024) evidencian la elevada relación entre competencia socioemocional y resiliencia, lo que fortalece capacidad de afrontamiento y reduce vulnerabilidad ante estrés. En específico, lo que se comprende como autoritarismo directivo como otra cara de la violencia escolar, y su lectura permite interpretar que liderazgo directivo puede producir daño cuando opera mediante descalificación, amenaza o decisiones unilaterales, esa dimensión crítica introduce un criterio de evaluación del liderazgo, no basta observar resultados académicos, también se requiere analizar justicia organizacional, participación y legitimidad. Al definir prioridades, asignar recursos y coordinar apoyos la autopercepción de prácticas directivo educativas en territorios con diversidad cultural demuestran que el liderazgo se construye en interacción con comunidades, con negociación de significados y con reconocimiento de saberes, esa evidencia refuerza que inclusión no es adición de servicios sino reorientación del gobierno escolar hacia participación y pertinencia; por ello la discusión propone que la inclusión opera como prueba de coherencia del liderazgo pedagógico y distribuido que se sostenga mediante redes internas.

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática documental permitió dar respuesta a la formulación del interrogante y a los propósitos del estudio, al organizar la evidencia disponible sobre liderazgo del directivo docente en Iberoamérica y sus efectos reportados en mejora escolar, convivencia, inclusión y resultados de aprendizaje, mediante una ruta de selección con trazabilidad que siguió identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, con un corpus final de veintiún estudios, después de iniciar con cuatrocientos siete registros; con esa base, la comprensión regional del liderazgo directivo se consolidó como una práctica relacional de influencia que orienta decisiones pedagógicas y organizacionales, cuya eficacia se interpreta a través de cinco agrupamientos conceptuales, liderazgo pedagógico asociado con supervisión de la enseñanza y seguimiento, liderazgo distribuido y colaborativo, formación de líderes, liderazgo en territorios de diversidad cultural, y bienestar directivo vinculado con clima organizacional. De modo que la premisa general indica que el liderazgo se entiende menos como administración de rutinas y más como capacidad institucional para sostener acuerdos, desarrollar capacidades y traducir demandas sociales en prácticas educativas verificables, con implicaciones para la gestión escolar y el liderazgo docente en red.

En relación con el primer propósito específico, la identificación de perspectivas teóricas y enfoques analíticos mostró que la literatura regional se estructura en torno a liderazgo para el aprendizaje y liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido y liderazgo transformacional, junto con una mirada crítica que evalúa la autoridad desde legitimidad y justicia interna, en el primer núcleo se asume que dirigir implica orientar la enseñanza, acompañar al profesorado y usar evidencia para priorizar metas, en el segundo se sostiene que la conducción es una red de responsabilidades donde la toma de decisiones se comparte y se aprende, lo cual exige reglas de cooperación, tiempos de trabajo colegiado y formación interna, en el tercero se argumenta que la transformación institucional depende de visión compartida y movilización de compromiso, siempre que existan condiciones organizacionales que sostengan innovación y cuidado laboral, y esta integración dialoga con la evidencia que vincula liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente, al mostrar que la dirección incide sobre aprendizajes mediante el fortalecimiento de capacidades docentes y el seguimiento de la enseñanza.

Respecto del segundo propósito específico, la evidencia permitió describir prácticas y competencias directivas con un patrón de integración entre acción pedagógica, coordinación organizacional y gestión socioemocional, en el plano pedagógico se reiteran supervisión de la enseñanza con retroalimentación formativa, definición de metas, monitoreo del progreso y acompañamiento al desarrollo profesional, mientras en el plano organizacional se reportan coordinación del trabajo colegiado, gestión de recursos alineada con el proyecto institucional, comunicación interna y resolución de tensiones, a su vez la dimensión socioemocional aparece como componente explicativo de sostenibilidad al vincular regulación emocional, escucha, manejo de conflictos y cuidado de equipos con clima institucional, y la literatura introduce la necesidad de leer cargas, riesgos psicosociales y autonomía temporal como condiciones que afectan la conducción, de manera que la competencia directiva excede lo técnico e incluye capacidades para sostener vínculos y proteger la salud ocupacional, y esta conclusión se refuerza cuando se observa que el

clima organizacional se asocia con trabajo emocional intenso, baja autonomía y ausencia de políticas de cuidado.

En cuanto al tercer propósito específico, la síntesis de resultados indicó que los efectos del liderazgo en mejora escolar y en resultados de aprendizaje se reportan con mayor frecuencia como asociaciones y cadenas de mediación que como estimaciones comparables, debido a diversidad de instrumentos, diseños y métricas, sin embargo la convergencia narrativa sugiere que cuando el liderazgo se orienta a prácticas pedagógicas consistentes, acompañamiento docente y uso de evidencia, se reportan mejoras en coherencia institucional y seguimiento de aprendizajes, en estudios con componentes aplicados se observa que planes orientados a habilidades blandas pueden fortalecer percepción de liderazgo y prácticas de coordinación. En referencia a convivencia e inclusión, la evidencia permite concluir que el liderazgo directivo actúa como factor de protección o de riesgo según su modo de ejercer autoridad y de producir justicia organizacional. Además, la revisión sugiere que la convivencia y la inclusión se estabilizan cuando la dirección incorpora competencias socioemocionales para gestionar emociones, prevenir desgaste y sostener prácticas de cuidado que integren ética, pertinencia cultural y cuidado relacional.

En relación con el cuarto propósito específico, el análisis de condiciones institucionales y normativas permitió establecer que los efectos del liderazgo dependen de soportes de gobernanza, gestión del talento y profesionalización directiva que garanticen recursos, tiempos y autonomía para prácticas pedagógicas, distributivas e inclusivas, pues la evidencia sugiere brechas entre expectativas de liderazgo y posibilidades reales de ejercicio, con sobrecarga administrativa y escasa claridad de roles que restringen seguimiento pedagógico y trabajo colegiado, en esa línea la conducción se vuelve sostenible cuando existen estructuras para identificar líderes emergentes, acompañarlos, renovar posiciones y reducir rotación, lo cual requiere formación continua y dispositivos de apoyo que vinculen evaluación con desarrollo, además, en sistemas con descentralización y arreglos diversos, la dirección enfrenta tensiones entre normatividad, recursos y condiciones locales, por lo que la gestión de recursos humanos condiciona capacidad de liderazgo al afectar permanencia docente y continuidad de proyectos. Finalmente, frente al quinto propósito específico, la revisión permite proponer una matriz integradora para análisis comparativos que reúna dimensiones, prácticas e indicadores del liderazgo del directivo docente en Iberoamérica con base en los patrones, de modo que la conclusión final establece que comprender liderazgo directivo en la región exige integrar eficacia pedagógica, justicia organizacional, interculturalidad y bienestar, y avanzar hacia evidencia más comparable que oriente decisiones formativas y de gestión basadas en resultados verificables.

El liderazgo del directivo docente en Iberoamérica se comprende, a la luz de los estudios revisados, como una práctica relacional de influencia pedagógica y organizacional que orienta el sentido institucional, moviliza acuerdos y sostiene capacidades colectivas, más que como una función centrada en administración de rutinas, esa comprensión se apoya en tres núcleos convergentes, el liderazgo pedagógico y para el aprendizaje, que prioriza la enseñanza mediante acompañamiento docente, uso de evidencia y seguimiento del progreso, el liderazgo distribuido, que concibe la conducción como una red de responsabilidades compartidas que requiere cooperación, formación interna y estructuras de sostenibilidad, y el liderazgo transformacional, que enfatiza visión compartida, compromiso y cultura de mejora, siempre que existan condiciones de cuidado laboral y legitimidad interna. La inclusión aparece como criterio de calidad del liderazgo, porque exige reducir barreras de acceso, aprendizaje y participación mediante apoyos, pertinencia cultural y gestión equitativa de recursos, así, el liderazgo directivo se entiende como un factor de protección institucional que, cuando integra pedagogía, distribución, bienestar e interculturalidad, favorece procesos de mejora sostenibles y aprendizajes con sentido.

REFERENCIAS

Borja, A. V., Orellana Intriago, F. R., Ullauri Pineda, J. G., & Humpiri Núñez, J. (2024). Plan de habilidades blandas para mejorar el liderazgo directivo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.11118274

Bautista, J. A., Estrada, E. G., Sillo, J., Quispe, J., Yabar, P. S., Lujano, Y., Cornejo, G., & Cruz, G. J. (2024). Socio-emotional competence and resilience in Peruvian basic education teachers: A case study. Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias, 3, 710. https://doi.org/10.56294/sctconf2024710

Cabrera, Ó., Ahumada, L., & Vidal, E. (2025). Diferencias y similitudes sobre liderazgo distribuido en centros de educación secundaria de formación profesional con trayectorias de mejora. Perfiles Educativos, 47. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2025.47.61762

Concha, M., Santamaría, I., & Corres, I. (2023). Autoritarismo de directores y sostenedores: La otra cara de la violencia escolar y el liderazgo. Estudios pedagógicos (Valdivia), 49(2), 221–241. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200221

Domínguez, A. B. (2024). Clima organizacional y bienestar desde la perspectiva del directivo universitario. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-977

Fernández, E., Jerez, I., Hernández, L., & Sánchez, G. (2024). La identificación de las emociones por parte del profesorado en formación. Un estudio descriptivo a partir de álbumes ilustrados. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 30(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30459

González, Ó., & Moraleda Ruano, Á. (2025). Competencias emocionales y práctica pedagógica: Análisis de la formación de docentes en Colombia. Revista Lasallista de Investigación, 21(2), 270–285. https://doi.org/10.22507/rli.v21n2a3503

Hutton, B., Catalá, F., & Moher, D. (2020). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. Medicina Clínica, 147(6), 262–266. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025

Jiménez, A., & Parraguez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. Estudios sobre Educación, 47, 101–123. https://doi.org/10.15581/004.47.005

Leiva, M. V., Segovia Embry, H. A., & Benavides Meneses, M. (2024). Competencias en la formación de líderes escolares: El caso del Magíster en Liderazgo y Gestión de Organizaciones Escolares (MLGOE). Revista Brasileira de Educação, 29, e290027. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290027

Liecthi, N., & Sesé, A. (2025). La gestión del talento docente en España. Revista de Psicodidáctica, 500175. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500175

López, E., Berastegui, J., Ros, A., & Gomis Cañellas, R. (2025). Relación de las competencias emocionales del profesorado con la ansiedad, el rendimiento académico y las competencias emocionales del alumnado de Educación Primaria. Revista de educación, (410), 295–322. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-716

López, W. G., Ramón, M. G., Castro, N. E., & Ramón-Bautista, M. J. (2025). Human resource management in decentralized educational contexts: A bibliometric mapping and review of scientific literature. Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 6(3), e25043. https://doi.org/10.51798/sijis.v6i3.973

Maquera, Y. A., Bermejo, L. Y., & Bermejo, S. (2023). Autopercepción de las prácticas de liderazgo directivo-educativo en territorios de diversidad cultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, 1–14. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e08.4215

Marcillo, J. C., Posso Pacheco, R. J., Aguinda Cajape, V. A., & Maqueira Caraballo, G. D. L. C. (2024). Gestión escolar: Calidad de la educación centrada en la persona. Revista Venezolana de Gerencia, 29(Especial 1), 1514–1529. https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e12.40

Martínez, H., Sánchez, M. C., & Pérez, J.C. (2024). Percepción de futuros maestros sobre la importancia y necesidades formativas emocionales. Revista Fuentes, 1(26), 60–71. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23833

Luna, J. M., Del Valle, S., Sánchez, F., & Juárez Santos, D. (2024). Engagement docente: Autoeficacia, inteligencia emocional y felicidad subjetiva en Educación Física. Retos, 62, 16–25. https://doi.org/10.47197/retos.v62.110306

Pantoja, L. Y., Gaeta, M. L., & Martínez, V. (2025). Competencia emocional y autoeficacia percibida por el profesorado en formación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 100(39.1), 309–330. https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.99799

Pulido, M., Mérida, S., Rey, L., & Ivcevic, Z. (2025). Midiendo la percepción de estudiantes españoles del comportamiento emocionalmente inteligente de sus docentes: Relaciones con resultados académicos y personales. Revista de Psicodidáctica, 30(2), 500167. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500167

Rodríguez, A. F., Hernández, C. M., & Delgado, J. (2025). Beyond Emotional Intelligence: Validation of a Model of Emotional Competence Applied to Teachers. Education Sciences, 15(9), 1157. https://doi.org/10.3390/educsci15091157

Valencia, C., & García, M. D. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37(1), 91–109. https://doi.org/10.14201/teri.31930

Villalobos, L., Delgado, M., & Véliz, N. (2023). Inclusión y Liderazgo Educativo en los Programas Propedéuticos. Una revisión del estado del arte. Currículo sem Fronteiras, 23. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1965