Research Club Scientia Vol. 4, No 4
Frecuencia: Octubre - Diciembre
ISSN: 3103 - 1315
DOI: https://doi.org/10.65415/fz1cgc48

Inteligencia Artificial Generativa y liderazgo pedagógico en centros educativos: revisión sistemática de aplicaciones, beneficios y desafíos (2022–2026)

Generative Artificial Intelligence and Pedagogical Leadership in Educational Institutions: A Systematic Review of Applications, Benefits, and Challenges (2022–2026)

Intelligenza artificiale generativa e leadership pedagogica nei centri educativi: revisione sistematica di applicazioni, benefici e sfide (2022–2026)

Norma Isabel Aguilar Zhañay[1]
Email: naguilarz@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-8885-9366

Joaquín Estalín Gamboa Tama[2]
Email: jgamboat@unemi.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0917-1335

Correspondencia: Norma Isabel Aguilar Zhañay[1] **Email:** naguilarz@unemi.edu.ec

Artículo de investigación

* **Recibido:** 15-09-2026 * **Aceptado:** 13-11-2026 * **Publicado:** 16-11-2026

1. Facultad de Posgrado, Universidad Estatal de Milagro, Guayas, Ecuador.

2. Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Guayas, Ecuador.

Resumen

La inteligencia artificial generativa (IAG) está ampliando las posibilidades de automatización, análisis, creación de contenidos y apoyo a decisiones en los centros educativos, pero su contribución al liderazgo pedagógico permanece dispersa en una literatura reciente y heterogénea. El objetivo fue sintetizar las aplicaciones, beneficios, desafíos y condiciones de implementación de la IAG vinculadas con el liderazgo pedagógico entre 2022 y 2026. Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa, reportada conforme a PRISMA 2020. La búsqueda, cerrada el 5 de octubre de 2026, integró Scopus y búsquedas estructuradas complementarias en ERIC, DOAJ, OpenAlex y SciELO, además del rastreo de referencias. Se incorporaron 51 registros al flujo, se eliminó un duplicado, se cribaron 50 registros, se evaluaron 19 textos completos y se incluyeron 18 publicaciones. No se localizaron estudios elegibles de 2022–2023; la evidencia se concentró en 2024–2026. Los hallazgos muestran aplicaciones en liderazgo instruccional, planificación y producción de recursos, supervisión y retroalimentación, desarrollo profesional, comunicación, análisis institucional y gobernanza. Los beneficios más consistentes fueron eficiencia, apoyo al juicio profesional, personalización y aprendizaje organizacional. Los desafíos recurrentes comprendieron exactitud, sesgo, privacidad, integridad académica, brecha de acceso, alfabetización en IA, infraestructura y ambigüedad normativa. La evidencia no demuestra un efecto causal generalizado: la integración responsable depende del apoyo organizacional, la autoeficacia, la cultura de innovación, la formación y la supervisión humana.

Palabras clave: inteligencia artificial generativa; liderazgo pedagógico; liderazgo escolar; innovación educativa; revisión sistemática.

Abstract

Generative artificial intelligence (GenAI) is expanding opportunities for automation, analysis, content generation, and decision support in educational institutions, yet its contribution to pedagogical leadership remains dispersed across a recent and heterogeneous evidence base. This study synthesised the applications, benefits, challenges, and implementation conditions of GenAI related to pedagogical leadership from 2022 to 2026. A systematic review with narrative synthesis was conducted and reported according to PRISMA 2020. The search, closed on 5 October 2026, combined Scopus with structured supplementary searches in ERIC, DOAJ, OpenAlex, and SciELO, plus backward and forward citation searching. Fifty-one records entered the review flow; one duplicate was removed, 50 records were screened, 19 full texts were assessed, and 18 publications were included. No eligible studies from 2022–2023 were identified; evidence clustered in 2024–2026. Applications involved instructional leadership, planning and resource production, supervision and feedback, professional development, communication, institutional analysis, and governance. The most consistent benefits were efficiency, support for professional judgement, personalisation, and organisational learning.

Recurrent challenges concerned accuracy, bias, privacy, academic integrity, unequal access, AI literacy, infrastructure, and policy ambiguity. The evidence does not support a generalised causal strengthening of leadership; responsible integration depends on organisational support, self-efficacy, innovation culture, professional learning, and sustained human oversight.

Keywords: generative artificial intelligence; pedagogical leadership; school leadership; educational innovation; systematic review.

Riassunto

L'intelligenza artificiale generativa (IAG) amplia le possibilità di automazione, analisi, produzione di contenuti e supporto alle decisioni nei centri educativi; tuttavia, il suo contributo alla leadership pedagogica rimane disperso in una letteratura recente ed eterogenea. Lo studio ha sintetizzato applicazioni, benefici, sfide e condizioni di implementazione dell'IAG connesse alla leadership pedagogica nel periodo 2022–2026.

È stata condotta una revisione sistematica con sintesi narrativa, riportata secondo PRISMA 2020. La ricerca, chiusa il 5 ottobre 2026, ha integrato Scopus con ricerche strutturate complementari in ERIC, DOAJ, OpenAlex e SciELO, oltre al tracciamento delle citazioni. Cinquantuno record sono entrati nel flusso; è stato eliminato un duplicato, 50 record sono stati sottoposti a screening, 19 testi completi sono stati valutati e 18 pubblicazioni incluse. Non sono emersi studi eleggibili del 2022–2023; l'evidenza si concentra nel 2024–2026. Le applicazioni riguardano leadership didattica, pianificazione, supervisione e feedback, sviluppo professionale, comunicazione, analisi istituzionale e governance. I benefici principali sono efficienza, supporto al giudizio professionale, personalizzazione e apprendimento organizzativo; le sfide comprendono accuratezza, bias, privacy, integrità accademica, divario di accesso, alfabetizzazione all'IA, infrastrutture e incertezza normativa. L'integrazione responsabile dipende da supporto organizzativo, autoefficacia, cultura dell'innovazione, formazione e supervisione umana.

Parole chiave: intelligenza artificiale generativa; leadership pedagogica; leadership scolastica; innovazione educativa; revisione sistematica.

1. Introducción

La difusión pública de sistemas de inteligencia artificial generativa (IAG) desde finales de 2022 abrió una nueva etapa en la digitalización educativa. A diferencia de herramientas centradas en clasificar, predecir o recomendar, los modelos generativos producen contenidos y respuestas en lenguaje natural, lo que ha extendido su uso a tareas de planificación, redacción, análisis, retroalimentación y creación de recursos. La UNESCO (2023) reconoce oportunidades de productividad y personalización, pero advierte la necesidad de gobernanza, protección de datos, transparencia y capacidad humana para verificar los resultados.

En este escenario, el liderazgo pedagógico adquiere una función estratégica. En esta revisión se entiende como el conjunto de prácticas mediante las cuales directivos, líderes intermedios y otros actores con responsabilidad institucional orientan la enseñanza y el aprendizaje, acompañan el desarrollo docente, articulan prioridades curriculares, organizan recursos y conducen procesos de innovación. Se incluyen liderazgo escolar, instruccional, educativo, académico e institucional cuando existe relación directa con la mejora pedagógica; se excluyen formas de liderazgo empresarial, clínico o estudiantil ajenas a la conducción de centros educativos.

La literatura previa confirma que el campo es emergente y fragmentado. Sposato (2025) organizó los usos de IA en liderazgo de educación superior en dominios como administración, personalización, toma de decisiones, planificación y gobernanza; Renta-Davids et al. (2025) destacaron oportunidades de automatización junto con riesgos de sesgo, privacidad y equidad; y Mifsud et al. (2026) identificaron como núcleos el liderazgo, las políticas, las prácticas instruccionales y la ética. Sin embargo, estas síntesis abarcan IA en sentido amplio. La evidencia específicamente generativa muestra que el uso se concentra en tareas instruccionales, administrativas, de comunicación y desarrollo profesional, mientras el apoyo organizacional, la autoeficacia y la cultura de innovación condicionan su integración (Berkovich, 2025, 2026; Berkovich & Eyal, 2025; Flogie et al., 2026; Ghamrawi et al., 2025; Wu et al., 2026).

La IAG también aparece en la formación y evaluación de líderes. Hsieh (2026) mostró utilidad de ChatGPT como apoyo formativo en la evaluación de planes de mejora; Stewart et al. (2026), Borel y Taylor (2025) y Dignam et al. (2026) documentaron usos para innovación, reflexión ética, investigación y coaching. Otros estudios subrayan que la confianza, la utilidad percibida, el clima innovador y el liderazgo pedagógico median o amplifican la adopción (Kouhsari & Chen, 2026; Dong et al., 2026). En paralelo, la equidad y la contextualización son centrales: Duran y Ermiş (2024) enfatizaron acceso e infraestructura; Rivadeneira et al. (2024) mostraron oportunidades y vacíos institucionales en América Latina; y Beroíza-Valenzuela y Peréz-Peña (2026) evidenciaron que el liderazgo articula tecnología, formación, política e intencionalidad pedagógica.

Pese a estos avances, persisten tres vacíos. Primero, la evidencia se distribuye entre adopción tecnológica, formación de líderes, liderazgo instruccional y gobernanza, sin una síntesis focalizada exclusivamente en IAG. Segundo, predominan estudios transversales, cualitativos o basados en autoinforme, por lo que no es posible atribuir efectos causales al uso de IAG sobre la calidad del liderazgo. Tercero, la representación latinoamericana continúa siendo reducida frente a Asia, Europa, Estados Unidos y Medio Oriente. Una revisión centrada en el periodo posterior a la aparición pública de ChatGPT permite precisar qué aplicaciones se reportan, qué beneficios y riesgos se identifican y bajo qué condiciones la IAG puede contribuir al liderazgo pedagógico.

La pregunta de investigación fue: ¿qué aplicaciones, beneficios, desafíos y condiciones de implementación reporta la evidencia científica sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en el liderazgo pedagógico de centros educativos entre 2022 y 2026? El objetivo general fue sintetizar sistemáticamente dicha evidencia, caracterizar el corpus, organizar las aplicaciones por función de liderazgo, comparar beneficios y riesgos y derivar implicaciones para los centros educativos y futuras investigaciones.

2. Metodología

Diseño y protocolo de revisión

Se realizó una revisión sistemática de literatura con síntesis narrativa, reportada siguiendo los principios de transparencia de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La revisión se diseñó para una pregunta focalizada y un campo emergente con alta heterogeneidad de métodos, poblaciones y resultados; por ello, no se realizó metaanálisis. El protocolo no fue registrado prospectivamente. El cierre de búsqueda se estableció el 5 de octubre de 2026 y el periodo elegible comprendió desde el 1 de enero de 2022 hasta esa fecha. La elección de 2022 respondió al punto de inflexión producido por la disponibilidad pública de sistemas generativos de propósito general; no obstante, la estrategia permitió comprobar empíricamente si existían estudios elegibles desde el inicio del periodo.

Criterios de elegibilidad

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	01/01/2022–05/10/2026	Publicaciones fuera del intervalo.
Tecnología	IAG/GenAI/GAI, ChatGPT, modelos de lenguaje u otra herramienta generativa explícitamente central.	IA general sin componente generativo explícito o sin posibilidad de distinguirlo.
Fenómeno	Liderazgo pedagógico, instruccional, escolar, educativo, académico o institucional vinculado con enseñanza, desarrollo docente, innovación o mejora.	Uso de IAG por estudiantes/docentes sin liderazgo como constructo, población, intervención o resultado central.
Contexto	Centros de educación escolar y superior; formación de líderes estrechamente vinculada con conducción pedagógica.	Sectores no educativos; liderazgo empresarial, clínico o estudiantil sin relación con la conducción educativa.
Diseño	Artículos originales empíricos o evaluativos revisados por pares, cualitativos, cuantitativos o mixtos.	Editoriales, cartas, capítulos, comentarios y revisiones secundarias en el corpus primario.
Idioma	Inglés, español o portugués.	Otros idiomas cuando no existía información suficiente para evaluar elegibilidad.
Información	Resumen y/o texto completo suficiente para valorar pertinencia y extraer hallazgos.	Información insuficiente para determinar el cumplimiento de criterios.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda principal se efectuó en Scopus, complementada con búsquedas estructuradas en ERIC, DOAJ, OpenAlex y SciELO. También se realizó rastreo hacia atrás y hacia adelante de referencias de estudios y revisiones relevantes. Web of Science no se incorporó porque no fue posible acceder a la búsqueda documental institucional durante la ejecución; esta restricción se declara para mantener la reproducibilidad del procedimiento. En las fuentes abiertas, los conteos consignados corresponden a los registros transferidos al log de cribado después de aplicar en cada interfaz filtros de fecha, tipo documental y pertinencia temática; no representan necesariamente los resultados brutos previos a filtros.

La ecuación central de Scopus fue: TITLE-ABS-KEY(("generative artificial intelligence" OR "generative AI" OR GenAI OR ChatGPT OR "large language model*" OR LLM*) AND ("pedagogical leadership" OR "instructional leadership" OR "educational leadership" OR "school leadership" OR "academic leadership") AND (education OR school* OR "educational institution*" OR "educational center*" OR universit* OR "higher education")) AND PUBYEAR > 2021 AND PUBYEAR < 2027 AND LIMIT-TO(DOCTYPE,"ar") AND LIMIT-TO(SRCTYPE,"j"). Se añadieron dos búsquedas de sensibilidad: una amplió términos de rol (leader*, principal*, administrat*, school/educational management) y otra restringió 2022–2025 empleando operadores de proximidad para verificar literatura previa a 2026. Las ecuaciones en ERIC, DOAJ y OpenAlex utilizaron los mismos dos bloques conceptuales —IAG y liderazgo educativo— adaptados a la sintaxis disponible; SciELO incorporó equivalentes en español y portugués.

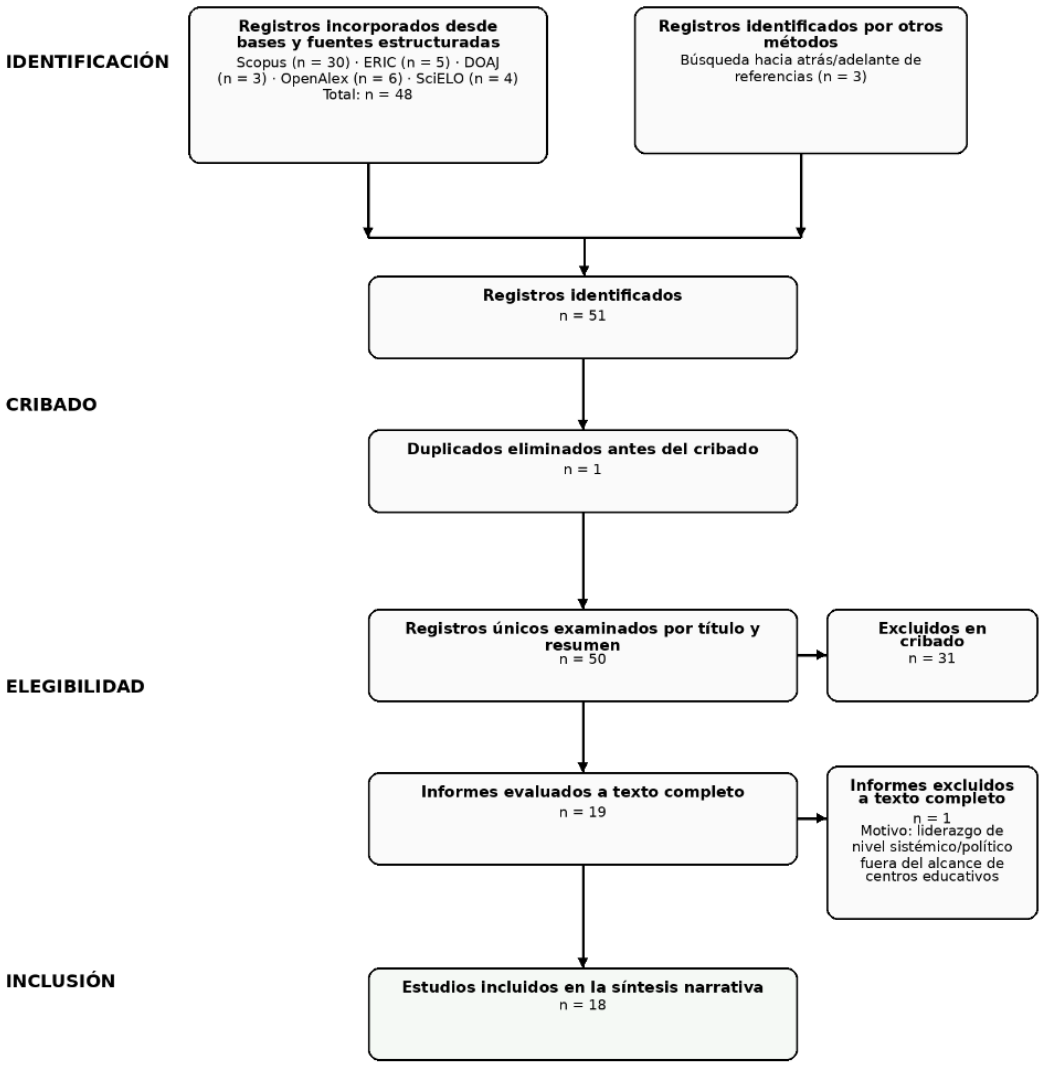
Tabla 2. Fuentes y registros incorporados al flujo de revisión

Fuente	Estrategia resumida	Periodo	n	Observación
Scopus	3 estrategias complementarias	2022–2026	30	Registros exportados al log; sin duplicados internos entre las tres estrategias.
ERIC	IAG/ChatGPT/LLM AND educational/school/instructional leadership	2022–2026	5	Registros pertinentes transferidos tras filtros de interfaz.
DOAJ	IAG/GenAI AND school/educational leadership	2022–2026	3	Artículos de revistas de acceso abierto.
OpenAlex	GenAI/ChatGPT AND educational/school/pedagogical leadership	2022–2026	6	Incluyó un duplicado de Scopus.
SciELO	IAG/ChatGPT AND liderazgo/liderança educativa/escolar	2022–2026	4	Predominó literatura secundaria o no centrada en liderazgo.
Rastreo de citas	Referencias y artículos citantes de estudios clave	2022–2026	3	Registros adicionales sometidos a los mismos criterios.

Selección de estudios y flujo PRISMA

Se incorporaron 51 registros al flujo de selección: 48 procedentes de fuentes estructuradas y tres del rastreo de citas. Se eliminó un duplicado, quedando 50 registros únicos para cribado por título y resumen. Treinta y un registros fueron excluidos principalmente por no situar el liderazgo pedagógico/educativo como fenómeno central, abordar IA no generativa, pertenecer a contextos no educativos o constituir literatura secundaria. Diecinueve informes pasaron a evaluación a texto completo. Un estudio de responsables de política educativa de nivel sistémico (Bower et al., 2025) se conservó como antecedente, pero se excluyó del corpus primario por situarse fuera del alcance de liderazgo de centros educativos. El corpus final quedó integrado por 18 publicaciones.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 de identificación y selección de estudios



Nota. Los conteos de ERIC, DOAJ, OpenAlex y SciELO corresponden a registros transferidos al log de cribado después de aplicar filtros de fecha, tipo documental y pertinencia en cada interfaz. Fecha de cierre de búsqueda: 5 de octubre de 2026. Fuente: elaboración propia con base en PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Extracción, categorización y síntesis

Para cada estudio se extrajeron autoría, año, país o contexto, nivel educativo, diseño, participantes o unidad de análisis, modalidad de IAG, función de liderazgo, aplicación reportada, beneficios, desafíos, condiciones facilitadoras y limitaciones. La síntesis se realizó de manera temática e iterativa. Primero se codificaron unidades de significado relacionadas con tareas de liderazgo; después se agruparon en cuatro dominios analíticos: (a) aplicaciones, (b) beneficios, (c) desafíos y (d) condiciones de implementación. Finalmente, se compararon convergencias y diferencias según nivel, rol y contexto. Cuando varios trabajos parecían utilizar muestras relacionadas —en particular publicaciones israelíes sobre líderes escolares— se interpretaron como reportes potencialmente vinculados y no como replicaciones totalmente independientes.

Valoración metodológica

Debido a la diversidad de diseños, se utilizó una valoración metodológica descriptiva predefinida en lugar de un puntaje agregado de riesgo de sesgo. Se examinó la congruencia entre objetivo y diseño, claridad del muestreo, transparencia de la recolección, adecuación del análisis, triangulación cuando correspondía y reconocimiento de limitaciones. Esta evaluación se empleó para ponderar la interpretación, no para excluir automáticamente estudios. No se efectuó doble cribado ciego e independiente ni una herramienta formal de riesgo de sesgo, lo que se reconoce como limitación de la revisión.

3. Resultados

Características generales del corpus

Las 18 publicaciones incluidas muestran un campo extremadamente reciente. Se identificaron dos estudios de 2024, cinco de 2025 y once de 2026; no se localizaron trabajos elegibles de 2022 o 2023. Este patrón sugiere que la investigación sobre IAG y liderazgo pedagógico se consolidó después de la primera ola de estudios centrados en uso estudiantil y docente. Geográficamente, el corpus incluye evidencia de Türkiye, América Latina, Israel, países árabes, Estados Unidos, Indonesia, Eslovenia, Türkiye/Pakistán, Taiwán, China y Hong Kong. América Latina está representada principalmente por un estudio multinacional en educación superior y un caso escolar chileno, lo que confirma una brecha regional.

Los diseños fueron heterogéneos. Predominaron estudios cualitativos mediante entrevistas, grupos focales, autoetnografía digital, reflexión fenomenológica o estudio de caso; coexistieron encuestas transversales con regresión o modelos estructurales, un estudio cuasiexperimental multimétodo, un diseño Q, un estudio mixto convergente y una comparación de puntuaciones humanas y de ChatGPT. Esta diversidad permite observar el fenómeno desde adopción, práctica, formación y gobernanza, pero impide combinar efectos cuantitativamente. Además, varios trabajos cuantitativos son transversales y dependen de autoinforme, mientras que diversos estudios cualitativos emplean muestras intencionales pequeñas y contextos altamente específicos.

Tabla 3. Características de los estudios incluidos (n = 18)

Estudio	Contexto	Diseño/muestra	Foco de liderazgo/IAG	Hallazgo relevante
Duran & Ermiş (2024)	Türkiye; K–12	Fenomenología; 42 directivos (24 directores, 18 subdirectores)	Equidad y responsabilidad directiva ante tecnología en era GenAI.	Infraestructura, acceso equitativo y orientación para uso correcto.
Rivadeneira et al. (2024)	Ecuador, Chile y Costa Rica; educación superior	Cualitativo; 26 entrevistas (9 decisores, 14 académicos, 3 administrativos)	Adopción institucional de ChatGPT en usos estratégicos, académicos y administrativos.	Oportunidades institucionales con incertidumbre sobre capacidades y reglas.
Berkovich (2025)	Israel; primaria/secundaria	Encuesta; 302 líderes escolares	Integración de GenAI por dominios del liderazgo.	Predominio del liderazgo instruccional asistido por IA.
Ghamrawi et al. (2025)	6 países árabes; escuelas	Entrevistas; 12 directores	Prácticas para conducir integración de GAI.	Marco 5C: Catalyst, Curator, Champion, Cultivator, Connector.
Borel & Taylor (2025)	EE. UU.; formación de líderes	Fenomenología; reflexiones de aspirantes a líderes	Percepciones de GenAI en investigación y futuras prácticas.	Oportunidades formativas junto con dilemas éticos.
Gunadi (2025)	Indonesia; primaria	Caso cualitativo; 14 participantes	Supervisión educativa asistida por IA con herramientas que incluyen ChatGPT.	Eficiencia y retroalimentación; barreras de alfabetización, infraestructura y resistencia.
Berkovich & Eyal (2025)	Israel; primaria/secundaria	Encuesta; 277 líderes intermedios	Apoyo organizacional, autoeficacia y adopción de GenAI.	La autoeficacia media parte de la relación entre apoyo e integración.
Flogie et al. (2026)	Eslovenia; varios niveles	Grupos focales; 25 líderes	Usos, oportunidades, riesgos y necesidades de apoyo.	Predominio administrativo; formación, privacidad, acceso y gobernanza como condiciones.
Özbilen et al. (2026)	Türkiye/Pakistán; formación	Cuasiexperimental multimétodo; 249 participantes	IAG, metacognición compartida y liderazgo educativo inclusivo.	Asociaciones positivas; transferibilidad limitada por contexto y diseño.
Berkovich (2026)	Israel; primaria/secundaria	Encuesta; 302 líderes	Apertura a la experiencia, cultura innovadora e integración de GenAI.	La cultura de innovación fortalece la relación entre disposición e integración.
Hsieh (2026)	Taiwán; formación de directores	Comparativo; 131 aspirantes a directores	ChatGPT para evaluar planes de mejora escolar.	Apoyo formativo viable con supervisión humana.
Stewart et al. (2026)	EE. UU.; posgrado en liderazgo	Caso cualitativo; 18 estudiantes	Curso de liderazgo con experiencias GenAI e indagación institucional.	Innovación y eficiencia; dilemas éticos y vacíos normativos.
Beroíza-Valenzuela & Peréz-Peña (2026)	Chile; secundaria pública	Mixto convergente	Liderazgo y ChatGPT en enseñanza de escritura.	El liderazgo articula política, infraestructura, formación e intencionalidad pedagógica.
Dignam et al. (2026)	EE. UU.; preparación docente/liderazgo	Autoetnografía digital; tres cursos	GenAI como coaching reflexivo, incluido school improvement planning.	Promueve reflexión y diseño; requiere criterios pedagógicos y supervisión.
Kouhsari & Chen (2026)	China/Hong Kong; escuelas	SEM; 400 líderes escolares	Intención de uso de GAI y determinantes personales/sociales.	Confianza, utilidad y facilidad favorecen intención; presión social puede obstaculizar.

Estudio	Contexto	Diseño/muestra	Foco de liderazgo/IAG	Hallazgo relevante
Yuan et al. (2026)	China; K–12	Q-methodology; 23 directores	Estilos de liderazgo para transformación digital en era GenAI.	Cuatro perfiles desde cautela hasta liderazgo estratégico; fuerte influencia contextual.
Dong et al. (2026)	China; 45 escuelas	MSEM/HLM; 512 docentes	Liderazgo pedagógico docente como mediador de integración profunda de GAI.	Clima de innovación amplifica el efecto del liderazgo pedagógico.
Wu et al. (2026)	Hong Kong; 36 escuelas	Entrevistas; 69 líderes	Oportunidades y desafíos de GAI en STEAM.	Beneficios pedagógicos/administrativos y riesgos de exactitud, ética, acceso y preparación.

Aplicaciones de la IAG en el liderazgo pedagógico

La primera categoría corresponde al liderazgo instruccional y al diseño pedagógico. Berkovich (2025) halló que la integración de GenAI era mayor en tareas instruccionales que en otros dominios del trabajo de liderazgo. Las actividades más frecuentes incluían planificación de programas educativos, elaboración de planes y recursos, apoyo al desarrollo profesional y producción de comunicaciones. Wu et al. (2026) amplían este panorama en STEAM al identificar preparación de contenidos y materiales, diseño de actividades, evaluación, personalización, apoyo a estudiantes con necesidades específicas y formación docente. El caso chileno de Beroíza-Valenzuela y Peréz-Peña (2026) muestra que el liderazgo no opera únicamente como autorización tecnológica: media entre políticas, prácticas docentes, infraestructura y finalidad pedagógica.

Una segunda aplicación es la supervisión, retroalimentación y mejora profesional. Gunadi (2025) describe usos de herramientas de IA, entre ellas aplicaciones generativas, para apoyar supervisión, documentación y retroalimentación docente en escuelas primarias de Indonesia. Hsieh (2026) aporta una aplicación más delimitada: ChatGPT puede complementar la evaluación de planes de mejora escolar elaborados por aspirantes a directores, especialmente como recurso formativo, siempre que el juicio humano conserve la responsabilidad final. Dignam et al. (2026) sitúan la IAG como un socio de coaching reflexivo en la preparación de líderes y en ejercicios de planificación de mejora escolar.

La tercera aplicación se relaciona con administración, comunicación y análisis institucional. Flogie et al. (2026) encontraron que los usos más asentados entre líderes eslovenos eran la preparación de documentos, la comunicación rutinaria y otras tareas administrativas de bajo riesgo. Rivadeneira et al. (2024) muestran que en instituciones latinoamericanas ChatGPT ya se explora en procesos estratégicos, académicos y administrativos. Stewart et al. (2026) documentan que quienes se forman en liderazgo reconocen posibilidades de automatización, análisis e innovación institucional, aunque la adopción es desigual y convive con vacíos de política.

Finalmente, la IAG aparece como objeto de liderazgo y gobernanza. Ghamrawi et al. (2025) describen al líder como catalizador de innovación, curador de herramientas, promotor de beneficios, cultivador de capacidades y conector de actores. Yuan, Chen y Song (2026) muestran que los directores desarrollan estilos distintos frente a la transformación digital en la era GenAI, desde posiciones cautelosas de gatekeeping hasta liderazgo estratégico. Duran y Ermiş (2024) resaltan la responsabilidad por el acceso equitativo, mientras Flogie et al. (2026) enfatizan privacidad, transparencia, regulación y alfabetización como parte del trabajo directivo.

Beneficios reportados

El beneficio más consistente es la eficiencia operativa. En estudios de liderazgo en ejercicio, la IAG reduce tiempo de redacción, preparación, síntesis y comunicación, lo que potencialmente libera recursos cognitivos y temporales para tareas de mayor valor pedagógico (Berkovich, 2025; Flogie et al., 2026; Wu et al., 2026). Sin embargo, la evidencia disponible mide principalmente frecuencia de uso, percepciones o asociaciones, por lo que no permite afirmar que el ahorro de tiempo se traduzca automáticamente en mejores resultados de aprendizaje o mayor calidad directiva.

Un segundo beneficio es el apoyo al juicio profesional. La IAG puede producir alternativas, organizar información, estructurar retroalimentación y ofrecer un primer borrador que el líder evalúa y contextualiza. Hsieh (2026) muestra que la comparación entre evaluación humana y ChatGPT puede ser útil para feedback formativo, pero la fiabilidad justifica un uso suplementario, no sustitutivo. Rivadeneira et al. (2024) y Stewart et al. (2026) sugieren que las herramientas generativas pueden apoyar análisis institucional y exploración estratégica, especialmente cuando se combinan con conocimiento del contexto.

Un tercer beneficio es el aprendizaje profesional y organizacional. Borel y Taylor (2025) describen cómo la reflexión sobre GenAI puede modificar la preparación de futuros líderes; Dignam et al. (2026) muestran su uso como coaching reflexivo; Ghamrawi et al. (2025) enfatizan que los líderes deben cultivar experimentación y colaboración. En el plano cuantitativo, Berkovich y Eyal (2025) vinculan apoyo organizacional con autoeficacia e integración, y Kouhsari y Chen (2026) muestran que confianza, utilidad y facilidad de uso son determinantes relevantes. El beneficio, por tanto, no reside únicamente en la herramienta sino en el proceso de aprendizaje que la organización construye alrededor de ella.

La personalización y la inclusión aparecen como beneficios potenciales, aunque menos consolidados. Wu et al. (2026) reportan oportunidades para aprendizaje personalizado y apoyo a necesidades específicas. Özbilen et al. (2026) encuentran asociaciones entre autorregulación apoyada por IAG, metacognición compartida y liderazgo educativo inclusivo en contextos de crisis. Dong et al. (2026) muestran que la adopción de GAI se relaciona con integración pedagógica profunda a través de alfabetización digital y liderazgo pedagógico, especialmente en

climas innovadores. Estos hallazgos son prometedores, pero deben interpretarse dentro de sus contextos y diseños.

Desafíos éticos, tecnológicos y organizacionales

La exactitud de los contenidos generados constituye un desafío transversal. Líderes escolares advierten riesgos de información incorrecta, resultados no verificables y dependencia de herramientas que producen respuestas plausibles sin garantía de verdad (Flogie et al., 2026; Wu et al., 2026). Esta limitación adquiere especial relevancia cuando la IAG interviene en evaluación, orientación, informes o decisiones que afectan a estudiantes y docentes. La consecuencia práctica es que la verificación humana no puede tratarse como una recomendación opcional, sino como una salvaguarda organizacional.

La privacidad, seguridad, autoría e integridad académica conforman un segundo núcleo de riesgos. Flogie et al. (2026) destacan obligaciones de protección de datos y transparencia; Borel y Taylor (2025) registran dilemas éticos entre futuros líderes; Stewart et al. (2026) identifica preocupaciones legales y normativas en instituciones educativas. La UNESCO (2023) recomienda mantener control humano, minimizar exposición de datos personales, establecer transparencia sobre usos de IAG y desarrollar competencias para evaluar críticamente sus resultados.

La equidad atraviesa tanto el acceso como la capacidad de uso. Duran y Ermiş (2024) muestran que los líderes reconocen responsabilidad sobre infraestructura y acceso; Wu et al. (2026) reportan desigualdad en acceso y preparación; Bower et al. (2025), aunque excluido del corpus por su nivel sistémico, coincide en que el acceso equitativo y la formación de docentes y líderes son prioridades de política. En contextos con brechas de conectividad, licenciamiento o alfabetización, una estrategia basada exclusivamente en disponibilidad tecnológica puede ampliar desigualdades preexistentes.

Los desafíos organizacionales incluyen resistencia al cambio, baja alfabetización en IA, ausencia de políticas claras, costos e infraestructura insuficiente. Gunadi (2025) identifica barreras de alfabetización, infraestructura y cultura; Flogie et al. (2026) describe diferencias relevantes en competencia y acceso; Stewart et al. (2026) evidencia adopción institucional desigual y reglas inconsistentes. Estos resultados coinciden con las revisiones de Sposato (2025), Renta-Davids et al. (2025) y Mifsud et al. (2026): la integración de IA en liderazgo es tanto un problema de capacidad y gobernanza como de tecnología.

Condiciones que favorecen una implementación responsable

Cuatro condiciones emergen de manera consistente. La primera es el apoyo organizacional. Berkovich y Eyal (2025) muestran que el soporte institucional se relaciona con autoeficacia e integración de GenAI, mientras que Berkovich (2026) evidencia que una cultura fuerte de innovación permite que la apertura individual se traduzca en práctica. Dong et al. (2026) llega a

una conclusión convergente desde un modelo multinivel: el clima de innovación fortalece el efecto del liderazgo pedagógico sobre la integración profunda.

La segunda condición es la formación orientada a tareas auténticas. Flogie et al. (2026), Wu et al. (2026), Dignam et al. (2026) y Kouhsari y Chen (2026) convergen en la necesidad de capacitación práctica, alfabetización crítica, mentoría y redes de apoyo. La formación no debería limitarse a redactar prompts, sino incluir verificación, privacidad, sesgo, diseño pedagógico, toma de decisiones y protocolos de escalamiento cuando una salida de IA es incierta.

La tercera es la gobernanza ética con supervisión humana. Los resultados de Hsieh (2026) ilustran que incluso cuando las puntuaciones de ChatGPT muestran concordancia útil, el sistema funciona mejor como apoyo formativo. Ghamrawi et al. (2025) y Flogie et al. (2026) ubican al líder como responsable de seleccionar, encuadrar y supervisar tecnologías. La cuarta condición es la contextualización: Yuan et al. (2026) demuestra que los estilos de liderazgo responden a cultura, gobernanza, expectativas familiares y recursos, por lo que no existe una receta universal de adopción.

Síntesis temática

Tabla 4. Síntesis de aplicaciones, beneficios, desafíos y condiciones

Dimensión	Aplicaciones	Beneficios	Desafíos	Evidencia representativa
Liderazgo instruccional	Planificación de programas, planes de clase, recursos, evaluación, STEAM, escritura, personalización.	Ahorro de tiempo; apoyo a diseño y retroalimentación; expansión de alternativas.	Exactitud, dependencia, integridad académica, desalineación pedagógica.	Berkovich, 2025; Beroíza-Valenzuela & Peréz-Peña, 2026; Wu et al., 2026.
Supervisión y desarrollo profesional	Coaching, feedback, observación, planes de mejora, formación de líderes.	Reflexión, feedback formativo, aprendizaje profesional.	Sobreconfianza, criterios de evaluación opacos, necesidad de juicio humano.	Gunadi, 2025; Hsieh, 2026; Dignam et al., 2026.
Gestión y análisis institucional	Documentos, comunicación, síntesis, análisis institucional, apoyo estratégico.	Eficiencia, productividad, exploración de escenarios.	Privacidad, confidencialidad, alucinaciones, integración de datos.	Rivadeneira et al., 2024; Flogie et al., 2026; Stewart et al., 2026.
Gobernanza e innovación	Selección de herramientas, reglas, cultura, infraestructura, equidad, redes de colaboración.	Innovación sostenible, coherencia institucional, mayor autoeficacia.	Brecha digital, resistencia, ambigüedad normativa, costos.	Duran & Ermiş, 2024; Ghamrawi et al., 2025; Berkovich & Eyal, 2025; Berkovich, 2026.
Condiciones de adopción	Confianza, utilidad, facilidad de uso, clima innovador y liderazgo pedagógico.	Mayor intención e integración cuando existe soporte.	Presión social, preparación insuficiente, diferencias contextuales.	Kouhsari & Chen, 2026; Yuan et al., 2026; Dong et al., 2026.

Valoración metodológica del corpus

La valoración descriptiva muestra una base empírica útil, aunque todavía inmadura para afirmar efectos causales. Los estudios cuantitativos de Berkovich (2025, 2026), Berkovich y Eyal (2025), Kouhsari y Chen (2026) y Dong et al. (2026) ofrecen muestras relativamente amplias y análisis estadísticos explícitos, pero son principalmente transversales y se apoyan en autoinforme. Özbilen et al. (2026) incorpora un diseño cuasiexperimental y métodos analíticos múltiples, aunque utiliza datos pre/post no emparejados y participantes en formación, lo que limita la generalización a líderes en ejercicio. Hsieh (2026) aporta evidencia comparativa sobre evaluación, pero centrada en una tarea específica.

Los estudios cualitativos aportan profundidad contextual y permiten describir cómo los líderes interpretan riesgos y oportunidades. Entre sus fortalezas se encuentran la triangulación de fuentes en casos como Beroíza-Valenzuela y Peréz-Peña (2026) y la diversidad geográfica de Ghamrawi et al. (2025). Sus límites son muestras pequeñas o intencionales, selección de casos con experiencia previa en IAG y transferibilidad restringida. Además, varias publicaciones israelíes presentan tamaños y perfiles muestrales relacionados; por prudencia, sus resultados se interpretaron como evidencia convergente potencialmente vinculada y no como replicaciones plenamente independientes.

4. Discusión

La revisión muestra que el vínculo entre IAG y liderazgo pedagógico ha pasado, en un periodo muy corto, de la especulación a una base empírica inicial. El hallazgo temporal es relevante: aunque la búsqueda comenzó en 2022, los primeros estudios elegibles aparecen en 2024 y la mayoría se publica en 2026. Esto confirma que una revisión específica de IAG no puede asumir la madurez de la literatura más amplia sobre IA. Las revisiones de Sposato (2025), Renta-Davids et al. (2025) y Mifsud et al. (2026) ofrecen marcos valiosos, pero combinan tecnologías, periodos y tipos de evidencia que exceden el fenómeno generativo contemporáneo.

El primer resultado interpretativo es que la IAG está fortaleciendo principalmente una capa de liderazgo asistido, no sustituyendo al líder. La evidencia más directa proviene de Berkovich (2025), donde el dominio instruccional concentra el uso, y de Flogie et al. (2026), donde las aplicaciones administrativas y de comunicación son las más consolidadas. Estas tareas comparten dos rasgos: son intensivas en lenguaje e información y permiten que la persona conserve la revisión final. El valor de la IAG parece mayor cuando acelera la preparación, comparación o síntesis y menor cuando se le delegan decisiones normativas, evaluativas o relacionales de alto impacto.

Este patrón ayuda a reinterpretar el concepto de “fortalecimiento”. Los estudios no demuestran que usar IAG produzca por sí solo mejor liderazgo o mejores resultados escolares. Lo que sí muestran es una combinación de eficiencia, amplitud de alternativas, apoyo a retroalimentación y capacidad de explorar información. Por ello, el fortalecimiento debe

entenderse como una posibilidad condicionada. Si el tiempo liberado por automatización se reinvierte en acompañamiento docente, análisis pedagógico y mejora institucional, la herramienta puede ampliar capacidad de liderazgo; si simplemente incrementa volumen de documentos o dependencia de respuestas automáticas, el beneficio pedagógico es incierto.

El segundo resultado es la centralidad de las condiciones organizacionales. La relación entre rasgos individuales y uso de IAG cambia cuando existe cultura de innovación (Berkovich, 2026); el apoyo organizacional aumenta autoeficacia y se asocia con integración (Berkovich & Eyal, 2025); la confianza, utilidad y facilidad de uso influyen en la intención de los líderes (Kouhsari & Chen, 2026); y el clima innovador amplifica la relación entre liderazgo pedagógico docente e integración profunda (Dong et al., 2026). En consecuencia, las políticas de adopción centradas únicamente en licencias o acceso tecnológico son insuficientes. La unidad de cambio es socio-técnica: combina herramienta, capacidades, cultura, reglas y acompañamiento.

El tercer resultado es que la IAG amplía el repertorio del liderazgo instruccional. Planificación, desarrollo profesional, evaluación, personalización y producción de recursos aparecen de forma reiterada. El estudio de Wu et al. (2026) evidencia que los líderes perciben oportunidades en casi toda la cadena pedagógica de STEAM, mientras el caso chileno (Beroíza-Valenzuela & Peréz-Peña, 2026) muestra que la integración exitosa depende de mediación directiva entre tecnología, currículo, infraestructura y política. Esto coincide con el marco 5C de Ghamrawi et al. (2025): dirigir IAG exige catalizar, curar, promover, cultivar y conectar, no solo autorizar herramientas.

La cuarta conclusión interpretativa es que la formación de líderes es un componente del fenómeno, no un asunto periférico. Borel y Taylor (2025), Hsieh (2026), Dignam et al. (2026) y Stewart et al. (2026) muestran distintos modos de incorporar IAG en programas de preparación: reflexión ética, feedback sobre planes de mejora, coaching y análisis institucional. Esta línea es importante porque las competencias para liderar con IAG se construyen antes y durante el ejercicio profesional. Los programas de liderazgo deberían incluir alfabetización en IA, diseño de políticas, evaluación crítica de salidas, gobernanza de datos, ética, gestión del cambio y escenarios auténticos de uso.

El quinto resultado es que los desafíos no son marginales ni resolubles mediante una lista genérica de buenas prácticas. La inexactitud y el sesgo afectan la fiabilidad; la privacidad y la seguridad afectan legitimidad y cumplimiento; la integridad académica modifica evaluación; la brecha digital condiciona equidad; y la falta de alfabetización limita la capacidad para cuestionar resultados. La UNESCO (2023) sitúa el control humano y la protección de derechos en el centro de la gobernanza. La evidencia empírica revisada confirma que estos principios se convierten en problemas cotidianos para quienes lideran instituciones.

Un aspecto particularmente sensible es la relación entre juicio profesional y automatización. La utilidad de ChatGPT en la evaluación de planes de mejora (Hsieh, 2026)

ilustra el potencial de una segunda lectura rápida y estructurada, pero también muestra por qué la responsabilidad no debe trasladarse a la herramienta. En liderazgo pedagógico, las decisiones contienen conocimiento tácito, relaciones, valores, historia institucional y consecuencias distributivas que no pueden reducirse a patrones lingüísticos. La IAG debería funcionar como sistema de apoyo cognitivo sujeto a contraste, no como autoridad epistémica o moral.

La equidad merece una lectura doble. Primero, existe una brecha de acceso a herramientas, infraestructura y licencias, destacada por Duran y Ermiş (2024), Wu et al. (2026) y Flogie et al. (2026). Segundo, existe una brecha de capacidad: disponer de acceso sin formación crítica puede beneficiar más a instituciones con mayor capital digital y ampliar diferencias. Bower et al. (2025), aunque fuera del corpus primario por su nivel sistémico, ofrece una señal convergente al situar gestión de riesgos, formación de docentes y líderes y acceso equitativo entre las prioridades más importantes de responsables de política educativa.

La dimensión latinoamericana es todavía insuficiente. Rivadeneira et al. (2024) aporta una mirada institucional desde Ecuador, Chile y Costa Rica, mientras Beroíza-Valenzuela y Peréz-Peña (2026) ofrece un caso de escuela pública chilena. La escasez de estudios regionales limita la extrapolación de resultados obtenidos en Israel, China, Hong Kong, Europa o Estados Unidos, donde marcos regulatorios, infraestructura, autonomía institucional y condiciones socioeconómicas son diferentes. Para América Latina se requieren estudios longitudinales y comparativos que analicen cómo los directivos integran IAG en escuelas con distintos niveles de conectividad, recursos y gobernanza.

Desde una perspectiva práctica, la síntesis sugiere un modelo de incorporación responsable en cinco movimientos. Primero, definir problemas pedagógicos antes de seleccionar herramientas. Segundo, comenzar con usos de riesgo bajo y alta verificabilidad, como borradores, síntesis o preparación de recursos. Tercero, establecer reglas de datos, transparencia, autoría y revisión humana. Cuarto, desarrollar competencias mediante formación situada, mentoría y comunidades de práctica. Quinto, evaluar la implementación con indicadores de calidad, equidad y utilidad pedagógica, no solamente con métricas de frecuencia de uso. Estos movimientos reflejan la convergencia entre evidencia empírica y orientaciones internacionales.

Limitaciones y agenda de investigación

Esta revisión tiene varias limitaciones. La imposibilidad de ejecutar Web of Science reduce la amplitud potencial de la búsqueda. Los conteos de las fuentes abiertas corresponden a registros transferidos al log después de filtros de interfaz, por lo que no representan hits brutos comparables entre bases. No se registró un protocolo prospectivo, no se efectuó doble cribado ciego e independiente y no se aplicó una herramienta formal de riesgo de sesgo. Además, la rápida velocidad de publicación implica que el corpus puede quedar desactualizado en pocos meses. Finalmente, la amplitud operativa del liderazgo pedagógico permitió incluir liderazgo formal, intermedio, institucional y liderazgo pedagógico docente cuando la relación con

conducción de la innovación era explícita; esta decisión amplía la comprensión del fenómeno, pero incrementa heterogeneidad.

La agenda futura debería priorizar estudios longitudinales que examinen cambios en prácticas de liderazgo, experimentos o diseños cuasiexperimentales sobre intervenciones de formación, comparaciones entre instituciones con diferentes condiciones de infraestructura, y medidas de resultados más allá de intención de uso. Se necesita evaluar si el uso de IAG reduce carga administrativa, mejora calidad de feedback, modifica tiempo dedicado al liderazgo instruccional o produce cambios observables en cultura, desarrollo docente y resultados educativos. También es necesario distinguir claramente entre adopción superficial y uso transformador, documentar qué modelos y configuraciones se utilizan y estudiar sesgos y privacidad en decisiones institucionales reales.

Para América Latina, la prioridad es construir evidencia contextualizada. Son necesarios estudios en escuelas públicas, rurales y de menor disponibilidad tecnológica; análisis de políticas institucionales; investigación sobre formación de directivos; y comparaciones que incluyan tamaño de institución, nivel socioeconómico y brecha de conectividad. La región también ofrece una oportunidad para estudiar enfoques de gobernanza que combinen innovación con protección de derechos, inclusión y pertinencia cultural.

5. Conclusiones

La evidencia publicada entre 2024 y 2026 muestra que la inteligencia artificial generativa ya forma parte del trabajo de liderazgo educativo, aunque su integración es desigual y todavía se encuentra en una fase temprana. Las aplicaciones más consistentes se concentran en liderazgo instruccional, planificación y producción de recursos, supervisión y retroalimentación, desarrollo profesional, comunicación, análisis institucional y construcción de reglas para una adopción responsable. La ausencia de estudios elegibles de 2022–2023 y la concentración de publicaciones en 2026 confirman la novedad del campo.

Los beneficios reportados se relacionan principalmente con eficiencia, ampliación de alternativas, apoyo a la retroalimentación, personalización y aprendizaje profesional. Sin embargo, estos beneficios no constituyen evidencia causal de que la IAG mejore por sí misma el liderazgo pedagógico. La mayoría de estudios son cualitativos o transversales, y los efectos dependen de las condiciones en las que la herramienta se integra. La IAG parece más útil como apoyo cognitivo y organizacional bajo supervisión que como sustituto del juicio directivo.

Los desafíos son estructurales: exactitud, sesgo, privacidad, seguridad, autoría, integridad académica, acceso desigual, alfabetización en IA, infraestructura, resistencia y ambigüedad normativa. Por ello, la adopción responsable exige liderazgo humano explícito. El apoyo organizacional, la autoeficacia, la confianza, la cultura de innovación, la formación situada, la infraestructura suficiente y reglas claras de supervisión aparecen como condiciones recurrentes para convertir el uso de IAG en una práctica pedagógicamente defendible.

Para los centros educativos, la recomendación principal no es adoptar más herramientas, sino desarrollar capacidad para decidir cuándo, para qué y bajo qué controles utilizarlas. La integración debería iniciar con problemas pedagógicos concretos, mantener verificación humana, proteger datos, transparentar usos y evaluar resultados. Para la investigación, la prioridad es pasar de estudios de percepción y adopción a evidencia longitudinal, comparativa y de intervención, especialmente en América Latina, donde el corpus continúa siendo limitado.

Referencias

Beroíza-Valenzuela, F., & Peréz-Peña, D. (2026). School leadership and the pedagogical integration of generative AI in writing instruction: A Chilean secondary school case. Texto Livre, 19, e63344. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2026.63344

Berkovich, I. (2025). The rise of AI-assisted instructional leadership: Empirical survey of generative AI integration in school leadership and management work. Frontiers in Education, 10, 1643023. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643023

Berkovich, I. (2026). Innovation culture in schools, school leaders' openness to experience, and the integration of generative AI in school leadership work: A UTAUT based model. Improving Schools, 28(2). https://doi.org/10.1177/13654802261434283

Berkovich, I., & Eyal, O. (2025). Support for generative artificial intelligence as a predictor of middle leaders' generative artificial intelligence self-efficacy, valuing, and integration in school leadership work. Educational Management Administration & Leadership. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/17411432251361251

Borel, D. A., & Taylor, J. L. (2025). Integration of generative artificial intelligence (Gen AI) in academic research: Perceptions of aspiring educational leaders. School Leadership Review, 20(1), Article 11. https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol20/iss1/11

Bower, M., Henderson, M., Slade, C., Southgate, E., Gulson, K., & Lodge, J. (2025). What generative artificial intelligence priorities and challenges do senior Australian educational policy makers identify (and why)? The Australian Educational Researcher, 52(3), 2069–2094. https://doi.org/10.1007/s13384-025-00801-z

Dignam, C., Kelly, A. L., & Smith, C. M. (2026). Coaching the coach: A digital autoethnography of generative AI in teacher and leadership preparation. International Journal of Technology in Education, 9(2), 303–325. https://doi.org/10.46328/ijte.6504

Dong, T., Kong, Y., Chen, R., & Yang, Z. (2026). Beyond individual skill: How school innovation climate amplifies the pathway from generative AI adoption to deep pedagogical integration. Frontiers in Psychology, 16, 1701051. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1701051

Duran, A., & Ermiş, U. F. (2024). A qualitative focus on school leaders' perceptions of roles, responsibilities, and expectations in enhancing equitable access to educational technology in the era of Gen-AI. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 208–227. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1440249

Flogie, A., Hari, D., Skrbinjek, V., & Brejc, M. (2026). Use and aspects of generative artificial intelligence in the educational system among leadership personnel. Education and Information Technologies, 31, 4929–4963. https://doi.org/10.1007/s10639-026-13986-2

Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2025). Effective school leadership enactment of GAI: A 5C's framework for integration. Frontiers in Education, 10, 1561414. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1561414

Gunadi, G. (2025). Transforming school leadership: A qualitative inquiry into AI-assisted supervision and teacher performance in Indonesian elementary schools. Journal of Educational Management and Instruction, 5(2), 464–478. https://doi.org/10.22515/jemin.v5i2.12446

Hsieh, M. (2026). Reimagining leadership assessment: A comparative study of human and AI scoring using ChatGPT in school principal training. Journal of Advanced Computational Intelligence and Intelligent Informatics, 30(2), 348–353. https://doi.org/10.20965/jaciii.2026.p0348

Kouhsari, M., & Chen, J. (2026). Personal and social determinants of school leaders' behavioural intention to use generative artificial intelligence. Journal of Computer Assisted Learning, 42(4), e70274. https://doi.org/10.1002/jcal.70274

Mifsud, D., Campbell, P., & Niesche, R. (2026). The impact of AI on school leadership practices and policy enactment: A scoping literature review. Leadership and Policy in Schools. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/15700763.2026.2679510

Özbilen, F. M., Asghar, M. Z., & Bayrakci, M. (2026). A multimethod exploration of human–AI-supported shared metacognition for inclusive educational leadership during crisis in Türkiye and Pakistan. Discover Computing, 29, 354. https://doi.org/10.1007/s10791-026-10235-5

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Renta-Davids, A.-I., Camarero-Figuerola, M., & Camacho, M. (2025). Navigating the challenges and opportunities of artificial intelligence in educational leadership: A scoping review. Review of Education, 13(2), e70101. https://doi.org/10.1002/rev3.70101

Rivadeneira, L., Bellido de Luna, D., & Fernandez, C. (2024). Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand? Digital Government: Research and Practice, 6(2), 1–12. https://doi.org/10.1145/3689370

Sposato, M. (2025). Artificial intelligence in educational leadership: A comprehensive taxonomy and future directions. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22, 20. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00517-1

Stewart, C. M., Nugent, P., Williams Newman, R., Burns, M. J., Jeremiah, J., & Barrio, G., Jr. (2026). Preparing educational leaders for the age of AI: Lessons from a graduate course combining curriculum innovation and institutional inquiry. The International Journal of Management Education, 24(1), 101313. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101313

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Wu, S., Xu, J., & Feng, S. (2026). Opportunities and challenges of generative AI in STEAM education: A thematic co-occurrence network analysis of primary and secondary school leaders' perspectives. Technology, Knowledge and Learning. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10758-026-09976-5

Yuan, P., Chen, X., & Song, H. (2026). School principals' perspectives and leadership styles for digital transformation: A Q-methodology study. Behavioral Sciences, 16(2), 165. https://doi.org/10.3390/bs16020165