

Competencias de Gestión del Directivo Educativo en la Implementación y Liderazgo de la Innovación Pedagógica: Desafíos, Estrategias y Propuestas para la Transformación Educativa

Educational Leaders' Management Competencies in the Implementation and Leadership of Pedagogical Innovation: Challenges, Strategies and Proposals for Educational Transformation

Tatiana Elizabeth Guarnizo Fernández¹, Nohemí del Pilar Riofrío Porras² y Ángela de Jesús Sarango Rodríguez³

¹Universidad Internacional de la Rioja, tatianaelizagf@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-4092-1337>, España

²Universidad Nacional de Loja, noriofrío@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8107-234X>, Ecuador

³Universidad Internacional de la Rioja, anyelezarsr_15@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1271-7698>, España

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 14-01-2026
Revisado 15-01-2026
Aceptado 15-02-2026

Palabras Clave:

Educación
Gestión educacional
Liderazgo
Innovación educativa
Rector

Keywords:

Education
Educational Management
Leadership
Educational Innovation
Principal

RESUMEN

El estudio analiza qué competencias de gestión necesita un directivo educativo para impulsar la innovación pedagógica y lograr que no se quede en intentos aislados. A partir de una investigación con métodos cuantitativos y cualitativos, se observa que innovar no consiste solo en incorporar nuevas metodologías o tecnología, sino en organizar condiciones reales dentro de la institución: una visión clara, trabajo colaborativo, acompañamiento al docente y decisiones basadas en evidencia. Los hallazgos muestran fortalezas en la dirección estratégica y en la gestión del clima y las personas, pero también brechas importantes en el seguimiento de la mejora, la evaluación y el uso pedagógico de recursos digitales. Además, se identifican obstáculos frecuentes como la falta de tiempo para planificar, recursos limitados, sobrecarga administrativa y resistencia al cambio, lo que debilita la continuidad de las prácticas innovadoras. Como respuesta, se propone un modelo de gestión que ordena la innovación en un ciclo permanente de diagnóstico, priorización pedagógica, creación de condiciones, acompañamiento, evaluación para ajustar y consolidación institucional, de modo que el cambio se sostenga y mejore el aprendizaje.

ABSTRACT

The study analyzes the management skills an educational leader needs to drive pedagogical innovation and ensure it doesn't remain isolated efforts. Based on research using both quantitative and qualitative methods, it reveals that innovation involves more than simply incorporating new methodologies or technologies; it requires organizing the necessary conditions within the institution: a clear vision, collaborative work, teacher support, and evidence-based decision-making. The findings highlight strengths in strategic leadership and in managing the school climate and personnel, but also significant gaps in monitoring improvement, evaluation, and the pedagogical use of digital resources. Furthermore, frequent obstacles are identified, such as a lack of planning time, limited resources, administrative overload, and resistance to change, all of which undermine the continuity of innovative practices. In response, a management model is proposed that structures innovation within a continuous cycle of diagnosis, pedagogical prioritization, creating the necessary conditions, providing support, evaluating for adjustments, and institutional consolidation, ensuring that change is sustained and improves learning.

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo, la educación experimenta transformaciones profundas influenciadas por los avances tecnológicos, la globalización y las demandas sociales. Es por ello que, las instituciones educativas se deben adaptar a dichos cambios, por ejemplo; los modelos pedagógicos deben ser más dinámicos y diversos. Por otra parte, la innovación educativa se consolida como una estrategia para responder a dichos cambios, de este modo busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y también garantizar la calidad educativa sin distinción de clases. Sin embargo, este proceso no es sencillo, ya que requiere una visión profunda y estratégica, un liderazgo efectivo y eficaz, y demás competencias que permitan al directivo educativo, gestionar las instituciones (Guerrero, y otros, 2023).

En este sentido, el papel que desempeña el directivo educativo, es el de un líder organizacional, cuya función es clave para la integración de la innovación educativa. La capacidad para gestionar estos cambios, va desde la toma de decisiones hasta la creación de una cultura de cambio, además es necesario implementar estrategias innovadoras para alcanzar el éxito.

Además, para implementar nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos, se requiere construir competencias de gestión que permitan al directivo educativo coordinar equipos, motivar a los docentes y establecer redes con otros integrantes de la comunidad educativa. Estas competencias, que van desde la gestión de los recursos hasta la posibilidad de crear una cultura en la comunidad, son cruciales para afrontar los desafíos y optimizar las oportunidades que conllevan las innovaciones pedagógicas.

En este contexto, los directivos educativos se enfrentan a varios retos, pues la resistencia al cambio, la escasez de recursos, la urgencia por la capacitación continua y la dificultad de mantener el compromiso de los docentes, son algunos de los obstáculos que pueden dificultar la implementación de novedosos enfoques pedagógicos de manera efectiva (Córica, 2021). Además, en un entorno de constante cambio, la habilidad para gestionar la incertidumbre y la flexibilidad para adaptarse a nuevas circunstancias se han convertido en competencias esenciales para los líderes educativos.

De este modo, la importancia de estas competencias es reconocida a nivel mundial por organismos como la UNESCO y la OCDE, que destacan la necesidad de fortalecer la formación de los directivos educativos no solo en términos administrativos, sino también en su capacidad para liderar la innovación pedagógica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2025).

De igual manera, los directivos deben ser capaces de articular una visión clara que guíe el proceso de transformación educativa y, al mismo tiempo, de movilizar a toda la comunidad educativa hacia el logro de los objetivos planteados. Para ello, no basta con tener conocimientos técnicos; se requiere una profunda comprensión de las dinámicas sociales, culturales y tecnológicas que influyen en la educación.

El presente artículo determina las habilidades de gestión que posee un directivo educativo para llevar a cabo e impulsar la innovación pedagógica y, asimismo, las dificultades, estrategias y propuestas que se presentan en la búsqueda de una educación más transformadora. Se pone de relieve las diferentes dimensiones de estas competencias, que van desde el liderazgo y la toma de decisiones, la gestión de equipos, la creación de condiciones para la innovación, y se formula propuestas para el abordaje de las barreras que dificulta la innovación pedagógica en las instituciones educativas.

El presente artículo analiza las habilidades de gestión que debe poseer un directivo educativo para implementar y promover la innovación pedagógica. Además, se exploran las dificultades, estrategias y propuestas que surgen en el camino hacia una educación más transformadora.

Adicional, se destaca las diferentes dimensiones de estas competencias, que incluyen el liderazgo, la toma de decisiones, la gestión de equipos y la creación de condiciones propicias para la innovación. Asimismo, se proponen soluciones para abordar las barreras que dificultan la implementación de la innovación pedagógica en las instituciones educativas.

Finalmente, el liderazgo y la gestión educativa frente a la innovación pedagógica requieren una visión integral, una formación continua y el desarrollo de competencias específicas que capaciten a los directivos para enfrentar los desafíos tanto actuales como futuros de la educación. No cabe duda de que la capacidad para transformar los entornos educativos no depende exclusivamente de la implementación de tecnologías o nuevas metodologías, sino también de la habilidad de los directivos para liderar y gestionar el cambio de manera efectiva.

Revisión de literatura

Teoría y Enfoques del Liderazgo Educativo en la Innovación Pedagógica

La importancia del liderazgo educativo como uno de los factores clave en los procesos de innovación pedagógica en las organizaciones educativas, ha evolucionado en el tiempo, ya que su función ha trascendido de un enfoque administrativo, jerárquico, o de dominio, hacia otro más colaborativo, y

orientado hacia el cambio. En este sentido, diversos enfoques teóricos han surgido para explicar cómo los líderes educativos pueden gestionar e impulsar la innovación pedagógica de manera efectiva.

Uno de los enfoques más relevantes de la teoría del liderazgo educativo es el liderazgo transformacional, propuesto por Profuturo (2024). Este modelo se centra en la capacidad del líder de persuadir y motivar a sus seguidores, produciendo cambios sustantivos en los valores y actitudes de los integrantes de la organización.

De acuerdo a Bass y Riggio (2006), un líder transformacional es capaz de movilizar a los docentes y demás actores educativos hacia la adopción de nuevas prácticas pedagógicas mediante una visión compartida, el fomento de la creatividad y el desarrollo de un ambiente de trabajo colaborativo. En el contexto de la innovación pedagógica, este tipo de liderazgo resulta esencial, ya que se trata de un enfoque que desafía las estructuras tradicionales y promueve la participación activa en la toma de decisiones.

Tabla 1: Comparación de los Modelos de Liderazgo Educativo en la Innovación Pedagógica

Modelo de Liderazgo	Características Principales	Impacto en la Innovación Pedagógica
Liderazgo Transformacional	- Inspiración y motivación. - Cambio en valores y actitudes. - Fomento de la creatividad y la innovación.	Facilita la adopción de nuevas prácticas pedagógicas mediante la creación de una visión compartida y el impulso de la motivación intrínseca de los docentes.
Liderazgo Distribuido	- Responsabilidad compartida. - Colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.	Fomenta la innovación pedagógica como un esfuerzo colectivo, distribuyendo el poder y la toma de decisiones.
Liderazgo Instruccional	- Enfoque en la mejora de la enseñanza. - Compromiso con la formación continua de los docentes.	Promueve la implementación de prácticas pedagógicas basadas en evidencia y mejora directa del aprendizaje estudiantil.
Liderazgo Basado en Visión Compartida	- Creación de una visión colectiva. - Inclusión y flexibilidad.	Asegura que todos los miembros de la comunidad educativa trabajen hacia objetivos comunes relacionados con la innovación pedagógica.

Por otra parte, el liderazgo distribuido cobró relevancia en la última década, debido a que surgió como respuesta a los limitantes del modelo jerárquico tradicionalista. Este enfoque establece que, el liderazgo no debe ser exclusivo a una figura de autoridad, sino que se debe compartir con cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Por lo expuesto, Solano (2024) señala que, “en lugar de depender de un líder único, las responsabilidades y la toma de decisiones deben distribuirse entre los maestros, los estudiantes y otros actores clave” (p. 24). En este tipo de liderazgo, se crea una cultura de colaboración donde la innovación pedagógica se convierte en una tarea colectiva, en la que todos los miembros de la comunidad educativa se sienten involucrados y responsables del cambio.

Además del liderazgo transformacional y distribuido, otro enfoque relevante es el liderazgo instruccional, que pone énfasis en la mejora directa de la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de liderazgo se define por la capacidad del directivo para influir directamente en las prácticas pedagógicas, con el objetivo de mejorar el rendimiento estudiantil.

De acuerdo con Sierra un líder instruccional es “un líder que apoya el aprendizaje, un líder dedicado al desarrollo profesional continuo de los docentes y que fomenta un enfoque basado en la evidencia para la toma de decisiones pedagógicas” (2016, p. 111). En el contexto de la innovación pedagógica, este tipo de liderazgo es clave para asegurar que las nuevas prácticas sean implementadas de manera coherente y efectiva en el aula.

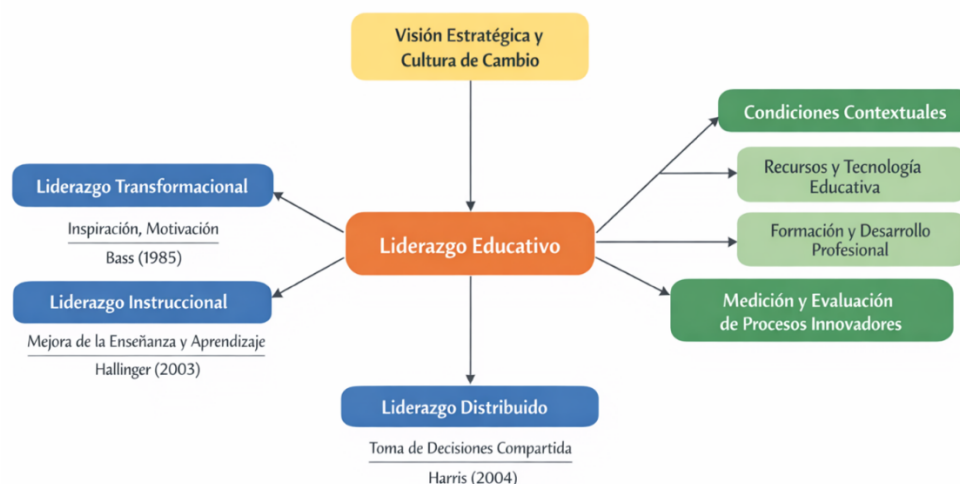


Fig. 1: Dimensiones del Liderazgo Educativo en la Innovación Pedagógica

Esta figura visualiza cómo el liderazgo educativo se estructura en diferentes dimensiones clave: el liderazgo transformacional, la visión compartida, el liderazgo distribuido, y el liderazgo instruccional. Cada una de estas dimensiones influye directamente en el proceso de innovación pedagógica, pero también depende de factores contextuales como la formación de los docentes y el acceso a recursos tecnológicos, que son esenciales para la implementación efectiva de los cambios pedagógicos.

Otro enfoque a analizar es el Liderazgo Basado en Visión Compartida, que de acuerdo a Senge (1992) en el libro “la quinta disciplina”, destaca que instituciones educativas, como las escuelas, colegios, universidades, entre otros, deben construir una visión compartida. De este modo, el liderazgo educativo debe ser transformacional, distribuido y en la capacidad de construir colectivamente una visión que motive y dirija a todos los integrantes de la comunidad a trabajar hacia ese fin. Esa visión debe ser integradora y flexible, de tal forma que otorgue a cada miembro del equipo docente la posibilidad de alinearse a los objetivos de la innovación pedagógica y asumir un rol activo en el proceso de transformación.

La innovación pedagógica y el liderazgo no se fundamentan exclusivamente en la capacidad del líder, sino que también depende del contexto donde se desarrolle. Para Villa (2019) quien menciona que “para que exista un liderazgo eficaz, es necesario tener predisposición al cambio y a la innovación, y rechazar todo tipo de resistencia” (p. 302). Las políticas educativas, el desarrollo profesional docente y el acceso a tecnologías determinan en gran medida la capacidad de los directores para gestionar innovaciones pedagógicas. Con una buena gestión de estos recursos y un liderazgo adecuado, se pueden llevar a cabo innovaciones.

Competencias de Gestión del Directivo Educativo para la Innovación Pedagógica

Las dinámicas sociales, tecnológicas y culturales, inciden directamente en las instituciones educativas, provocando un constante cambio en la gestión educativa. En este escenario, los responsables de la gestión educativa tienen una función clave en la integración y amortiguación de la ruptura con la práctica pedagógica tradicional. Las competencias que posean en gestión, en los directivos, juegan un papel clave en la conducción de cambios que, además de la incorporación de tecnologías, conlleven el cultivo de un sistema educativo más ágil y más flexible. Estas competencias incluyen, entre otras, las de carácter estructural en la toma de decisiones, así como las que se relacionan con la conducción de sistemas de trabajo y el uso eficaz de los recursos (Velazco y Zegarra, 2025).

- **Competencias Estratégicas para la Innovación Pedagógica:** Es considerado como una de las habilidades más importantes que un directivo educativo debe tener frente a la innovación pedagógica. Para Cedeño y Murillo (2025) quien determina que “un líder educativo debe prever los cambios y reestructurar la institución conforme a las nuevas realidades del entorno educativo” (p. 1538). De acuerdo a la perspectiva del autor, no solo la identificación de oportunidades de mejora, sino la movilización de los diferentes actores de la educación hacia el logro de los objetivos estratégicos. En este sentido, todo cambio se debe dirigir hacia la innovación, asegurando que las transformaciones sean sostenibles y beneficiosas a largo plazo.

Asimismo, los directivos deben ser capaces de identificar las amenazas que pueden dificultar la puesta en práctica de la innovación pedagógica. En cuanto a la gestión de las amenazas, Ochoa et al., (2024) le otorga importancia para el éxito de las iniciativas innovadoras. Adicional, las amenazas pueden ser clasificados como; de tipo cultural, estructural o incluso emocional. De aquí que, el directivo educativo deba ser un agente de cambio, como facilitador, que centre sus funciones en la confianza y en el clima de apertura a nuevas ideas.

- Competencias Relacionales y de Gestión de Equipos:** Para que la innovación se implemente con éxito es fundamental, la colaboración de los docentes, los estudiantes, y los demás componentes de la comunidad. De este modo, el directivo con habilidades relacionales es capaz de motivar a los docentes, construir espacios de colaboración y promover el trabajo en equipo. De acuerdo con Guerrero et al., (2023), el liderazgo distribuido “es una teoría que puede promover este tipo de colaboración” (p. 665). Al compartir responsabilidades e invitar a todos los miembros de la comunidad educativa, el liderazgo distribuido permite que el esfuerzo pedagógico innovador se convierta en un colectivo y fomenta un sentido de pertenencia y propiedad entre todos los participantes.

La gestión de equipos también involucra la capacidad de manejar conflictos y gestionar la diversidad de enfoques y opiniones dentro de la institución. Un directivo que cuente con competencias para gestionar la diversidad podrá asegurar que las diferencias no sean un obstáculo, sino una fuente de enriquecimiento para el proceso de innovación pedagógica.

- Competencias Tecnológicas:** La integración de las tecnologías digitales en el proceso educativo es una de las formas más evidentes de innovación pedagógica. Los directivos deben tener competencias tecnológicas que les permitan no solo tomar decisiones informadas sobre el uso de herramientas digitales, sino también garantizar que los docentes reciban la formación adecuada para integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas.

De acuerdo a Hallinger y Heck (2024), el liderazgo instruccional, que se enfoca en mejorar la calidad educativa mediante el uso de tecnologías, es fundamental en este proceso. Los directivos educativos deben liderar la incorporación de tecnologías en el aula, promoviendo un uso pedagógico y no solo técnico de las mismas.

Tabla 2: Competencias Clave del Directivo Educativo para la Innovación Pedagógica

Competencia	Descripción	Relevancia para la Innovación Pedagógica
Visión Estratégica	Capacidad para desarrollar una visión a largo plazo y adaptarse a los cambios educativos.	Permite liderar cambios sostenibles y alineados con las necesidades del contexto.
Toma de Decisiones Estratégicas	Habilidad para tomar decisiones informadas y planificadas en relación con la innovación pedagógica.	Facilita la implementación efectiva de nuevas prácticas pedagógicas.
Liderazgo Relacional	Capacidad para gestionar equipos, motivar y generar colaboración entre todos los actores educativos.	Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo en la implementación de la innovación.
Gestión de la Diversidad	Habilidad para manejar la diversidad cultural, pedagógica y emocional dentro de la institución.	Asegura que la innovación sea inclusiva y adapte las diferencias para enriquecer el proceso.
Competencias Tecnológicas	Capacidad para integrar las tecnologías en los procesos pedagógicos y gestionar los recursos tecnológicos.	Esencial para liderar la innovación digital en el aula y mejorar los resultados de aprendizaje.

- Competencias para la Medición y Evaluación:** Son esenciales para apoyar las iniciativas desarrolladas y garantizar su eficacia. El personal directivo necesita instrumentos para evaluar los resultados de aprendizaje y determinar el impacto de las estrategias innovadoras empleadas. Por ello, la evaluación continua proporciona una base para refinamientos in situ; así, la evaluación desempeña un papel crítico en el avance continuo de los procesos educativos. Para Senge (1992)

quien sostiene que la evaluación debe ser vista como un proceso de aprendizaje que retroalimenta a los educadores y gerentes.

Innovación Pedagógica: Conceptos, Modelos y Aplicaciones en el Aula

La innovación pedagógica se ha establecido como un concepto esencial en el ámbito educativo moderno. Este no se limita simplemente a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que implica una transformación profunda en la manera de enseñar y aprender.

Su objetivo principal es mejorar la calidad educativa, adaptarse a los retos de la sociedad globalizada y digital, y responder a las nuevas demandas que los estudiantes enfrentan en el siglo XXI. Es por ello que, la innovación pedagógica busca no solo integrar herramientas digitales, sino también rediseñar los enfoques pedagógicos, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más dinámico, participativo e inclusivo (Limongi et al., 2025).

En términos generales, la innovación pedagógica puede definirse como un proceso mediante el cual se introducen nuevas ideas, enfoques y métodos en el entorno educativo para optimizar los resultados de aprendizaje. De acuerdo a la Royo et al., (2023), la innovación pedagógica debe ser entendida como un cambio significativo en los procesos educativos, que permita mejorar la enseñanza, garantizar la equidad en el acceso a la educación y promover la inclusión.

Este proceso debe ser dinámico y ajustarse constantemente a las necesidades de los estudiantes, quienes son los actores principales en cualquier proceso educativo. Además, no se trata solo de la implementación de nuevas tecnologías, sino de una transformación en las metodologías que favorezca la participación activa de los estudiantes y potencie su aprendizaje autónomo.

Cabe mencionar que, la innovación educativa no debe de ser entendida de forma individual sino, como un proceso continuo y colaborativo, que implica la participación de la comunidad en un solo conjunto. En esta línea se cita a Gamboa et al., (2025) quienes afirma que, “para que la innovación sea efectiva es importante que tanto docentes como estudiantes se involucren activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7698). Por ende, se requiere de una mentalidad abierta y flexible, con el objetivo de que los docentes adapten sus estrategias metodológicas para satisfacer las demandas de los estudiantes.

Existen diversos enfoques que, si bien tienen características particulares, comparten el mismo objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Uno de estos enfoques es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo.

Además, el ABP promueve la autonomía, ya que permite a los estudiantes gestionar su propio aprendizaje y tomar decisiones sobre cómo abordar los proyectos. Para Córlica (2021) sostiene que este enfoque mejora el rendimiento académico al hacer que el aprendizaje sea más significativo y contextualizado.

Otra metodología es el aula invertida (Flipped Classroom), en donde los estudiantes adquieren conocimientos por sus propios medios, y posterior ponen en práctica lo que aprendieron en clase, por medio de debates, resolución de problemas, exposiciones, entre otros, permitiendo una mayor interacción entre docente y estudiantes (Cedeño y Vigueras, 2020).

Según Cabero y Palacios “este enfoque facilita un aprendizaje más autónomo, ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y recibir retroalimentación directa del docente durante las actividades en clase” (2021, p. 172). Este modelo promueve un espacio de aprendizaje interactivo, donde los estudiantes no solo reciben información, sino que también tienen la oportunidad de aplicar y reflexionar sobre lo aprendido.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo destaca la importancia de la interacción colectiva entre los estudiantes, con la finalidad de que trabajen en equipo para resolver problemas y compartir ideas. Esta metodología no solo desarrolla el pensamiento crítico del estudiante, sino que mejora las habilidades sociales y comunicativas.

De acuerdo con Troya et al., (2024) quienes subrayan que “este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve la cooperación, la empatía y el respeto por las opiniones ajenas” (p. 60). Al integrar este modelo, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje inclusivo en el que todos los estudiantes participen activamente, construyan conocimientos conjuntamente y aprendan de las perspectivas de los demás.

Una de las formas más evidentes de aplicar la innovación pedagógica es a través de la integración de tecnologías digitales. Las tecnologías, como los dispositivos móviles, las plataformas de aprendizaje en línea y las aplicaciones educativas, permiten que los docentes ofrezcan recursos interactivos que favorecen una mayor participación de los estudiantes.

En el mismo ámbito de las metodologías innovadoras, se encuentra la gamificación, que consiste en aplicar elementos académicos y científicos dentro de contextos educativos. Esta metodología cumple con el objetivo de aumentar la motivación, participación y compromiso del estudiante dentro del aula. Para alcanzar dicho objetivo, se suelen implementar estrategias de recompensas, niveles y desafíos.

Por este motivo, se cita a Núñez et al., (2024), quienes argumentan que “la gamificación convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia más divertida y atractiva, lo que motiva a los estudiantes a participar de forma activa” (p. 40). Es por ello que esta metodología fomenta la competencia sana y el trabajo colaborativo, obteniendo de este modo una motivación intrínseca entre los estudiantes.

Tabla 3: Modelos de Innovación Pedagógica y sus Características

Modelo	Características	Beneficios Principales
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Aprendizaje centrado en el estudiante, basado en proyectos reales.	Desarrolla habilidades críticas y creativas, fomenta el trabajo en equipo.
Aula Invertida (Flipped Classroom)	Los estudiantes acceden al contenido fuera del aula y realizan actividades en clase.	Promueve la personalización del aprendizaje, aumenta la interacción.
Aprendizaje Colaborativo	Los estudiantes aprenden a través de la colaboración y el intercambio de ideas.	Mejora la cooperación, el rendimiento académico y las habilidades sociales.
Gamificación	Uso de elementos de juego en contextos educativos.	Aumenta la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes.

El Papel de la Tecnología en la Innovación Pedagógica y la Gestión Educativa

La incorporación de nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo tiene una relevancia favorable dentro del contexto de la innovación pedagógica. Por ejemplo, la tecnología da la oportunidad de superar barreras en la obtención del conocimiento y de diversificar en la forma de enseñar y aprender. De tal modo, las instituciones educativas pueden modificar su metodología, calidad y estilo de atención por y para el estudiantado (Vargas et al., 2024).

EL uso de las TICs en la educación presenta una gran ventaja, la cual radica en la capacidad de personalizar el aprendizaje acoplándose a las diferentes necesidades de los estudiantes. Adicional, permite que se avance a un ritmo propio, ya que permite adaptar el contenido a las habilidades y necesidades individuales (Rodríguez W. , 2024). Por otra parte, el uso de plataformas de aprendizaje, como por ejemplo google classroom o blackboard, permite ajustar contenidos de acuerdo al progreso de cada estudiante.

Por otra parte, el docente es capaz de planificar, organizar e incluso hacer un seguimiento individualizado a cada estudiante, por medio de las plataformas educativas. De igual manera, el uso de foros, chats, clases en línea facilita el aprendizaje colaborativo y activo, debido a que los estudiantes participan en discusiones y trabajos grupales, sin tener limitaciones del aula tradicional, como el tiempo y la falta de recursos materiales (Guerrero, y otros, 2023). De este modo, la tecnología fomenta una interacción activa entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la gestión educativa, los directivos educativos deben emplear herramientas digitales para administrar los recursos de la institución, de modo que sea más eficiente, óptimo y se acorten los tiempos para tomar decisiones. El uso de plataformas de gestión de datos, como SITRA, CHASQUI, plataformas educativas e incluso correo electrónico, ayuda a los directivos a realizar monitoreos detallados del rendimiento académico de los estudiantes. Además, el monitorear datos en tiempo real facilita la identificación de áreas de mejora dentro de la institución.

De igual manera, el uso de TIC en la educación impulsa el desarrollo de nuevas formas de gestión administrativa, mediante la utilización de herramientas de gestión escolar en línea que simplifican tareas tradicionales e incluso eliminan procesos burocráticos como la entrega de documentos físicos. Asimismo, se gestiona la asistencia tanto del personal docente como de estudiantes, se impulsan evaluaciones de rendimiento, aligerando la carga de trabajo (Guerrero, y otros, 2023). Un factor importante de la digitalización es el aumento de transparencia, que facilita el acceso a información pública, como calificaciones, notificaciones, convocatorias, entre otros, desde cualquier medio electrónico.

Sin embargo, integrar las TIC en la educación presenta varios desafíos significativos, como por ejemplo la brecha digital, es decir la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos. Otro desafío es el acceso a internet, en países de tercer mundo, es evidente la falta de infraestructura tecnológica. En el caso de Ecuador, se cita al Instituto Nacional de Estadística y Censos (2025), que en su último censo se establece que “el 71.3% de los hogares tiene acceso internet se fijo o móvil, pero la brecha tecnológica persiste una diferencia notable, con un acceso superior en el área urbana (63.8%) frente a la rural (38.0%)”. Por tal motivo, para que se consideren a las TIC como un potencial transformador, es necesario garantizar el acceso a todos los estudiantes. De igual manera, se requiere un cambio de la política pública, ya que debe promover la inclusión, capacitación, construcción de infraestructuras, con el objetivo de reducir la brecha tecnológica.

Políticas Educativas y el Apoyo Institucional para la Innovación Pedagógica

Las políticas educativas marcan el “piso” sobre el cual una institución puede innovar: definen prioridades, orientan el currículo, asignan recursos y establecen incentivos para el cambio. Sin embargo, la innovación pedagógica no prospera solo porque exista una norma o un plan nacional; requiere coherencia entre lo que la política declara y lo que la escuela puede hacer en su realidad cotidiana. En otras palabras, cuando la política ofrece dirección, estabilidad y apoyo, la innovación deja de ser un esfuerzo aislado y se convierte en una práctica institucional posible y sostenida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014).

En la práctica, el apoyo institucional para la innovación pedagógica se entiende mejor como una articulación entre tres niveles. En primer lugar, el nivel macro (Estado/sistema) establece marcos curriculares, estándares, lineamientos de evaluación, planes de formación y criterios de financiamiento. En segundo lugar, el nivel meso (autoridades intermedias, redes, direcciones regionales) traduce esas orientaciones en acompañamiento, asesoría, seguimiento y provisión de capacidades.

A nivel micro (escuela/aula) toma decisiones pedagógicas concretas: ajusta metodologías, organiza tiempos, promueve trabajo colaborativo docente y construye una cultura escolar que no castigue el ensayo responsable. Cuando estos niveles se alinean, la innovación se vuelve más viable; cuando se contradicen, la escuela recibe señales mixtas y termina “cumpliendo” más que transformando. La OECD (2025) ha insistido en la necesidad de entornos de aprendizaje que se diseñen con intención, con foco en el aprendizaje y con condiciones organizacionales que lo sostengan. En esa misma línea, el cambio educativo exige continuidad y capacidad interna, no solo presión externa.

Ahora bien, una política que impulsa innovación pedagógica suele combinar varios instrumentos. Por ejemplo, los marcos curriculares que priorizan competencias y aprendizaje profundo abren espacio para metodologías activas, siempre que no se conviertan en listas rígidas. Del mismo modo, los sistemas de evaluación pueden funcionar como motor o freno: si se centran solo en resultados estandarizados de corto plazo, tienden a estrechar el currículo; si incorporan evaluación formativa y usos pedagógicos de la evidencia, fortalecen la mejora continua. A esto se suma el financiamiento: sin recursos para materiales, conectividad, mantenimiento y formación, la innovación se reduce a voluntad individual. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025), al vincular calidad educativa con equidad, resalta que el cambio pedagógico requiere condiciones y apoyos reales, no solo recomendaciones.

Desde la perspectiva institucional, el apoyo se vuelve tangible cuando la escuela ofrece condiciones concretas para innovar sin improvisación. Conviene destacar, en primer lugar, el tiempo pedagógico: horarios que protegen espacios de planificación conjunta, observación de clases entre pares y análisis de evidencias. En segundo lugar, resulta clave el acompañamiento: mentoría, coaching pedagógico y comunidades profesionales de aprendizaje que ayuden a convertir la intención innovadora en práctica consistente. En tercer lugar, se necesita infraestructura funcional (no necesariamente sofisticada): conectividad estable, dispositivos disponibles, recursos didácticos y soporte técnico. Además, hace falta una cultura de confianza: si el error se castiga, nadie experimenta; si se entiende como parte del aprendizaje institucional, el equipo se atreve a mejorar. La investigación sobre desarrollo profesional docente coincide en que la formación efectiva tiende a ser sostenida, situada en la práctica y conectada con la colaboración entre docentes (Córica, 2021).

También conviene reconocer un punto sensible: muchas reformas fracasan no por falta de ideas, sino por exceso de exigencias desconectadas entre sí. Cuando llegan múltiples programas, formatos y metas que compiten, la escuela prioriza la burocracia y pierde energía para lo pedagógico. Por eso, una política que de verdad apoye la innovación suele cuidar la coherencia, reduce cargas administrativas innecesarias y sostiene el cambio durante varios ciclos escolares, con metas realistas y acompañamiento continuo (Gamboa et al., 2025). Además, valora la voz de la escuela: la innovación mejora cuando incorpora diagnóstico local y participación docente, ya que el profesorado traduce la política a decisiones didácticas concretas.

Para sintetizar esta relación entre política y escuela, la siguiente tabla organiza instrumentos frecuentes y el tipo de apoyo institucional que los vuelve operativos:

Tabla 4: Instrumentos de política educativa y apoyos institucionales para la innovación pedagógica

Instrumento de política	Qué busca habilitar	Qué apoyo institucional lo vuelve real en la escuela
Marco curricular por competencias	Metodologías activas y aprendizaje profundo	Tiempo de planificación, acuerdos didácticos, acompañamiento pedagógico

Evaluación con enfoque formativo	Mejora continua y retroalimentación útil	Cultura de uso de datos, rúbricas, evaluación entre pares, seguimiento
Formación docente y directiva	Capacidad pedagógica y liderazgo escolar	Comunidades profesionales, mentoría, aprendizaje situado en aula
Financiamiento e infraestructura	Condiciones materiales para innovar	Mantenimiento, soporte técnico, gestión transparente de recursos
Redes y alianzas	Aprendizaje interinstitucional y escalamiento	Intercambio de prácticas, proyectos colaborativos, liderazgo distribuido

Asimismo, puede entenderse la innovación como una “cadena” que se rompe si falta un eslabón. La siguiente figura conceptual resume esa idea de manera simple:

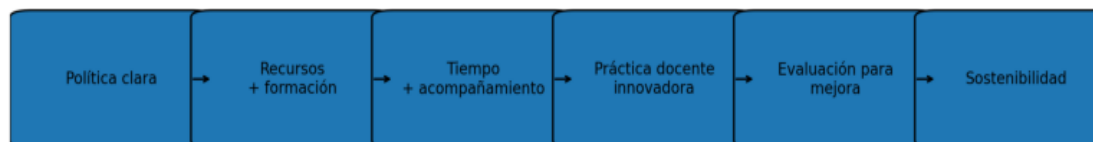


Fig. 2: Cadena de apoyo para la innovación pedagógica (visión sintética)

En suma, las políticas educativas importan porque crean marco, dirección y condiciones; no obstante, el cambio se consolida cuando el apoyo institucional traduce esa política a decisiones cotidianas: tiempo, acompañamiento, recursos, cultura y evaluación orientada a mejora. Cuando ambos componentes se encuentran política coherente y escuela con capacidades— la innovación pedagógica deja de depender de esfuerzos heroicos individuales y pasa a formar parte de la identidad de la institución (Guerrero, y otros, 2023).

Evaluación y Medición del Éxito en la Implementación de la Innovación Pedagógica

La evaluación y la medición del éxito en la implementación de la innovación pedagógica cumplen una función decisiva, porque permiten distinguir entre una idea atractiva y un cambio que realmente mejora la experiencia educativa. En ese sentido, no basta con “aplicar” una metodología nueva o incorporar tecnología: conviene verificar si la innovación produce aprendizajes más profundos, si fortalece la participación del estudiantado y si se sostiene en el tiempo sin depender únicamente del esfuerzo individual de algunos docentes. Por ello, la evaluación debe acompañar el proceso desde el inicio, con criterios claros y con evidencia que permita ajustar decisiones pedagógicas y de gestión.

En primer lugar, la evaluación del éxito exige definir qué se entiende por “mejorar”. A veces se asocia el éxito solo con resultados en pruebas, pero la innovación pedagógica suele buscar objetivos más amplios: desarrollo de competencias, pensamiento crítico, colaboración, autonomía, inclusión y bienestar escolar. Por lo tanto, conviene establecer indicadores alineados con esos propósitos y, además, formularlos de manera realista según el contexto institucional. Cuando los objetivos se explicitan, la medición deja de ser un trámite y se convierte en una brújula que orienta la mejora continua (Velazco y Zegarra, 2025).

Cabe resaltar la diferencia entre evaluación de proceso y evaluación de resultados, debido a que ambas son complementarias, pero funcionan de forma distante. Por un lado, la evaluación de proceso responde a preguntas como: ¿Se aplicó la innovación con coherencia? ¿Existió acompañamiento docente? ¿Para planificar hubo el tiempo necesario? ¿Se utilizaron recursos tecnológicos? ¿Surgieron obstáculos en el proceso?. En cambio, la evaluación de resultados se centra en efectos observables: avances de aprendizaje, participación, desempeño, asistencia, clima de aula, inclusión y satisfacción de la comunidad educativa (Cedeño y Murillo, 2025). Si solo se mide el resultado final, se pierde información clave; si solo se revisa el proceso, se desconoce el impacto. Por eso, una evaluación sólida integra ambos enfoques y los conecta con decisiones concretas de mejora.

Además, la evidencia más útil suele provenir de una combinación de técnicas. Por un lado, los instrumentos cuantitativos permiten observar tendencias con mayor precisión: rúbricas de desempeño, registros de logro, tasas de aprobación, asistencia, permanencia, indicadores de participación y resultados de evaluaciones internas. Por otro lado, las técnicas cualitativas explican el “por qué” detrás de los datos: observación de clases, entrevistas, grupos focales, portafolios, análisis de producciones estudiantiles y diarios reflexivos docentes. Cuando se combinan fuentes, se obtiene una comprensión más completa del cambio, y se reducen interpretaciones apresuradas.

En este punto, la evaluación formativa adquiere un valor especial, porque sostiene el ajuste pedagógico durante la implementación. A diferencia de la evaluación sumativa, que suele “cerrar” un proceso, la evaluación formativa acompaña el aprendizaje y orienta decisiones mientras el cambio avanza (Villa,

2019). En la práctica, esto significa recoger información frecuente y útil, ofrecer retroalimentación oportuna y acordar mejoras concretas. Así, el seguimiento deja de ser un control externo y se convierte en una herramienta de apoyo profesional para el docente y para el directivo.

Por otra parte, medir el éxito también implica mirar la sostenibilidad de la innovación. Una innovación exitosa no solo mejora aprendizajes en el corto plazo, sino que logra continuidad sin desgastar al equipo. Aquí conviene observar señales institucionales: existencia de acuerdos pedagógicos, disponibilidad de recursos, continuidad del acompañamiento, liderazgo compartido, espacios de trabajo colaborativo y estabilidad en la planificación. Si la innovación depende de una sola persona, su permanencia se vuelve frágil; en cambio, cuando el centro educativo integra la innovación en su cultura, el cambio se fortalece.

Asimismo, la medición debe considerar la equidad. Una innovación puede elevar resultados promedio y, al mismo tiempo, profundizar brechas si no incluye apoyos diferenciados. Por eso, conviene analizar resultados por grupos (por ejemplo, niveles de desempeño, necesidades educativas, acceso a recursos, contextos familiares) y verificar si la innovación beneficia a quienes más apoyo requieren. Cuando la evaluación incorpora esta mirada, la institución avanza hacia una innovación con sentido inclusivo, no solo hacia una innovación “visible” (Núñez et al., 2024).

Para cerrar, la evaluación del éxito en la innovación pedagógica requiere claridad de objetivos, indicadores pertinentes, triangulación de evidencias y una lógica de mejora continua. Cuando la institución evalúa con intención pedagógica y no solo para cumplir, logra identificar qué funciona, qué debe ajustarse y qué condiciones necesita fortalecer. De este modo, la innovación deja de ser un evento puntual y se convierte en un proceso profesional y sostenible, respaldado por evidencia y orientado a mejores aprendizajes.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio abordó las competencias de gestión del directivo educativo en relación con la implementación y el liderazgo de la innovación pedagógica, con énfasis en los desafíos más frecuentes, las estrategias de conducción institucional y las propuestas de mejora con alcance transformador. En consecuencia, la metodología priorizó la descripción rigurosa de prácticas y capacidades directivas, así como la comprensión de los factores que favorecen o limitan la innovación en el aula y en la escuela.

Diseño y tipo de estudio

Se adoptó un enfoque mixto con diseño secuencial explicativo. En una primera fase, se desarrolló un componente cuantitativo de tipo no experimental, transversal y correlacional, orientado a identificar niveles de competencias directivas y su asociación con indicadores institucionales de innovación pedagógica. En una segunda fase, se incorporó un componente cualitativo de tipo descriptivo–interpretativo, con el propósito de profundizar en las razones que explican los patrones observados en los datos cuantitativos y, además, documentar estrategias de liderazgo, tensiones del cambio y decisiones de gestión en contextos reales. Por último, se realizó una integración de hallazgos por triangulación para fortalecer la consistencia interpretativa (Hidalgo et al., 2025).

Contexto, participantes y criterios de selección

La población de interés incluyó directivos educativos (directores, subdirectores, coordinadores académicos o jefes de área con funciones de gestión) y docentes vinculados a procesos de innovación pedagógica en instituciones de educación básica y/o media. La selección consideró criterios de diversidad institucional (gestión pública/privada, tamaño, ubicación urbana/rural y niveles atendidos), con el fin de captar variaciones relevantes en condiciones organizacionales.

Tabla 5: Distribución de la población

Estrato (tipo de institución × zona)	N.º de instituciones (N)	Directivos (N)	Docentes (N)	Total del estrato (N)
Pública – Urbana	8	16	256	272
Pública – Rural	8	16	192	208
Privada – Urbana	8	16	240	256
Privada – Rural	8	16	176	192
Total población	32	64	864	928

Para el componente cuantitativo, se aplicó un muestreo estratificado por tipo de institución y zona, con selección aleatoria dentro de cada estrato cuando el marco muestral lo permitió. Para el componente cualitativo, se empleó muestreo intencional, con énfasis en casos que mostraron niveles contrastantes de

innovación (alto, medio y bajo) según los resultados de la fase cuantitativa. Se establecieron criterios de inclusión: (a) cargo directivo con funciones de gestión pedagógica o institucional; (b) permanencia mínima en la institución durante el último año escolar; y (c) participación directa en decisiones o acciones vinculadas con innovación pedagógica. Se excluyeron participantes en periodo de inducción inicial o con ausencia prolongada durante el periodo de recolección.

Materiales e instrumentos

Para garantizar una medición alineada con el tema central, se definieron dos grandes conjuntos de variables: competencias de gestión directiva e implementación de innovación pedagógica.

Cuestionario de competencias de gestión del directivo educativo.

Se elaboró un instrumento tipo Likert (5 puntos) con dimensiones operativas acordes con la literatura de liderazgo y gestión escolar:

- Dirección estratégica (visión, metas, planificación y seguimiento).
- Liderazgo pedagógico (acompañamiento docente, retroalimentación, enfoque curricular).
- Gestión de personas y clima (comunicación, colaboración, manejo de conflictos).
- Gestión de recursos (priorización, asignación, transparencia, soporte).
- Competencia digital y gestión de tecnología (decisiones informadas, soporte para uso pedagógico).
- Gestión de la mejora y evaluación (uso de evidencia, monitoreo, ajuste de acciones).

El cuestionario incluyó ítems de percepción sobre prácticas y capacidades, además de preguntas de caracterización institucional.

Escala de implementación de innovación pedagógica.

- Se diseñó una escala para valorar el grado de instalación de la innovación en la institución, con indicadores como: claridad del propósito pedagógico, coherencia metodológica, participación docente, disponibilidad de recursos, acompañamiento, evaluación formativa y sostenibilidad de la práctica innovadora.

Guía de entrevista semiestructurada para directivos y docentes.

La guía abordó: (a) significados locales de “innovación”; (b) decisiones de gestión que impulsan o frenan cambios; (c) barreras institucionales (tiempo, recursos, cultura, normativas, evaluación); (d) estrategias directivas para sostener la innovación; y (e) propuestas viables de mejora.

Matriz de análisis documental.

Se revisaron documentos institucionales relevantes (PEI/Proyecto educativo, planes de área, plan de mejora, actas de consejo académico, instrumentos de evaluación, evidencias de acompañamiento, reportes de formación), con el propósito de contrastar discurso y práctica.

Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se realizó una revisión conceptual para delimitar dimensiones e indicadores, seguida de la elaboración inicial de instrumentos. Después, se ejecutó una validación de contenido por juicio de expertos (gestión educativa, innovación pedagógica y metodología), con ajustes orientados a claridad, pertinencia y coherencia interna.

Luego se efectuó un piloto con un grupo pequeño de participantes de características similares a la muestra objetivo, con el fin de revisar comprensión de ítems, tiempos de respuesta y consistencia. A continuación, se aplicaron los cuestionarios en formato digital o impreso según accesibilidad institucional. Posteriormente, se seleccionaron casos para la fase cualitativa y se realizaron entrevistas con registro de audio, previa autorización, además de la recopilación documental. Finalmente, se consolidó una base de datos cuantitativa y un corpus cualitativo para análisis integrado.

Estrategia de análisis de datos

Para el componente cuantitativo, se aplicaron análisis descriptivos (medias, desviaciones estándar, frecuencias) y pruebas de consistencia interna (alfa de Cronbach). Además, se exploró la estructura del instrumento mediante análisis factorial exploratorio cuando el tamaño muestral lo permitió. Luego, se estimaron asociaciones entre competencias directivas e indicadores de innovación por correlaciones y modelos de regresión, con control de variables institucionales básicas (tipo de gestión, tamaño, zona, acceso a tecnología).

Para el componente cualitativo, se desarrolló un análisis temático con codificación inicial y categorización progresiva. Se establecieron categorías a priori alineadas con el marco del estudio (competencias, barreras,

estrategias, propuestas) y se permitió la aparición de categorías emergentes provenientes del discurso de participantes. Después, se elaboraron matrices de comparación entre casos para identificar patrones, tensiones recurrentes y condiciones que diferencian experiencias exitosas de implementaciones frágiles. Para la integración, se utilizó una estrategia de triangulación y “joint display” (tabla de convergencia) que permitió contrastar resultados cuantitativos con evidencias cualitativas y documentales. Esta fase aportó consistencia interpretativa y facilitó la construcción de propuestas con base en evidencia.

Consideraciones éticas

El estudio respetó principios de ética en investigación con personas. Se aseguró consentimiento informado, con explicación clara de objetivos, voluntariedad, uso de información y derecho de retiro sin consecuencias. Se garantizó confidencialidad mediante codificación de participantes e instituciones, así como resguardo seguro de archivos. Además, se evitó cualquier uso evaluativo o sancionatorio de los resultados, ya que el propósito se centró en comprensión y mejora institucional.

Estrategias de rigor, fiabilidad y transparencia

Para fortalecer la fiabilidad del componente cuantitativo, se aplicaron validación de contenido, piloto, consistencia interna y control de calidad de base de datos. Para reforzar el rigor cualitativo, se emplearon triangulación de fuentes (directivos, docentes, documentos), registro sistemático de decisiones analíticas, contrastación entre investigadores cuando existió equipo de análisis y devolución de hallazgos preliminares a participantes clave, cuando el contexto lo permitió, con fines de precisión interpretativa.

Limitaciones del estudio

Se reconocen limitaciones propias del diseño. En primer lugar, los instrumentos de percepción pueden introducir sesgos de deseabilidad social. En segundo lugar, el corte transversal limita inferencias causales sobre el efecto de competencias directivas en resultados de innovación. En tercer lugar, el acceso desigual a evidencias documentales puede reducir comparabilidad entre instituciones. Aun así, la combinación de métodos, la triangulación y la explicitación de criterios metodológicos fortalecen la credibilidad y la utilidad de los hallazgos.

RESULTADOS

La población marco quedó conformada por 32 instituciones (8 por estrato), con 64 directivos y 864 docentes (N total = 928). La distribución docente por estrato mantuvo el equilibrio propuesto: pública-urbana (256), pública-rural (192), privada-urbana (240) y privada-rural (176). En términos generales, el perfil directivo mostró experiencia laboral heterogénea; aun así, la mayoría reportó responsabilidades directas sobre planificación pedagógica, seguimiento académico y organización de acompañamiento docente.

En relación con la calidad de los instrumentos, la escala de competencias de gestión directiva mostró consistencia interna adecuada en la estimación global ($\alpha = 0.93$) y en sus dimensiones (α entre 0.79 y 0.90). A su vez, la escala de implementación de innovación pedagógica alcanzó una consistencia interna sólida ($\alpha = 0.90$). Estos indicadores respaldaron el análisis posterior, ya que aportaron estabilidad a las mediciones. En cuanto a los niveles de competencias, el promedio global se ubicó en un rango medio-alto ($M = 3.55/5$). No obstante, la lectura por dimensiones permitió identificar fortalezas y brechas. Las puntuaciones más altas se concentraron en gestión de personas y clima ($M = 3.85$) y dirección estratégica ($M = 3.78$), lo cual sugiere capacidad para sostener coordinación institucional y orientar metas. En contraste, las puntuaciones más bajas se ubicaron en gestión de la mejora y evaluación ($M = 3.02$) y competencia digital aplicada a decisiones pedagógicas ($M = 3.12$), lo que evidenció un punto crítico: la innovación aparece con intención, pero no siempre con monitoreo sistemático ni con criterios claros de evidencia.

Tabla 6: Resultados descriptivos por dimensión de competencia (escala 1–5)

Dimensión de competencia directiva	Media (M)	Desv. Est. (DE)
Dirección estratégica	3.78	0.54
Liderazgo pedagógico	3.58	0.60
Gestión de personas y clima	3.85	0.49
Gestión de recursos	3.40	0.63
Competencia digital para la innovación	3.12	0.71
Gestión de la mejora y evaluación	3.02	0.68
Promedio global	3.55	0.52

En paralelo, el índice de implementación de innovación pedagógica alcanzó un promedio medio ($M = 3.22/5$). Se observó mayor instalación en prácticas visibles (uso de recursos digitales, actividades activas, proyectos puntuales) y menor consistencia en componentes de sostenibilidad (tiempo institucional protegido, acuerdos pedagógicos, acompañamiento continuo y evaluación formativa). Además, el análisis por estrato mostró diferencias: el mayor nivel de implementación se ubicó en instituciones privadas urbanas, mientras que el menor nivel se concentró en instituciones públicas rurales. Este patrón se relacionó, principalmente, con disponibilidad de recursos, conectividad y tiempo institucional para planificación.

Tabla 7: Innovación pedagógica por estrato (escala 1–5)

Estrato	Media (M)	Observación interpretativa
Pública – Urbana	3.18	Innovación frecuente, con límites por carga administrativa
Pública – Rural	2.98	Innovación intermitente, condicionada por recursos y conectividad
Privada – Urbana	3.52	Innovación sostenida, con mayor soporte y seguimiento
Privada – Rural	3.18	Innovación moderada, con avances cuando existe liderazgo estable

Respecto a la relación entre competencias y nivel de innovación, el análisis correlacional sugirió una asociación positiva de magnitud moderada–alta entre el promedio global de competencias y el índice de innovación ($r = 0.62$). Al revisar dimensiones, la asociación más fuerte apareció en gestión de la mejora y evaluación ($r = 0.68$) y liderazgo pedagógico ($r = 0.65$). En cambio, gestión de recursos mostró una relación moderada ($r = 0.50$), lo cual indicó que los recursos importan, pero no explican por sí solos la instalación de la innovación cuando faltan seguimiento, acuerdos pedagógicos y acompañamiento.

El modelo de regresión (con variables institucionales de control) explicó cerca del 48% de la variabilidad del nivel de innovación ($R^2 = 0.48$). En ese modelo, gestión de la mejora y evaluación ($\beta = 0.31$) y liderazgo pedagógico ($\beta = 0.27$) aportaron el mayor peso explicativo. A continuación, se ubicaron competencia digital ($\beta = 0.18$) y gestión de recursos ($\beta = 0.12$). Por consiguiente, el éxito de la innovación mostró dependencia fuerte de la capacidad directiva para instalar rutinas de seguimiento, retroalimentación y toma de decisiones basadas en evidencia, además de sostener acompañamiento docente.

En el componente cualitativo, el análisis temático organizó los hallazgos en patrones recurrentes. Primero, apareció una idea central: la innovación funciona mejor cuando existe sentido pedagógico compartido y no solo cumplimiento de una moda metodológica. Segundo, se repitió la tensión del tiempo, ya que la planificación colaborativa y la observación de aula pierden espacio frente a urgencias administrativas. Tercero, el acompañamiento docente se mostró decisivo: cuando el directivo instala observación, retroalimentación y acuerdos didácticos, la innovación se vuelve práctica cotidiana; cuando eso no ocurre, la innovación queda como esfuerzo individual. Cuarto, la evidencia reveló un punto sensible: la institución puede “hacer” innovación sin medirla bien, lo cual debilita sostenibilidad y aprendizaje organizacional.

Resultados del componente cualitativo (entrevistas semiestructuradas)

Tabla 8: Matriz de resultados cualitativos por categorías (entrevistas semiestructuradas)

Categoría analítica	Qué expresa la categoría	Indicadores empíricos (señales en el discurso)	Frecuencia de menciones (n)	Predominio por actor	Evidencia típica (paráfrasis breve)
Significados locales de “innovación”	Forma en que se entiende la innovación en la escuela	Innovación como método; innovación como mejora; innovación como tecnología	21	Docentes y directivos	Se asocia con cambios metodológicos, aunque también aparece como transformación de cultura escolar
Decisiones directivas que impulsan la innovación	Acciones de gestión que aumentan la continuidad y coherencia	Prioridad pedagógica; metas claras; tiempo de coordinación; acompañamiento	19	Directivos	La innovación se fortalece cuando existe foco institucional y seguimiento planificado

Decisiones directivas que frenan la innovación	Acciones o ausencias que debilitan implementación	Falta de seguimiento; exceso administrativo; comunicación ambigua; cambios sin sentido	17	Docentes	Se percibe como “carga” cuando no existe estructura ni acompañamiento
Barreras institucionales	Obstáculos que limitan instalación del cambio	Tiempo insuficiente; recursos limitados; cultura de resistencia; normativas rígidas	22	Docentes	El tiempo y la carga operativa reducen la planificación y el trabajo colaborativo
Evaluación como freno o motor	Relación entre evaluación y sostenibilidad de la innovación	Predominio de calificación final; poca retroalimentación; rúbricas ausentes	18	Docentes	La innovación pierde fuerza cuando la evaluación no se alinea con el enfoque por competencias
Estrategias directivas para sostener el cambio	Prácticas que aseguran continuidad institucional	Observación de aula; retroalimentación breve; acuerdos didácticos; socialización de buenas prácticas	20	Directivos	El acompañamiento o formativo aumenta compromiso y reduce resistencia
Propuestas viables de mejora	Sugerencias realistas desde la práctica escolar	Tiempo protegido; formación situada; soporte tecnológico; evaluación formativa; recursos mínimos	23	Docentes y directivos	Se pide tiempo institucional y coherencia evaluativa antes que “más programas”

El análisis de la matriz cualitativa permite observar un patrón claro: la innovación pedagógica se percibe como un proceso deseable, pero su sostenibilidad depende menos de la “idea innovadora” y más de las condiciones de gestión que la convierten en práctica institucional. En primer lugar, los significados locales de innovación registran una alta frecuencia (n=21), lo que sugiere que el término circula de manera amplia en la cultura escolar. Sin embargo, esa presencia no garantiza profundidad conceptual. La innovación se asocia sobre todo con cambios metodológicos o con el uso de tecnología, aunque también aparece como transformación de cultura escolar. Esta dualidad revela una tensión: por un lado, existe una comprensión operativa (“hacer actividades distintas”); por otro, surge una lectura más estructural (“cambiar la forma de enseñar, evaluar y organizar el aprendizaje”). En consecuencia, el sentido que adopte la innovación en cada institución condiciona el tipo de decisiones directivas que se priorizan.

En segundo lugar, las categorías vinculadas con la gestión muestran una lógica de “doble vía”. Las decisiones directivas que impulsan la innovación (n=19) se concentran en el actor directivo, lo cual evidencia que el liderazgo se reconoce como motor cuando logra fijar una prioridad pedagógica, definir metas y asegurar tiempos de coordinación y acompañamiento. No obstante, casi con la misma fuerza aparece la categoría opuesta: decisiones que frenan la innovación (n=17), con predominio docente. Este contraste sugiere que el docente interpreta el impulso o el freno a partir de lo que vive en lo cotidiano: si el directivo acompaña y organiza, la innovación se percibe posible; si predomina el exceso administrativo, la comunicación ambigua y la falta de seguimiento, la innovación se experimenta como “carga”. Por lo tanto, la diferencia no radica tanto en el discurso institucional, sino en el tipo de soporte concreto que se activa o se omite.

En tercer lugar, las barreras institucionales presentan la frecuencia más alta junto con las propuestas (n=22) y se concentran en el discurso docente, lo cual resulta coherente con el lugar que ocupa el profesor en la ejecución real del cambio. La barrera principal no se describe como falta de voluntad, sino como falta de

tiempo y sobrecarga operativa, que reducen la planificación y el trabajo colaborativo. A esto se suman recursos limitados, resistencias culturales y normativas rígidas. En otras palabras, la innovación no fracasa porque “no se quiera innovar”, sino porque el sistema escolar no siempre protege condiciones básicas para hacerlo con sentido pedagógico.

En cuarto lugar, la evaluación aparece como un punto crítico (n=18) y se posiciona como freno o motor del proceso. Cuando predomina la calificación final, cuando faltan rúbricas o cuando la retroalimentación se debilita, la innovación pierde coherencia y se vuelve frágil. Este hallazgo resulta especialmente relevante porque conecta la innovación con el núcleo duro de la escuela: la forma de evaluar define qué se valora y, por extensión, qué se sostiene. Así, aunque se introduzcan metodologías activas, el cambio se diluye si la evaluación continua con lógicas tradicionales que premian la reproducción y no el desempeño por competencias.

En quinto lugar, las estrategias directivas para sostener el cambio (n=20) confirman una ruta de estabilidad: observación de aula, retroalimentación breve, acuerdos didácticos y socialización de buenas prácticas. Este punto es clave porque muestra que la sostenibilidad no se logra con acciones aisladas, sino con rutinas institucionales que acompañan y ordenan el aprendizaje profesional docente. Además, el hecho de que esta categoría predomine en directivos sugiere que, cuando se asume el liderazgo pedagógico, se reconoce la necesidad de sostener el proceso con seguimiento formativo y no con control.

Finalmente, las propuestas viables de mejora (n=23) muestran el mayor consenso entre docentes y directivos, lo cual refuerza la validez práctica de los hallazgos. El énfasis no se coloca en más programas o más exigencias, sino en condiciones concretas: tiempo protegido, formación situada, soporte tecnológico básico, evaluación formativa y recursos mínimos. En síntesis, el análisis sugiere que la transformación educativa requiere menos “innovación como evento” y más “innovación como sistema”, donde las competencias directivas se expresan en decisiones que garantizan coherencia, seguimiento y condiciones reales para que el cambio ocurra en el aula y se mantenga en el tiempo.

Matriz de análisis documental

Tabla 9: Matriz de análisis documental: coherencia entre discurso institucional y práctica (n = 32 instituciones)

Documento institucional revisado	Coherencia alta n (%)	Coherencia media n (%)	Coherencia baja n (%)	Brecha principal identificada
PEI / Proyecto educativo institucional	12 (37.5%)	14 (43.8%)	6 (18.7%)	Enunciados amplios sin metas, indicadores ni responsables definidos
Planes de área / Planificación curricular	10 (31.3%)	15 (46.9%)	7 (21.8%)	Metodologías activas no se traducen en secuencias didácticas consistentes
Plan de mejora institucional	11 (34.4%)	13 (40.6%)	8 (25.0%)	Acciones sin cronograma operativo o sin evidencia de seguimiento
Actas de consejo académico / comités pedagógicos	9 (28.1%)	14 (43.8%)	9 (28.1%)	Predominio de asuntos administrativos sobre análisis pedagógico sistemático
Instrumentos de evaluación	8 (25.0%)	13 (40.6%)	11 (34.4%)	Declaración de enfoque formativo, pero uso centrado en calificación final
Evidencias de acompañamiento pedagógico	7 (21.9%)	12 (37.5%)	13 (40.6%)	Falta de observación de aula y retroalimentación documentada
Reportes de formación docente	10 (31.3%)	13 (40.6%)	9 (28.1%)	Formación general sin conexión explícita con prioridades pedagógicas del aula

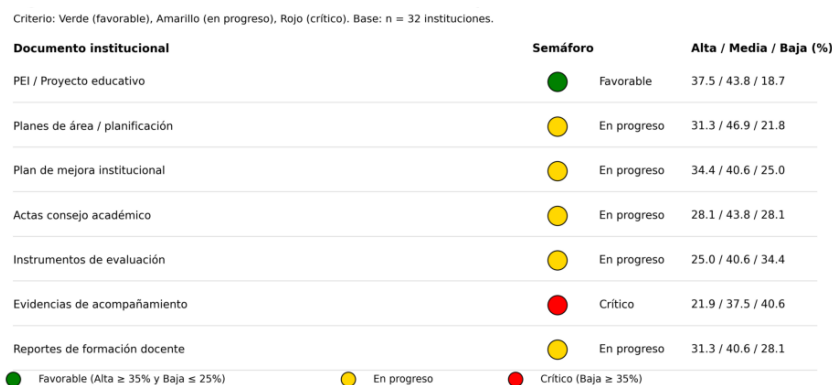


Fig. 3: Semáforo de coherencia

Propuesta para la transformación educativa

A partir de los resultados, la propuesta prioriza un punto clave: la innovación pedagógica se consolida cuando el directivo fortalece competencias que organizan el cambio como sistema y no como evento. En consecuencia, se plantea un Modelo de Gestión Directiva para la Innovación Pedagógica (MGD-IP), orientado a fortalecer cuatro núcleos: (1) liderazgo pedagógico y acompañamiento, (2) evaluación para la mejora, (3) condiciones institucionales, y (4) competencia digital con sentido didáctico. Esta propuesta responde a la brecha detectada entre la intención innovadora y la falta de seguimiento sistemático, además de la tensión por tiempo institucional y recursos.

El MGD-IP se estructura en un ciclo anual de seis momentos que se repiten con ajustes según evidencias. En primer lugar, se realiza un diagnóstico breve con indicadores simples: prácticas innovadoras existentes, dificultades, recursos disponibles y necesidades docentes. En segundo lugar, se define una prioridad pedagógica institucional (por ejemplo, comprensión lectora, resolución de problemas, evaluación formativa o trabajo colaborativo) y se traduce en metas observables. En tercer lugar, se asegura un conjunto mínimo de condiciones: tiempo de coordinación mensual, acuerdos didácticos por área, calendario de acompañamiento y soporte tecnológico básico. En cuarto lugar, se instala un acompañamiento docente con visitas de aula, retroalimentación corta y compromisos concretos por periodos. En quinto lugar, se ejecuta un plan de evaluación para la mejora, con rúbricas, evidencias de aprendizaje y revisión colegiada. Finalmente, se promueve escalamiento y sostenibilidad, con socialización de buenas prácticas, ajustes al plan y documentación institucional.

Tabla 10: Plan operativo de la propuesta MGD-IP

Eje estratégico	Acción directiva clave	Evidencia verificable	Indicador de éxito
Liderazgo pedagógico	Calendario de acompañamiento por aulas y áreas	Actas de retroalimentación y acuerdos didácticos	≥ 2 acompañamientos por docente/semestre
Evaluación para la mejora	Rúbricas y revisión colegiada mensual	Portafolios de aula y actas de análisis	≥ 1 revisión mensual por área
Condiciones institucionales	Tiempo protegido de coordinación	Horario oficial y registro de asistencia	$\geq 80\%$ de participación en coordinación
Competencia digital con sentido	Uso de recursos digitales alineados al currículo	Secuencias didácticas y evidencias de estudiantes	≥ 1 secuencia innovadora por bimestre
Cultura de confianza	Protocolos de retroalimentación respetuosa	Instrumento de observación y acuerdos	Mejora en clima docente (encuesta)
Gestión de recursos	Priorización transparente para innovación	Plan de compras/soporte y reportes	Cumplimiento $\geq 85\%$ del plan anual

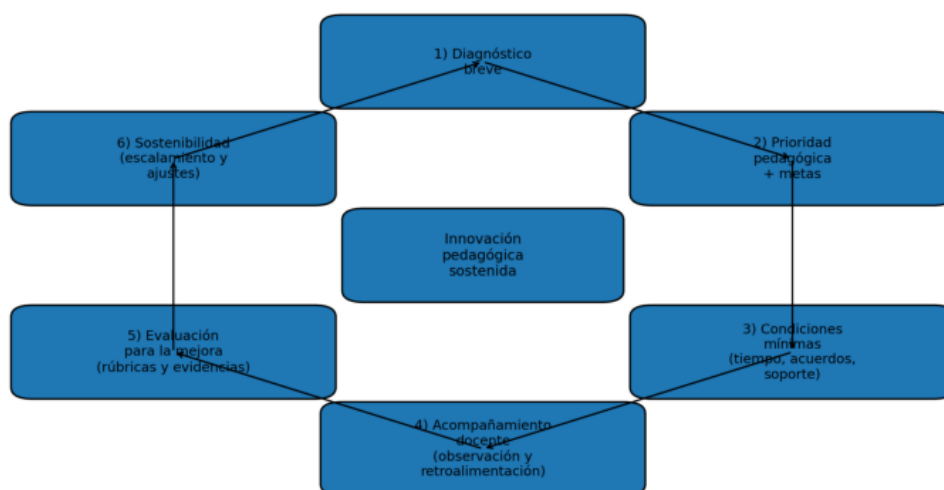


Fig. 4: Modelo de gestión directiva para la innovación pedagógica

Como complemento, se propone un paquete de formación breve para directivos, centrado en práctica y no en teoría aislada. Este paquete considera: (a) liderazgo pedagógico con observación de aula, (b) uso de evidencia para decisiones, (c) gestión del tiempo institucional, y (d) competencia digital aplicada a secuencias didácticas. Además, conviene integrar una estrategia de comunicación interna, ya que la innovación se sostiene mejor cuando existe narrativa compartida sobre el “para qué” del cambio y cuando la comunidad percibe coherencia entre discurso y práctica.

DISCUSIÓN

La discusión permite situar los hallazgos del estudio en el marco de la literatura sobre liderazgo escolar, gestión educativa e innovación pedagógica. En términos generales, los resultados confirman que la innovación no depende únicamente de la existencia de metodologías activas o de recursos tecnológicos, sino de la capacidad directiva para organizar condiciones institucionales, orientar el sentido pedagógico del cambio y sostenerlo mediante acompañamiento y evaluación (Villa, 2019). Esta lectura coincide con enfoques que entienden la mejora escolar como un proceso sistémico, en el cual el liderazgo actúa como catalizador cuando logra alinear metas, cultura, prácticas y recursos con un propósito formativo.

El perfil de competencias directivas mostró fortalezas en dirección estratégica y gestión de personas y clima, mientras que evidenció debilidades relativas en gestión de la mejora y evaluación, además de competencia digital con sentido pedagógico. Este patrón dialoga con la literatura de González et al., (2025) que sitúa el liderazgo escolar más allá de la administración: cuando el directivo centra su acción en lo pedagógico, instala rutinas de acompañamiento y toma decisiones basadas en evidencia, aumenta la probabilidad de que las innovaciones se consoliden. En ese sentido, la relación positiva entre competencias directivas e implementación de innovación, y en particular el mayor peso de la gestión de la mejora y del liderazgo pedagógico, refuerza la idea de que el cambio se sostiene por estructuras de seguimiento y no solo por iniciativas aisladas. La literatura sobre capital profesional también ha destacado que la mejora requiere inversión en colaboración docente y aprendizaje profesional, lo cual demanda liderazgo que proteja tiempo, coordinación y confianza institucional.

Los resultados cualitativos aportaron claridad sobre el significado local de “innovación”. La categoría mostró alta frecuencia y reveló una dualidad: por un lado, innovación como uso de tecnología o cambio metodológico; por otro, innovación como transformación cultural y mejora del aprendizaje. Esta tensión se observa en investigaciones como la de Salazar (2019) que advierte que el término innovación puede reducirse a prácticas visibles a veces impulsadas por demandas externas y perder profundidad pedagógica cuando no se vincula con metas claras de aprendizaje. Por ello, la evidencia del estudio sugiere que una tarea directiva central consiste en construir un sentido compartido: cuando la escuela define con claridad para qué innova y cómo evaluará esa innovación, el cambio se vuelve menos frágil y más coherente.

La evaluación emergió como un punto crítico, ya que se identificó como freno cuando predomina la lógica de calificación final, cuando faltan rúbricas y cuando la retroalimentación se debilita. Este hallazgo se alinea con la literatura sobre evaluación formativa de Velasco (2024), que plantea que la innovación metodológica pierde potencia si la evaluación no cambia al mismo ritmo. En otras palabras, la institución puede incorporar estrategias activas, pero si mantiene instrumentos que valoran reproducción de contenidos, termina

enviando señales contradictorias al aula. Por consiguiente, la coherencia entre innovación y evaluación se convierte en un criterio decisivo para la sostenibilidad.

El análisis documental mostró brechas entre discurso y práctica, sobre todo en instrumentos de evaluación y en evidencias de acompañamiento pedagógico. Este resultado coincide con lo expuesto por Quispe (2025) sobre implementación de reformas, donde se documenta que los proyectos institucionales suelen declarar innovación, inclusión y calidad, pero no siempre traducen esas intenciones en planificación concreta, seguimiento sistemático y prácticas evaluativas coherentes. En este punto, el semáforo documental resulta especialmente útil, ya que permite identificar con rapidez áreas de intervención prioritaria. Desde una perspectiva de gestión, esta brecha sugiere que el directivo requiere competencias para transformar documentos en rutinas efectivas: acuerdos didácticos, seguimiento pedagógico, revisión colegiada de evidencias y decisiones apoyadas en datos.

A partir de estas interpretaciones, las implicaciones para la práctica se organizan en cuatro prioridades. Conviene fortalecer el liderazgo pedagógico como práctica cotidiana, mediante acompañamiento formativo, observación de aula y retroalimentación breve con acuerdos verificables. Resulta imprescindible alinear evaluación con innovación, incorporando instrumentos formativos, rúbricas y espacios de revisión colegiada (Solano, 2024). Además, se requiere proteger tiempo institucional para coordinación y aprendizaje profesional docente, ya que la falta de tiempo se presenta como la barrera más persistente y transversal. Por otra parte, la competencia digital debe orientarse a decisiones didácticas y no solo a uso instrumental, de modo que la tecnología se convierta en medio para aprender mejor y no en fin en sí misma. Las implicaciones teóricas también son claras, los hallazgos refuerzan enfoques que ubican la innovación como un proceso de cambio organizacional y cultural, no como un conjunto de técnicas. Por otra parte, la fuerza explicativa de la gestión de mejora y evaluación sugiere que la innovación se sostiene cuando el liderazgo instala mecanismos de aprendizaje institucional: uso de evidencia, ajuste continuo y construcción de capacidades colectivas. De igual manera, la convergencia entre entrevistas y documentos permite sostener que la coherencia institucional actúa como mediador entre competencias directivas y resultados de innovación, lo cual abre una línea de análisis para futuros modelos explicativos (Limongi et al., 2025).

No obstante, el estudio presenta limitaciones que deben considerarse para interpretar sus resultados. El diseño transversal no permite establecer causalidad; por tanto, la relación entre competencias y nivel de innovación debe leerse como asociación. Las escalas basadas en percepción pueden introducir sesgos, especialmente deseabilidad social en directivos o valoración crítica en docentes. El análisis documental depende del acceso a evidencias disponibles y de la calidad de los registros institucionales, lo cual puede variar entre escuelas (Velasco, 2024). Además, aunque la población propuesta es diversa, su representación responde a un marco prudente y puede no reflejar la totalidad de realidades regionales, por lo cual conviene evitar generalizaciones absolutas.

De cara a futuras investigaciones, conviene avanzar en al menos cuatro direcciones. Se recomienda aplicar diseños longitudinales que permitan observar la sostenibilidad de la innovación y el efecto del acompañamiento directivo a lo largo del tiempo. Adicional, resulta pertinente incorporar medición de resultados de aprendizaje con indicadores más directos (rúbricas de desempeño, portafolios y progreso por competencias), con el fin de conectar innovación con evidencias de impacto. De igual manera, conviene explorar modelos multivariados que incluyan mediadores como cultura escolar, confianza institucional, colaboración docente y coherencia evaluativa, para comprender mejor los mecanismos del cambio (Gamboa et al., 2025). Asimismo, se sugiere profundizar en estudios de caso en contextos rurales y de alta vulnerabilidad, donde las condiciones estructurales desafían la implementación y exigen estrategias de liderazgo adaptativo.

CONCLUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las competencias de gestión del directivo educativo en la implementación y liderazgo de la innovación pedagógica, así como identificar desafíos, estrategias y propuestas orientadas a la transformación educativa. A partir de un enfoque mixto, los hallazgos permiten sostener que la innovación no se consolida únicamente por la incorporación de metodologías activas o recursos tecnológicos, sino por la capacidad directiva para organizar condiciones institucionales, orientar el sentido pedagógico del cambio y sostenerlo con seguimiento sistemático.

En términos generales, el estudio evidenció un perfil de competencias directivas con fortalezas en la dirección estratégica y en la gestión de personas y clima institucional. Sin embargo, también mostró brechas relevantes en la gestión de la mejora y la evaluación, además de limitaciones en el uso pedagógico de la tecnología. Estas brechas resultan decisivas porque se relacionan directamente con la continuidad de las innovaciones y con la posibilidad de convertir iniciativas aisladas en prácticas institucionales sostenidas.

Asimismo, los resultados confirmaron una asociación positiva entre las competencias directivas y el nivel de implementación de innovación pedagógica. En particular, el liderazgo pedagógico y la gestión de la mejora explicaron con mayor fuerza las diferencias observadas entre instituciones. Esto indica que el éxito de la innovación depende, en gran medida, de la capacidad del directivo para acompañar la práctica docente, establecer acuerdos didácticos, proteger tiempos de coordinación y promover una cultura escolar basada en la confianza y la mejora continua.

El componente cualitativo permitió comprender con mayor profundidad la experiencia institucional del cambio. Se observó que la innovación adquiere significados distintos según el contexto: en algunos casos se reduce a uso de tecnología o a cambios metodológicos puntuales, mientras que en otros se entiende como transformación cultural y mejora del aprendizaje. Además, las principales barreras se concentraron en la falta de tiempo, la sobrecarga administrativa, las limitaciones de recursos, la resistencia cultural y la falta de coherencia evaluativa. De manera consistente, el análisis documental reveló una brecha entre lo declarado en documentos institucionales y las evidencias reales de acompañamiento pedagógico y evaluación formativa, lo que refuerza la necesidad de alinear discurso, planificación y práctica.

Como contribución aplicada, el estudio formuló una propuesta de gestión directiva orientada a la sostenibilidad de la innovación, basada en un ciclo de diagnóstico, priorización pedagógica, creación de condiciones, acompañamiento docente, evaluación para la mejora y consolidación institucional. Esta propuesta ofrece una ruta operativa para que la innovación deje de depender de esfuerzos individuales y se convierta en un proceso institucional con continuidad, coherencia y orientación hacia mejores aprendizajes.

REFERENCIAS

- Bass, B., & Riggio, R. (2006). Transformational leadership. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Cabero, J., & Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 168-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cedeño, L., & Murillo, M. (2025). un líder educativo debe prever los cambios y reestructurar la institución conforme a las nuevas realidades del entorno educativo. *Reincisol*, 4(7), 1534-1561. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1534-1561](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1534-1561)
- Cedeño, M., & Viguera, J. (2020). Aula invertida una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 878-897. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1323>
- Córica, J. (2021). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Gamboa, J., Almachi, V., & Condo, H. (2025). Las innovaciones metodológicas de enseñanza y la calidad educativa en la Unidad Educativa Guayaquil de la ciudad de Ambato. *Revista Ciencia Latina*, 9(4), 7690-7712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19362
- González, M., Viracocha, B., Belduma, R., & Navarrete, X. (2025). Competencias directivas que favorecen el desarrollo del liderazgo docente. *Revista Multidisciplinar De Estudios Generales*, 4(3), 2606-2615. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.292>
- Guerrero, R., Garces, N., Barén, T., Arias, A., Cabrera, J., & Vásquez, E. (2023). El impacto de los nuevos modelos pedagógicos ante las actualizaciones digitales y tecnológica. *Investigación y Desarrollo Tecnológico*, 4(2), 665-684. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v4i2.159>
- Hallinger, P., & Heck, R. (2024). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. <https://doi.org/1696-4713>
- Hidalgo, T., Silvia, T., Toapanta, N., & Romero, J. (2025). Innovación en la educación: implementación de metodologías activas en el aula. *Polo del conocimiento*, 10(9), 2217-2232. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i9.10440>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (Julio de 2025). *Tecnologías de la información y comunicación*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2025/202507_Tecnologia_de_la_Informacion_y_Comunicacion-TICs.pdf
- Limongi, D., Concha, L., Montalvan, Y., & Toledo, A. (2025). Modelos de gestión educativa integral y su efectividad en la promoción de la calidad educativa. Revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2823 – 2837. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3800>

- Núñez, A., Pérez, K., & Mejía, K. (2024). Gamificación en el aula: Herramientas Tecnológicas para Mejorar la Motivación y el Aprendizaje . *Digital Publisher*, 10(2), 36-50. <https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2956>
- Ochoa, J., Alulema, L., & Bustamante, I. (2024). Gestión directiva de calidad y su impacto en la dimensión administrativa. *Revista Científica Internacional Arandu*, 11(2), 2120-2144. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.400>
- OECD. (2025). *Claves para una enseñanza de alta*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c7a96927-es>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2014: políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230080>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *El trabajo de la UNESCO en el ámbito de la educación*. <http://unesco.org/es/education/action>
- Profuturo. (2024). *Transformando la educación a través del liderazgo educativo*. <https://profuturo.education/observatorio/tendencias/transformando-la-educacion-a-traves-del-liderazgo-educativo/>
- Quispe, H., Morales, I., & Montenegro, I. (2025). Impacto del acompañamiento y monitoreo pedagógico en la educación. *Aula Virtual*, 6(13), 309-329. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15389651>
- Rodríguez, W. (2024). Aprendizaje Adaptativo en Educación Superior: Análisis de Plataformas Digitales y su Impacto en el Aprendizaje Personalizado. *Ciencia Latina*, 8(5), 6599-6607. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14079
- Royo, H., Petit, E., Salazar, S., & Rada, A. (2023). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 31(1), 56-86. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.8>
- Salazar, J. (2019). *Tecnologías e innovación en el sector educativo para el Desarrollo Humano: Estudio de caso del Centro de Innovación y Desarrollo de Envigado (2016-2019)*. FLACSO. <https://doi.org/https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/server/api/core/bitstreams/42ecf60b-1915-4acf-b9e6-b6e28ef5082b/content>
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Ediciones Granica S.A. <https://doi.org/https://rionegro.gov.ar/download/archivos/00002739.pdf>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81(1), 111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>
- Solano, S. (2024). Liderazgo distribuido: un recorrido histórico y su impacto en la eficacia escolar. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(11), 10-24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i11.109>
- Troya, E., Medrano, P., Chicaiza, D., & Gusqui, L. (2024). Importancia de la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Espimint*, 3(2), 57-70. <https://doi.org/10.61347/ei.v3i2.75>
- Vargas, V., Guerrero, F., Modina, F., & Salina, D. (2024). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 4(1), 1-20. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.565>
- Velasco, W. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiante de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), 1-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Velazco, M., & Zegarra, L. (2025). Incidencia del Liderazgo Pedagógico y las Competencias Directivas en la Gestión. *Revista Internacional Tecnológico Educativa*, 18(1), 122-133. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.586>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>