

GESTIÓN DIRECTIVA INNOVADORA COMO MOTOR DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA DISTRITO METROPOLITANO



INNOVATIVE MANAGEMENT AS A DRIVER OF CHANGE IN EDUCATION AT THE METROPOLITAN DISTRICT EDUCATIONAL UNIT

Bolivar Enrique Villalta Jadan ^{1*}

E-mail: us.bolivarvillalta@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8349-2842>

Diego Paul Palma Rivera ¹

E-mail: us.diegopalma@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-7721>

Luis Orlando Albarracin Zambrano¹

E-mail: uq.luisalbarracin@uniandes.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3164-5229>

¹Universidad Regional Autónoma de los Andes, Ecuador.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Villalta Jadan, B. E., Palma Rivera, D. P., y Albarracin Zambrano, L. O. (2025). Gestión directiva innovadora como motor de cambio en la educación de la Unidad Educativa Distrito Metropolitano. *Revista Educación*, 21(S1), e5013.

RESUMEN

El liderazgo educativo contemporáneo se encuentra enmarcado en un escenario de profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que demandan nuevas formas de gestión institucional. En este contexto, la figura del directivo se convierte en un agente estratégico para orientar, motivar e impulsar procesos de innovación pedagógica que favorezcan una educación inclusiva y de calidad. La gestión directiva innovadora no se limita a la administración eficiente de los recursos, sino que implica la construcción de un proyecto educativo basado en la visión compartida, la participación activa de la comunidad y la promoción de un clima organizacional que fortalezca la creatividad docente y el compromiso estudiantil. Asimismo, su capacidad de articular políticas, metodologías y recursos tecnológicos resulta esencial para responder a los retos actuales de la educación en el Distrito Metropolitano. La transformación educativa requiere líderes capaces de inspirar y guiar cambios significativos que impacten en los aprendizajes y en la formación integral de los estudiantes. Por ello, comprender y analizar el papel de la gestión directiva innovadora permite identificar prácticas efectivas que contribuyen a consolidar instituciones más dinámicas, resilientes y adaptadas a los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave:

Gestión directiva, innovación educativa, liderazgo escolar, transformación pedagógica, calidad educativa.

ABSTRACT

Contemporary educational leadership operates within a framework of profound social, cultural, and technological transformations that demand new approaches to institutional management. Within this context, the role of school directors emerges as a strategic agent in guiding, motivating, and fostering pedagogical innovation that promotes inclusive and high-quality education. Innovative managerial leadership goes beyond efficient resource management; it involves building an educational project based on shared vision, active community participation, and the creation of an organizational climate that strengthens teacher creativity and student engagement. Furthermore, the ability to integrate policies, methodologies, and technological resources is essential to addressing current educational challenges in the Metropolitan District. Educational transformation requires leaders capable of inspiring and guiding meaningful changes that positively impact learning outcomes and the holistic development of students. Thus, understanding and analyzing the role of innovative managerial leadership allows the identification of effective practices that help consolidate more dynamic, resilient, and adaptive institutions to the challenges of the twenty-first century.

Keywords:

Managerial leadership, educational innovation, school leadership, pedagogical transformation, educational quality.



INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la educación ha experimentado modificaciones significativas en diversos ámbitos. Uno de estos cambios notables es el desarrollo progresivo del liderazgo pedagógico, que, acompañado del liderazgo directivo, se lleva a cabo de manera gradual dentro de las instituciones. (Ramírez Villacorta, 2024)

El liderazgo directivo en las instituciones educativas representa un factor determinante para el desarrollo de procesos académicos y administrativos eficaces, así como para la construcción de entornos colaborativos orientados a la mejora continua (Azzaroni y Harf, 2023). En el contexto actual, marcado por complejos desafíos sociales y educativos, las instituciones requieren líderes capaces de tomar decisiones estratégicas, fomentar el trabajo conjunto entre los integrantes de la comunidad educativa y construir una visión común orientada al logro de las metas institucionales con sentido de responsabilidad y entrega. El liderazgo se encuentra enmarcado en las habilidades y destrezas comunicativas que facilitan la toma de decisiones, motivación y promoción de los cambios necesarios para la organización y sí mismo. (Salazar Pizarro y Yazmyn Shela, 2024)

En la Unidad Educativa “Distrito Metropolitano” se identifican diversas dificultades estructurales que afectan el desempeño general de la institución. Entre ellas, destaca la limitada capacidad de liderazgo del equipo directivo, lo que influye negativamente en la organización, implementación y monitoreo de las acciones institucionales. Además, se observa una baja coordinación con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), que presenta problemas para atender las necesidades psicoeducativas de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan situaciones familiares difíciles, como la separación de sus padres o la migración de uno de ellos. La diversidad de actividades que componen para la gestión educativa, abarca el diagnóstico, la planeación, la organización y la ejecución de estrategias direccionadas a satisfacer las necesidades de las dependencias de la institución educativa. (Mero Pozo, 2025)

En este escenario, el presente estudio busca evaluar y potenciar el papel del liderazgo directivo como elemento clave en la gestión institucional, promoviendo acciones que contribuyan a elevar la calidad educativa, optimizar la administración y promover la colaboración entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.

El liderazgo en la dirección de las instituciones educativas ha adquirido una importancia cada vez mayor, convirtiéndose en un elemento clave para impulsar la mejora de la calidad educativa, asegurar la igualdad de oportunidades

y estimular la participación activa de toda la comunidad escolar. (Hinojo Lucena y Arias Romero, 2021). En un entorno caracterizado por la complejidad de los cambios sociales, económicos y culturales, las instituciones educativas necesitan liderazgos que puedan afrontar los retos actuales con una visión definida, estrategias eficientes y una gestión inclusiva (García et al., 2023). Numerosas investigaciones coinciden en que la calidad del liderazgo directivo tiene un impacto importante en el ambiente institucional, el desempeño académico de los estudiantes, la motivación del personal docente y la eficacia de los procesos administrativos. (Onetto, 2021).

En los estudios referidos se ha comprobado la influencia del liderazgo de los docentes en la motivación escolar; es decir, cómo un profesor líder a través de sus cualidades puede lograr que sus estudiantes se motiven y transformen su conducta en el contexto escolar. (Miranda de Mora y Velasteguí López, 2023).

En el caso de la Unidad Educativa “Distrito Metropolitano”, situada en un entorno urbano con alta movilidad poblacional y problemáticas sociales diversas, se ha identificado una serie de limitaciones en la gestión directiva que inciden negativamente en el desarrollo institucional. Entre ellas destacan la falta de liderazgo proactivo, debilidades en la planificación estratégica, escasa comunicación entre los departamentos, y una desvinculación preocupante con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), el cual enfrenta dificultades para brindar apoyo adecuado a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad psicosocial.

Esta situación plantea la necesidad urgente de replantear el modelo de liderazgo institucional, apostando por enfoques transformacionales que integren a todos los actores involucrados en el entorno educativo, promuevan la participación activa, impulsen la innovación pedagógica y fortalezcan la gestión desde una mirada integral. Este estudio busca examinar la función del liderazgo directivo como eje articulador de la transformación educativa en la Unidad Educativa “Distrito Metropolitano”, identificando sus debilidades, potencialidades y proponiendo estrategias concretas para una gestión escolar más efectiva, inclusiva y centrada en el bienestar del estudiante.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se basa en un enfoque mixto que fusiona técnicas cualitativas y cuantitativas, para examinar el liderazgo directivo en la Unidad Educativa “Distrito Metropolitano”. Se aplicaron encuestas a directivos, docentes y personal del DECE con el fin de obtener percepciones sobre la

gestión escolar, permitiendo así la recopilación de datos cuantificables relacionados con la comunicación, el liderazgo y la coordinación institucional.

El método descriptivo empleado en este estudio se centra en la caracterización detallada y objetiva del fenómeno analizado, utilizando un lenguaje claro y exacto que permite al lector entender fácilmente la información (Ballester Brage et al., 2022).

La investigación cualitativa se orienta hacia el análisis del significado que los participantes atribuyen a distintos procesos educativos y administrativos, proporcionando un entendimiento significativo de sus vivencias y puntos de vista (Romero Urréa et al., 2022). En contraste, el enfoque cuantitativo se fundamenta en la obtención y el estudio de datos numéricos con el propósito de detectar patrones, vínculos y tendencias en el contexto de estudio, asegurando una medición sistemática y objetiva de los fenómenos estudiados (Cadena Iñiguez, et al., 2019).

La población total fue de 3.804 personas, incluyendo directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. La población total asciende a **3.804 personas**, distribuida de la siguiente manera: **13 directivos, 95 docentes, 2.485 estudiantes, 1.211 padres de familia**. A través del cálculo estadístico para poblaciones finitas con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se determinó una muestra de 350 participantes.

$$n = \frac{k^2 N P Q}{e^2(N-1) + k^2 \cdot P \cdot Q}$$

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 3,804 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2(3,804 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

$$n = \frac{3,8416 \cdot 3,804 \cdot 0,25}{0,0025(3,803) + 3,8416 \cdot 0,25}$$

$$n = \frac{3653,3616}{9,5075 + 0,9604}$$

$$n = \frac{3653,3616}{10,4679} = 350$$

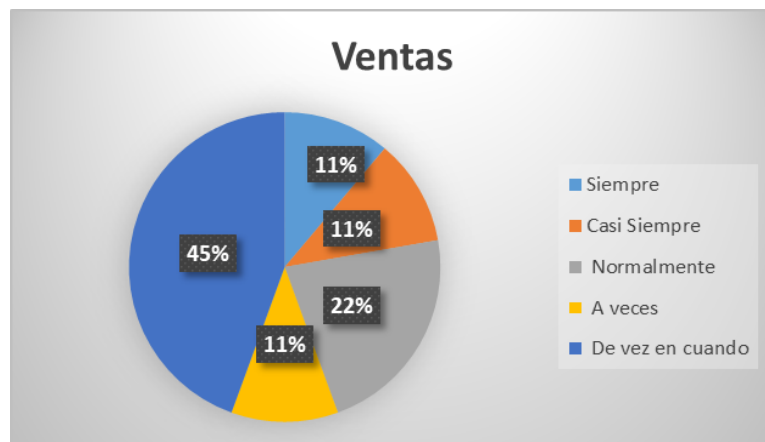
F 1

Una vez establecido el número de participantes en la muestra estadística (350 personas) Fórmula 1, se procedió a asignar la muestra de manera proporcional dentro de los variados grupos que forman parte del entorno escolar. Esta asignación se basó en el porcentaje que cada grupo representa con respecto al total de la población.

RESULTADOS

Aplicada al docente

Fig. 1. Frecuencia visita áulica

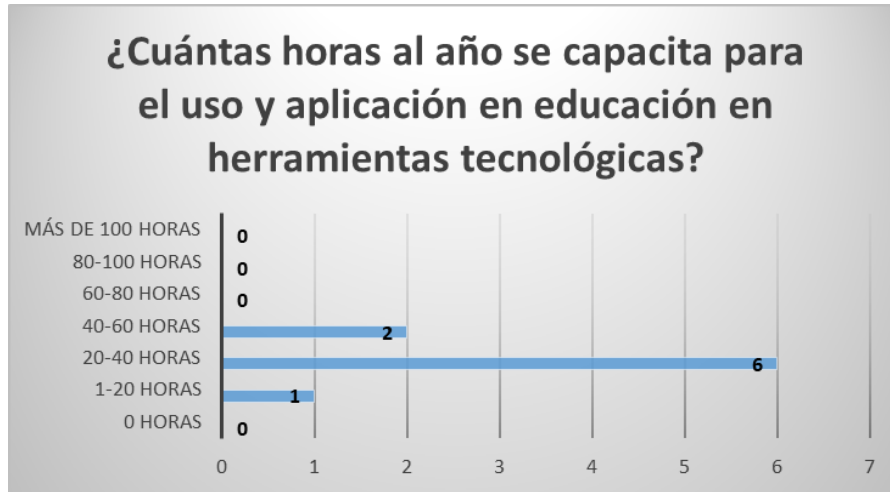


Fuente: Villalta Enrique, 2025

El análisis evidencia Figura 1 que las visitas áulicas del vicerrectorado son percibidas como esporádicas por la mayoría del personal docente. La mayor concentración de respuestas en “De vez en cuando” sugiere que, si bien estas visitas existen, no forman parte de una rutina de observación y acompañamiento pedagógico frecuente ni planificada.

Esto podría limitar el impacto positivo que dichas visitas tienen en la mejoría de la enseñanza y aprendizaje y en la retroalimentación docente.

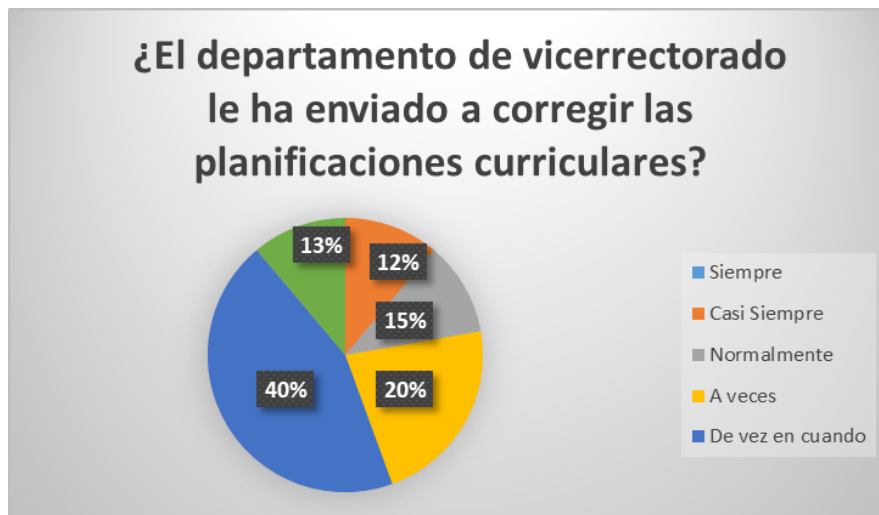
Fig. 2. Horas de Capacitación



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los encuestados (60%) indica recibir entre 20 y 40 horas anuales de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, mientras que un 20% recibe entre 40 y 60 horas, y solo un 10% menos de 20 horas Figura 2, lo cual sugiere que, aunque existe un esfuerzo por capacitar al personal docente en el ámbito tecnológico, este aún es limitado en tiempo y podría ampliarse para fortalecer las competencias digitales de forma más profunda y sostenida.

Fig. 3. Corrección de planificaciones



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los encuestados (40%) señala que el vicerrectorado les solicita correcciones a las planificaciones curriculares “De vez en cuando”, mientras que un 20% indica que esto ocurre “A veces”. Esto puede reflejar una falta de seguimiento estructurado en el proceso de planificación curricular por parte del vicerrectorado Figura 3.

Fig. 4. Entrega de planificaciones.

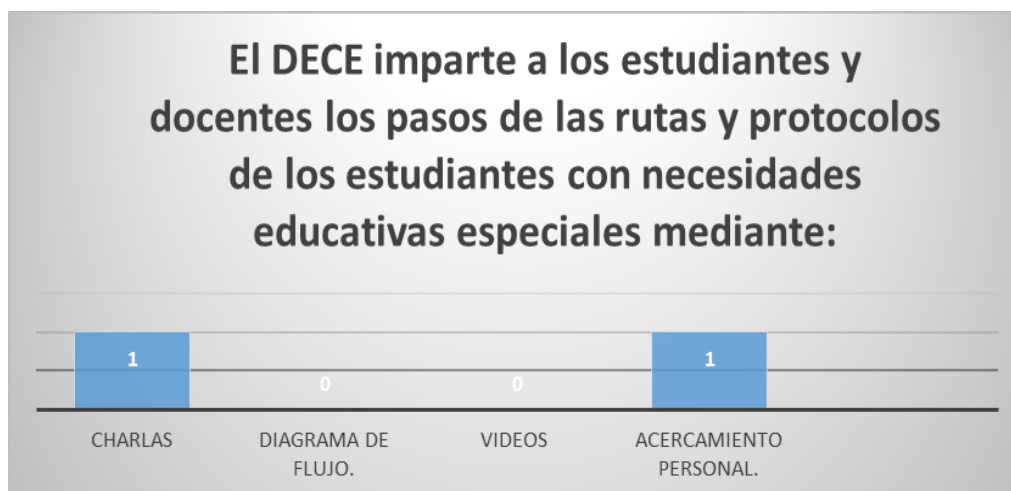


Fuente: Villalta Enrique, 2025

Los resultados muestran que la mayoría de los docentes presenta las planificaciones curriculares de forma irregular. Un 40% indica que lo hace "A veces" y un 30% "De vez en cuando", mientras que solo un 15% afirma entregarlas con frecuencia ("Siempre" o "Casi siempre"). No se reportan casos en "Rara vez" ni "Nunca", lo cual indica que la entrega sí se realiza, pero con poca constancia. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer la organización y el cumplimiento de plazos por parte del personal docente, así como mejorar el seguimiento del vicerrectorado para garantizar una planificación oportuna y efectiva Figura 4.

Aplicada a directivos

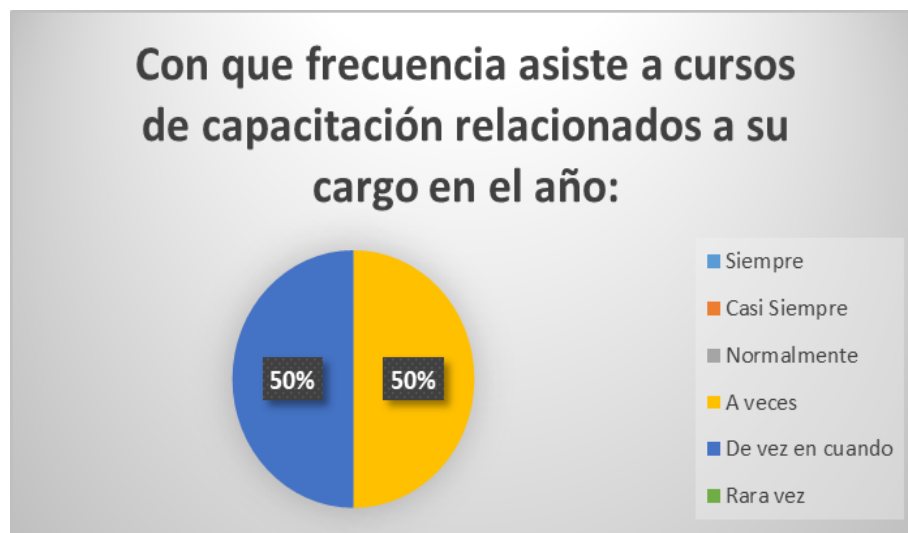
Fig. 5. Protocolos por parte del DECE



Fuente: Villalta Enrique, 2025

Los resultados evidencian Figura 5 que la difusión de las rutas y protocolos para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales por parte del DECE es limitada y focalizada. Solo se mencionan las charlas y el acercamiento personal como medios utilizados, cada uno con una respuesta (10% respectivamente). Esto indica que la estrategia comunicativa del DECE podría fortalecerse incorporando recursos más diversos y accesibles, que faciliten la comprensión y aplicación de los protocolos tanto para docentes como para estudiantes.

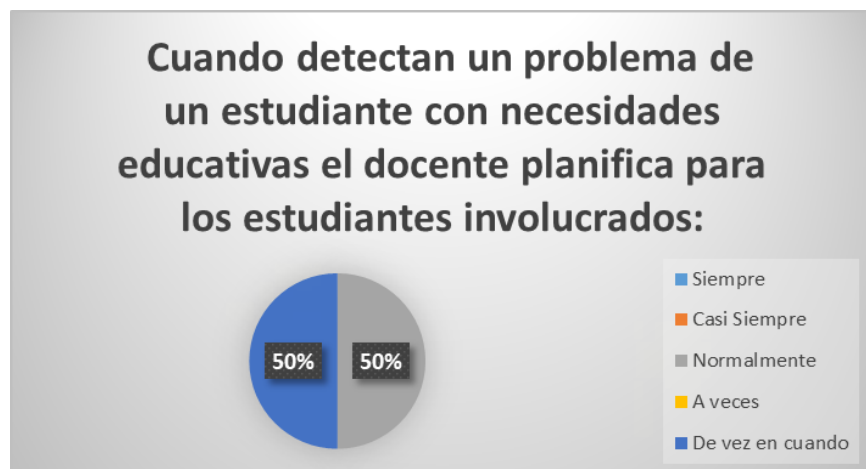
Fig. 6. Frecuencia de capacitación



Fuente: Villalta Enrique, 2025

De los dos encuestados Figura 6, uno señala asistir “A veces” y el otro “De vez en cuando” a cursos de capacitación relacionados con su cargo durante el año. No se registran respuestas en las opciones de mayor frecuencia (“Siempre”, “Casi siempre”, “Normalmente”) ni en las de menor (“Rara vez”, “Nunca”). Esta limitada participación sugiere que la capacitación no es continua ni sistemática, lo cual evidencia la necesidad de promover más espacios de formación profesional adecuados a las funciones docentes y fomentar una cultura de actualización permanente.

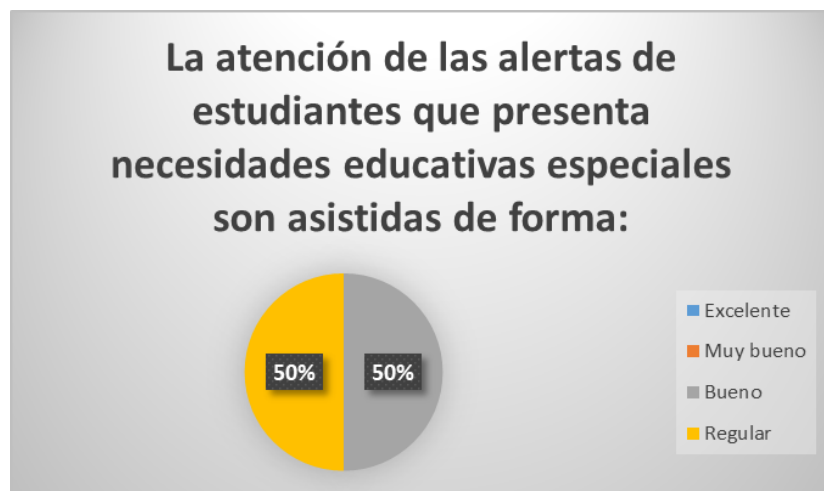
Fig. 7. Frecuencia de capacitación



Fuente: Villalta Enrique, 2025

Los resultados muestran que, ante la detección de un problema en estudiantes con necesidades educativas, la planificación docente para atender dichos casos ocurre de forma ocasional. Solo se registran respuestas en “Normalmente” y “De vez en cuando”, con una persona en cada opción. No hay respuestas en los extremos de frecuencia (“Siempre” o “Nunca”), lo cual indica que, si bien existe cierta disposición a planificar, no hay una práctica consistente ni generalizada Figura 7. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la formación docente en atención a la diversidad y establecer protocolos claros que garanticen una respuesta pedagógica adecuada y oportuna.

Fig. 8. Atención de Alertas

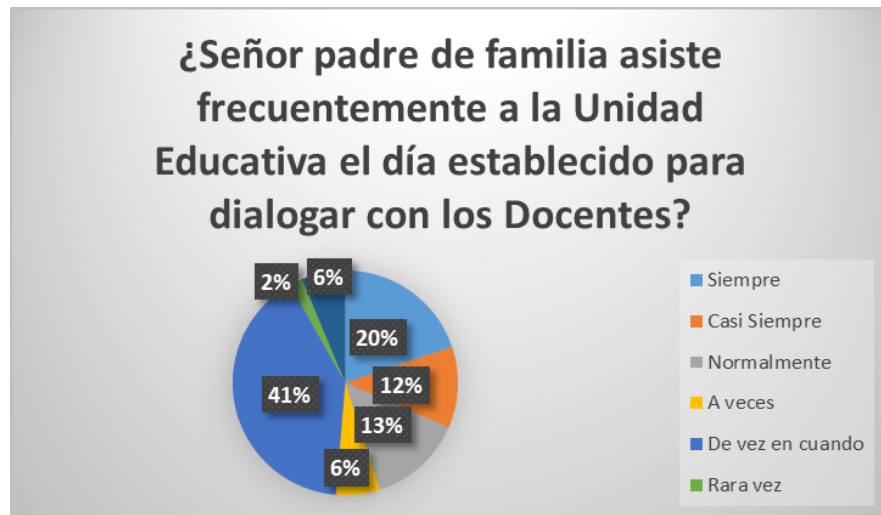


Fuente: Villalta Enrique, 2025

Las respuestas indican Figura 8 que la atención a las alertas de estudiantes con necesidades educativas especiales se percibe principalmente como “Bueno” y “Regular”, con una persona en cada categoría. Esta percepción sugiere la necesidad de fortalecer los recursos, la capacitación y los procesos para ofrecer una atención más eficaz y de mayor calidad a estos estudiantes.

Aplicada al padre de familia

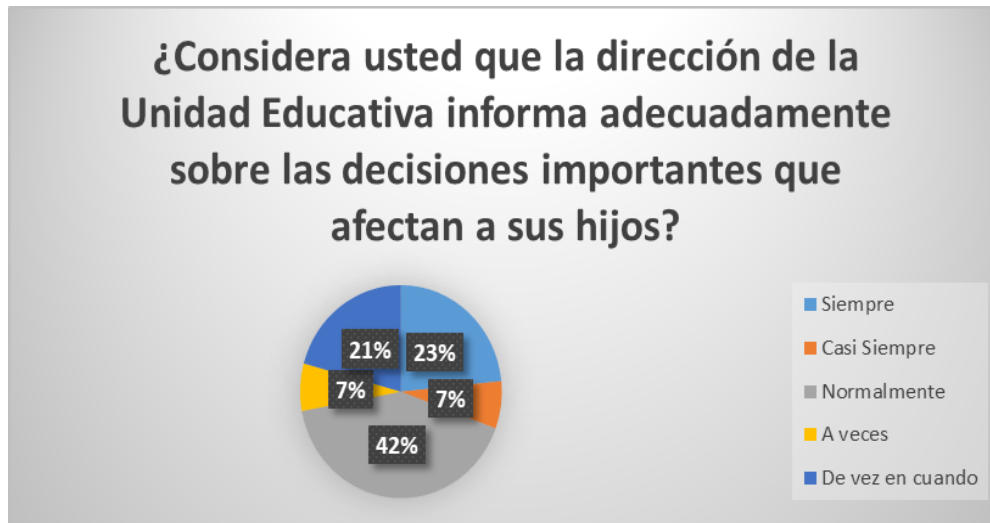
Fig. 9. Asistencia de Padres de Familia a la Unidad Educativa



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los padres de familia asiste con poca frecuencia a la Unidad Educativa para dialogar con los docentes, siendo la opción “De vez en cuando” la más seleccionada. Aunque un número considerable de padres participa regularmente (“Siempre”, “Casi siempre” y “Normalmente”), la suma de quienes asisten de forma irregular o escasa es mayor Figura 9. Esto indica la necesidad de fortalecer las estrategias para motivar una participación más constante y activa de los padres en los espacios de comunicación con la institución educativa.

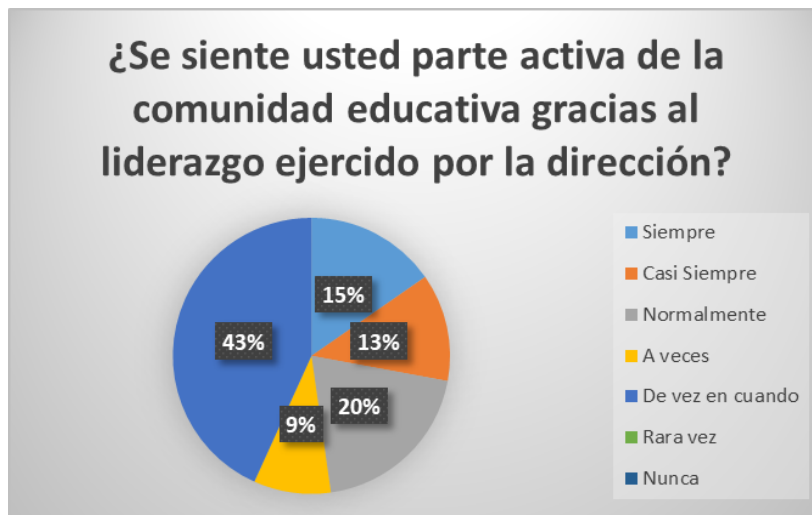
Fig. 10. Información sobre estudiantes



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los padres considera que la dirección de la Unidad Educativa informa adecuadamente sobre las decisiones importantes, ya que la mayoría respondió “Normalmente” (46) y “Siempre” (26). Sin embargo, un grupo significativo percibe que la información es menos frecuente, con respuestas en “De vez en cuando” (23) y “A veces” (8). No se registran respuestas negativas extremas (“Rara vez” o “Nunca”) Figura 10, lo que indica una comunicación en general aceptable, aunque con espacio para mejorar la constancia y claridad en la información proporcionada.

Fig. 11. Parte Activa



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los encuestados no se siente parte activa de la comunidad educativa de manera constante; la opción más seleccionada fue “De vez en cuando” (48), seguida por “Normalmente” (22) y “Siempre” (17) Figura 11. Esto indica que, aunque existe cierta conexión con el liderazgo de la dirección, la participación y sentido de pertenencia podrían fortalecerse para que más miembros de la comunidad educativa se involucren activamente.

Fig. 12. Invitación por parte de Dirección



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los encuestados Figura 12 indican que la invitación a participar en actividades o decisiones escolares por parte de la dirección ocurre de forma ocasional, con respuestas predominantes en “A veces” (47) y “De vez en cuando” (36). Solo un pequeño grupo reporta ser invitado con mayor frecuencia (“Siempre”, “Casi siempre” y “Normalmente”). Esto sugiere que la comunicación y convocatoria por parte de la dirección podría fortalecerse para aumentar la inclusión y participación de la comunidad educativa.

Aplicada a estudiantes

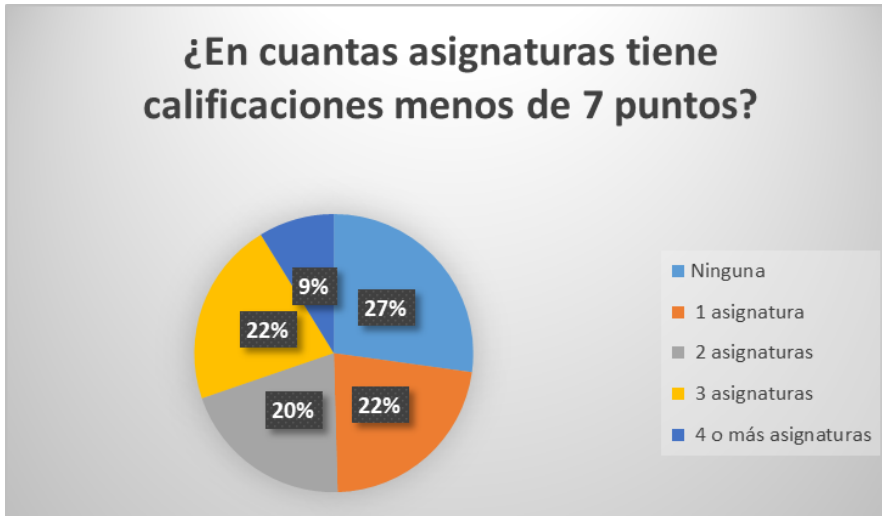
Fig. 13. Puntualidad a la entrada de clases.



Fuente: Villalta Enrique, 2025

La mayoría de los estudiantes asiste puntualmente a las clases Figura 13 con frecuencia, ya que las respuestas más altas corresponden a “Normalmente” (53), “Casi siempre” (48) y “Siempre” (36). Sin embargo, un grupo considerable reporta asistencia irregular o poco puntual, con 69 respuestas en “A veces” y algunos en “De vez en cuando”, “Rara vez” y “Nunca”. Esto indica que, aunque la puntualidad es común, existe una proporción significativa de estudiantes que no cumple consistentemente con los horarios, lo que puede afectar el proceso educativo y requiere atención.

Fig. 14. Asignaturas menos de 7



Fuente: Villalta Enrique, 2025

Los resultados muestran Figura 14 que un número importante de estudiantes (62) no tiene calificaciones inferiores a 7 en ninguna asignatura, lo cual es positivo. Sin embargo, hay también una cantidad considerable con calificaciones bajas: 51 estudiantes tienen al menos una asignatura con menos de 7 puntos, 46 tienen dos asignaturas, 49 tienen tres. Esto refleja la necesidad de implementar estrategias de apoyo académico para mejorar el rendimiento en las asignaturas con bajas calificaciones.

Figura 15. Razón de bajas calificaciones



Fuente: Villalta Enrique, 2025

Las principales razones que se perciben para las bajas calificaciones de los compañeros Figura 15 son dificultades para concentrarse (58) y problemas para comprender bien las clases (39). Además, una cantidad significativa menciona que no les gusta la materia (33) y que el entorno físico no es adecuado (27). Otras causas como no estudiar lo

suficiente en casa (23), faltar mucho a clases (17). Estos resultados indican que, además de factores académicos, existen aspectos emocionales y ambientales que afectan el rendimiento, por lo que se recomienda implementar estrategias integrales que aborden tanto el apoyo pedagógico como el bienestar emocional y las condiciones del entorno.

Los resultados de la encuesta reflejan una realidad institucional con avances y desafíos importantes en varios aspectos clave del proceso educativo. Se evidencia un acompañamiento pedagógico poco frecuente por parte del vicerrectorado y una participación docente irregular en la presentación oportuna de planificaciones y capacitaciones.

Desde el punto de vista de los representantes legales de los estudiantes, la comunicación con la dirección es aceptable, pero no constante; muchos se sienten poco involucrados en la comunidad educativa y en las decisiones escolares. Aunque algunos asisten frecuentemente a reuniones, la mayoría lo hace de manera esporádica, lo que limita la construcción de una relación activa y comprometida con la institución.

En conjunto, los datos muestran la importancia de mejorar la planificación institucional, fortalecer el liderazgo directivo, ampliar los espacios de formación docente, fomentar la participación activa de las familias y brindar un acompañamiento más integral a los estudiantes. Esto permitirá avanzar hacia una comunidad educativa más comprometida, inclusiva y eficaz.

DISCUSIÓN

El liderazgo directivo en las instituciones educativas constituye un eje estructural para el cambio organizacional y pedagógico. En este sentido, analizar su ejercicio en el contexto de una unidad educativa específica permite reflexionar sobre su impacto en la transformación educativa. En el marco de esta investigación, el liderazgo asumido por la dirección de la Unidad Educativa "Distrito Metropolitano" se vincula directamente con procesos de participación, comunicación, inclusión y corresponsabilidad, los cuales se examinan a la luz de estudios anteriores y enfoques teóricos contemporáneos.

En primer lugar, se establece que el liderazgo en las instituciones educativas no se limita al cumplimiento de funciones administrativas, sino que implica una visión estratégica de transformación. Según (Bolívar, 2010), el liderazgo escolar efectivo destaca por su habilidad para impulsar el perfeccionamiento constante del proceso de aprendizaje, generar sentido de pertenencia y garantizar procesos pedagógicos articulados. Esta postura coincide

con los enfoques de la (Botía, 2023), que recalca el papel del liderazgo como articulador entre políticas educativas, comunidad y resultados de aprendizaje. En ese marco, el análisis realizado sugiere que la transformación no puede entenderse sin la implicación del liderazgo como agente mediador entre las necesidades del entorno y la toma de decisiones.

Por otro lado, la planificación que los docentes realizan ante la identificación de necesidades educativas especiales está igualmente vinculada al estilo de liderazgo que se fomenta desde la administración escolar. Según (Ortiz Jiménez y Carrión Martínez, 2021), la inclusión educativa requiere un marco institucional sólido, donde la cultura organizacional respalde las prácticas diversificadas de enseñanza. En este sentido, se argumenta que el liderazgo directivo debe garantizar espacios formales e informales de diálogo, donde la comunidad educativa se sienta parte de las decisiones institucionales (Elói y Batista Mendes, 2023)

Al analizar la implicación de las familias en las labores escolares y su relación con el estilo de liderazgo institucional, se propone que la implicación familiar debe promoverse desde el liderazgo con estrategias claras y sostenidas. No se trata únicamente de convocar ocasionalmente a reuniones, sino de generar una cultura participativa donde los padres sean reconocidos como actores educativos. Esta visión se encuentra alineada con los lineamientos de (UNICEF, 2021), que recomienda fortalecer la función que desempeñan las familias en las dinámicas escolares, particularmente en situaciones de cambio. En consecuencia, se argumenta que el liderazgo que promueve procesos de participación está orientado a la corresponsabilidad, la horizontalidad y el reconocimiento de saberes diversos.

La asistencia puntual a clases, por su parte, también puede relacionarse indirectamente con la cultura organizacional promovida desde la dirección. El liderazgo pedagógico tiene la responsabilidad de fortalecer los procesos formativos, establecer normas claras y motivar tanto a estudiantes como a docentes. (Navarro-Granados, 2023), enfatizan que los líderes escolares que monitorean el aprendizaje, promueven altas expectativas y sostienen un enfoque en la mejora del rendimiento inciden directamente en el compromiso estudiantil.

En relación con las calificaciones y los factores asociados al bajo rendimiento, investigaciones como las de Marchesi y Martín (2019) reconocen la multicausalidad de las dificultades académicas, donde intervienen variables individuales, familiares y escolares. No obstante, se sostiene que el liderazgo puede incidir indirectamente en

varios de estos factores al propiciar entornos escolares adecuados, motivadores y centrados en el estudiante. Por ejemplo, la mejora del entorno físico y emocional es una tarea directiva que, según la (UNESCO, 2020), puede impactar en el aprendizaje al reducir barreras contextuales. Por tanto, se plantea que el liderazgo debe adoptar un enfoque sistémico, considerando las interacciones entre recursos, relaciones y procesos escolares.

Finalmente, el análisis permite observar que la transformación educativa no depende exclusivamente del liderazgo directivo, pero este constituye un factor clave para generar condiciones adecuadas, orientar decisiones estratégicas y motivar el compromiso colectivo. Coincidiendo con los planteamientos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), el liderazgo escolar debe responder a los desafíos del contexto con enfoque de derechos, equidad y calidad. Esto implica asumir un rol propositivo, integrador y coherente con los principios de una educación inclusiva, democrática y centrada en el aprendizaje

CONCLUSIONES

El desarrollo de la presente investigación ha permitido evidenciar cómo el liderazgo directivo incide en los procesos de transformación educativa dentro de una institución. En particular, el estudio en la Unidad Educativa “Distrito Metropolitano” ha posibilitado identificar elementos esenciales que contribuyen a la comprensión del rol que ejerce la dirección como agente articulador entre la comunidad educativa, la planificación institucional y el impulso al cambio. A partir del cumplimiento de los objetivos planteados, se extraen las siguientes conclusiones generales:

En primer lugar, el objetivo de **analizar el ejercicio del liderazgo directivo como medio para impulsar la transformación educativa** se ha cumplido al identificar prácticas de liderazgo centradas en la comunicación, la toma de decisiones participativa y la gestión institucional con enfoque en la mejora continua. Se comprobó que el liderazgo no se limita a una función administrativa, sino que representa un factor activo de motivación, orientación y dinamización de los procesos pedagógicos, organizativos y relacionales al interior del plantel.

Asimismo, Se evidencia que un liderazgo eficaz se basa en el desarrollo de una visión colectiva orientada a la mejora educativa, lo que implica alinear los esfuerzos del equipo docente y los demás actores institucionales con los fines y valores de la educación. Esto requiere, por parte de la dirección, habilidades estratégicas para integrar

a las familias, a los docentes y a los estudiantes en una dinámica de corresponsabilidad educativa.

En cuanto al segundo objetivo, dirigido a reconocer las opiniones de los distintos participantes respecto al estilo de liderazgo **y su impacto en la transformación institucional**, se evidenció que la comunidad reconoce en la gestión directiva un papel central en la conducción de los procesos. No obstante, también se identificaron ciertas debilidades en el nivel de comunicación y participación, particularmente por parte de las familias, lo que genera una barrera para la consolidación de un liderazgo verdaderamente integrador. Estas percepciones permiten reflexionar Respecto a la importancia de mejorar los canales para la escucha atenta, la retroalimentación y la generación de espacios para el diálogo horizontal.

En este sentido, se reafirma que el liderazgo escolar debe proyectarse como una función orientadora y facilitadora, más que como una estructura jerárquica de poder. La transformación educativa requiere una dirección comprometida con el cambio, capaz de comprender el entorno, anticipar necesidades y gestionar recursos de manera coherente con los propósitos institucionales. Por tanto, el liderazgo que impulsa la transformación no es únicamente el que promueve innovaciones, sino aquel que logra instalar una cultura de mejora sostenida basada en el trabajo colaborativo.

Respecto al tercer objetivo, **proponer estrategias de fortalecimiento del liderazgo transformacional en el contexto de la Unidad Educativa**, se diseñaron recomendaciones que responden a las realidades institucionales y las oportunidades detectadas. Dentro de estas, resalta la importancia de fortalecer las habilidades de liderazgo pedagógico en el equipo directivo incorporar instrumentos de autoevaluación de la gestión y generar mecanismos de monitoreo que permitan alinear las acciones del liderazgo con los resultados del aprendizaje y el clima institucional.

De manera general, el estudio aporta evidencia sobre la necesidad de asumir el liderazgo directivo desde una perspectiva sistémica. Las acciones de la dirección deben entenderse dentro de un marco mayor de gobernanza educativa, articulado con políticas nacionales, metas de calidad, evaluación docente, y planes de desarrollo institucional. Esto implica que el liderazgo debe asumir también una dimensión política, en tanto implica representar los intereses educativos ante instancias superiores y abogar por recursos y condiciones adecuadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azzerboni, D. R., & Harf, R. (2023). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa*. Noveduc Libros. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-19527636-9c2bb3b08b.pdf>
- Ballester Brage, L., Nadal Cristóbal, A., Amer, J., y Quesada Serra, V. (2022). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Edicions Universitat de les Illes Balears. https://www.researchgate.net/publication/368464057_Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_educativa_3a_ed
- Botía, A. B. (2023). *Liderazgo distribuido en educación*. Editorial Universidad de Guadalajara. https://www.google.com.ec/books/edition/Liderazgo_distribuido_en_educaci%C3%B3n/nlPIEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1
- Cadena Iñiguez, P., Rendón Medel, R., Aguilar Ávila, J., Salinas Cruz, E., De la Cruz Morales, F., & Sangerman Jarquín, D. (2019). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7). <https://www.redalyc.org/journal/2631/263153520009/html/>
- Elói, M. y Batista Mendes, S. (2023). *Educación básica: Experiencias en Latinoamérica*. Editora IOLE. https://www.google.com.ec/books/edition/Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica_Experiencias_en_Latin/y4zrEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&pg=PA136&printsec=frontcover
- García, M., Murillo, G., y González, C. (2023). *Competencias directivas en instituciones de educación superior*. Universidad del Valle. https://books.google.com/books?id=aii_EAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Competencias+directivas+en+instituciones+de+educaci%C3%B3n+superior&hl=es
- Hinojo Lucena, F. y Arias Romero, S. (2021). *Innovación e investigación educativa para la formación docente*. Editorial Dykinson, S.L. https://www.google.com.ec/books/edition/Innovaci%C3%B3n_e_investigaci%C3%B3n_educativa_p/rf5pEAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1
- Mero Pezo, J. C. (2025). La Liderazgo transformacional de directivos docentes para la calidad administrativa de las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 21(105), e4354. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4354>
- Miranda de Mora, I. S. y Velasteguí López, E. (2023). La motivación escolar y su influencia en el liderazgo educativo en estudiantes. *Universidad Y Sociedad*, 15(4), 490–500. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4003>
- Navarro-Granados, M. (2023). *Investigación sobre el liderazgo pedagógico en escuelas de difícil desempeño*. Editorial Dykinson, S.L. <https://books.google.com/books?id=HNXwEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Investigaci%C3%B3n+sobre+el+liderazgo+pedag%C3%B3gico+en+escuelas+de+dif%C3%ADcil+desempe%C3%B1o&hl=es>
- Onetto, F. (2021). *Cambio, rol directivo y gestión del cambio*. Noveduc Libros. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789875384804_A42537722/preview-9789875384804_A42537722.pdf
- Ortiz Jiménez, L. y Carrión Martínez, J. (2021). *Educación inclusiva: Abriendo puertas al futuro*. Editorial Dykinson, S.L. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/11256/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *Transformar la educación para el desarrollo sostenible*. <https://www.undp.org/es/ecuador/publicaciones/impulsando-el-desarrollo-sostenible-en-ecuador-pnud-2023>
- Ramírez Villacorta, M. Y. (2024). Liderazgo pedagógico mejora la calidad educativa en docentes desde una institución educativa privada. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1806>
- Romero Urréa, H., Real Cotto, J. J., Ordoñez Sánchez, J. L., Gavino Díaz, G. E., y Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la investigación*. ACVENISPROH Académico; Narcea. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Salazar Pizarro, A. y Yazmyn Shela, C. L. (2024). Nuevas prácticas del Liderazgo Directivo. *Aula Virtual*, 5(12), 336-351. <https://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/308>
- UNESCO. (2020). *Reimaginando juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa