

ISBN: 978-9942-571-31-1

LIDERAZGO DIRECTIVO EN AMÉRICA LATINA

Perspectivas y prácticas desde la rectoría

Autores

Flores Quinde Josue Jonathan

Sornoza Casanova Carlos Wilfred

Salguero Sinchiri Carlos Hermógenes

Dume Villacis Marjorie Haydee

Pizza Zeas José Felix



ISBN: 978-9942-571-31-1



9 789942 571311



EDITORIAL RUNAKI

Título original: Liderazgo Directivo en América Latina: Perspectivas y prácticas desde la rectoría

Autores e Investigadores: Flores Quinde Josue Jonathan
Marjorie Haydee Dume Villacís
Salguero Sinchiri Carlos Hermógenes
Sornoza Casanova Carlos Wilfred
Pizza Zeas José Felix

Edición: Primera, agosto de 2026

ISBN: 978-9942-571-31-1

Área: Ciencias de la Educación / Gestión y Gerencia Educativa

Coordinador y Compilador: Flores Quinde Josue Jonathan

Editorial: Editorial Internacional Runaiki, España

Ciudad, País: Guayaquil, Ecuador

Formato: 210 x 297 mm.

Páginas: 114

Libro electrónico disponible en:

<https://runaiki.es/index.php/runaiki/article/view/168>

Escanear el QR para
acceder al libro:



Consejo Editorial

Directora Académica: Dra. Mayra Díaz Martínez, PhD.

Director Revisor: Ing. Fidel Chiriboga Mendoza, PhD.

Diagramación y Diseño: Ing. Andrés Xavier Tumbaco Villao



CÁMARA
ECUATORIANA
DEL LIBRO



Google
Scholar

© 2026 Reservados todos los derechos conforme a la ley.

Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, su incorporación a sistemas informáticos, su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros métodos) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del *copyright*.



LIDERAZGO DIRECTIVO EN AMÉRICA LATINA:

Perspectivas y prácticas desde la rectoría

ISBN: 978-9942-571-31-1



EDITORIAL RUNAIKI

AUTORES INVESTIGADORES:

Ing. Josue Jonathan Flores Quinde, MSc.

Ingeniero en Diseño Gráfico;

Licenciado en Ciencias de la Educación;

Magister en Comunicación;

 Jnthn_flores@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3846-5474>

Lcda. Marjorie Haydee Dume Villacís, MSc.

Magister en Diseño Curricular;

Magister en Gerencia Educativa;

Master en Métodos de Investigación en Educación;

 lcda_marjoriedume@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-9908-3028>

Lcdo. José Felix Pizza Zeas, MSc.

Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social;

Licenciado en Publicidad y Mercadotecnia;

Magister en Comunicación;

Docente de la Universidad de Guayaquil;

 jose.pizzaz@ug.edu.ec

 <https://orcid.org/0009-0002-4971-3127>

Dr. H.C. Carlos Hermógenes Salguero Sinchiri

Doctor Honoris Causa en Derechos Humanos y Comunidad;
Activista por los Derechos Humanos CEDHU Ecuador;
Técnico en Buceo Profesional en Aguas Profundas y Abiertas;

Lcdo. Carlos Wilfred Sornoza Casanova, Msc.

Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social;
Magister en Comunicación;
Presidente de la Asociación de Periodistas Profesionales del Guayas;
Vocal Principal de la Asociación de Medios Digitales del Ecuador;
Director Noticiero Punto de Impacto;
 diariomanantial@hotmail.com

ÍNDICE

Capítulo 1: Modelos de liderazgo directivo en la educación latinoamericana:

Revisión de la evidencia.....	1
1.1 Introducción	2
1.2 El contexto de la gestión educativa en América Latina	2
1.3 Evolución y conceptualización del liderazgo directivo	5
1.4 El modelo transformacional en la escuela latinoamericana	8
1.5 Liderazgo instruccional y el núcleo pedagógico	11
1.6 Enfoques emergentes: Liderazgo distribuido, inclusivo y situacional	13
1.7 Barreras estructurales y desafíos para la profesionalización directiva	16
1.8 Consideraciones finales: La tensión entre los paradigmas y la realidad estructural.....	18
1.9 Referencias bibliográficas.....	20

Capítulo 2: El Liderazgo Transformacional en la Práctica: Gestión del Cambio y Cultura Organizacional.....

2.1 Introducción	25
2.2 De la retórica a la acción: Las dimensiones del modelo en el ecosistema escolar	26
2.3 El director como agente de cambio estratégico	29
2.4 Diagnóstico y transformación de la cultura organizacional	33
2.5 La gestión de la resistencia al cambio en el cuerpo docente.....	37
2.6 Herramientas directivas para sostener la innovación educativa	39
2.7 Consideraciones finales: la consolidación del cambio en la identidad institucional	44
2.8 Referencias bibliográficas.....	45

Capítulo 3: El modelo transformacional en la escuela latinoamericana

3.1 Introducción	50
3.2 Realidades y tendencias de la función directiva en América Latina.....	51

3.3 Influencia idealizada: El directivo como referente ético y modelo de conducta	57
3.4 Empoderamiento docente: Estrategias para delegar y promover decisiones colaborativas	61
3.5 El modelo transformacional como cimiento de la cultura de paz y el bienestar en la región	64
3.6 Desarrollo profesional: El impulso del director para la formación continua del profesorado	68
3.7 Adaptación al cambio: Estrategias del líder ante nuevas reformas y situaciones de crisis	71
3.8 Gestión creativa: Cómo optimizar los recursos y responder a las limitaciones del entorno.....	73
3.9 Trascendencia y horizontes del liderazgo escolar en contextos complejos	76
3.10 Referencias bibliográficas.....	78
CAPÍTULO 4: LIDERAZGO ESCOLAR PARA LA JUSTICIA SOCIAL: INCLUSIÓN, INTERCULTURALIDAD Y EQUIDAD EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	82
4.1 Introducción	83
4.2 Epistemología del Liderazgo para la Justicia Social: Crítica a los modelos de gestión homogeneizadores.....	84
4.3 Gestión de la diversidad cultural e interculturalidad: Estrategias directivas ante los flujos migratorios y comunidades originarias	88
4.4 Equidad de Género y liderazgo inclusivo: Prácticas institucionales para la eliminación de sesgos y barreras de acceso	92
4.5 Operacionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El rol del director en la flexibilización curricular e institucional.....	97
4.6 La Escuela como centro de Equidad: Alianzas comunitarias intersectoriales para la mitigación de la vulnerabilidad extrema	102
4.7 Reflexiones finales.....	107
4.8 Referencias bibliográficas.....	109

PRÓLOGO

La gestión de los sistemas educativos en América Latina atraviesa un panorama complejo, pues las desigualdades socioeconómicas y los desafíos pedagógicos observados en los últimos años han puesto en evidencia las limitaciones del modelo escolar tradicional. Puesto que una administración centrada únicamente en trámites, supervisión técnica y reparto de recursos resulta insuficiente para responder a las necesidades reales de las aulas, se vuelve necesario revisar el rol de la dirección escolar y adaptarlo al contexto de cada comunidad.

Liderazgo Directivo en América Latina: Perspectivas y prácticas desde la rectoría analiza esta realidad desde la investigación empírica, abordando la función directiva no como una tarea solitaria o puramente burocrática, sino como una labor colaborativa. En este sentido, se examina cómo se integran el liderazgo transformacional, la gestión compartida y la labor pedagógica, manteniendo un enfoque claro en el bienestar docente y la equidad educativa.

A partir del estudio de experiencias concretas en Perú, Chile, México, Colombia y Ecuador, el análisis se aleja de esquemas teóricos distantes para adentrarse en situaciones reales del trabajo directivo, como la carga administrativa, las condiciones laborales, las exigencias normativas y los retos de gestionar escuelas en entornos vulnerables.

Asimismo, se documentan estrategias concretas en materia de mediación, inclusión e interculturalidad, mostrando cómo el acompañamiento continuo y la buena comunicación en los equipos docentes contribuyen a mejorar el clima escolar. Al demostrar que las mejoras sostenibles en la escuela nacen de la interacción diaria y del trabajo articulado, se aporta un marco de referencia útil para que académicos, autoridades y equipos de gestión puedan reflexionar sobre la función directiva y fortalecer el trabajo cotidiano en la región.

Flores Quinde Josue Jonathan

Coordinador

CAPÍTULO

1

Modelos de liderazgo directivo en la educación latinoamericana:

Revisión de la evidencia

Autor:

Flores Quinde Josue Jonathan



1.1 Introducción

En el ámbito educativo actual, la transformación del liderazgo escolar en América Latina no responde únicamente a un cambio de paradigma teórico, sino a la urgencia de gestionar instituciones inmersas en contextos de profunda desigualdad y crisis sistémicas. En un escenario donde las brechas históricas se han acentuado, la figura del director ha dejado de limitarse a la administración burocrática para erigirse como un motor estratégico, indispensable para garantizar la resiliencia de las comunidades educativas y la calidad de los aprendizajes. Analizar la evidencia contemporánea sobre la gestión directiva implica, por tanto, comprender cómo las escuelas de la región adoptan y adaptan distintos enfoques para hacer frente a las tensiones de su entorno.

Bajo esta premisa, el debate actual exige examinar la transición de las prácticas directivas desde los enfoques jerárquicos tradicionales hacia modelos centrados en el factor humano y el desarrollo pedagógico. En este contexto, destacan enfoques como el liderazgo transformacional, orientado a cohesionar la cultura institucional y el compromiso docente, y el liderazgo instruccional, cuyo eje radica en el acompañamiento directo de los procesos de aula.

A la par de estos modelos, la complejidad de las escuelas latinoamericanas ha impulsado la adopción de perspectivas emergentes, tales como el liderazgo distribuido, inclusivo y situacional, que dotan a las organizaciones de la flexibilidad necesaria para atender la diversidad de su alumnado. Sin embargo, el análisis de estas configuraciones teóricas resulta incompleto si no se contrasta con las densas realidades operativas del sistema. Por ello, la comprensión integral del liderazgo educativo en la región exige visibilizar también aquellas barreras estructurales y normativas que, en la práctica, continúan frenando la plena profesionalización de los equipos directivos.

1.2 El contexto de la gestión educativa en América Latina

América Latina enfrenta un escenario educativo profundamente complejo, caracterizado por brechas históricas que se han acentuado drásticamente en los

últimos años. Diversos organismos internacionales han advertido que la región atraviesa una de las coyunturas más críticas de su historia reciente en materia pedagógica e institucional. Según estimaciones del Banco Mundial (2022), Latinoamérica vive la crisis educativa más grave de los últimos 100 años, una situación que ha puesto en riesgo los aprendizajes fundamentales de millones de estudiantes y ha tensionado las capacidades de respuesta de los sistemas escolares. Este panorama se ve agravado por la persistencia de debilidades sistémicas en el financiamiento, la infraestructura y el diseño de políticas públicas que logren sostener la continuidad y la equidad educativa en los diferentes países de la región (Arias et al., 2024).

En este entorno de vulnerabilidad, las instituciones educativas no operan de manera aislada; por el contrario, reflejan y amplifican las disparidades de sus entornos socioeconómicos. En palabras de Hasek y Ortiz (2021), la gestión en las escuelas de la región se topa constantemente con realidades donde la exclusión y la falta de recursos condicionan directamente los procesos institucionales, obligando a las direcciones escolares a desplegar capacidades extraordinarias de adaptación y resiliencia para sostener el servicio educativo.

Al respecto, Aparicio et al., (2024) sostienen que los equipos de gestión directiva escolar deben enfrentar de manera cotidiana concepciones y estructuras arraigadas de inequidad y desigualdad escolar, lo cual complejiza la implementación de cualquier reforma o mejora institucional. Estos desafíos vigentes demandan respuestas que trasciendan lo puramente administrativo, exigiendo una profunda comprensión de las dinámicas sociales contemporáneas que impactan directamente las aulas (Caicedo, 2022).

Asimismo, la necesidad de estudiar este fenómeno desde una perspectiva amplia ha cobrado relevancia en la literatura científica para entender cómo las diversas naciones de la región comparten problemáticas similares, pero ensayan respuestas distintas. Castro et al. (2024) señalan que el estudio comparativo del liderazgo escolar en América Latina permite identificar patrones comunes de respuesta ante las demandas estatales y comunitarias, evidenciando que las presiones del entorno

afectan de modo transversal a los directivos de diversos países. En este sentido, comprender el rol del director se vuelve un imperativo, puesto que es visto como una de las vías primordiales y efectivas para movilizar y mejorar la calidad de la educación en sistemas fuertemente estresados (Chi et al., 2023).

Figura 1.1 *Ecosistema de presiones del entorno y respuesta adaptativa de la gestión directiva en América Latina*



Nota. Esquema conceptual del tránsito desde las presiones socioeducativas de América Latina hacia la resiliencia e innovación requeridas en la conducción de las instituciones educativas. Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2022), Hasek y Ortiz (2021) y Aparicio et al. (2024).

Ante esta realidad adversa, surge la necesidad apremiante de replantear los mecanismos de gobernanza y conducción al interior de los centros escolares. La literatura científica evidencia que las condiciones contextuales de América Latina exigen un tipo de gestión que no se limite a la supervivencia operativa, sino que actúe de manera proactiva sobre variables clave que favorezcan la estabilidad de las

comunidades de aprendizaje, tales como la convivencia y el entorno interno de las instituciones (Misad et al., 2022). De este modo, la configuración del entorno latinoamericano sitúa a la educación básica frente al reto inexorable de encontrar en el liderazgo directivo un motor de transformación real, capaz de mitigar los efectos de las barreras estructurales y promover una educación de mayor calidad (Rosales et al., 2022).

Por lo tanto, el contexto latinoamericano actual no debe entenderse simplemente como un telón de fondo estático, sino como un elemento activo y condicionante que desafía las estructuras escolares tradicionales. Las demandas de equidad, inclusión y resiliencia institucional obligan a las escuelas a reconfigurar sus líneas de autoridad y de acción pedagógica. Es precisamente bajo estas presiones acumuladas donde se vuelve indispensable analizar cómo las prácticas de dirección escolar se adaptan, resisten o se transforman para dar respuesta a las urgencias de sus comunidades de aprendizaje.

1.3 Evolución y conceptualización del liderazgo directivo

La conceptualización del rol de quien dirige una institución educativa ha experimentado una transformación sustancial a lo largo de las últimas décadas. Tradicionalmente, la función de los directores escolares estuvo ligada a un paradigma predominantemente burocrático, centrado en el cumplimiento estricto de normativas, el control de inventarios y la gestión puramente administrativa de los recursos de un plantel, pese a esto, el debate actual ha demostrado las limitaciones de este enfoque clásico.

En este sentido, Cuesta y Moreno (2021) argumentan que el concepto de liderazgo en los espacios educativos posee un carácter elástico, cuyos alcances y límites teóricos han evolucionado para distanciarse de la simple ejecución de tareas operativas y aproximarse a un rol transformador del entorno escolar. Desde esta perspectiva, el liderazgo deja de ser una mera jerarquía formal para convertirse en una oportunidad clave de gestión educativa estratégica que dinamiza la organización escolar y promueve la innovación continua en la práctica docente (Hasek y Ortiz, 2021).

Esta evolución teórica redefine al directivo no como un agente ajeno al aula, sino como un actor fundamental cuyas decisiones tienen un impacto sustancial en las dinámicas escolares. La gestión escolar contemporánea exige articular las metas institucionales con el desarrollo de la comunidad escolar, integrando de manera coordinada a los docentes, estudiantes y familias en un propósito común. Como señalan Alonzo et al. (2023), el liderazgo directivo ejerce una influencia determinante en la efectividad del proceso educativo global, actuando como el nexo que unifica las intenciones macrocurriculares con la práctica real en el centro escolar.

De ahí que las reflexiones teórico-metodológicas actuales coincidan en que la función directiva se ve modelada y reconfigurada constantemente por las demandas de la propia gestión y las transformaciones de los entornos institucionales (Samperio y Cáceres, 2024), lo que exige del líder escolar una capacidad adaptativa permanente para responder con solidez a las dinámicas cambiantes de la sociedad contemporánea y asegurar la calidad educativa.

Figura 1.2 *Evolución de las dimensiones clave en la redefinición del liderazgo directivo*



Nota. Síntesis de los ejes de contraste entre el modelo de gestión tradicional y las exigencias contemporáneas de profesionalización e innovación educativa. Elaboración propia a partir de Cuesta y Moreno (2021) y Alonzo et al. (2023).

A la par de todos estos cambios, la calidad de la gestión institucional se ha posicionado como el núcleo del debate sobre la eficacia escolar, situando al director frente a exigencias cada vez más elevadas. No se trata únicamente de mantener la escuela abierta y ordenada, sino de garantizar que los procesos internos apunten de forma medible hacia la excelencia académica y la mejora continua. En este sentido, Ñañez y Lucas (2019) destacan que el liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional constituye uno de los mayores retos de la educación actual, dado que requiere armonizar las demandas externas de rendición de cuentas con las necesidades socioafectivas y materiales del propio centro educativo.

Asimismo, la transición hacia una visión moderna del liderazgo directivo ha impulsado la necesidad de establecer marcos de competencias específicas que profesionalicen de manera definitiva la labor del director. Hoy en día, liderar una escuela en América Latina requiere el despliegue de habilidades multidimensionales que abarcan desde el ámbito ético y relacional hasta la toma de decisiones basada en la organización institucional (Vega y Romero, 2024). Esta creciente exigencia ha visibilizado la urgencia de fortalecer los programas de formación y capacitación continua dirigidos a los líderes del sector, asegurando que adquieran competencias robustas de liderazgo institucional indispensables para guiar con éxito a las comunidades educativas en tiempos de cambio constante (Marichal et al., 2021).

Otra de las cuestiones a tener en cuenta, es que este proceso de evolución conceptual adquiere matices particulares cuando se analiza el ingreso de nuevos profesionales a la función directiva, puesto que son estos quienes deben lidiar con el choque entre la teoría académica y la compleja realidad operativa de los centros educativos. Los directores noveles o novatos se encuentran a menudo desprovistos de un acompañamiento o inducción sistemática que les facilite la inserción en una cultura escolar ya establecida, lo que incrementa significativamente la dificultad para transitar con éxito hacia modelos de gestión pedagógica efectiva (García et al., 2011).

De esta manera, la conceptualización del liderazgo directivo se consolida como un constructo dinámico, altamente condicionado por la experiencia práctica y las crecientes demandas de profesionalización del sistema regional. En ese aspecto, a

continuación se sintetizan la evolución y los contrastes operativos entre el enfoque tradicional y el contemporáneo, destacando los ejes clave que redefinen la práctica escolar actual:

Tabla 1.1 Matriz comparativa de las dimensiones de análisis en la transición de los modelos de gestión directiva

Dimensión de Análisis	Enfoque Burocrático-Administrativo	Enfoque Estratégico-Transformador
Foco de la Actividad Diaria	Cumplimiento de normativas, control de inventarios, archivo y reporte de datos.	Mejora de los aprendizajes, acompañamiento docente y desarrollo institucional.
Dinámica de Autoridad	Vertical, centralizada, basada estrictamente en la jerarquía formal y el cargo.	Distribuida, colaborativa, basada en el liderazgo profesional y la influencia mutua.
Flujo de la Comunicación	Descendente y formalizada a través de canales institucionales rígidos.	Bidireccional, abierta, basada en el diálogo pedagógico y la retroalimentación.
Uso de la Información	Registro y control de asistencia, actas e incidencias (foco en el control formal).	Diagnóstico continuo, toma de decisiones basada en datos escolares para la mejora.
Relación con el Entorno	Cerrada y defensiva ante las demandas o exigencias de la comunidad externa.	Abierta, proactiva y aliada de las familias y redes comunitarias del territorio.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura contemporánea sobre la evolución de la gestión escolar en América Latina, con base en el trabajo de Alonzo et al., (2023; Cuesta y Moreno, (2021; Vega y Romero, (2024).

1.4 El modelo transformacional en la escuela latinoamericana

El modelo transformacional ha cobrado un protagonismo notable en los debates sobre la mejora escolar en América Latina, presentándose como una alternativa sólida

frente a las estructuras rígidas y jerárquicas del pasado. Este enfoque se orienta de manera directa hacia la movilización de las capacidades individuales y colectivas de los actores educativos, buscando que los objetivos personales se alineen con una visión compartida de la organización. Cavagnaro y Carvajal (2021) señalan que la adopción de este estilo de dirección favorece una conducción más dinámica y adaptada a las necesidades del entorno, promoviendo espacios donde la motivación intrínseca sustituye paulatinamente a la mera subordinación formal. De este modo, la gestión directiva de corte transformacional se desmarca del control punitivo para centrarse en la inspiración y el desarrollo humano dentro del plantel.

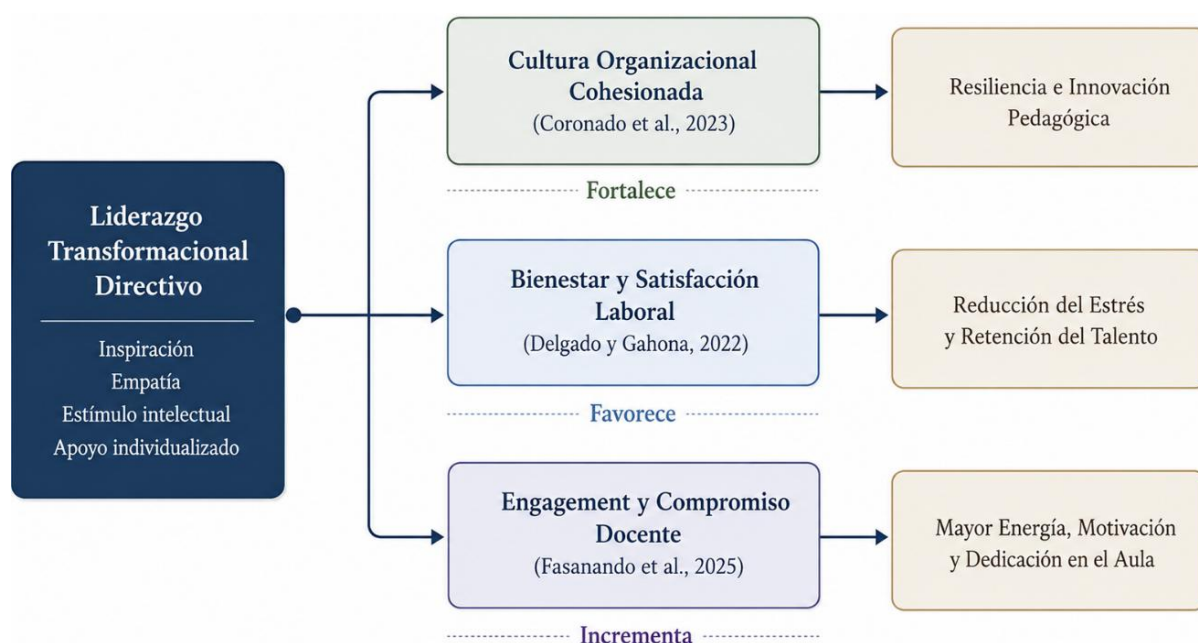
La influencia de esta perspectiva teórica no se limita a la optimización de tareas puntuales, sino que altera profundamente la atmósfera interna de las instituciones. La literatura destaca que el cambio en las prácticas de conducción del director repercute directamente en los valores, creencias y normas compartidas por el personal que labora en el centro educativo. De acuerdo con Coronado et al. (2023), las acciones basadas en el enfoque transformacional ejercen un impacto significativo en la consolidación de una cultura organizacional cohesionada, lo cual resulta idóneo para facilitar la adopción de innovaciones pedagógicas y metodológicas complejas dentro de la escuela. Una cultura escolar fortalecida bajo estos lineamientos tiende a mostrar mayor resiliencia ante los cambios del entorno.

Asimismo, la implementación de comportamientos transformacionales por parte de la dirección muestra un vínculo estrecho con el bienestar psicológico y laboral del profesorado. En entornos escolares latinoamericanos, donde la alta exigencia y la vulnerabilidad del contexto suelen desgastar los equipos de trabajo, el respaldo y el reconocimiento del director se convierten en pilares de la estabilidad institucional. Al respecto, Delgado y Gahona (2022) demuestran el impacto positivo del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral y su capacidad comprobada para disminuir la intención de abandono entre los profesionales de la educación, sugiriendo que un entorno participativo actúa como un potente protector frente al estrés laboral.

Por otra parte, la literatura empírica asocia la actuación del líder transformacional con el nivel de compromiso activo que demuestran las comunidades docentes en sus

labores diarias. Cuando el ejercicio directivo trasciende la fiscalización externa y se enfoca en estimular intelectualmente al cuerpo docente, se observa un incremento en la energía y la dedicación invertidas directamente en las aulas. Fasanando et al. (2025) argumentan que existe una relación directa y positiva entre el liderazgo directivo y el *engagement* de los docentes, lo que pone de manifiesto que el apoyo individualizado y la empatía del líder fortalecen el lazo identitario del maestro con su labor cotidiana.

Figura 1.3 Modelo causal del liderazgo transformacional directivo y su impacto en el capital humano y relacional de las instituciones educativas



Nota. Modelo relacional de la transferencia de capacidades directivas para el fortalecimiento cultural (Coronado et al., 2023), el favorecimiento del bienestar laboral (Delgado y Gahona, 2022) y el incremento del *engagement* docente (Fasanando et al., 2025). Elaboración propia.

La evidencia acumulada en la región sugiere que la gestión escolar contemporánea demanda líderes capaces de convocar más que de imponer. Frente a las profundas problemáticas socioeducativas del entorno regional, la dirección transformacional ofrece un marco de referencia robusto para guiar los procesos de cambio. La articulación de este modelo permite que las comunidades educativas edifiquen un

sentido de pertenencia sólido, asegurando que los esfuerzos colectivos se traduzcan en una búsqueda compartida del éxito escolar y el desarrollo institucional.

1.5 Liderazgo instruccional y el núcleo pedagógico

El liderazgo instruccional, frecuentemente denominado pedagógico en la literatura de la región, sitúa el foco de la gestión directiva directamente en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de las posturas tradicionales centradas casi exclusivamente en el papeleo burocrático, este paradigma exige que el director asuma un rol activo en la planificación, supervisión y evaluación del diseño curricular. Herrera et al. (2024) explican que el liderazgo pedagógico de los directores escolares se despliega como un motor dinámico en los niveles de educación básica y media, orientando los esfuerzos de toda la organización hacia la optimización de los resultados académicos de los estudiantes.

Para que este enfoque surta el efecto esperado, la relación entre la dirección y el cuerpo docente debe reconfigurarse, abandonando de forma definitiva los esquemas tradicionales de inspección rígida. La literatura especializada subraya la necesidad urgente de transitar hacia modelos de asesoría mutua y desarrollo profesional continuo dentro del propio centro de trabajo. Como señalan Leiva y Vásquez (2019), el liderazgo pedagógico implica un desplazamiento conceptual de gran envergadura, el cual se mueve desde la supervisión tradicional fiscalizadora hacia un acompañamiento docente sistemático, basado en el diálogo reflexivo, la retroalimentación constructiva y la colaboración horizontal.

Bajo esta lógica de trabajo, la conducción del núcleo pedagógico no recae de manera exclusiva en la figura del director general, sino que involucra activamente a estructuras intermedias especializadas en el apoyo técnico. Las jefaturas de estudios y coordinaciones técnicas juegan un papel de traducción clave para convertir las metas institucionales abstractas en estrategias de aula concretas y medibles. Aparicio C. et al., (2024) analizan el liderazgo instruccional en las jefaturas técnico-pedagógicas, evidenciando que la distribución de estas funciones pedagógicas fortalece el diseño didáctico de la escuela. De este modo, la dirección se posiciona

como una guía curricular clave en tiempos de cambio educativo constante (Espinoza et al., 2025).

No obstante, la puesta en marcha de estas prácticas instruccionales pone de relieve una serie de disparidades en las habilidades técnicas que poseen los equipos de conducción en la región. El equilibrio cotidiano entre resolver las urgencias administrativas y atender las demandas del acompañamiento en el aula constituye un foco de tensión constante en la rutina del director latinoamericano. Sepúlveda y Aparicio (2019) examinan las habilidades de liderazgo instruccional de los directores y sus equipos de gestión, identificando fortalezas claras en la planificación formal, pero marcados desafíos en la capacidad de monitoreo directo de las clases y en la entrega de devoluciones técnico-pedagógicas de alto impacto. Por este motivo, se vuelve prioritaria la mejora de las competencias del director para fortalecer sus capacidades instruccionales (Fuentes y Velasco, 2024).

Figura 1.4 *Modelo de mediación técnico-pedagógica y liderazgo instruccional en el centro educativo*



Nota. Articulación de roles y niveles de soporte pedagógico continuo entre la dirección, los equipos técnicos y el profesorado para fortalecer el núcleo de enseñanza y aprendizaje. Elaboración propia a partir de Leiva y Vásquez (2019), Aparicio et al. (2024) y Sepúlveda y Aparicio (2019).

La focalización en el núcleo pedagógico reorienta la identidad de la dirección escolar en América Latina, obligando a los profesionales a trascender las labores de oficina

para comprometerse directamente con el rendimiento del aula. Los hallazgos empíricos confirman que una escuela orientada por un liderazgo instruccional solvente genera condiciones óptimas para el desempeño de sus maestros y el beneficio de los alumnos. La articulación de estrategias curriculares coherentes y el respaldo técnico continuo al profesorado se consolidan como las herramientas principales para contrarrestar el rezago educativo y potenciar el aprendizaje efectivo en los contextos escolares de la región.

1.6 Enfoques emergentes: Liderazgo distribuido, inclusivo y situacional

Las demandas cambiantes del entorno escolar han impulsado la necesidad de adoptar prácticas de dirección que superen el enfoque unipersonal y centralizado, reconociendo que el liderazgo es un concepto multidimensional y elástico (Cuesta y Moreno, 2021). La complejidad de las organizaciones educativas actuales exige una redistribución de las responsabilidades y una mayor flexibilidad en la toma de decisiones al interior de los planteles. Salazar y Casasola (2024) plantean que las nuevas prácticas del liderazgo directivo se orientan hacia esquemas donde la colaboración y la adaptabilidad sustituyen la rigidez de las estructuras tradicionales. Esta perspectiva descentralizada permite que el conocimiento y las capacidades de los distintos miembros de la comunidad escolar emerjan para resolver problemáticas específicas de manera conjunta, rompiendo con el aislamiento directivo y mejorando significativamente la eficacia de la gestión en el contexto latinoamericano (Castro et al., 2024).

Dentro de estas nuevas corrientes, el enfoque inclusivo se alza como una respuesta indispensable para atender la diversidad socioeducativa y mitigar la inequidad que caracteriza a las escuelas de la región (Aparicio et al., 2024). Quienes ejercen la dirección bajo esta mirada centran sus esfuerzos en derribar las barreras que marginan a los colectivos en situación de vulnerabilidad, promoviendo una cultura de equidad, acceso y permanencia. Al respecto, Valdés y Jiménez (2025) examinan el desarrollo del liderazgo escolar inclusivo en establecimientos chilenos a través de enfoques mixtos, evidenciando que esta práctica fortalece el sentido de comunidad y asegura que las políticas internas prioricen la justicia social. Así, el líder se convierte

en un actor clave para superar las barreras del contexto y garantizar el respeto irrestricto a la diversidad de los estudiantes (Romero, 2021).

Figura 1.5 *Matriz integradora de las nuevas perspectivas de la gestión directiva escolar*



Nota. Síntesis de los cuatro pilares emergentes que redefinen el perfil del director como facilitador de procesos colectivos y agente de cambio adaptativo. Elaboración propia a partir de Salazar y Casasola (2024) y Valdés y Jiménez (2025).

Del mismo modo, el liderazgo situacional aporta un marco dinámico que permite a los directores ajustar sus estrategias de conducción de acuerdo con el grado de madurez del equipo docente y las urgencias del momento. Las dinámicas de una institución educativa varían de forma constante, haciendo inviable la aplicación de un único estilo de mando estático frente a los continuos desafíos del proceso educativo (Alonzo et al., 2023). Juárez (2024) destaca la relevancia de desarrollar el liderazgo situacional en el ejercicio formativo y tutorial, demostrando que la capacidad de diagnóstico del líder para adaptar su comportamiento al contexto operativo es un factor clave para asegurar la efectividad de las metas organizacionales. La plasticidad en la gestión se

convierte, así, en un requisito para la supervivencia institucional y en una valiosa oportunidad de mejora continua (Hasek y Ortiz, 2021).

Por otra parte, la preocupación por el impacto a largo plazo de las decisiones institucionales ha llevado a la incorporación de la sostenibilidad como un eje articulador de la gestión contemporánea. Las escuelas de la región no solo deben responder a indicadores inmediatos de rendimiento, sino también formar ciudadanos conscientes de su entorno global, social y económico frente a los múltiples desafíos de la sociedad actual (Caicedo, 2022). Cassia y Gomes (2022) ofrecen reflexiones sobre el liderazgo educativo enfocado en la sostenibilidad, aportando una mirada regional que invita a los directivos a edificar proyectos institucionales comprometidos con la responsabilidad social, el equilibrio ambiental y el desarrollo de la comunidad circundante. Esta visión integral permite comprender que la gestión escolar tiene un impacto directo y perdurable en la función formativa (Samperio y Cáceres, 2024).

La integración de estos enfoques emergentes redefine la figura del director en el escenario latinoamericano, perfilándolo como un facilitador de procesos colectivos y un estratega sensible a su entorno (Quishpe y Cevallos, 2025). Abandonar los viejos esquemas jerárquicos permite la consolidación de redes de apoyo mutuo dentro de la escuela, lo cual dota a la organización de una mayor resiliencia institucional ante las crisis. De esta manera, el liderazgo distribuido, inclusivo y situacional deja de ser una mera propuesta teórica para convertirse en un conjunto de herramientas prácticas indispensables frente a las demandas de un sistema educativo en constante transformación, cuyas principales dimensiones operativas se configuran de la siguiente manera:

Tabla 1.2 Enfoques de liderazgo escolar, focos estratégicos y rol directivo institucional

Enfoque	Foco Estratégico	Rol del Equipo Directivo
Distribuido	Descentralización de responsabilidades y decisiones.	Facilitador de redes de colaboración y liderazgo compartido.

Inclusivo	Atención a la diversidad, equidad y justicia social.	Garante de una cultura escolar libre de marginación.
Situacional	Adaptabilidad al grado de madurez del equipo y contexto.	Estrategia flexible ante las contingencias del momento.
Sostenible	Impacto a largo plazo y responsabilidad social.	Articulador de proyectos en equilibrio con el entorno global.

Nota. Elaborado por los autores a partir de los aportes teóricos de Salazar y Casasola (2024), Valdés y Jiménez (2025), Juárez (2024) y Cassia y Gomes (2022).

1.7 Barreras estructurales y desafíos para la profesionalización directiva

El avance en el diseño teórico de los modelos de gestión escolar contrasta significativamente con las densas realidades operativas que los directores deben afrontar a diario en las escuelas de la región. El ejercicio de la dirección se encuentra fuertemente condicionado por factores externos e institucionales que limitan la capacidad de maniobra de los líderes escolares. Romero (2021) enfatiza que estudiar el liderazgo directivo en escuelas que logran superar las barreras del contexto de vulnerabilidad pone de manifiesto la existencia de trabas estructurales severas, las cuales exigen un esfuerzo desmedido por parte de los equipos de conducción para alcanzar estándares mínimos de calidad.

Al analizar estas realidades operativas, la literatura especializada identifica que los esfuerzos por fortalecer la gestión directiva chocan de frente con cuatro dimensiones críticas que obstaculizan sistemáticamente la labor de los líderes:

- Deficiencias en los sistemas de selección y nombramiento.
- Precarización laboral e indefinición de la carrera directiva.
- Fragmentación en la oferta de formación y acompañamiento continuo.
- Sistemas de evaluación de carácter punitivo y burocrático.

Uno de los primeros obstáculos identificados en la ruta hacia la mejora de la gestión radica en las deficiencias que presentan los sistemas de reclutamiento, selección y nombramiento de los líderes escolares. La falta de transparencia, la politización

ocasional de los cargos y la ausencia de criterios basados estrictamente en el mérito profesional debilitan la estabilidad de las escuelas. Orrego (2025) realiza un análisis comparativo sobre la selección de directores escolares en naciones como Bolivia, Chile y Costa Rica, aportando aprendizajes valiosos para toda América Latina al visibilizar la urgencia de diseñar marcos normativos rigurosos que aseguren la incorporación de perfiles idóneos a la cabeza de los planteles.

Figura 1.6 Dimensiones y barreras estructurales que condicionan la profesionalización de la gestión directiva en América Latina



Nota. Elaboración propia con base en el trabajo de Orrego (2025), Quishpe y Cevallos (2025), Romero (2021, 2024) y Tamayo et al. (2022).

Aunado a los problemas de selección, las condiciones laborales precarias y la falta de una carrera profesional claramente definida actúan como desincentivos para la consolidación de liderazgos estables. En múltiples países de la región, la dirección escolar sigue siendo percibida como una extensión administrativa de la labor docente y no como una función autónoma con estatus y asignación propios. Romero (2024) detalla las condiciones y desafíos relacionados con la profesionalización de la dirección escolar, evidenciando que la indefinición de marcos normativos estables obstaculiza el desarrollo de una identidad directiva sólida y debidamente profesionalizada.

Asimismo, la oferta de formación continua y el apoyo institucional que reciben los directores en funciones suelen ser fragmentados o desvinculados de las necesidades reales de los centros escolares. Un liderazgo efectivo requiere espacios permanentes de actualización técnico-pedagógica y mecanismos de acompañamiento que guíen al

profesional a lo largo de su trayectoria en el cargo. Tamayo, Del Toro y Valiente (2022) analizan el estado del arte de la supervisión educativa en relación con la formación permanente del director escolar, apuntando que existe una desconexión histórica entre las tareas de fiscalización externa y los procesos reales de desarrollo competencial del líder educativo.

Por último, la consolidación de una dirección escolar madura en América Latina demanda la reconfiguración profunda de los sistemas de evaluación del desempeño profesional. Las mediciones punitivas o meramente burocráticas deben dar paso a valoraciones diagnósticas que impulsen el crecimiento del directivo y fortalezcan su labor organizativa. Quishpe y Cevallos (2025) señalan que el análisis del desempeño profesional directivo en las instituciones educativas resulta prioritario para identificar las competencias que requieren reforzamiento, permitiendo transitar de manera decidida hacia un modelo de profesionalización que respalde de forma efectiva a los líderes frente a los retos de la educación contemporánea.

1.8 Consideraciones finales: La tensión entre los paradigmas y la realidad estructural

La revisión de la evidencia contemporánea revela una tensión insoslayable en el panorama educativo latinoamericano: el profundo desfase entre las aspiraciones de los modelos de liderazgo y las condiciones materiales, normativas y sociales de las escuelas. Si bien la literatura demuestra empíricamente que transitar hacia enfoques transformacionales e instruccionales mejora significativamente el clima escolar y los resultados de aprendizaje, la viabilidad de estos paradigmas choca de frente con arquitecturas institucionales heredadas de sistemas puramente burocráticos.

Es evidente que, frente a la complejidad del entorno, ningún modelo directivo constituye una solución aislada, sobre todo por las demandas educativas actuales, las cuales exigen una amalgama estratégica donde la visión inspiradora y de cohesión del liderazgo transformacional se ancle en la rigurosidad del modelo instruccional, democratizándose a su vez mediante prácticas distribuidas e inclusivas. No obstante, exigir a los directores que operen bajo esta multidimensionalidad, es decir, que sean

líderes pedagógicos, gestores emocionales y agentes de cambio comunitario al mismo tiempo, resulta insostenible si el sistema no acompaña esta transición.

Las barreras estructurales analizadas confirman que el tiempo directivo sigue secuestrado por urgencias administrativas, asimetrías de financiamiento y políticas de rendición de cuentas que suelen ser más punitivas que formativas. En este sentido, la profesionalización del liderazgo no puede concebirse exclusivamente como un esfuerzo de capacitación técnica o de voluntad individual por parte de los directores.

Por lo tanto, después de lo expuesto anteriormente, transformar la gestión escolar en América Latina requiere una reestructuración sistémica que desburocratice la función directiva y dote a las escuelas de una verdadera autonomía. En ese sentido, reconocer esta brecha entre el ideal teórico y la trinchera operativa es el paso previo e ineludible para diseñar políticas o investigaciones futuras que trasciendan el discurso y logren incidir directamente en el núcleo pedagógico de las instituciones.

1.9 Referencias bibliográficas

- Alonzo, L., León, K., & Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 698–711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., & Nocetti, A. (2024). Inequity and school inequality: An analysis of the conceptions of school education management teams. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 621-636. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5769>
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., Castillo, P., & Rodríguez, G. (2024). Liderazgo Instruccional en jefaturas técnico pedagógica de establecimientos educacionales de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052024000100119&script=sci_arttext
- Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., & Pineda, B. (2024). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación. <https://publications.iadb.org/es/el-estado-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-2023>
- Banco Mundial. (2022). *Latinoamérica vive la crisis educativa más grave de los últimos 100 años*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/04/25/latinoamerica-crisis-educativa>
- Caicedo, J. (2022). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Multi-Ensayos*, 8(16), 17–24. <https://camjol.info/index.php/multiensayos/article/download/14729/17377?inli>
- Cassia, D., & Gomes, V. (2022). Reflections on educational leadership for sustainability: a Brazilian. *Discover Sustainability*, 3(4), 1-13. <https://www.scopus.com/pages/publications/85150946185>
- Castro, J., González, C., Castaño, M., Alarcón, R., & Perez, J. (2024). El liderazgo escolar: un estudio comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 12031-12053. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11992>
- Cavagnaro, C., & Carvajal, C. (2021). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897557>

- Chi, J., Porres, A., & Velez, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>
- Coronado, J., Baldeos, L., Ramos, S., Lioo, F., & Neri, A. (2023). Programa de liderazgo transformacional y su impacto en la cultura organizacional: caso Municipalidad Provincial de Huaura (Perú). *Suma de Negocios*, 14(31), 95-101. https://revistasumadenegocios.konradlorenz.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/01_RSN_1431_Liderazgo.pdf
- Cuesta, O., & Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Delgado, C., & Gahona, O. (2022). Impacto del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral y la intención de abandono: un estudio desde el contexto educativo. *Información tecnológica*, 33(6). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642022000600011
- Espinoza, R., Sánchez, M., & Castillo, C. (2025). Liderazgo directivo como líder curricular en tiempos de cambio educativo. *Ciencia y Educación*, 6(4.1), 6-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15420711>
- Fasanando, S., Vidaurre, P., Rengifo, K., Duharte, J., & Flores, R. (2025). Liderazgo directivo y engagement de los docentes de una institución educativa pública peruana. *Revista Conrado*, 21(102), 1-8. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4244>
- Fuentes, A., & Velasco, A. (2024). Liderazgo instruccional para fortalecer las capacidades de un director. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 52-58. <https://unimeso.edu.mx/ojs/index.php/RITE/article/view/85>
- García, J., Slater, C., & López, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3932585>
- Hasek, S., & Ortiz, L. (2021). Liderazgo: Una Oportunidad de Gestión Educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2). <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.405>
- Herrera, J., Ochoa, E., & Tello, J. (2024). Liderazgo pedagógico de los directores escolares en educación básica, secundaria y media en Colombia. *Voces y Silencios*, 15(3), 1-24. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/9338>

- Juárez, Y. (2024). Desarrollo del Liderazgo Situacional en el Ejercicio Tutorial. *Revista INVEDU*, (43), 199-203. https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2024/08/invedu_43.pdf#page=198
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51). <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Marichal, O., Rey, C., Molina, M., Perdomo, J., López, M., Misas, J., . . . Vidal, F. (2021). Educational leadership competence training of school principals (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <https://www.scopus.com/pages/publications/85176413352>
- Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630402>
- Ñañez, M., & Lucas, G. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional un reto en la educación actual. *Investigación y postgrado*, 34(1), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6931371>
- Orrego, V. (2025). Selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica: aprendizajes para América Latina. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3987>
- Quishpe, K., & Cevallos, D. (2025). Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas. *Revista Cátedra*, 8(1), 140-159. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.4529>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7744498>
- Romero, C. (2024). La profesionalización de la dirección escolar condiciones and desafíos para el caso de Argentina. *Avances en supervisión educativa*, (42), 369-401. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9887612>
- Rosales, M., Bullón, O., & Valero, F. (2022). Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana. *Puriq*, 4(325), 1-8. <https://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/325>
- Salazar, A., & Casasola, Y. (2024). Nuevas prácticas del liderazgo directivo. *Aula Virtual*, 5(12), 337-351. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202022

- Samperio, K., & Cáceres, M. (2024). La gestión escolar y su impacto en la función directiva. Reflexiones teórico-metodológicas. *Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, (7), 196-203.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9394765>
- Sepulveda, F., & Aparicio, C. (2019). Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 487–503.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/329861>
- Tamayo, A., Del Toro, J., & Valiente, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar: Acercamiento al estado del arte. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 91-103.
<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/344/325>
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto. *Educacão & Sociedade*, 46(e293607), 1-17.
<https://www.scielo.br/j/es/a/MGgtkQJNf33YjXQ7FzWhmTJ/?lang=es>
- Vega, E., & Romero, R. (2024). Competencias directivas en instituciones educativas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 17(1), 87-97.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9580372>

CAPÍTULO

2

El Liderazgo Transformacional en la Práctica:

Gestión del Cambio y Cultura Organizacional

Autora:

Marjorie Haydee Dume Villacís



2.1 Introducción

El liderazgo transformacional ha dejado de ser solo un postulado teórico para consolidarse como una herramienta crítica de intervención en el escenario actual de las escuelas de América Latina. En ese sentido, la capacidad de movilizar esfuerzos hacia visiones compartidas no es algo opciones, sino una necesidad operativa frente a la inercia de los sistemas tradicionales. De este modo, la gestión directiva que adopta un enfoque transformacional busca reconfigurar no solo las metas académicas, sino el sentido de pertenencia y el compromiso ético de toda la comunidad escolar (Cavagnaro y Carvajal, 2021). Este cambio práctico resulta esencial, pues sitúa la transformación del clima institucional y la cultura interna como factores principales a la hora de viabilizar cualquier reforma pedagógica o estructural (García y Vélez, 2024).

Precisamente, dicho dinamismo operativo incide directamente en la cultura organizacional, entendiéndola como el conjunto de supuestos, valores y dinámicas que guían el quehacer diario de la escuela. Cuando un programa o estilo de gestión se alinea con los principios transformacionales, se observa una mejora sustantiva en la cohesión colectiva y la resiliencia de la institución frente a los cambios del entorno (Coronado et al., 2023). Al respecto, la literatura subraya que los directores exitosos se distancian de los liderazgos estáticos o puramente transaccionales para erigir estructuras más horizontales de colaboración, adaptando estratégicamente sus estilos a las especificidades y niveles del ecosistema escolar (Alegre y Kwan, 2021).

No obstante, la implementación práctica de estas estrategias demanda un análisis crítico sobre la preparación real de los equipos directivos para ejercer como verdaderos agentes de cambio. La rutina escolar, colmada de exigencias normativas e incidentes cotidianos, suele desviar la atención de los directores hacia labores de control inmediato, diluyendo el enfoque transformador. Frente a esto, Pinilla (2024) señalan que la labor directiva requiere atender con eficacia las necesidades institucionales, promoviendo entornos de confianza, dinámicas de trabajo colaborativo y procesos de comunicación asertiva.

Por ello, este capítulo se propone desglosar las herramientas, desafíos y estrategias operativas que permiten consolidar un liderazgo transformacional sostenible,

demostrando que la cultura institucional no es un elemento estático, sino una construcción diaria moldeable a través de la acción directiva. De esta forma, se pretende ofrecer un marco de referencia que oriente la gestión hacia la mejora continua, potenciando el compromiso del profesorado y el desarrollo integral de la comunidad educativa.

2.2 De la retórica a la acción: Las dimensiones del modelo en el ecosistema escolar

Hoy en día en el sector educativo, la efectividad del liderazgo transformacional no se mide por la solidez de sus fundamentos conceptuales, sino por su capacidad para traducirse en prácticas concretas dentro del ecosistema escolar (Cavagnaro y Carvajal, 2021). Desplazar este modelo desde el plano ideal hacia la gestión efectiva implica operativizar sus componentes esenciales, convirtiéndolos en pautas de actuación visibles para toda la comunidad educativa. Es en este proceso de aterrizaje donde cobran sentido las dimensiones clave que estructuran el rol del director.

Llevar el modelo transformacional de la retórica teórica a la acción dentro del ecosistema escolar implica operativizar sus dimensiones clave, comenzando por la influencia idealizada y la motivación inspiracional. El director que ejerce una influencia idealizada no fundamenta su autoridad en la jerarquía del cargo, sino en la coherencia ética, la transparencia y el modelado de conductas, lo que genera confianza y respeto profundo entre el cuerpo docente (Cavagnaro y Carvajal, 2021). Asimismo, la motivación inspiracional actúa como un catalizador del esfuerzo colectivo al comunicar de manera clara, entusiasta y cercana metas institucionales que desafían el statu quo, elevando las expectativas de éxito pedagógico y propiciando un sentido compartido de misión que impacta directamente en la calidad educativa global (Yachi, 2024).

En paralelo, las dimensiones de estimulación intelectual y consideración individualizada descentralizan la toma de decisiones y humanizan la gestión escolar. Mediante la estimulación intelectual, el directivo desafía las prácticas tradicionales del aula, animando a los docentes a innovar, cuestionar supuestos metodológicos y proponer soluciones creativas a los desafíos pedagógicos cotidianos (Alonzo et al.,

2023). A su vez, la consideración individualizada reconoce que cada miembro del personal posee necesidades, fortalezas y ritmos de desarrollo distintos; este acompañamiento empático y personalizado no solo disminuye el desgaste laboral y la intención de abandono del profesorado, sino que promueve una cultura de apoyo mutuo que fortalece sustancialmente el desempeño y la satisfacción en el trabajo (Delgado y Gahona, 2022).

Figura 2.1 Red interconectada y equilibrio dinámico de las dimensiones del liderazgo transformacional



Nota. Representación sistémica del modelo transformacional en el centro educativo. Elaboración propia a partir de Cavagnaro y Carvajal (2021) y Alonzo et al. (2023).

En la práctica escolar, estas cuatro dimensiones no operan como compartimentos estancos, sino como una red de comportamientos interconectados que el líder debe balancear continuamente según las urgencias del plantel. El verdadero reto operativo para la dirección radica en sostener este equilibrio dinámico en medio de las contingencias diarias y la sobrecarga administrativa que caracteriza a las escuelas públicas de la región. Así, la efectividad del modelo transformacional en el aula real depende de la habilidad del director para traducir estos conceptos abstractos en rutinas de comunicación transparentes, espacios de escucha activa y decisiones estratégicas cotidianas (Salazar et al., 2025).

Con el firme propósito de estructurar la operatividad de estos componentes teóricos dentro del quehacer diario de las instituciones escolares de educación básica, se presenta a continuación un recurso analítico que asocia cada dimensión directiva con su correspondiente acción metodológica y su impacto directo en el clima organizacional:

Tabla 2.1. *Operacionalización de las dimensiones del liderazgo transformacional: acciones directivas e impacto en el plantel*

Dimensión Transformacional	Acción Directiva Clave	Impacto Organizacional en el Plantel
Influencia Idealizada	Modelar conductas éticas y transparentes desde la dirección en la resolución de conflictos cotidianos.	Incremento de la confianza y legitimidad del director frente al cuerpo docente.
Motivación Inspiracional	Comunicar metas y visión compartida de forma entusiasta durante las reuniones técnicas de trabajo.	Elevación de las expectativas académicas y mayor alineación con la misión escolar.
Estimulación Intelectual	Incentivar la innovación en el diseño de proyectos didácticos y flexibilizar las metodologías de aula.	Ruptura con las dinámicas de enseñanza tradicionales y fomento del pensamiento reflexivo.

Consideración Individualizada	Ofrecer acompañamiento pedagógico diferenciado y empatía ante las dificultades del profesorado.	Disminución notable del estrés laboral, aumento de la satisfacción y cohesión del equipo.
--------------------------------------	---	---

Nota. Matriz analítica basada en las dimensiones teóricas del modelo y sus evidencias empíricas aplicadas al ecosistema escolar (Alonzo et al., 2023; Cavagnaro y Carvajal, 2021; Delgado y Gahona, 2022). Elaboración propia.

En última instancia, la consolidación de estas dimensiones en la cotidianidad de los centros educativos exige del equipo de conducción una madurez profesional y una capacidad de autoevaluación constante para evitar desvíos autoritarios o paternalistas, sustentando su práctica en el desarrollo de competencias directivas sólidas y éticas (Vega y Romero, 2024).

Este proceso no se agota en la adopción formal o discursiva de la teoría, sino que demanda una auténtica redefinición de las rutinas operativas del director, quien debe aprender a concebirse como un facilitador del crecimiento ajeno a través de un acompañamiento pedagógico cercano y reflexivo (Leiva y Vásquez, 2019). Al lograr este cambio de paradigma, la escuela no solo optimiza su funcionamiento interno, sino que sienta las bases de confianza y colaboración necesarias para dar el siguiente paso: transformarse en un espacio propicio para el liderazgo estratégico, la mejora metodológica de la gestión escolar y la innovación permanente (Samperio y Cáceres, 2024).

2.3 El director como agente de cambio estratégico

La transición desde una gestión escolar de carácter administrativo hacia una de tipo estratégico exige que el director asuma un rol activo en la reconfiguración del rumbo institucional. En el contexto de América Latina, las demandas estatales y comunitarias ejercen una presión transversal sobre los directivos, obligándolos a diseñar respuestas adaptativas que superen la simple inercia operativa (Castro et al., 2024). Para lograrlo, el líder debe articular las intenciones macrocurriculares del sistema con la realidad cotidiana de su plantel, asegurando que cada decisión organizativa

impacte de forma directa y positiva en la función formativa y en el desarrollo de la escuela (Samperio y Cáceres, 2024).

Este cambio de dirección requiere, asimismo, equilibrar las competencias organizacionales con una alta sensibilidad hacia el factor humano. La administración escolar contemporánea no puede desvincularse de la dimensión relacional; un liderazgo estratégico exitoso pasa por movilizar las emociones y el sentido de pertenencia de los docentes, lo cual repercute significativamente en el rendimiento y la cohesión de todo el colectivo (Tello et al., 2024). Cuando el director asume este compromiso estratégico, se facilita la implementación de proyectos orientados a la mejora de la calidad, garantizando que el proceso de aprendizaje sea dinámico, pertinente y verdaderamente significativo para los estudiantes (Carrillo et al., 2024).

Sin embargo, el ejercicio de este liderazgo estratégico se enfrenta a la asimetría de recursos y a las limitaciones de autonomía que experimentan las escuelas públicas de la región (Cuevas, 2024). El director, a menudo, debe actuar como un mediador político y social, lidiando con normativas centralizadas que restringen su capacidad de acción y planeación a largo plazo (Akyürek y Ayyıldız, 2026). Por consiguiente, constituirse en un verdadero agente de cambio estratégico demanda el desarrollo de una agudeza diagnóstica particular para identificar pequeños márgenes de maniobra institucional, transformando las crisis cotidianas en coyunturas propicias para la innovación pedagógica.

Para que este cambio hacia lo estratégico se traduzca en una práctica sostenible, el directivo debe consolidar competencias técnicas específicas asociadas a la planificación prospectiva y la optimización de los entornos de aprendizaje. La gestión estratégica efectiva no depende de voluntarismos aislados, sino de la capacidad técnica del líder para identificar las fortalezas internas del plantel y articularlas de manera inteligente con las exigencias del entorno (Vega y Romero, 2024). De este modo, la profesionalización de la función directiva se erige como un requisito indispensable para coordinar los esfuerzos colectivos, asegurando que las herramientas organizacionales sirvan como un soporte real para la mejora continua del centro y no como fines burocráticos de control en sí mismos (Esbrí y Durán, 2024).

Asimismo, ejercer como agente de cambio estratégico implica desplegar una notable resiliencia y flexibilidad para superar las barreras socioeconómicas y estructurales que suelen caracterizar el contexto inmediato de las instituciones educativas. Los líderes que logran transformar con éxito sus escuelas no ignoran las adversidades del entorno, sino que las redefinen mediante estrategias situacionales que movilizan los recursos disponibles hacia el logro académico y el bienestar común (Romero, 2021). Este desempeño profesional, centrado en la proactividad y en un liderazgo con visión de futuro, faculta al directivo para guiar de manera asertiva a su equipo de trabajo, atenuando el impacto de las contingencias externas y garantizando la continuidad de las metas del proyecto educativo (Quishpe y Cevallos, 2025).

Figura 2.2 *Palancas operativas del director como agente de cambio estratégico en la escuela básica*



Nota. Representación sintética de las cuatro dimensiones de acción que articulan la gestión estratégica frente a las exigencias del entorno regional: la planeación prospectiva, la cohesión relacional, la resiliencia situacional y la eficiencia técnica. Elaboración propia a partir de Castro et al. (2024), Tello et al. (2024) y Vega y Romero (2024).

El impacto de esta conducción estratégica se refleja, en última instancia, en la elevación de los estándares de calidad y en la eficacia global de la gestión escolar. Cuando el rol del director se desplaza definitivamente de la simple ejecución de tareas al codiseño de soluciones institucionales, se observa una mejora sustancial en todos los procesos organizacionales y en la cohesión de los actores de la comunidad educativa (Chi et al., 2023). La literatura especializada coincide en que la calidad de la gestión institucional está indisolublemente ligada a este tipo de liderazgo proactivo, el cual provee a la escuela básica de la capacidad para autogestionarse y adaptarse con éxito a las vertiginosas demandas sociales y tecnológicas de la actualidad (Ñañez y Lucas, 2019; Rosales et al., 2022).

A partir del entramado empírico y teórico expuesto, es posible condensar las prioridades operativas esenciales que caracterizan el desempeño del director como un agente transformador del entorno escolar:

- **Visión prospectiva y adaptativa:** Habilidad para proyectar metas y horizontes institucionales a mediano y largo plazo, asimilando con flexibilidad las regulaciones de los sistemas centralizados.
- **Sinergia y cohesión relacional:** Activación de las competencias socioemocionales de la comunidad educativa para catalizar el compromiso del docente con los estándares de rendimiento académico.
- **Gobernanza basada en la eficiencia:** Reconfiguración de las herramientas administrativas del centro para que operen al servicio del núcleo formativo y no como mecanismos punitivos.
- **Resiliencia y lectura situacional:** Capacidad analítica para aprovechar los márgenes de autonomía de la escuela pública, convirtiendo las crisis contextuales en oportunidades de mejora.

Por ello, la consolidación del director como un auténtico agente de cambio estratégico redefine por completo el propósito de la administración escolar, convirtiendo el plantel de un espacio de mera reproducción normativa a un centro dinámico de innovación pedagógica. Este tránsito demanda un firme compromiso ético y relacional que sitúe

el crecimiento del colectivo en el centro de cada toma de decisiones, entendiendo que las transformaciones profundas se legitiman a través de la transparencia y el modelado diario. Al alcanzar este nivel de madurez organizativa, el líder estratégico prepara el terreno idóneo para adentrarse en la compleja tarea de diagnosticar y transformar la cultura interna de la institución.

2.4 Diagnóstico y transformación de la cultura organizacional

Antes de trazar cualquier ruta de mejora en el centro educativo, es imperativo descifrar el tejido invisible que norma las relaciones internas: la cultura organizacional. Las dinámicas de gestión y las prácticas del liderazgo pedagógico se encuentran indisolublemente vinculadas al conjunto de creencias, valores y rituales que comparte el personal (García y Vélez, 2024). En este sentido, la implementación de un programa de liderazgo transformacional con miras a reconfigurar esta cultura no puede ser un process impositivo, sino que debe sustentarse en la reconstrucción del clima relacional para lograr una cohesión real que facilite la adopción de nuevas metas (Coronado et al., 2023).

La transformación profunda de una cultura escolar estancada requiere que el director promueva canales abiertos de participación que sustituyan los viejos esquemas jerárquicos. El clima de convivencia y el bienestar interno de la institución dependen directamente de la capacidad del equipo directivo para coordinar esfuerzos hacia metas compartidas (Misad et al., 2022). Al democratizar las decisiones y estructurar la escuela bajo un enfoque de células o redes de colaboración, se potencia la corresponsabilidad de los actores, permitiendo que la cultura de la escuela migre paulatinamente desde el individualismo docente hacia un espacio de aprendizaje profesional y de apoyo mutuo (Marín y Alfaro, 2021).

Diagnosticar esta cultura exige del equipo de conducción una mirada etnográfica y reflexiva, capaz de leer entre líneas el origen de los conflictos históricos, el escepticismo y las alianzas informales dentro del profesorado, entendiendo que el liderazgo del director es el motor principal para transformar cualitativamente la gestión institucional (Ñañez y Lucas, 2019). Los intentos de cambio que ignoran esta dimensión subyacente suelen fracasar de manera sistemática, ya que las nuevas

políticas chocan con la inercia de "siempre se ha hecho así", limitando el impacto real que el liderazgo educativo debería ejercer sobre el proceso de aprendizaje (Carrillo et al., 2024). Por tanto, la verdadera transformación cultural inicia con pequeños gestos de transparencia, la resignificación de los espacios de reunión docente y el reconocimiento de la memoria histórica de la institución a través de un acompañamiento directivo cercano y sistemático (Leiva y Vásquez, 2019).

De este modo, el análisis inicial de la cultura escolar debe centrarse en los siguientes puntos fundamentales:

- **Micro-políticas y alianzas informales:** Identificación de las redes internas de influencia, liderazgos no oficiales y grupos de opinión que condicionan la aceptación de nuevas directrices (Ñañez y Lucas, 2019).
- **Memoria e inercia institucional:** Análisis del origen de los conflictos históricos y de las experiencias de reforma pasadas que consolidaron la postura de *"siempre se ha hecho así"* (Carrillo et al., 2024).
- **Rituales y espacios de interacción:** Evaluación del clima relacional en reuniones técnicas y espacios informales para detectar niveles de escepticismo o apertura al diálogo (Leiva y Vásquez, 2019).
- **Supuestos y creencias compartidas:** Reconocimiento de los valores no escritos que regulan el trabajo docente en el aula y su alineación con las metas del centro educativo (García y Vélez, 2024).

La deconstrucción de estos paradigmas arraigados no se limita a una reestructuración de horarios o documentos, sino que implica una revisión profunda de la práctica profesional donde las competencias del líder sirvan como eje articulador de la nueva identidad colectiva (Vega y Romero, 2024). Cuando el equipo de conducción asume la responsabilidad de guiar este cambio cultural, debe ser consciente de que los diferentes estilos de dirección y la gestión directiva influyen de forma directa en la resistencia o apertura de los docentes ante los procesos de innovación (Alegre y Kwan, 2021). Por ende, el diagnóstico cultural efectivo debe complementarse con una

visión socioemocional que fortalezca las competencias directivas para disipar tensiones y asegurar un rendimiento organizacional óptimo (Tello et al., 2024).

Tabla 2.2 Ejes estratégicos para el diagnóstico y la transformación de la cultura escolar

Dimensión	Enfoque de Transformación Cultural	Autoría Clave
Clima Relacional	Transicionar de la imposición jerárquica a la democratización de decisiones y la cohesión interna.	Coronado et al. (2023); Misad et al. (2022)
Trabajo Colaborativo	Migrar del individualismo docente aislado hacia células de aprendizaje profesional.	Marín y Alfaro (2021)
Diagnóstico e Inercia	Aplicar una mirada etnográfica para superar la resistencia del <i>"siempre se ha hecho así"</i> .	Leiva y Vásquez (2019); Ñañez y Lucas (2019)
Socioemocionalidad	Fortalecer las competencias directivas para disipar tensiones y respaldar la innovación.	Tello et al. (2024); Vega y Romero (2024)

Nota. Elaboración propia con base en los referentes claves analizados en la presente sección.

Asimismo, la literatura contemporánea subraya que la transformación del tejido cultural en las escuelas de educación básica de la región latinoamericana constituye el cimiento indispensable para sostener cualquier estándar de calidad a largo plazo (Rosales et al., 2022). Un ecosistema interno fraccionado o estancado neutraliza el impacto de los recursos pedagógicos modernos, puesto que el éxito de la gestión escolar depende de una sólida base teórico-metodológica que sintonice las metas administrativas con las necesidades humanas del profesorado (Samperio y Cáceres, 2024). Modificar la cultura organizacional se traduce, bajo esta óptica, en un paso

previo obligatorio para que la escuela pueda asimilar un liderazgo pedagógico efectivo y verdaderamente enfocado en los resultados del estudiante (Alonzo et al., 2023).

Para clarificar la secuencia de este proceso adaptativo, en la Figura 2.3 se sintetiza la ruta metodológica sugerida para conducir la deconstrucción y renovación del entramado cultural en el centro educativo:

Figura 2.3 Ruta metodológica para el diagnóstico y transformación de la cultura escolar.



Nota. Fases de transición cultural a través del diagnóstico relacional, la intervención empática y el anclaje de redes colaborativas (Coronado et al., 2023; Misad et al., 2022; Ñañez y Lucas, 2019). Elaboración propia.

En definitiva, la consolidación de una cultura escolar renovada requiere que el director se posicione como un facilitador del cambio y no como un mero supervisor técnico, garantizando que el nuevo clima institucional sea sostenible (Chi et al., 2023). La transición desde un modelo rígido hacia una cultura colaborativa demanda analizar minuciosamente el desempeño profesional del directivo en su cotidianidad (Quishpe y Cevallos, 2025). De este modo, consolidar un diagnóstico dinámico y una intervención empática sobre la cultura organizacional no representa un hito aislado,

sino una práctica sistemática indispensable para que la gestión institucional alcance niveles óptimos de calidad educativa (Yachi, 2024).

2.5 La gestión de la resistencia al cambio en el cuerpo docente

La resistencia al cambio es un fenómeno inherente a cualquier proceso de reestructuración escolar y debe ser gestionada como una manifestación natural de la incertidumbre laboral. En el escenario latinoamericano, donde las reformas educativas suelen ser frecuentes y fragmentadas, el profesorado tiende a desarrollar un escepticismo preventivo. Frente a esto, el respaldo individualizado, la empatía y la contención emocional por parte del director resultan determinantes para amortiguar el desgaste profesional, elevar la satisfacción y mitigar la intención de abandono de los maestros (Delgado y Gahona, 2022). De esta manera, al validar las preocupaciones del personal, el líder logra transformar la resistencia pasiva en un compromiso activo (*engagement*) con el proyecto institucional (Fasanando et al., 2025).

Para desactivar los núcleos de fricción, la dirección debe deponer de manera definitiva los esquemas tradicionales de control que profundizan la brecha entre directivos y docentes. El tránsito hacia modelos de acompañamiento sistemático y horizontal, basados en la retroalimentación constructiva y el diálogo pedagógico, reduce sustancialmente el sentimiento de fiscalización externa que suele detonar actitudes defensivas en el aula (Leiva y Vásquez, 2019). Al reconfigurar esta relación, el director deja de ser visto como un evaluador punitivo para posicionarse como un aliado técnico que orienta y facilita el desarrollo del proceso educativo en un ambiente de confianza mutua (Alonzo et al., 2023).

Desde esta perspectiva, lejos de reprimir la disidencia o el desacuerdo, el director transformacional debe canalizar la resistencia como una fuente valiosa de retroalimentación diagnóstica. Muchas de las objeciones del cuerpo docente no nacen de la apatía, sino de un conocimiento profundo de las limitaciones operativas del aula que la dirección podría estar pasando por alto. De acuerdo con Tello et al., (2024) Abordar estas tensiones desde un enfoque de liderazgo emocional permite al directivo aplicar competencias administrativas clave para disipar la incertidumbre y enfocar el

rendimiento de la organización hacia un norte común. Involucrar activamente a los sectores más escépticos en el diseño y ajuste de las estrategias de cambio no solo neutraliza el conflicto, sino que enriquece la propuesta final y dota a la reforma de una base de legitimidad mucho más sólida gracias a la maduración de las competencias directivas en el propio plantel (Vega y Romero, 2024).

Esta legitimidad es indispensable para que las innovaciones curriculares o administrativas no se queden en un plano meramente cosmético, sino que se traduzcan en una mejora real y sostenible de la calidad educativa (Yachi, 2024). Cuando los docentes perciben que sus temores y propuestas son escuchados, la desconfianza hacia los nuevos lineamientos disminuye, facilitando la asimilación de los procesos de aprendizaje y la adopción de nuevas metodologías didácticas (Carrillo et al., 2024). El rol del director, por lo tanto, transita desde un gestor de normativas burocráticas hacia un mediador cultural capaz de alinear la visión institucional con el quehacer diario de sus colaboradores.

Para consolidar esta transición y asegurar que la gestión escolar impacte de forma positiva en la función directiva, resulta crucial comprender que el cambio no es un evento lineal, sino un proceso adaptativo complejo que requiere un soporte metodológico constante (Samperio y Cáceres, 2024). Los equipos directivos que asumen este desafío comprenden que la resistencia docente es, en última instancia, una manifestación de apego a prácticas pedagógicas anteriormente validadas, las cuales deben ser desmontadas con respeto, diálogo y alternativas metodológicas claras. El éxito de esta transición radica en la capacidad de la administración para migrar de un control fiscalizador hacia un soporte colaborativo enfocado en el desarrollo profesional, tal como se detalla en las dimensiones de interacción que caracterizan ambos enfoques de gestión:

Tabla 2.3 Comparativa de dimensiones de gestión: enfoque de control tradicional versus acompañamiento transformacional

Dimensión de Gestión	Enfoque de Control Tradicional	Enfoque de Acompañamiento Transformacional
----------------------	--------------------------------	--

Rol del Directivo	Evaluador punitivo y supervisor de normativas administrativas.	Aliado técnico, facilitador pedagógico y soporte socioemocional.
Recepción de la Disidencia	Vista como insubordinación o apatía laboral que debe ser corregida.	Valorada como retroalimentación diagnóstica para ajustar procesos.
Origen de las Decisiones	Jerárquico, vertical e impositivo desde la cúpula directiva.	Democrático, basado en células de colaboración y toma de decisiones conjunta.
Propósito de la Evaluación	Fiscalización y auditoría del desempeño docente en el aula.	Acompañamiento horizontal y retroalimentación constructiva continua.
Efecto en el Docente	Resistencia pasiva, desgaste relacional e intención de abandono.	Compromiso activo (<i>engagement</i>), confianza mutua y satisfacción laboral.

Nota. Análisis de la transición desde la fiscalización punitiva hacia modelos horizontales de soporte colaborativo y contención emocional (Alonzo et al., 2023; Delgado y Gahona, 2022; Leiva y Vásquez, 2019). Elaboración propia.

2.6 Herramientas directivas para sostener la innovación educativa

Sostener la innovación en el ecosistema escolar demanda que el director instrumentalice su liderazgo mediante recursos concretos que faciliten la modernización pedagógica y organizativa. En la sociedad del conocimiento, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituye una de las herramientas más potentes para dinamizar los procesos de enseñanza y potenciar la competitividad de los centros educativos (Jiménez, 2022). No obstante, la tecnología por sí sola no genera cambio; requiere de una conducción directiva que planifique de manera estratégica su inserción, guiando al cuerpo docente en el uso

técnico y metodológico de estos recursos tanto en entornos presenciales como híbridos o virtuales, transformando de forma paulatina la práctica pedagógica tradicional (Raymundo et al., 2023).

Además de las herramientas tecnológicas, la consolidación de la innovación requiere el despliegue de competencias de gestión específicas asociadas a la eficiencia de los centros públicos. Los directores exitosos destacan por su capacidad para coordinar el trabajo cooperativo, optimizar el uso de los recursos y distribuir responsabilidades de forma que el cambio no dependa de un esfuerzo individualista (Esbrí y Durán, 2024). Para que estas herramientas de gestión tengan un impacto duradero, resulta indispensable estructurar programas de formación permanente que capaciten al líder en el desarrollo de competencias de liderazgo institucional, evaluación y diseño de proyectos de innovación adaptados a sus realidades locales (Marichal et al., 2021).

Figura 2.4 *Caja de herramientas directivas para la institucionalización y sostenibilidad de la innovación escolar*



Nota. Esquema funcional que clasifica los recursos estratégicos del director en cuatro cuadrantes operativos: dimensión digital, gestión de recursos, rituales relacionales y gobernanza ágil. Elaboración propia a partir de Jiménez (2022), Esbrí y Durán (2024), Ñañez y Lucas (2019) y Castro et al. (2024).

En el plano micro-institucional, herramientas cotidianas como el modelado de roles, las reuniones periódicas de visión compartida y el diseño de sistemas de reconocimiento no monetario actúan como el pegamento que sostiene los procesos innovadores. Cuando un director modela de manera consistente los comportamientos que espera de su equipo —como la puntualidad, la autocrítica y la disposición al aprendizaje continuo— legitima su autoridad moral y minimiza la brecha relacional, fortaleciendo sustancialmente la calidad de la gestión institucional (Ñañez y Lucas, 2019). Estos rituales de reconocimiento y comunicación asertiva permiten que la innovación deje de percibirse como una sobrecarga de trabajo impuesta por la administración y se convierta en parte del orgullo profesional del docente, impactando directamente en la calidad educativa de las aulas (Chuquihuanca et al., 2021).

La sostenibilidad de estos recursos a mediano y largo plazo demanda que las herramientas de gestión no se ejecuten como directrices aisladas, sino que se sincronicen con el estilo de liderazgo que impera en la institución. Los estilos de conducción participativos y transformacionales proveen el marco metodológico propicio para que los docentes asimilen las herramientas no como mecanismos de control, sino como soportes para su propio desarrollo profesional (Alegre y Kwan, 2021). De este modo, la planificación estratégica, el acompañamiento áulico y las plataformas digitales de aprendizaje cooperativo dejan de ser requisitos burocráticos y pasan a consolidarse como pilares de una cultura escolar en constante renovación.

Este enfoque sistemático resulta particularmente crítico en los entornos escolares de América Latina, donde los líderes educativos se enfrentan constantemente al desafío de sostener la innovación en contextos con recursos limitados. Un estudio comparativo del liderazgo escolar en la región demuestra que los directores que logran institucionalizar las reformas exitosamente son aquellos que combinan herramientas de gestión administrativa con sólidas habilidades de comunicación asertiva y empatía (Castro et al., 2024). Por tanto, la caja de herramientas de la dirección escolar contemporánea debe balancear de manera equitativa la rigurosidad técnica y la sensibilidad humana para asegurar la permanencia de los cambios implementados.

Para instrumentalizar esta visión integral y facilitar el seguimiento de los procesos transformadores dentro del centro escolar, se identifican recursos metodológicos y organizacionales clave que estructuran el quehacer directivo diario:

Tabla 2.4 Herramientas directivas para la sostenibilidad de la innovación educativa: propiedades y características de implementación

Herramienta Directiva		Propiedades y Características de Implementación
	Plataformas de Gestión y Aprendizaje Híbrido (TIC)	Herramientas virtuales orientadas a centralizar la planificación didáctica, facilitar el trabajo colaborativo de los docentes y flexibilizar los entornos de enseñanza (Jiménez, 2022). Su implementación requiere capacitación técnica continua.
	Estructuras de Trabajo en Células de Colaboración	Distribución de tareas mediante comisiones horizontales especializadas. Rompe el individualismo de la práctica docente clásica y promueve la corresponsabilidad en el diseño de proyectos de innovación (Esbrí y Durán, 2024).
	Protocolos de Modelado de Roles Directivos	Guías de actuación ética y profesional donde el director demuestra con sus propias acciones cotidianas (asertividad,



Pautas de Acompañamiento y Co-evaluación

puntualidad, autocrítica) las competencias socioemocionales y operativas que espera de su equipo docente (Chuquihuanca et al., 2021).

Instrumentos de retroalimentación constructiva que reemplazan la supervisión tradicional y punitiva. Se basan en la observación entre pares, el diálogo reflexivo y la sistematización de las mejores prácticas observadas en las aulas (Marichal et al., 2021).



Sistemas de Reconocimiento Profesional no Monetario

Canales formales e informales de valoración del esfuerzo docente (menciones en actas, felicitaciones públicas, difusión de proyectos exitosos).

Funcionan como dinamizadores de la motivación intrínseca y la satisfacción laboral (Ñañez y Lucas, 2019).

Nota. Instrumentalización de recursos metodológicos y tecnológicos orientados a la modernización pedagógica y organizativa del centro escolar (Esbrí y Durán, 2024; Jiménez, 2022; Marichal et al., 2021). Elaboración propia.

2.7 Consideraciones finales: la consolidación del cambio en la identidad institucional

El éxito a largo plazo de un liderazgo transformacional no radica en la espectacularidad de sus reformas iniciales, sino en su capacidad para arraigar el cambio en la cultura, la estructura y la identidad de la institución educativa. La evidencia científica corrobora que la adopción de este estilo de dirección no debe responder a una moda administrativa temporal, sino a una estrategia sistemática orientada a elevar de forma medible la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Resto et al., 2024). Cuando las metas del liderazgo transformacional se anclan en las prácticas diarias de la escuela, se genera un círculo virtuoso que fortalece la eficacia de la gestión y propicia mejores niveles de desempeño académico y calidad educativa (Chuquihuanca et al., 2021).

Este proceso de institucionalización exige despersonalizar el liderazgo para convertirlo en una capacidad instalada dentro del propio centro escolar. Los diversos estilos de dirección analizados demuestran que las organizaciones más resilientes son aquellas que logran transitar de la dependencia de un líder carismático a la consolidación de procesos democráticos de gestión y toma de decisiones (Alegre y Kwan, 2021). De esta forma, el anclaje de la cultura transformacional faculta a las escuelas de educación básica de América Latina para desarrollar una identidad institucional sólida, capaz de resistir las tensiones de su entorno inmediato y de autogestionar su propia mejora continua a lo largo del tiempo (Rosales et al., 2022).

Por lo tanto, la gestión de la cultura organizacional y el cambio estratégico no constituyen tareas accesorias, sino la base indispensable sobre la cual se erige cualquier otra dimensión directiva. Un director no puede incidir de manera efectiva en el currículo ni en los aprendizajes si primero no ha logrado cohesionar a su equipo humano bajo una visión común, respetando sus individualidades y gestionando sus resistencias de manera empática. Una vez consolidada esta plataforma cultural y de cambio, el líder se encuentra en la posición idónea para adentrarse en los aspectos técnicos del quehacer escolar, abriendo paso de forma natural a la gestión directa del núcleo pedagógico a través del liderazgo instruccional.

2.8 Referencias bibliográficas

- Alegre, M., & Kwan, C. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales - RADEE*, 1(2), 65-73. <https://revistascientificas.usil.edu.py/radee/article/view/20/14>
- Alonzo, L., León, K., & Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 698–711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Akyürek, M., & Ayyıldız, A. (2026). The mediating role of the principal teacher relationship in the link between innovative school leadership and school happiness. *Discover*, 6(173), 1-18. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44202-026-00701-y>
- Carrillo, C., Moscoso, D., González, L., & Toalombo, M. (2024). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11062696>
- Castro, J., González, C., Castaño, M., Alarcón, R., & Perez, J. (2024). El liderazgo escolar: un estudio comparativo en América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 12031-12053. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11992>
- Cavagnaro, C., & Carvajal, C. (2021). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897557>
- Chi, J., Porres, A., & Velez, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>
- Chuquihuanca, N., Fernández, M., Gonzáles, M., Chunga, L., Girón, R., Estrada, S., & Campoverde, G. (2021). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 181-191. <https://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/49/97>
- Coronado, J., Baldeos, L., Ramos, S., Lioo, F., & Neri, A. (2023). Programa de liderazgo transformacional y su impacto en la cultura organizacional: caso Municipalidad Provincial de Huaura (Perú). *Suma de Negocios*, 14(31), 95-101. https://revistasumadenegocios.konradlorenz.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/01_RSN_1431_Liderazgo.pdf

- Cuevas, G. (2024). Liderazgo estratégico desde la dirección escolar. *Revista Formación Estratégica*, 8(1), 1-10. <https://barnes.edu.pe/wp-content/uploads/2025/04/129-Texto-del-articulo-183-1-10-20240403.pdf>
- Delgado, C., & Gahona, O. (2022). Impacto del liderazgo transformacional en la satisfacción laboral y la intención de abandono: un estudio desde el contexto educativo. *Información tecnológica*, 33(6). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642022000600011
- Esbrí, M., & Durán, R. (2024). Liderazgo educativo: habilidades de los buenos directores de escuelas públicas en Panamá. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 25(40). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382023000100233&lng=es&nrm=iso
- Fasanando, S., Vidaurre, P., Rengifo, K., Duharte, J., & Flores, R. (2025). Liderazgo directivo y engagement de los docentes de una institución educativa pública peruana. *Revista Conrado*, 21(102), 1-8. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4244>
- García, L., & Vélez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Arete, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- Jiménez, S. (2022). Gestión educativa y liderazgo educativo; las tic en la mejora de la competitividad. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, (19), 66-74. <https://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/184>
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51). <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Marichal, O., Rey, C., Molina, M., Perdomo, J., López, M., Misas, J., . . . Vidal, F. (2021). Educational leadership competence training of school principals (2015-2020). *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(3), 1-8. <https://www.scopus.com/pages/publications/85176413352>
- Marín, F., & Alfaro, L. (2021). Gestión y liderazgo enfoque desde una célula educativa. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(96), 1041-1057. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890547>
- Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista*

- de empresa y gobierno, 2(2), 7-24.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630402>
- Ñañez, M., & Lucas, G. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional un reto en la educación actual. *Investigación y postgrado*, 34(1), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6931371>
- Quishpe, K., & Cevallos, D. (2025). Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas. *Revista Cátedra*, 8(1), 140-159. <https://doi.org/10.29166/catedra.v8i1.4529>
- Raymundo, Y., Blancas, H., Roque, I., Hinojo, G., & Tazzo, M. (2023). Liderazgo directivo en la enseñanza virtual en una institución educativa del Perú, 2022. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.681>
- Resto, E., Lera, L., Polea, A., & Von, O. (2024). El estilo del liderazgo educativo en el proceso de enseñanza: una revisión de la literatura. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 9(2), 289-307. <https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V9N2%20-%2003%20-%20AO%20-%20vonFEIGENBLATT.pdf>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7744498>
- Rosales, M., Bullón, O., & Valero, F. (2022). Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana. *Puriq*, 4(325), 1-8. <https://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/325>
- Salazar, B., Córdor, E., Villanueva, G., & Rodríguez, M. (2025). Impacto del liderazgo transformacional en entornos educativos: revisión sistemática de las prácticas y resultados. *Impulso, Revista De Administración*, 5(11), 146-160. <https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i11.135>
- Samperio, K., & Cáceres, M. (2024). La gestión escolar y su impacto en la función directiva. Reflexiones teórico-metodológicas. *Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, (7), 196-203. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9394765>
- Tello, L., Pisco, J., Zambrano, R., Donoso, L., & Herrera, M. (2024). Liderazgo Emocional en la Administración Escolar: Un Análisis de Competencias Directivas y su Impacto en el Rendimiento Organizacional. *Reincisol*, 3(6), 6268–6282. <https://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/493>

- Vega, E., & Romero, R. (2024). Competencias directivas en instituciones educativas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 (RTED)*, 17(1), 87-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9580372>
- Yachi, J. (2024). Liderazgo directivo y calidad educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1). <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/480>

CAPÍTULO

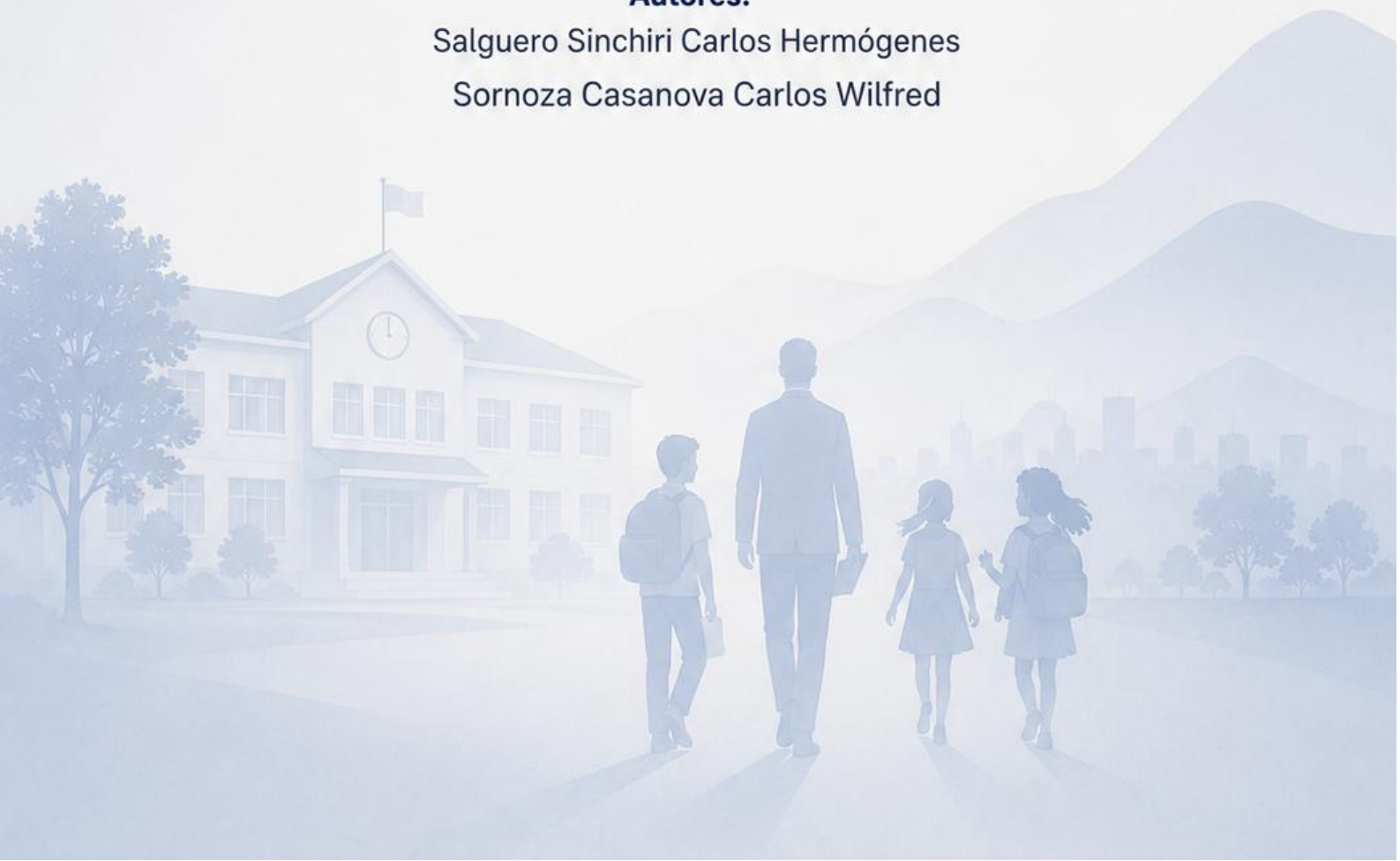
3

El modelo transformacional en la escuela latinoamericana

Autores:

Salguero Sinchiri Carlos Hermógenes

Sornoza Casanova Carlos Wilfred



3.1 Introducción

El liderazgo directivo es, después de la labor docente en el aula, el factor que mayor impacto tiene en los aprendizajes de los estudiantes (Alonzo et al., 2023). Sin embargo, los modelos de gestión tradicionales, los cuales se centran en el control administrativo y la supervisión jerárquica, han demostrado que son insuficientes para responder a las complejas realidades de la escuela contemporánea, sobre todo en un contexto complejo como Latinoamérica. Frente a todo este escenario, el liderazgo transformacional se posiciona no solo como una teoría de gestión en el ámbito educativo, sino como una respuesta adaptativa a las necesidades profundamente humanas de las instituciones.

En el contexto latinoamericano, donde las escuelas operan frecuentemente bajo condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y limitación de recursos, la figura del director adquiere una dimensión distinta. Ya no basta con administrar lo que hay; es necesario liderar hacia lo que es posible. Este capítulo analiza cómo el modelo transformacional se materializa en la región a través de tres capacidades directivas fundamentales: la inspiración para superar la inercia institucional, la motivación genuina frente al desgaste profesional del profesorado, y la construcción de un sentido compartido que cohesione a la comunidad educativa en torno a un mismo proyecto formativo.

En este sentido, para comprender este fenómeno a profundidad y de forma sistematizada, es indispensable observar cómo estas variables teóricas se traducen en la práctica diaria de los centros escolares. La transición de una escuela estructurada por la burocracia hacia una verdadera comunidad de aprendizaje no ocurre por decreto estatal; exige que el líder logre conectar ética y emocionalmente con su equipo.

En ese sentido, cuando el directivo deja de ser percibido como un fiscalizador y se convierte en un soporte activo, el profesorado reduce sus niveles de resistencia, incrementa su sentido de pertenencia y asume la mejora educativa como un desafío verdaderamente colectivo. Bajo esta premisa, las siguientes secciones desglosan la

mecánica interna de este liderazgo, comenzando con una radiografía empírica de su adaptación y eficacia en los diversos escenarios de América Latina.

3.2 Realidades y tendencias de la función directiva en América Latina

La literatura científica contemporánea en América Latina muestra un marcado interés por comprender cómo las prácticas directivas influyen en la mejora escolar interna. Tradicionalmente, las investigaciones regionales se centraban en los aspectos meramente burocráticos del cargo, asumiendo al director como un supervisor técnico y reproductor de normas. Sin embargo, el estado del arte actual evidencia una transición conceptual hacia modelos de liderazgo de corte transformacional, donde la prioridad del directivo se desplaza hacia la movilización de capacidades humanas, la estimulación de la creatividad del personal y la edificación colectiva de un propósito común.

Este cambio responde de manera directa a las condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica y limitación de recursos que caracterizan a los centros escolares de la región. Frente a presupuestos estatales insuficientes, la investigación educativa latinoamericana ha debido buscar alternativas de gestión viables que se sustenten en el desarrollo del capital humano y relacional de la escuela. Bajo este panorama, el modelo transformacional destaca como un mecanismo eficaz que permite optimizar los recursos internos y fortalecer el tejido social de las comunidades a partir del reconocimiento de las necesidades docentes.

Al analizar las evidencias empíricas específicas, es en el territorio de Perú donde se localiza una de las líneas de investigación más consistentes del continente. Por ejemplo, el estudio desarrollado por Romero y Campana (2022) en instituciones públicas de la provincia de Cañete demuestra que la motivación inspiradora del director es clave para la mejora escolar. Sus hallazgos indican una correlación positiva y significativa entre el liderazgo y el clima organizacional, confirmando que cuando el directivo comparte la visión institucional y promueve el diálogo constante, el ambiente laboral del plantel se torna colaborativo.

De forma complementaria, también en el contexto peruano, el estudio cuantitativo efectuado por Félix et al. (2021) en la provincia constitucional del Callao aporta valiosos matices sobre esta relación. En su análisis, los autores determinaron la existencia de una asociación positiva de nivel alto entre el ejercicio del líder transformador y la satisfacción del profesorado en el aula. De acuerdo con este estudio, dimensiones específicas como la influencia idealizada y la estimulación intelectual se consolidan como las fuerzas principales que empoderan al docente, disminuyendo el aislamiento y potenciando el trabajo colaborativo continuo.

Sin embargo, lo encontrado en Perú advierte de manera realista que el cambio en la cultura escolar no es un proceso lineal ni exento de resistencias internas. A pesar de los resultados estadísticos favorables, persisten grupos de docentes que se muestran indiferentes o insatisfechos ante las decisiones de la dirección del centro. Este matiz empírico sugiere que el modelo transformacional exige del líder una paciencia metodológica prolongada, entendiendo que convencer a los sectores escépticos requiere un acompañamiento individualizado constante y no meras directrices democráticas de carácter superficial.

Por su parte, la producción científica generada en Chile aporta un enfoque marcadamente centrado en la dimensión humana y la ética de las relaciones profesionales del plantel. De acuerdo con la revisión sistemática de Valladolid (2023), el éxito del director transformador en el contexto chileno está directamente condicionado por el despliegue de sólidas competencias blandas. Rasgos personales específicos como la tenacidad, la escucha activa, la generosidad y el trato empático surgen en la literatura como las herramientas fundamentales que posee el directivo para afianzar los lazos de confianza.

Esta misma revisión de la realidad escolar en Chile destaca que la coherencia entre el discurso del director y su comportamiento cotidiano es el pilar de la convivencia. Al establecer una política de puertas abiertas, el líder no solo democratiza el espacio, sino que valida los aportes individuales de cada docente del aula. Este clima de respeto mutuo y cercanía actúa, en última instancia, como un potente factor protector

que amortigua el estrés laboral del profesorado, dotando a la organización de mayor resiliencia frente a las presiones del entorno.

En el caso de México, la literatura reciente se ha enfocado en evaluar la capacidad de adaptación y resiliencia del liderazgo directivo frente a situaciones de emergencia. El estudio desarrollado por Casique y González (2023) durante la contingencia sanitaria del COVID-19 evidenció que el estilo transformacional fue determinante para sostener los procesos de aprendizaje. Ante el cierre de los planteles y el salto abrupto a la virtualidad, el liderazgo de los docentes y directivos actuó como el motor que facilitó la flexibilidad pedagógica de toda la institución.

Un aspecto revelador de la investigación mexicana es la coexistencia constructiva entre el enfoque transformacional y el transaccional durante los momentos de crisis. Lejos de competir entre sí, el estudio concluye que ambos estilos resultan complementarios, ya que mientras el carisma y la inspiración guían los propósitos de mejora a largo plazo, las directrices claras y las recompensas operativas resuelven las contingencias de la jornada escolar. Este equilibrio pragmático sugiere que la efectividad directiva depende de analizar la realidad de esta región y aplicar el estilo adecuado.

Al girar la mirada hacia las políticas públicas sobre liderazgo escolar en el continente, las investigaciones provenientes de Colombia aportan un análisis estructural de gran relevancia. Pérez et al. (2024) realizaron un estudio comparativo que analiza las normativas estatales de liderazgo en Chile, Argentina, México, Perú y Colombia. Los autores concluyen que, aunque en el territorio colombiano se reconoce que el director es el eje vertebral del servicio educativo, aún falta consolidar una base legal sólida y estable para su formación.

Esta falta de políticas centralizadas y sistemáticas en Colombia representa un desafío histórico para el fortalecimiento de las competencias directivas del sector público. El estudio advierte que, para alcanzar estándares de calidad sostenibles, las leyes de educación no deben limitarse a regular aspectos administrativos o de control burocrático del centro. Por el contrario, resulta imperativo generar programas formativos que capaciten al directivo en estrategias pedagógicas de corte

transformador, permitiéndole inspirar a su equipo humano en lugar de ceñirse a labores estrictamente punitivas o de fiscalización.

Adicionalmente, la literatura colombiana y regional se enriquece con investigaciones que analizan el impacto del modelo en el ámbito de la educación superior pública. En un exhaustivo estudio de casos múltiples, Sanchez et al. (2026) examinaron la gestión transformacional en cuatro de las universidades más representativas de América Latina, localizadas en Argentina, México, Chile y Colombia. El análisis demostró que este liderazgo no solo dinamiza los procesos de innovación científica internos, sino que promueve una profunda y activa vocación por la inclusión y la equidad social.

Figura 3.1 Tablero de tendencias e investigación sobre el liderazgo transformacional en América Latina



Nota. Mapeo sintetizado de las principales líneas de investigación regional. Muestra el enfoque metodológico, el aporte conceptual y el desafío de implementación característico de Perú, Chile, México, Colombia y Ecuador. Elaboración propia a partir

de Romero y Campana (2022), Valladolid (2023), Casique y González (2023), Pérez et al. (2024) y Cedeño y Murillo (2025).

Los hallazgos de esta investigación de alcance regional revelan que bajo la guía de equipos directivos con orientación humanista, las universidades diseñan programas con verdadero impacto social. Ejemplos de esto son los proyectos de educación en centros penitenciarios de Argentina o las amplias redes de educación a distancia promovidas en México y Colombia. De este modo, la literatura confirma que cuando el liderazgo transformacional trasciende la operatividad administrativa, se convierte en un catalizador ético indispensable para disminuir las brechas socioeducativas y la exclusión de las comunidades (Sanchez et al., 2026).

Por otro lado, los trabajos aplicados en Ecuador, aporta una mirada crítica sobre la tensión que experimentan los líderes entre la teoría y la práctica. El estudio realizado por Cedeño y Murillo (2025) en educación general básica destaca que el modelo transformacional choca a veces con la excesiva carga administrativa del director. Al verse desbordado por reportes burocráticos y gestiones operativas, el directivo ecuatoriano tiende a delegar la construcción de documentos estratégicos fundamentales, afectando la correcta y oportuna implementación de las reformas curriculares.

Ante esta problemática, la investigación aplicada en ámbito ecuatoriano resalta la relevancia de estructurar planes de acción colectivos para evitar el aislamiento del profesorado. Los autores plantean una propuesta metodológica de cuatro fases que va desde la familiarización del modelo hasta la evaluación de los recursos humanos. Este enfoque sistemático busca que la planificación del centro educativo no dependa de voluntades individuales o de un liderazgo carismático y sin orden, sino de una estructura colaborativa donde los docentes se involucren activamente en la toma de decisiones pedagógicas.

En ese mismo entorno, la investigación mixta efectuada Ortiz et al. (2025) confirma que cuando las dimensiones transformacionales se aplican de manera equilibrada, los resultados son contundentes. En su estudio, los autores evidenciaron que la estimulación intelectual y la consideración individualizada elevan de manera

sustancial la satisfacción estudiantil y la innovación del currículo. Así, el estado del arte regional concluye que la profesionalización directiva con enfoque transformador constituye el cimiento ineludible para garantizar una educación de calidad, equitativa y humana. En esta matriz integradora se esquematiza las tendencias, aportes y nudos críticos de la función directiva transformacional por país:

Tabla 3.1 Tendencias, enfoques y desafíos del liderazgo transformacional directivo en América Latina

País / Contexto	Enfoque / Hallazgo clave del liderazgo	Desafíos y limitaciones identificadas	Autores de referencia
Perú	Correlación alta entre motivación inspiradora, satisfacción docente y mejora del clima organizacional cooperativo.	Persistencia de indiferencia o resistencia al cambio; demanda un acompañamiento individual prolongado.	Félix et al. (2021); Romero y Campana (2022)
Chile	Centralidad en dimensiones humanas y competencias blandas; la coherencia del discurso mitiga el estrés docente.	Necesidad de sostener políticas institucionales de puertas abiertas frente a las presiones del entorno.	Valladolid (2023)
México	Capacidad de adaptación, resiliencia y flexibilidad pedagógica institucional ante escenarios de crisis.	Exigencia de articular de forma constructiva y pragmática el estilo transformacional y el transaccional.	Casique y González (2023)
Colombia	Eje medular del servicio; catalizador ético de equidad, inclusión social	Marcada ausencia de una base legal sólida y centralizada dedicada a la	Pérez et al. (2024);

	e innovación en la educación superior.	formación directiva continua.	Sanchez et al. (2026)
Ecuador	La estimulación intelectual y la consideración individualizada potencian la innovación del currículo.	Tensión por la excesiva carga burocrática y administrativa que frena la correcta ejecución de reformas.	Cedeño y Murillo (2025); Ortiz et al. (2025)

Nota. Elaboración propia basada en los hallazgos y evidencias empíricas regionales de Félix et al. (2021), Romero y Campana (2022), Casique y González (2023), Valladolid (2023), Pérez et al. (2024), Cedeño y Murillo (2025), Ortiz et al. (2025) y Sanchez et al. (2026).

A partir del análisis expuesto, el panorama regional demuestra que la adopción del modelo transformacional en América Latina no constituye un ejercicio conceptual opcional, sino un imperativo de sostenibilidad institucional indispensable para responder a las complejas demandas del entorno escolar. La literatura analizada sugiere que, ante la escasez de recursos, el directivo debe apelar a factores motivacionales intrínsecos para cohesionar al equipo (Sanchez et al., 2026). De este modo, la capacidad de inspirar metas comunes se consolida como el motor de cambio en entornos de alta vulnerabilidad.

Esta necesidad de cambio exige que el directivo trascienda el rol del gestor técnico y asuma el reto de modelar las conductas deseadas. Como se evidencia en las investigaciones de la región, la transformación pedagógica exitosa depende de la cercanía que el líder proyecta en su práctica cotidiana (Valladolid, 2023). Bajo esta premisa, la coherencia ética del directivo se posiciona como el cimiento indispensable sobre el cual se edifica la confianza mutua en la escuela.

3.3 Influencia idealizada: El directivo como referente ético y modelo de conducta

La influencia idealizada se posiciona como el núcleo ético de la gestión escolar, donde el director se convierte en el espejo de su equipo. En lugar de sostener su autoridad

sobre amonestaciones burocráticas, el líder edifica su legitimidad a través de un comportamiento íntegro. Como señalan Alonzo et al., (2023), la conducta del directivo modela de manera directa el compromiso dentro del proceso formativo. De esta forma, la confianza se consolida no por el cargo, sino por el respeto que inspiran sus acciones diarias.

Esta legitimidad moral exige una alineación perfecta entre el discurso del líder y sus prácticas cotidianas frente a la comunidad de aprendizaje. En el ámbito escolar, cualquier contradicción entre las palabras de la dirección y sus decisiones administrativas destruye de inmediato la motivación de los docentes. Al respecto, Valladolid (2023) resalta que la coherencia conductual del gestor educativo fomenta una actitud reflexiva y honesta en el profesorado. Cuando los maestros observan un comportamiento transparente, asumen los objetivos de la institución como propios.

En el contexto de América Latina, donde impera una histórica desconfianza hacia las estructuras estatales, el director ético actúa como un refugio de credibilidad. Las normativas externas suelen percibirse con escepticismo, pero la figura cercana de un líder transparente puede cambiar esta actitud de resistencia profesional. En este sentido, Mendoza et al. (2023) explican que las tendencias actuales del liderazgo exigen directores capaces de humanizar la gestión y devolver el sentido de justicia a la escuela. Así, el ejemplo personal se convierte en la herramienta de gobernanza más eficaz.

El modelado ético no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que impacta de forma directa en el rendimiento general de los educadores en sus aulas. Un docente que se siente respaldado por una dirección justa trabaja con mayor tranquilidad y despliega mejor sus capacidades pedagógicas. De acuerdo con Suárez et al. (2024), existe una incidencia directa entre la calidad de la gestión directiva y el desempeño profesional del profesorado. Por lo tanto, un director que inspira confianza moral impulsa indirectamente la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes.

Para operativizar esta dimensión de liderazgo en la práctica escolar cotidiana, la literatura científica identifica un conjunto de ejes e indicadores conductuales específicos que transforman la autoridad formal en legitimidad moral. A continuación

se presentan los ejes de modelado ético e indicadores conductuales del director transformacional:

- **Coherencia discursiva-conductual:** Consiste en la alineación simétrica y verificable entre las directrices institucionales y las acciones diarias del directivo. Esta consistencia mitiga la disonancia cognitiva en el profesorado y promueve una cultura de honestidad y autorreflexión en el aula (Valladolid, 2023).
- **Transparencia de gestión y sentido de justicia:** Implica la apertura total en la rendición de cuentas, la distribución equitativa de los recursos y la asignación imparcial de tareas. Este indicador actúa como un factor neutralizador frente al escepticismo histórico de los docentes hacia los mandatos burocráticos (Mendoza et al., 2023).
- **Humanización y legitimidad relacional:** Se manifiesta a través del despliegue de competencias socioemocionales aplicadas al acompañamiento pedagógico. El líder sustituye el control punitivo por el respeto mutuo, convirtiendo el ejemplo personal en el principal motor del desempeño docente (Alonzo et al., 2023; Suárez et al., 2024).

Asimismo, la influencia idealizada se manifiesta en la manera en que el director gestiona los desacuerdos y los errores dentro del plantel educativo. Un líder que reconoce sus propias limitaciones y promueve un trato equitativo genera un ambiente libre de temor a represalias burocráticas. Sobre este aspecto, Carpio et al. (2025) afirman que las habilidades interpersonales del directivo son vitales para la consolidación del clima y la cultura organizacional. En un entorno donde predomina el respeto mutuo, el profesorado se atreve a proponer innovaciones sin miedo al fracaso.

En ese aspecto, es importante comprender que la influencia idealizada constituye la puerta de entrada para las demás dimensiones del modelo transformacional. Resulta imposible inspirar o exigir un mayor esfuerzo pedagógico a los docentes si el líder no cuenta con un amplio respaldo ético previo. Investigaciones regionales como la de Félix et al. (2021) demuestran que la influencia idealizada tiene una relación

sumamente alta y directa con el clima laboral en las escuelas. Sin esta base afectiva de respeto mutuo, cualquier intento de reestructuración pedagógica fracasa de manera inevitable.

Figura 3.2 Transformación de la autoridad formal en legitimidad moral a través de los tres pilares del modelado ético



Nota. Esquema sintético que ilustra la transición desde la autoridad jerárquica hacia la legitimidad relacional en el centro escolar. Elaboración propia a partir de Valladolid (2023), Mendoza et al. (2023), Alonzo et al. (2023) y Suárez et al. (2024).

Por este motivo, la figura del director en la escuela contemporánea trasciende por completo las simples funciones de un gestor de planillas o recursos. El directivo transformador es, fundamentalmente, un líder social que influye de forma permanente en la identidad colectiva de su institución. Como bien sostienen Ñañez y Lucas (2019), el liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional representa el mayor reto de la educación actual. Al asumir este desafío ético, el líder escolar revaloriza su profesión y dignifica el espacio de la escuela.

Es por ello, que la influencia idealizada demuestra que el verdadero poder de un director escolar no radica en imponer reglas, sino en convencer voluntades. El respeto y la admiración ganados a pulso ético diario valen mucho más que cualquier jerarquía escrita en papel. Al respecto, Olaya (2024) confirma que el liderazgo transformacional influye de manera decisiva en el rumbo de las instituciones educativas actuales. Con

esta sólida base de confianza moral establecida, el líder y su equipo están listos para avanzar hacia el empoderamiento y la toma de decisiones colaborativas.

3.4 Empoderamiento docente: Estrategias para delegar y promover decisiones colaborativas

El empoderamiento docente constituye uno de los motores más potentes para dinamizar las instituciones educativas y superar el estancamiento burocrático tradicional. Lejos de ser una simple concesión de tareas por parte de la dirección, este proceso implica transferir autoridad real para que los profesores tomen decisiones sobre su práctica pedagógica. Al respecto, Barrera (2021) señala que el verdadero fortalecimiento del profesorado va más allá del discurso y requiere un cambio estructural en las relaciones de poder. Así, el docente deja de ser un ejecutor técnico para convertirse en un agente activo del cambio.

En esta misma línea, la delegación efectiva no debe confundirse con la simple saturación de responsabilidades administrativas sobre los hombros del docente. El directivo transformador entiende que empoderar significa brindar autonomía y, al mismo tiempo, ofrecer los recursos y la confianza necesarios para que el aula prospere. Como sostienen Masias et al. (2022), el desarrollo de la autonomía profesional del educador incrementa de manera notable su autoeficacia y su compromiso con la mejora del centro. De este modo, la delegación se transforma en un canal de crecimiento y reconocimiento mutuo.

El papel del director transformacional consiste en facilitar espacios formales donde el conocimiento y las ideas circulen libremente entre todo el equipo de trabajo. Cuando el directivo democratiza la gestión, el liderazgo deja de ser propiedad de una sola persona y se distribuye entre los docentes del plantel. De acuerdo con Juwita et al. (2026), la combinación de un liderazgo inspirador con el intercambio abierto de experiencias estimula el surgimiento de prácticas innovadoras en el aula. Así, la escuela se convierte en una verdadera comunidad donde todos aprenden.

Para comprender el despliegue de esta democratización en la praxis, se describe a continuación el itinerario dinámico que fundamenta la transferencia progresiva de la autonomía profesional colectiva:

- **Fase 1: Reconfiguración de las relaciones de poder:** Implica la desarticulación de las estructuras puramente verticales. Consiste en la transición explícita del docente desde un rol de ejecutor técnico subordinado hacia el de un agente activo con capacidad jurídica y pedagógica para liderar transformaciones dentro de su propio entorno (Barrera, 2021).
- **Fase 2: Consolidación de la autoeficacia profesional:** Se ejecuta mediante la delegación concertada de autonomía real, vinculando la asignación de nuevas responsabilidades pedagógicas con el suministro oportuno de recursos institucionales. Este equilibrio incrementa de forma directa el compromiso relacional con los objetivos del centro (Masias et al., 2022).
- **Fase 3: Socialización y codiseño de la innovación:** Representa la maduración del proceso a través de la apertura de canales bidireccionales donde el conocimiento circula de manera abierta. La interacción horizontal estimula la co-creación de estrategias pedagógicas diferenciadas y solidifica una comunidad de aprendizaje colaborativo (Juwita et al., 2026).

Para que estas dinámicas se consoliden, es indispensable que el liderazgo administrativo abandone la rigidez punitiva y se oriente hacia la innovación organizacional. Delegar tareas estratégicas, como el diseño de planes de mejora o la coordinación de proyectos comunitarios, requiere un voto de confianza de largo alcance. Al respecto, Solórzano et al. (2025) afirman que la innovación en entornos académicos depende de una gestión que flexibilice sus estructuras y dé espacio a la creatividad docente. De esta manera, el profesorado asume la corresponsabilidad de los resultados escolares.

Asimismo, la promoción de decisiones colaborativas favorece la creación de espacios mucho más inclusivos que atienden la diversidad del alumnado de manera oportuna. Cuando los docentes planifican en conjunto y comparten responsabilidades, se reducen las brechas de aprendizaje y se fortalece el tejido social del plantel. Como explican Valdés y Jiménez (2025), el liderazgo inclusivo se nutre de la participación de todos los actores en el diseño de estrategias contextualizadas. Así, la colaboración entre pares se convierte en la base para resolver los desafíos pedagógicos de la comunidad.

Figura 3.3 *Itinerario de transferencia progresiva de la autonomía y empoderamiento docente*



Nota. Proceso dinámico de tres fases que ilustra la transición desde la ejecución técnica subordinada hacia la cocreación e innovación pedagógica en el ecosistema escolar. Elaboración propia a partir de Barrera (2021), Masias et al. (2022) y Juwita et al. (2026).

Desde una perspectiva práctica, los directores que aplican este modelo en la región demuestran que la horizontalidad mejora la eficiencia de los procesos escolares cotidianos. Al involucrar a los maestros en la resolución de problemas, se agiliza la gestión y se disminuye la resistencia natural que generan los cambios curriculares de corte vertical. Sobre esto, Mero y Español (2025) sostienen que la gerencia educativa moderna debe priorizar el diálogo y la concertación para lograr una verdadera cohesión en el equipo de trabajo. La toma de decisiones compartida reduce la incertidumbre docente.

El empoderamiento docente es también el terreno más fértil para que florezcan proyectos de innovación educativa capaces de transformar el entorno comunitario. Un profesor que se siente valorado e incentivado a experimentar es un profesional que buscará nuevas metodologías para captar la atención de sus estudiantes. De acuerdo con Pinilla (2024), el directivo docente debe actuar como un facilitador de estos procesos de cambio, respaldando las iniciativas pedagógicas de su equipo humano. Es decir, al actuar como soporte y no como un freno, el líder escolar estimula el talento interno.

Se puede concluir que el empoderamiento y las decisiones colaborativas no restan autoridad al director, sino que multiplican el alcance de su liderazgo dentro y fuera de la escuela. La delegación inteligente y el trabajo en equipo generan un clima de pertenencia que beneficia directamente el rendimiento de los estudiantes. Como señalan Cavagnaro y Carvajal (2021), la gestión educativa transformacional maximiza el potencial colectivo, creando un entorno propicio para el desarrollo institucional armónico. Con un equipo docente empoderado y unido, se sientan las bases definitivas para promover el bienestar.

3.5 El modelo transformacional como cimiento de la cultura de paz y el bienestar en la región

El desarrollo de una cultura de paz dentro de los centros educativos latinoamericanos constituye una necesidad urgente frente a los altos índices de violencia y vulnerabilidad social que afectan a la región. En este escenario, el director escolar no puede limitar su labor a la mera contención administrativa de los conflictos cotidianos. De acuerdo con Mostafa (2025), el liderazgo transformacional es la estrategia de cambio institucional idónea para instaurar dinámicas de diálogo y respeto mutuo en el plantel, lo que convierte a este modelo en una plataforma que asegura la convivencia armónica.

La construcción de un ambiente pacífico y seguro está estrechamente ligada a la promoción de la estabilidad emocional de los docentes, quienes suelen lidiar con altas cargas de estrés y frustración. Cuando el directivo escolar lidera con sensibilidad humana, logra amortiguar el impacto del entorno hostil y previene el agotamiento emocional de su equipo de trabajo. Rubio et al. (2026) asegura que los modelos de gestión orientados a la mejora escolar actúan como un factor protector indispensable para la salud socioemocional del profesorado. Así, el bienestar docente se asume como una prioridad de la gestión.

Asimismo, la transición desde un modelo directivo autoritario hacia uno de carácter transformador permite desactivar las tensiones relacionales que tradicionalmente dividen a las comunidades de aprendizaje. El líder transformacional no impone el orden mediante el castigo o la fiscalización punitiva, sino que fomenta canales de

resolución pacífica y mediada de controversias. Como explican Cedeño y Murillo (2025), el liderazgo transformacional en la educación básica resulta determinante para mejorar la calidad del clima institucional y la convivencia escolar.

Esta transformación del clima escolar tiene un efecto cascada que beneficia directamente a los estudiantes, quienes encuentran en la escuela un entorno seguro y propicio para su desarrollo integral. Un plantel que respira paz y estabilidad emocional es un espacio donde se reducen significativamente la deserción y los problemas conductuales en el aula. De acuerdo con Ortiz et al. (2025), la aplicación equilibrada de las dimensiones del modelo transformacional eleva sustancialmente la satisfacción de la comunidad estudiantil.

Tabla 3.2 Matriz de factores protectores en la convivencia y el bienestar escolar

Acción Directiva Transformacional	Factor Protector / Impacto Docente	Impacto en la Convivencia Estudiantil	Autores de referencia
Instauración de plataformas de diálogo: Sustitución del control burocrático por el respeto mutuo e institucional.	Reducción de las cargas relacionales conflictivas y fomento del respaldo institucional mutuo.	Percepción de equidad institucional y asimilación de dinámicas cooperativas de convivencia.	Mostafa (2025)
Gestión con sensibilidad humana: Priorización del cuidado colectivo en entornos vulnerables y complejos.	Amortiguación del estrés exógeno y prevención del agotamiento o desgaste socioemocional.	Estabilización del clima del aula gracias a la contención emocional ejercida por el docente.	Rubio et al. (2026)
Mediación pacífica de controversias:	Desactivación de tensiones profesionales internas	Disminución de conductas disruptivas mediante el	Cedeño y Murillo (2025)

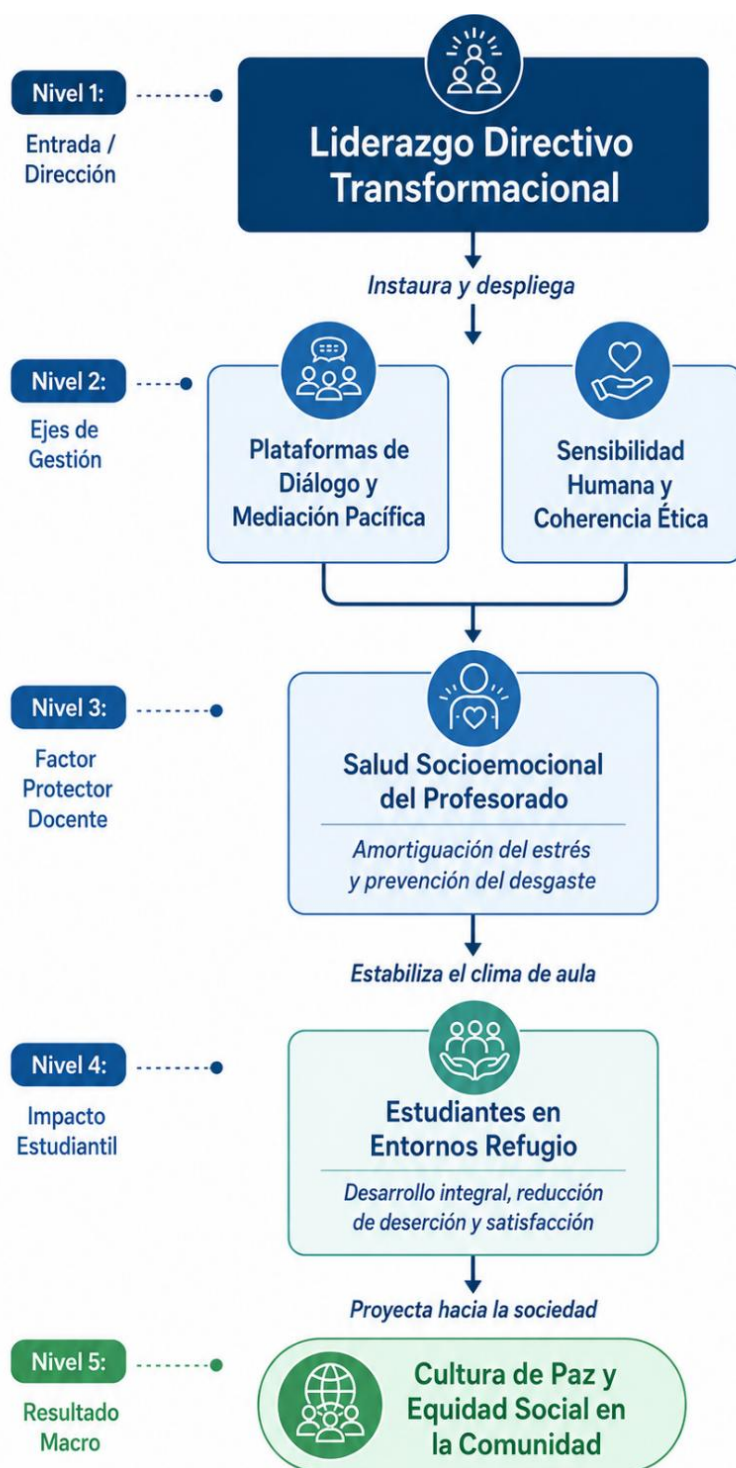
Erradicación de la fiscalización clásica de corte punitivo.	y fomento de la libre expresión de ideas.	modelado de resolución pacífica de conflictos.	
Equilibrio dimensional del modelo: Aplicación conjunta de estimulación intelectual y consideración individual.	Elevación de la autoeficacia pedagógica y fortalecimiento del compromiso con la mejora del centro.	Consolidación de la escuela como refugio seguro, reducción de la deserción escolar y alta satisfacción integral.	Ortiz et al. (2025)

Nota. Elaboración propia basada en las variables de clima institucional, salud socioemocional y convivencia escolar desarrolladas por Cedeño y Murillo (2025), Mostafa (2025), Ortiz et al. (2025) y Rubio et al. (2026).

En los contextos de vulnerabilidad que caracterizan a los países del continente, la promoción del bienestar y la equidad social a través de la gestión se consolida como un imperativo ético incuestionable. El directivo docente debe ser capaz de liderar programas que mitiguen las brechas de exclusión y que integren de manera justa a todos los sectores de la población escolar. En este sentido, Sánchez et al. (2025) señalan que los liderazgos de orientación humanista fortalecen el impacto social de las instituciones y dinamizan la equidad de las comunidades. Por ende, la paz escolar se proyecta hacia la sociedad.

La consolidación de estas prácticas inclusivas y pacíficas requiere, asimismo, un marco de políticas públicas y normativas estatales que respalden activamente la labor de los líderes en el territorio. Las directrices nacionales deben superar el enfoque clásico de control contable para centrarse en capacitar al director en competencias socioemocionales de mediación y liderazgo social. Al respecto, Perez et al., (2024) advierten que las políticas de liderazgo en el continente deben transitar hacia esquemas formativos que trasciendan la mera fiscalización burocrática del centro. Un líder capacitado es un promotor de armonía institucional.

Figura 3.4 Modelo multinivel del liderazgo transformacional como promotor de la convivencia armónica y la cultura de paz



Nota. Flujo procedimental de la gestión socioemocional desde la función directiva hasta el impacto macro-comunitario (Cedeño y Murillo, 2025; Ortiz et al., 2025; Rubio et al., 2026). Elaboración propia.

Por lo tanto, el liderazgo transformacional no debe considerarse simplemente como un conjunto de técnicas de administración corporativa aplicadas al aula, sino como una pedagogía de la convivencia y el cuidado mutuo. Al concebir la escuela como un espacio de bienestar colectivo, el director redefine su propia identidad y se posiciona como un agente de transformación social y ética. Como afirman Lino y Maliza (2026), el ejercicio de un liderazgo empático y transformador actúa como el motor definitivo de la innovación y la justicia educativa. En última instancia, humanizar la dirección es el camino para pacificar la escuela.

Es por ello, que se puede concluir que instauración de una cultura de paz bajo el amparo de la gestión transformacional demuestra que el bienestar y el rendimiento académico no son variables aisladas, sino componentes de una misma realidad escolar. El director que cuida de su equipo humano crea las condiciones óptimas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero, seguro y libre de presiones innecesarias. Con esta sólida estructura de bienestar emocional y convivencia armónica plenamente establecida en el plantel, la escuela está lista para enfocarse en el desarrollo profesional continuo de sus docentes.

3.6 Desarrollo profesional: El impulso del director para la formación continua del profesorado

El desarrollo profesional docente es el motor que sostiene la calidad de los procesos de enseñanza. El director transformador no se limita a exigir mejores resultados, sino que asume la responsabilidad de impulsar la formación continua de su equipo. Según explican Chi et al. (2023), el acompañamiento activo del directivo es la clave principal para elevar los estándares de la institución. De este modo, la gestión escolar se convierte en un espacio permanente de crecimiento pedagógico.

Este impulso formativo exige que el directivo desarrolle competencias que le permitan identificar las necesidades pedagógicas de cada uno de sus docentes. No se trata de imponer cursos genéricos, sino de trazar rutas de actualización que respondan a los retos específicos de cada aula de clase. Al respecto, Guarnizo et al. (2026) sostienen que las competencias de gestión y el liderazgo de la innovación son indispensables para transformar la práctica educativa. Así, el director promueve una cultura donde

aprender es parte del ejercicio profesional. Para estructurar este acompañamiento formativo sin caer en la improvisación o en la homogeneización de los contenidos, la dirección transformadora articula sus competencias a través de ejes estratégicos definidos de desarrollo profesional:

Ejes estratégicos y competencias de acompañamiento formativo directivo:

- **Diagnóstico contextualizado de necesidades:** Implica la identificación minuciosa de las debilidades y potencialidades pedagógicas individuales de cada docente. Se abandona el enfoque de capacitaciones masivas y estandarizadas para priorizar itinerarios personalizados según la realidad de cada aula (Guarnizo et al., 2026).
- **Inducción y mentoría colaborativa:** Consiste en el diseño de redes internas de soporte técnico e intelectual dirigidas especialmente al profesorado novel. El director promueve comunidades de aprendizaje donde los docentes experimentados actúan como guías del personal de nuevo ingreso (García et al., 2011).
- **Liderazgo y gestión de la innovación:** Actúa como el puente operativo que conecta las nuevas tendencias curriculares con las demandas socioeducativas del entorno. Estimula la investigación-acción dentro del plantel, traduciendo los contenidos teóricos en estándares prácticos de calidad (Chi et al., 2023; Guarnizo et al., 2026).

La literatura también destaca la importancia de este acompañamiento cuando se trata de la inducción y el apoyo a los docentes que recién ingresan a la institución. Un director transformador guía a estos profesionales noveles, integrándolos a comunidades de aprendizaje donde puedan fortalecer sus capacidades de forma colaborativa. De acuerdo con García et al. (2011), el apoyo y la capacitación sistemática son fundamentales para que los educadores superen sus dificultades iniciales, por ello, se considera a la dirección como un soporte intelectual.

Para que la formación docente tenga un impacto duradero, resulta indispensable que el propio equipo directivo participe en programas de fortalecimiento de su liderazgo. Cuando los directores actualizan sus conocimientos sobre gestión humana, adquieren

herramientas prácticas para motivar a sus profesores y mejorar el clima de trabajo. Como señalan Coronado et al. (2023), la capacitación en liderazgo transformacional genera cambios profundos y positivos en la cultura organizacional de las instituciones. El aprendizaje mutuo se convierte en la norma del plantel.

A nivel regional, la selección de líderes escolares es un tema prioritario en las agendas públicas. Diversos países han comenzado a reestructurar sus normativas para asegurar que los directivos cuenten con las capacidades necesarias para acompañar a sus profesores. Al respecto, Orrego (2025) explica que la adecuada selección de directores es un aprendizaje crítico para mejorar la calidad del profesorado en la región. La profesionalización de la dirección es, por ende, la base del cambio pedagógico continuo.

En consecuencia, la formación continua de los maestros no debe verse como un proceso aislado, sino como el motor para la innovación educativa en el aula. El director transformador actúa como el facilitador que conecta las nuevas teorías pedagógicas con la práctica diaria. De acuerdo con Lino y Maliza (2026), el liderazgo eficaz estimula la adopción de metodologías novedosas que responden a las necesidades del entorno. De este modo, la actualización docente beneficia directamente los aprendizajes en las aulas.

Este compromiso con el desarrollo del profesorado exige que el líder sostenga un esfuerzo constante por mantener una cultura abierta al aprendizaje. Cuando el directivo promueve talleres, grupos de estudio y el intercambio de experiencias, el profesorado responde con mayor autoeficacia. Como afirman Ñañez y Lucas (2019), el liderazgo del director en la gestión institucional es el mayor reto para la calidad en la actualidad. Al priorizar el crecimiento de su equipo, el gestor transforma la rutina en un espacio de formación.

De este modo, es evidente que el impulso del desarrollo profesional bajo el modelo transformacional reconfigura la gestión escolar en la región. Un director comprometido con el aprendizaje de su profesorado no solo eleva la calidad, sino que consolida la escuela como una comunidad activa. Al respecto, Alonzo et al. (2023) confirman que el liderazgo del directivo influye de forma directa en el proceso

educativo general. Con un equipo docente capacitado, la institución queda lista para adaptarse con éxito a los constantes cambios y crisis del entorno.

3.7 Adaptación al cambio: Estrategias del líder ante nuevas reformas y situaciones de crisis

Las escuelas en América Latina operan en un escenario de constante cambio, donde las reformas curriculares y las crisis socioeconómicas ponen a prueba la estabilidad de las instituciones. Ante esta realidad de incertidumbre permanente, el director escolar no puede aferrarse a viejas fórmulas rígidas de control. De acuerdo con Loaiza et al. (2025), el liderazgo pedagógico en tiempos de crisis resulta vital para orientar al colectivo docente hacia la resiliencia y la adaptación proactiva. De esta forma, la flexibilidad se convierte en la principal herramienta del director.

Durante los momentos de mayor complejidad, como las emergencias sanitarias o las transiciones curriculares abruptas, el líder transformador actúa como un canalizador de la incertidumbre colectiva. Su función primordial es amortiguar el impacto emocional que estos cambios generan en el profesorado, transformando el temor al fracaso en una oportunidad de aprendizaje colaborativo. Como demuestran Casique y González (2023), la combinación de estilos directivos es sumamente efectiva para sostener los procesos de aprendizaje en periodos de contingencia. Así, se garantiza la continuidad formativa del alumnado.

Para instrumentalizar esta capacidad de respuesta rápida, el director debe desplegar una serie de acciones coordinadas que involucren activamente a la comunidad. Estas estrategias prácticas permiten descentralizar las decisiones de emergencia y distribuir las responsabilidades de manera equitativa entre el equipo directivo y el personal de apoyo. Al respecto, Cavagnaro y Carvajal (2021) sugieren que la gestión transformacional debe dinamizar los recursos internos para responder eficientemente a los desafíos imprevistos de la organización. Entre estas medidas operativas destacan las siguientes acciones clave:

- **Comunicación asertiva y constante:** Mantener informada a la comunidad escolar de forma transparente para evitar falsos rumores y reducir la ansiedad docente.

- **Flexibilidad metodológica:** Adecuar las estrategias de enseñanza y evaluación a las condiciones reales de conectividad y recursos de las familias.
- **Redes de soporte socioemocional:** Habilitar espacios de escucha activa para atender las necesidades personales y el estrés laboral de los educadores.

Por otro lado, la adaptación a las nuevas normativas estatales exige del director una comprensión crítica y estratégica de las políticas públicas educativas vigentes. Los constantes cambios de gobierno en la región suelen venir acompañados de reformas legales apresuradas que desconciertan al cuerpo docente en ejercicio. Como bien analizan Perez et al. (2024), la incidencia de las normativas de liderazgo en el continente varía significativamente según el respaldo formativo de cada Estado. El líder, por ende, debe traducir estas leyes complejas en acciones pedagógicas sencillas y realistas.

Asimismo, las situaciones de crisis actúan frecuentemente como catalizadores que aceleran los procesos de innovación tecnológica y metodológica dentro del aula. Un director transformador aprovecha estas coyunturas difíciles para dismantelar la resistencia al cambio y motivar al profesorado a explorar alternativas didácticas inéditas. En este sentido, Solórzano et al. (2025) argumentan que la innovación organizacional en entornos académicos es una respuesta directa a las presiones externas del contexto. El cambio deja de ser un problema para convertirse en un motor de mejora.

Sin embargo, esta marcha hacia la adaptación suele chocar contra la pesada carga burocrática y los procesos administrativos que los ministerios imponen. En periodos de reforma, los directores se ven inundados de exigencias documentales que restan tiempo valioso al acompañamiento pedagógico directo de sus profesores. Al respecto, Cedeño y Murillo (2025) advierten sobre la tensión constante que experimentan los líderes entre la teoría transformacional y la práctica gerencial cotidiana. El desafío consiste en simplificar el papeleo para centrar la atención en el aula.

Con base en lo anteriormente expuesto, la adaptación al cambio en la escuela latinoamericana demuestra que la estabilidad institucional no depende de la ausencia de crisis, sino de la capacidad de responder a ellas. El director transformador asume

la incertidumbre como el estado natural de la gestión contemporánea y prepara a su equipo para afrontarla con solidez. Como afirman Lino y Maliza (2026), el liderazgo eficaz y reflexivo es el motor indispensable para que la innovación educativa se consolide como práctica regular. Con un equipo ágil y adaptativo, la escuela puede encarar con éxito cualquier limitación de su entorno.

3.8 Gestión creativa: Cómo optimizar los recursos y responder a las limitaciones del entorno

La gestión creativa se constituye como una competencia imprescindible para los directores que lideran instituciones en contextos de alta vulnerabilidad económica. En América Latina, las carencias presupuestarias obligan a los directivos a abandonar las fórmulas administrativas convencionales para buscar soluciones innovadoras que maximicen los recursos disponibles. De acuerdo con Solórzano al. (2025), la capacidad de reinventar los procesos organizacionales permite que las instituciones académicas sigan operando con altos estándares de calidad a pesar de las limitaciones. Así, la creatividad administrativa se consolida como una respuesta estratégica frente a la adversidad del entorno.

Para concretar esta optimización de recursos, el directivo transformador debe apoyarse en la inteligencia colectiva y el compromiso activo de su comunidad educativa. No se trata simplemente de gastar menos, sino de distribuir de manera inteligente el talento humano y las herramientas existentes dentro del plantel. Al respecto, Mero y Español (2025) señalan que el liderazgo transformacional es un motor que dinamiza la práctica gerencial cotidiana, permitiendo coordinar esfuerzos para resolver las deficiencias de infraestructura y materiales pedagógicos. De este modo, la escasez se mitiga mediante una red de colaboración institucional bien articulada.

Este enfoque de adaptabilidad creativa impulsa la generación de proyectos innovadores que surgen directamente de la necesidad de superar las barreras del contexto local. Cuando el director promueve una cultura abierta al ensayo y al aprendizaje práctico, los docentes diseñan soluciones didácticas de bajo costo pero de gran impacto. Como explica Pinilla (2024), el directivo escolar debe actuar como

el principal promotor de la innovación educativa, abriendo caminos para que su equipo ponga en práctica sus ideas. De esta forma, las limitaciones materiales se transforman en oportunidades para rediseñar la enseñanza escolar.

Aunado a esto, la optimización eficaz requiere que el líder posea sólidas competencias de gestión que le permitan identificar fuentes alternativas de apoyo comunitario y alianzas estratégicas. El director transformador no se resigna al abandono estatal, sino que gestiona sinergias con padres de familia, empresas locales y organizaciones sociales para enriquecer el plantel. Según sostienen Guarnizo et al. (2026), la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras exige del gestor una mirada amplia para articular los recursos del entorno en beneficio del aula.

Tabla 3.3 Matriz de gestión creativa, optimización de recursos y respuestas adaptativas en entornos vulnerables

Eje de Gestión Creativa	Mecanismo de Optimización Directiva	de Impacto en la Calidad Pedagógica	Autores de referencia
Reinvención de procesos y talento	Mapeo y distribución inteligente de las capacidades del equipo; reorganización funcional frente a las carencias físicas.	Sostenibilidad de altos estándares de gestión y mitigación activa de la precariedad en la infraestructura.	Mero y Español (2025); Solórzano et al. (2025)
Innovación didáctica de bajo costo	Fomento de una cultura escolar abierta al ensayo y al error; codiseño de materiales alternativos locales.	Transformación de las limitaciones materiales en oportunidades metodológicas de alto impacto práctico.	Pinilla (2024)

Articulación y alianzas territoriales	Negociación y articulación de sinergias estratégicas con familias, comercios locales y organizaciones sociales.	y Enriquecimiento de capital relacional de la escuela y diversificación de las fuentes de soporte material.	del Guarnizo et al. (2026)
--	---	---	----------------------------

Nota. Elaboración propia basada en los constructos teóricos y empíricos sobre innovación administrativa, optimización de capital social y alianzas comunitarias formulados por Pinilla (2024), Mero y Español (2025), Solórzano et al. (2025) y Guarnizo et al. (2026).

El impacto directo de esta administración ágil se ve reflejado en la satisfacción de la comunidad estudiantil y en la preservación de la calidad pedagógica. Cuando los estudiantes y docentes observan una dirección dinámica que resuelve proactivamente las carencias físicas, se incrementa notablemente el sentido de pertenencia institucional. De acuerdo con Ortiz et al. (2025), la aplicación armónica del liderazgo transformacional eleva sustancialmente los niveles de calidad y genera un ambiente de trabajo enriquecedor. Por ende, la optimización creativa es el pilar que sostiene la dignidad y el propósito del servicio educativo.

Por otra parte, la gestión creativa ayuda a flexibilizar la pesada burocracia estatal que frecuentemente ahoga las iniciativas locales de mejora institucional. El líder transformador aprende a navegar los requerimientos de control sin sacrificar el tiempo pedagógico ni la autonomía de su profesorado en la toma de decisiones. Al respecto, Ñañez y Lucas (2019) sostienen que el liderazgo estratégico del director representa un reto definitivo para alcanzar una calidad de gestión verdaderamente adaptada a las necesidades reales. La creatividad, por lo tanto, sirve para simplificar procesos y enfocar el esfuerzo en el aprendizaje escolar.

En este sentido, las dificultades de los entornos vulnerables dejan de ser obstáculos insalvables para convertirse en el punto de partida de una cultura resiliente. Un directivo que modela una actitud resolutiva enseña a su equipo a no paralizarse ante las adversidades presupuestarias o los cambios normativos repentinos. Como indican

Lino y Maliza (2026), el liderazgo transformador es el motor real de la innovación, pues capacita a la escuela para responder con solvencia a las demandas del entorno. De esta manera, el ejemplo de superación constante del líder inspira una conducta proactiva en todo el personal.

En definitiva, la gestión creativa corona el modelo transformacional al demostrar que la efectividad directiva no depende de la abundancia material, sino de la visión estratégica. Al optimizar los recursos internos y externos, el director asegura un espacio de aprendizaje digno, integrador y de calidad para todos sus estudiantes. Según concluye Mostafa (2025), estas estrategias de innovación y cambio institucional resultan cruciales para elevar la calidad educativa en escenarios complejos. Con este último pilar consolidado, el capítulo cierra ofreciendo una guía práctica para liderar las escuelas de la región con esperanza, ética y profesionalismo.

3.9 Trascendencia y horizontes del liderazgo escolar en contextos complejos

El análisis detallado de las dimensiones que integran el modelo transformacional revela que la gestión de un centro educativo no puede entenderse como una suma de tareas administrativas aisladas, sino como un ecosistema vivo donde cada decisión impacta directamente en el tejido humano de la escuela. Las evidencias científicas analizadas a lo largo de este capítulo demuestran que las prácticas directivas más exitosas de la región son aquellas que logran articular la ética, el empoderamiento y la creatividad en una sola estrategia de acompañamiento. De este modo, la influencia idealizada del director deja de ser un mero ideal de conducta para convertirse en el cimiento de confianza necesario que permite delegar autoridad de manera real y promover un clima de bienestar y paz en las aulas.

Bajo este panorama, la formación continua de los docentes y la capacidad de responder proactivamente a las crisis constantes de los entornos latinoamericanos dejan de percibirse como exigencias externas y se asumen como oportunidades para el desarrollo institucional. Cuando un líder promueve una cultura escolar abierta al aprendizaje y a la innovación colectiva, el profesorado responde con un mayor nivel de autoeficacia y compromiso. Esta sinergia resulta fundamental para enfrentar las reformas apresuradas y las presiones administrativas que suelen asfixiar la labor

pedagógica diaria, permitiendo que la escuela mantenga su rumbo y su propósito ético a pesar de las turbulencias del entorno social y político.

De este modo, la optimización creativa de los recursos disponibles corona esta estructura de gestión, demostrando que la efectividad directiva en América Latina no está condicionada por la abundancia económica, sino por la visión estratégica y la inteligencia colectiva de la comunidad. Al vincular activamente a los distintos actores del entorno y simplificar la burocracia estatal mediante prácticas ágiles, el director transformador dignifica el espacio educativo y protege la equidad en el aula. Liderar bajo este enfoque humanista representa, en esencia, un acto de justicia social que devuelve a la escuela su poder transformador, preparando a las instituciones para encarar el porvenir con solidez, resiliencia y esperanza.

3.10 Referencias bibliográficas

- Alonzo, L., León, K., & Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 698–711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Barrera, A. (2021). ¿Empoderamiento docente o docente empoderado? *MENDIVE*, 19(3), 695-699. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2594>
- Carpio, C., Campos, C., Sancan, D., & Dután, M. (2025). El rol del líder educativo, sus habilidades interpersonales y corresponsabilidad en la consolidación del clima y cultura organizacional de la comunidad de aprendizaje. *RECIMUNDO*, 9(1), 63–78. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2477>
- Casique, A., & González, M. (2023). El Liderazgo Transformacional y Transaccional en el docente: desde la perspectiva de estudiantes universitarios en pandemia del COVID-19. *Ciencias administrativas teoría y praxis*, 19(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2683-14652023000100128
- Cavagnaro, C., & Carvajal, C. (2021). El Liderazgo Transformacional en la Gestión Educativa en la Unidad Educativa República de Francia de Guayaquil. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7897557>
- Cedeño, L., & Murillo, M. (2025). Liderazgo transformacional en la mejora de la calidad educativa en la Educación Básica. *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)
- Chi, J., Porres, A., & Velez, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>
- Coronado, J., Baldeos, L., Ramos, S., Lioo, F., & Neri, A. (2023). Programa de liderazgo transformacional y su impacto en la cultura organizacional: caso Municipalidad Provincial de Huaura (Perú). *Suma de Negocios*, 14(31), 95-101. https://revistasumadenegocios.konradlorenz.edu.co/wp-content/uploads/2023/09/01_RSN_1431_Liderazgo.pdf
- Félix, M., Jesús, M., Silvestre, P., & Rosas, M. (2021). Liderazgo transformacional y clima laboral de docentes del Callao. *Revista Franz Tamayo*, 3(8), 318-331. <https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/749/1980>
- García, J., Slater, C., & López, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3932585>
- Guarnizo, T., Riofrío, N., & Sarango, Á. (2026). Competencias de Gestión del Directivo Educativo en la Implementación y Liderazgo de la Innovación Pedagógica: Desafíos, Estrategias y Propuestas para la Transformación Educativa. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(1), 466-485.
<https://doi.org/10.70625/rlce/531>
- Juwita, R., Nurhattati, N., & Suryadi, S. (2026). Empowering teacher leaders: The role of transformational leadership and knowledge sharing in fostering innovation. *Multidisciplinary Science Journal*.
<https://malque.pub/ojs/index.php/msj/article/view/14550>
- Lino, X., & Maliza, W. (2026). Liderazgo como motor de la innovación educativa: Evidencia empírica para su implementación práctica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 2535 – 2546.
<https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5825>
- Loaiza, V., Rojas, D., Mindiolaza, D., & Alvear, R. (2025). Liderazgo Pedagógico frente a la Crisis Educativa: Adaptarse a tiempos de incertidumbre. *Polo del Conocimiento*, 10(4), 1406-1418.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9387/pdf>
- Masias, S., Díaz, J., & Vidal, M. (2022). Empoderamiento del docente: Revisión sistemática. *Sinergias Educativas(E1)*, 1-13.
<https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/230>
- Mendoza, A., González, R., Vera, M., Guadamud, J., & Saavedra, K. (2023). Tendencias y Perspectivas Actuales del Liderazgo Educativo Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9796-9805. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8543>
- Mero, J., & Español, W. (2025). Liderazgo Transformacional en la Práctica Gerencial de las Instituciones Educativas Públicas del Distrito 09D07, Guayaquil – Ecuador. *Nexus: Multidisciplinary Research Journal (MIR)*, 2(4), 195-218.
<https://nexushouseeditorial.com/index.php/nexus/es/article/view/77>
- Mostafa, T. (2025). Liderazgo transformacional y calidad educativa: estrategias de innovación y cambio institucional. *EDUNEXA*, 2(3), 151-161.
<https://doi.org/10.51247/e.v2i3.882>
- Ñañez, M., & Lucas, G. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional un reto en la educación actual. *Investigación y postgrado*, 34(1), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6931371>

- Olaya, M. (2024). Liderazgo transformacional y su influencia en las instituciones educativas. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2533–2544. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.886>
- Orrego, V. (2025). Selección de directores escolares en Bolivia, Chile y Costa Rica: aprendizajes para América Latina. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3987>
- Ortiz, K., García, R., & Párraga, R. (2025). Liderazgo transformacional en la calidad educativa: un estudio en instituciones de educación superior. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social*, 8(19), 557–569. <https://doi.org/10.56124/tj.v8i19.035>
- Perez, J., Villalba, E., Valera, J., & Triana, M. (2024). El Fomento del Liderazgo Escolar a Través una Política Pública y su Incidencia en la Calidad Educativa en Países Latinoamericanos como: de Chile, Argentina, México, Perú y Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5692-5704. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/11771>
- Pinilla, R. (2024). El directivo docente como líder en los procesos de innovación educativa. *Portal de la Ciencia*, 5(3), 264-277. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i3.472>
- Romero, R., & Campana, A. (2022). Liderazgo transformacional directivo y clima organizacional en las instituciones educativas del distrito de Asia, Cañete – Lima, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3502-3513. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3336
- Rubio, B., Mendoza, F., & Castillo, C. (2026). Modelos de liderazgo y gestión educativa en la mejora escolar A Systematic Review of Ibero-American Contexts. *Revista Científica Multidisciplinaria SAPIENTIAE*, 9(19), 472–495. <https://doi.org/10.56124/sapientiae.v9i19.021>
- Sánchez, S., Carmona, M., López, I., & Lozano, R. (2025). Liderazgo Transformacional en el Fortalecimiento de Políticas y Programas en la Educación Superior: Un Estudio de Casos en Instituciones de América Latina. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*, 4(4), 666-685. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n4.a401>
- Solórzano, W., Zavala, D., Intriago, A., & Morán, N. (2025). Liderazgo administrativo educativo: - Innovación organizacional en entornos académicos. *Revista De Ciencia Sociales Y Económicas*, 9(2), 117–125. <https://doi.org/10.18779/csye.v9i2.1111>

- Suárez, F., Suárez, G., Morante, E., & Castillo, C. (2024). La Gestión Directiva y su Incidencia en el Desempeño Profesional Docente. *Revista Scientific*, 9(2), 184–203. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.9.184-203>
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto. *Educacão & Sociedade*, 46(e293607), 1-17. <https://www.scielo.br/j/es/a/MGgtkQJNf33YjXQ7FzWhmTJ/?lang=es>
- Valladolid, M. (2023). Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: una revisión de la literatura en el Perú, Chile y México. *Revista Educación y Sociedad*, 4(7), 16-33. <https://revistaeduysoc.acees.net/index.php/revistaeduysoc/article/view/151/155>

CAPÍTULO

4

Liderazgo escolar para la justicia social:

Inclusión, interculturalidad y
equidad en la gestión educativa

Autor:

Pizza Zeas José Felix



4.1 Introducción

El presente capítulo se propone examinar el giro paradigmático que experimenta la gestión escolar contemporánea al distanciarse de los modelos tradicionales de corte tecnocrático y orientarse decididamente hacia la epistemología del liderazgo para la justicia social. En el escenario educativo latinoamericano, caracterizado por profundas asimetrías estructurales, la función directiva ya no puede ser concebida como un mero ejercicio de supervisión burocrática o control de indicadores estandarizados.

Frente a esta realidad, resulta indispensable fundamentar una praxis directiva caracterizada por un profundo compromiso ético y político. Bajo este prisma, la función del líder escolar trasciende la administración rutinaria para enfocarse en el reconocimiento de las singularidades comunitarias y en la desarticulación de los mecanismos invisibles de exclusión que históricamente han permeado las aulas de la región.

A lo largo de este apartado, se desglosan de manera sistemática las principales dimensiones operativas e institucionales que configuran este enfoque transformador. En primer lugar, se analiza de forma crítica la insuficiencia de los modelos de gestión homogeneizadores, abriendo paso a estrategias específicas para la gestión de la diversidad cultural y el fenómeno migratorio. Asimismo, se profundiza en las dinámicas de equidad de género y liderazgo inclusivo como imperativos democráticos fundamentales, para luego abordar la traducción técnica de estos principios mediante la operacionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la edificación de la escuela como un santuario comunitario intersectorial frente a la vulnerabilidad extrema.

La articulación de estos ejes temáticos no responde a una acumulación aislada de conceptos, sino a una visión sistémica de la inclusión escolar. El objetivo central de este análisis es demostrar cómo el director, al asumir un rol de agente e intelectual crítico, se transforma en la palanca indispensable para la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva equitativa. Con este horizonte, el capítulo ofrece un recorrido teórico y empírico orientado a dotar a los líderes institucionales de

herramientas conceptuales robustas para transformar la cultura, las políticas y las prácticas de sus centros escolares.

4.2 Epistemología del Liderazgo para la Justicia Social: Crítica a los modelos de gestión homogeneizadores

El andamiaje epistemológico que ha sustentado tradicionalmente la gestión educativa en América Latina responde a un modelo de corte eminentemente tecnocrático, burocrático y homogeneizador, heredado de las teorías clásicas de la administración científica. Este paradigma concibe a las instituciones escolares como espacios neutrales y uniformes, donde la estandarización de procesos se erige como la métrica máxima de calidad, invisibilizando las asimetrías socioeconómicas, las diversidades culturales y las desigualdades estructurales que caracterizan al territorio regional. Bajo esta lógica, la función directiva queda reducida a un ejercicio de control administrativo y cumplimiento normativo vertical, asumiendo erróneamente que una misma receta organizativa es aplicable a cualquier comunidad, independientemente de sus condiciones de origen.

Frente a esta hegemonía tecnocrática, diversos teóricos de la gestión escolar han alzado una severa crítica hacia los modelos homogeneizadores, argumentando que la mera eficiencia en la administración de recursos materiales y humanos termina por reproducir y perpetuar la exclusión social de los sectores más desfavorecidos. En este sentido, Murillo y Hernández (2014) sostienen de forma categórica que el liderazgo escolar no puede desvincularse de la dimensión política y moral de la educación, convirtiéndose en un elemento clave para la promoción de la justicia social dentro de las aulas. Cuando la gestión se limita a la reproducción ciega de estándares e indicadores cuantitativos descontextualizados, se ejerce una violencia institucional sutil que desatiende las necesidades reales del alumnado, transformando la aparente neutralidad organizativa en un mecanismo de segregación y exclusión encubierta (Concha et al., 2022).

Inmersos en esta necesidad de ruptura conceptual, emerge con fuerza la epistemología del liderazgo para la justicia social, un enfoque transformador que redefine la praxis del director escolar como la de un activista ético comprometido con

la equidad. Al respecto, Chaaban et al., (2025) señalan a través de una rigurosa revisión empírica que este paradigma no busca simplemente la optimización técnico-operativa de los recursos existentes, sino la reconfiguración profunda de las estructuras del poder escolar para garantizar procesos de justicia distributiva, de reconocimiento identitario y de participación democrática. De este modo, la justicia social deja de ser una declaración de intenciones abstracta o un apéndice discursivo en los proyectos educativos institucionales para transformarse en el eje rector del diagnóstico, la planeación estratégica y el diseño de las interacciones cotidianas.

Tabla 4.1 Matriz comparativa entre la gestión homogeneizadora tradicional y la epistemología del liderazgo para la justicia social

Dimensión de análisis	Modelo de gestión homogeneizador (Tradicional)	Epistemología del liderazgo para la justicia social (Transformador)
Concepción de la institución escolar	Espacio neutral, uniforme y despolitizado, regulado por la administración científica.	Espacio social complejo, dinámico y político, condicionado por asimetrías estructurales.
Métrica de calidad y éxito	Estandarización de procesos, cumplimiento normativo vertical y eficiencia cuantitativa.	Democratización institucional, equidad distributiva y procesos de justicia relacional (Chaaban et al., 2025).
Rol de la función directiva	Director gerente enfocado en el control administrativo, la burocracia y la sumisión jerárquica.	Activista ético, intelectual crítico y agente de cambio comprometido con la equidad (Murillo y Hernández, 2014).
Tratamiento del contexto y la diversidad	Invisibilización de desigualdades de origen y aplicación de soluciones	Eje rector del diagnóstico institucional, reconocimiento identitario y descentralización

uniformes descontextualizadas.	del poder (Concha et al., 2022).
-----------------------------------	-------------------------------------

Nota. Elaboración propia basada en los planteamientos teóricos y conceptuales de Murillo y Hernández (2014), Concha et al. (2022) y Chaaban et al. (2025).

La pertinencia de este cambio epistemológico se agudiza al analizar los entornos de alta complejidad y exclusión que configuran el tejido educativo latinoamericano contemporáneo. Las investigaciones empíricas desarrolladas por Nava y Rodríguez (2024) demuestran que aquellos directores que adoptan conscientemente una perspectiva de justicia social logran articular respuestas institucionales altamente resilientes frente a las carencias del entorno, subvirtiendo las barreras del aislamiento geográfico y la precariedad material. Este tipo de conducción estratégica implica que el líder escolar asuma un rol de agencia activa, comprendiendo que su gestión político-pedagógica tiene la capacidad real de mitigar los determinismos sociales y económicos que amenazan las trayectorias de sus estudiantes (Rodríguez et al., 2020).

En ese sentido, es fundamental comprender que la adopción de una postura crítica y abierta a la equidad no demerita la rigurosidad ni la efectividad del proceso de aprendizaje, sino que lo potencia al dotarlo de un sentido comunitario y de profunda pertenencia. Como bien argumentan Alonzo et al. (2023), el liderazgo del director ejerce un impacto decisivo en la dinamización del proceso educativo global, promoviendo un clima institucional donde las altas expectativas académicas no son exclusivas de unos pocos, sino un derecho universal garantizado para la totalidad del cuerpo estudiantil.

Por lo tanto, el desempeño profesional del directivo debe ser evaluado no por su capacidad de control punitivo sobre el personal, sino por su habilidad para articular transformaciones democráticas que vinculen el bienestar social con el desarrollo de competencias del cuerpo docente (Quishpe y Cevallos, 2024), lo que garantiza así la sostenibilidad de un modelo de gestión comprometido con la equidad y la excelencia educativa.

Asimismo, la literatura contemporánea vincula de forma estrecha el éxito de la gestión institucional con la capacidad de los líderes para propiciar metamorfosis profundas en las mentalidades de los actores escolares. En esta línea de pensamiento, Serrano (2025) afirma que el liderazgo escolar es un motor indispensable para las transformaciones sociales a escala micro-comunitaria, logrando que los docentes abandonen las prácticas de asimilación cultural y comiencen a concebir la diversidad como una riqueza pedagógica inestimable. De esta manera, el gran reto de la educación actual para cualquier líder escolar radica en transitar de forma decidida desde una administración orientada a la sumisión burocrática hacia una gobernanza participativa y con un hondo sentido de responsabilidad ética ante su entorno (Ñañez y Lucas, 2019).

Desde una perspectiva estrictamente reflexiva, resulta imperativo que los gestores educativos de nuestra región se interroguen de manera constante sobre el propósito último de las instituciones que conducen. La escuela pública latinoamericana no puede seguir operando bajo la ilusión de una igualdad formal que, en la práctica, funcionaliza y legitima la desigualdad de origen de los educandos; por el contrario, la praxis directiva exige una profunda concienciación sobre las dinámicas de exclusión solapadas tras los reglamentos internos, las metodologías de enseñanza monolíticas y los sistemas de evaluación de corte punitivo. Romper con el molde homogeneizador requiere la valentía política de cuestionar los mandatos burocráticos centralizados cuando estos colisionan flagrantemente con la dignidad y las necesidades reales de las comunidades atendidas.

En última instancia, la transición epistemológica hacia un liderazgo para la justicia social implica dismantelar definitivamente el mito del director gerente para dar la bienvenida al director intelectual y ético. Este cambio de perspectiva constituye el cimiento indispensable sobre el cual se edificará la gestión de la interculturalidad y la inclusión en los apartados venideros de esta obra, consolidando un marco conceptual donde la equidad escolar no se reduce al reparto asistencialista de recursos, sino a la democratización radical del derecho a aprender, a ser reconocido y a participar con voz propia en la esfera pública del aula.

4.3 Gestión de la diversidad cultural e interculturalidad: Estrategias directivas ante los flujos migratorios y comunidades originarias

La realidad multicultural de América Latina, caracterizada históricamente por la presencia ancestral de comunidades originarias y complejizada recientemente por intensos flujos migratorios intrarregionales, impone un desafío estructural insoslayable a los centros escolares de educación básica. Durante décadas, el sistema formal operó bajo una lógica de homogeneización asimilacionista que buscaba diluir las particularidades identitarias en pos de una identidad nacional uniforme y monocultural, una clara herencia del modelo burocrático tradicional.

En la actualidad, este enfoque ha demostrado su ineficacia para responder a sociedades plurales, obligando a los líderes educativos a diseñar e implementar estrategias de gestión institucional capaces de reconocer la diversidad no como un problema administrativo de control de matrícula, sino como un eje epistémico y pedagógico fundamental para la calidad educativa y la consolidación de un modelo escolar verdaderamente justo, democrático e inclusivo.

Para materializar esta transición dentro de los centros escolares, se requiere de una reconfiguración curricular profunda que sea impulsada activamente desde la cúpula directiva. Al respecto, Espitia y Chirino (2026) sostienen de manera acertada que el liderazgo transformador y la gestión directiva resultan determinantes para la resignificación del currículo intercultural en las instituciones educativas, permitiendo que la planificación áulica trascienda el eurocentrismo tradicional que existen en el contexto educativo actual.

Esta transformación implica que el director escolar no se limite a coordinar celebraciones folclóricas aisladas, sino que promueva de manera transversal la inclusión de saberes locales, sabidurías tradicionales e historias migrantes dentro de los planes y programas de estudio oficiales, validando epistemológicamente las voces históricamente marginadas. Para operativizar esta resignificación, la conducción directiva debe estructurar la práctica pedagógica bajo tres ejes estratégicos fundamentales:

- **Inclusión transversal de saberes locales:** Incorporación sistemática de las sabidurías ancestrales y conocimientos comunitarios en las planificaciones didácticas cotidianas.
- **Valoración de narrativas migrantes:** Integración de las historias de vida y bagajes culturales de los estudiantes extranjeros como recursos pedagógicos vivos en el aula.
- **Descolonización del espacio áulico:** Validación de cosmovisiones y formas alternativas de producción de conocimiento, superando el eurocentrismo tradicional (Espitia y Chirino, 2026).

El establecimiento de estas prácticas pedagógicas alternativas depende directamente de la capacidad del director para modelar y formalizar interacciones basadas en el respeto mutuo, el desmantelamiento de prejuicios y la empatía. En su estudio sobre el entorno de la educación secundaria, Huaman et al., (2022) evidencian que existe una vinculación estrecha entre el liderazgo directivo y la promoción de la interculturalidad, toda vez que las políticas escolares internas delineadas por la dirección determinan el clima de convivencia y las actitudes del profesorado hacia la población estudiantil. De este modo, cuando el gestor asume un compromiso explícito con la justicia relacional, se sientan las bases operativas para transformar la cultura organizativa, erradicando sutiles prácticas de segregación y discriminación en el aula.

Figura 4.1 *Espectro de transición institucional hacia la gestión escolar intercultural y la hospitalidad radical*



Nota. Progresión del enfoque directivo ante la diversidad cultural, desde la homogeneización burocrática hasta la deconstrucción de barreras epistémicas en el aula. Elaboración propia a partir de Espitia y Chirino (2026).

Uno de los frentes más innovadores dentro de esta política de reconocimiento cultural e inclusión es el rescate de las lenguas maternas y la revitalización de la identidad a través del uso estratégico de tecnologías educativas contemporáneas. En el ámbito de las unidades educativas interculturales bilingües, autores como Lema y Malan (2026) destacan el impacto positivo que genera la convergencia entre el liderazgo educativo y la inserción de recursos digitales en la enseñanza de la lengua kichwa. Cuando la dirección escolar provee de infraestructura, gestiona materiales pertinentes y fomenta el uso de plataformas interactivas adaptadas culturalmente, no solo se frena el desplazamiento lingüístico, sino que se dignifica y eleva el estatus académico del idioma de las comunidades originarias.

Los impactos de una gestión escolar con alta sensibilidad intercultural y pertinencia comunitaria no se restringen a los muros de la escuela, sino que se proyectan de forma directa hacia la transformación y empoderamiento de los territorios donde se asientan. Las investigaciones realizadas por Pastuña y Astudillo (2026) confirman empíricamente que la educación intercultural ejerce una influencia decisiva en el desarrollo integral y sostenible de las comunidades indígenas, actuando como un catalizador de cohesión social y resistencia identitaria.

Respecto a lo anterior, es evidente que un director consciente de esta realidad comprende que liderar una escuela en contextos pluriculturales va más allá de la eficiencia administrativa, asumiendo su rol como un agente político clave en la defensa de los derechos de los pueblos originarios, así como la justicia comunitaria. En la siguiente tabla, se resumen las dimensiones clave de este impacto territorial e institucional:

Tabla 4.2 Dimensiones del impacto territorial de una gestión escolar con sensibilidad intercultural

Dimensión de impacto	Manifestación institucional en el centro escolar	Efecto transformador en el territorio y la comunidad
Cohesión social y convivencia	Delineación de políticas internas de respeto mutuo y	Desmantelamiento de prejuicios locales y fortalecimiento del

	erradicación de prácticas de segregación áulica.	tejido social comunitario (Huaman et al., 2022).
Revitalización identitaria	Inserción estratégica de recursos tecnológicos y digitales para la enseñanza académica del idioma ancestral de lenguas originarias.	Freno al desplazamiento lingüístico y dignificación (Lema y Malan, 2026).
Desarrollo sostenible	Apertura del centro escolar hacia las problemáticas socioambientales y culturales del entorno.	Catalización de la resistencia identitaria y empoderamiento integral de las comunidades (Pastuña y Astudillo, 2026).

Nota. Elaboración propia basada en los hallazgos empíricos e investigaciones de Huaman et al. (2022), Lema y Malan (2026) y Pastuña y Astudillo (2026).

Asimismo, para que estas estrategias tengan viabilidad institucional a largo plazo y no dependan exclusivamente del voluntarismo de directivos aislados, resulta estratégico estrechar vínculos colaborativos con las instituciones de educación superior encargadas de la formación docente inicial. En este sentido, Valencia y Meza (2017) recalcan la importancia de articular el liderazgo de las carreras de Educación con los proyectos de vinculación interculturales, permitiendo un flujo constante de saberes, investigaciones y pasantías comunitarias que retroalimenten la práctica directiva en funciones. Al constituirse en un gestor de redes territoriales, el director escolar logra nutrir a su propia planta docente con nuevas herramientas metodológicas orientadas al diálogo de saberes y la pedagogía crítica, asegurando la sostenibilidad del cambio institucional.

Desde una perspectiva estrictamente reflexiva, la gestión de la diversidad cultural y los flujos migratorios en el ecosistema escolar demanda cuestionar profundamente el concepto tradicional de inclusión, el cual muchas veces es camuflado bajo una hospitalidad condicionada. Incluir al estudiante migrante o perteneciente a una comunidad originaria no debe significar exigirle que abandone su bagaje cultural, su acento o sus tradiciones para adaptarse a un molde preestablecido por la cultura dominante a cambio de recibir educación. Un liderazgo con enfoque de justicia social

debe plantearse la descolonización de la gestión, lo que implica deconstruir las normas invisibles que penalizan la otredad y construir en su lugar un espacio de hospitalidad radical, donde la alteridad sea el punto de partida y no un obstáculo para el aprendizaje.

En conclusión, articular una escuela intercultural requiere de equipos directivos con una alta flexibilidad organizativa y un profundo compromiso ético, capaces de transformar las normativas escolares rígidas en marcos de convivencia dinámicos y dialogantes. Este esfuerzo implica dismantelar las barreras implícitas del racismo institucional y de la xenofobia estructural que aún permean en nuestras sociedades, asegurando que cada estudiante encuentre en la escuela un entorno seguro y protector donde su identidad sea valorada y respetada.

Desde este marco de acción centrado en el reconocimiento pluricultural, la labor directiva avanza hacia la atención de otras dimensiones críticas de exclusión en el entorno escolar. De este modo, se preparan las bases para abordar, en la siguiente subsección, las dinámicas de género y la reducción de brechas en la práctica institucional.

4.4 Equidad de Género y liderazgo inclusivo: Prácticas institucionales para la eliminación de sesgos y barreras de acceso

La construcción de un sistema educativo cimentado en los principios de la justicia social exige abordar de forma crítica la dimensión de género y la inclusión como ejes transversales de la gestión institucional. Históricamente, las escuelas no solo han reproducido patrones de homogeneización cultural, sino también estructuras de carácter patriarcal y excluyente que consolidaron sesgos de género y barreras invisibles de acceso, limitando las trayectorias tanto de estudiantes como de docentes. Superar este legado del modelo burocrático tradicional requiere que la dirección escolar asuma un rol ético y proactivo, orientado a deconstruir el currículo oculto y a promover una cultura de equidad que erradique la discriminación institucionalizada, fomentando una verdadera justicia participativa y relacional dentro de la comunidad.

En el marco de esta transformación institucional, el liderazgo escolar inclusivo emerge como un paradigma fundamental, aunque no exento de debates teóricos sobre su verdadero alcance operativo. Al respecto, Améstica (2024) expone a través de un detallado estado del arte que, a pesar de la ambigüedad conceptual que suele rodear al término, este enfoque directivo resulta indispensable para articular políticas escolares explícitamente orientadas a la eliminación de barreras organizativas. Un liderazgo que se autodefina como inclusivo debe trascender la mera integración física o el aumento de matrícula de colectivos históricamente marginados, avanzando decididamente hacia una reconfiguración estructural de la vida escolar, donde los procesos cotidianos garanticen el reconocimiento mutuo y la equidad distributiva de las oportunidades.

La articulación de la equidad de género dentro de este esquema de gestión halla un soporte metodológico robusto en los principios del liderazgo transformacional, el cual se enfoca en modificar las visiones, valores y conductas de los actores educativos. En esta línea de análisis, Díaz (2020) sostiene que existe una vinculación estrecha entre el despliegue del liderazgo transformacional y la promoción de la equidad de género, demostrando cómo la adopción de estilos directivos democráticos, horizontales e inspiradores contribuye a visibilizar y cuestionar los sesgos androcéntricos arraigados en las organizaciones. Cuando un director ejerce una influencia idealizada éticamente, logra sensibilizar al profesorado para identificar y deconstruir las expectativas diferenciadas que históricamente se han proyectado sobre hombres y mujeres en el espacio del aula.

Para que estas transformaciones dejen de ser esfuerzos individuales y adquieran sostenibilidad procedimental, la dirección debe interrogarse con rigor sobre el tipo de conducción que demanda el proyecto transformador de la escuela contemporánea. Como señala Valdés (2025), la construcción de un proyecto genuino de educación inclusiva requiere un liderazgo escolar específicamente diseñado para desafiar las lógicas de la exclusión sistémica, asumiendo una postura socio-crítica frente a las normativas tradicionales de control. Esto implica que el líder institucional no puede actuar como un mero ejecutor pasivo de políticas macro-educativas centralizadas,

sino como un traductor crítico capaz de flexibilizar los reglamentos internos, las comisiones de trabajo y los canales de participación comunitaria (Valdés, 2022).

La validación empírica de estas prácticas de gestión en los contextos escolares ilustra la enorme complejidad técnica y cultural que encierra la erradicación de sesgos tradicionales en los centros educativos. Mediante investigaciones desarrolladas bajo enfoques de liderazgo inclusivo, Valdés y Jiménez (2025) constatan que la implementación efectiva de estas políticas se enfrenta de manera constante a resistencias micro-políticas y a culturas escolares rígidas que naturalizan las brechas de género y la segregación.

Figura 4.2 *Marco multinivel de intervención directiva para la erradicación de sesgos de género y la consolidación de la inclusión escolar*



Nota. Esquema jerárquico que sintetiza los tres niveles de acción del liderazgo inclusivo y transformacional. Elaboración propia a partir de Díaz (2020), Améstica (2024), Valdés (2025) y Valdés y Jiménez (2025).

Ante este escenario de resistencias, el éxito de la labor directiva estriba en su capacidad para instaurar procesos de autoevaluación interna participativa. A través

de este mecanismo, el profesorado y las familias logran identificar conjuntamente las sutiles micro-violencias, el lenguaje sexista en los materiales didácticos y las barreras normativas que impiden el acceso igualitario a los espacios de toma de decisiones, fortaleciendo así una cultura escolar democrática e inclusiva.

El impacto de estas nuevas dinámicas organizativas repercute directamente en la optimización del clima de convivencia y en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje integral de la totalidad del alumnado. De acuerdo con Salazar y Casasola (2024), las nuevas prácticas del liderazgo directivo se caracterizan por una descentralización responsable de la autoridad y una apertura hacia la ética del cuidado mutuo, elementos esenciales para generar un entorno seguro donde se elimine el miedo a la exclusión. Al desmontar los estereotipos que limitan el acceso de las estudiantes a las áreas científico-tecnológicas o que restringen la participación de los varones en esferas de apoyo socioemocional, el liderazgo inclusivo actúa como un dinamizador del rendimiento académico y del desarrollo competencial del estudiantado (Carrillo et al., 2024).

Desde una perspectiva de reflexión crítica, resulta urgente advertir que la equidad de género y la inclusión en los espacios escolares no se resuelven mediante el simple cumplimiento formal de cuotas de género o el uso meramente discursivo de terminologías políticamente correctas en las ceremonias oficiales. Los sesgos más lesivos son aquellos que operan de manera inconsciente e invisibilizada en el tejido cotidiano de la escuela: en la asignación diferenciada de tareas logísticas o pedagógicas entre el personal docente, en la tolerancia comunitaria hacia conductas de acoso y micro-machismos en los patios de recreo, y en la exclusión de las identidades no normativas. Auditar con honestidad ética estas realidades ocultas exige del gestor educativo una profunda autocrítica sobre sus propias concepciones y un firme rechazo a la complicidad del silencio.

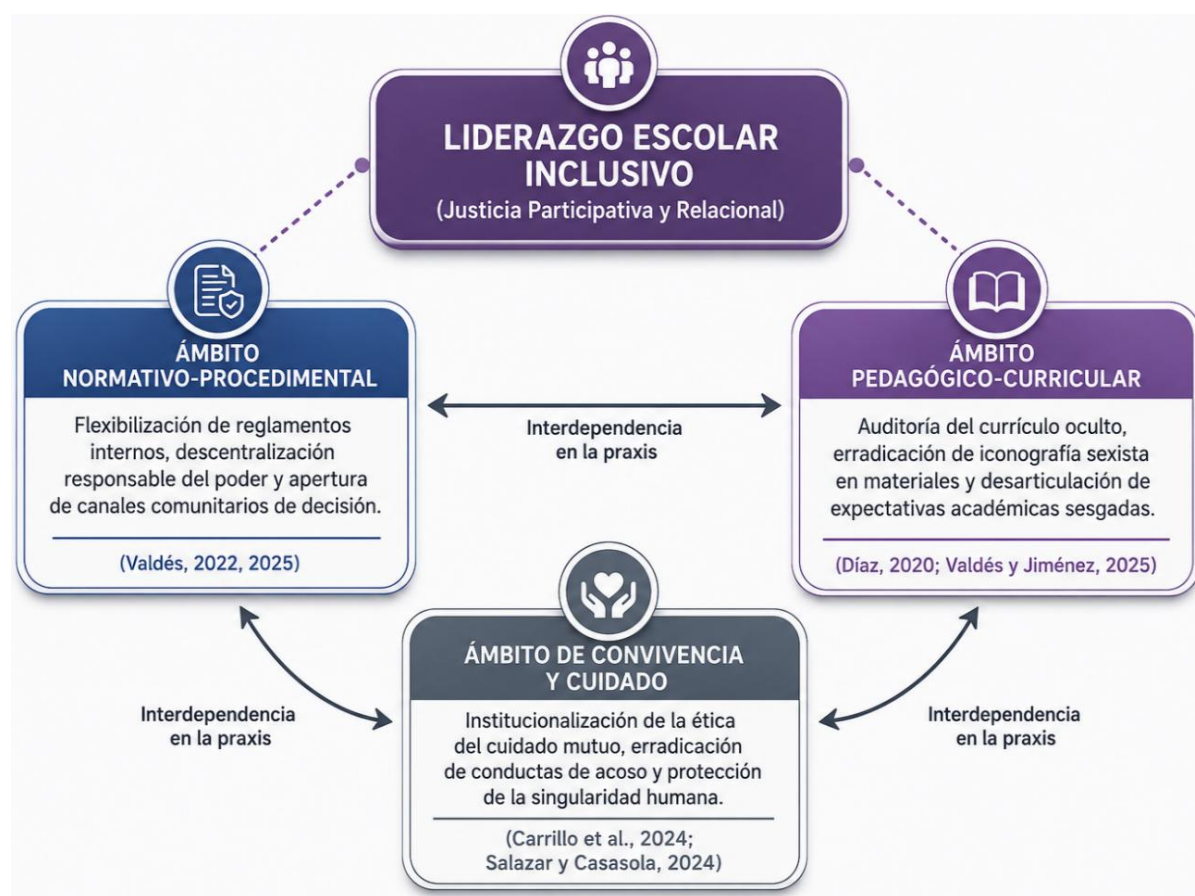
Para sistematizar las dimensiones del cambio que el líder escolar debe supervisar en la vida institucional cotidiana, se estructuran las siguientes líneas operativas organizacionales:

- **Ámbito Normativo-Procedimental:** Flexibilización integral de reglamentos internos, descentralización responsable del poder institucional y apertura de canales comunitarios para la toma de decisiones (Valdés, 2022, 2025).
- **Ámbito Pedagógico-Curricular:** Auditoría exhaustiva del currículo oculto, erradicación del lenguaje e iconografía sexista en materiales pedagógicos y desarticulación de expectativas académicas sesgadas (Díaz, 2020; Valdés y Jiménez, 2025).
- **Ámbito de Convivencia y Cuidado:** Institucionalización institucional de la ética del cuidado mutuo, erradicación de conductas de acoso en patios de recreo y fomento de entornos protectores de la singularidad humana (Carrillo et al., 2024; Salazar y Casasola, 2024).

En última instancia, concebir la escuela pública como un verdadero laboratorio de justicia social implica asumir que la eliminación de barreras de acceso y sesgos de género constituye un imperativo democrático de primer orden. El líder educativo debe erigirse en un guardián activo de la dignidad humana, configurando una estructura organizativa que proteja la vulnerabilidad, disuelva los prejuicios y potencie la singularidad de cada ser humano, libre de determinismos biológicos o sociales preconcebidos. Solo así será posible reconfigurar el entorno escolar en un espacio genuinamente equitativo, donde la diversidad deje de interpretarse como un desafío de adaptación y pase a consolidarse como la base misma de la excelencia pedagógica.

Por consiguiente, esta apuesta por un liderazgo inclusivo y con perspectiva de género proporciona el marco ético y la flexibilidad organizativa indispensables para transitar, en el siguiente apartado, hacia la operacionalización técnica de herramientas pedagógicas universales concebidas para la diversidad, consolidando así una praxis educativa profundamente transformadora. Este paso decisivo desde los fundamentos político-institucionales hacia la acción en el aula garantizará que los principios de equidad no queden en meras declaraciones formales, sino que se traduzcan en metodologías didácticas concretas y al alcance de todo el estudiantado.

Figura 4.3 Modelo sistémico de liderazgo escolar inclusivo y sus ámbitos operativos de interdependencia en la praxis



Nota. Dimensiones operativas para la eliminación de barreras y sesgos institucionales desde un enfoque de justicia participativa y relacional. Elaboración propia.

4.5 Operacionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El rol del director en la flexibilización curricular e institucional

La operacionalización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye uno de los desafíos de traducción técnica y metodológica más complejos para la gestión escolar contemporánea regional. Tradicionalmente, bajo el influjo del modelo burocrático e industrial, el currículo se estructuraba como una matriz rígida e invariable a la cual el estudiante debía adaptarse de forma obligatoria, asumiendo el fracaso escolar como una deficiencia intrínseca del educando y perpetuando dinámicas históricas de exclusión.

El enfoque del DUA subvierte de raíz esta premisa al desplazar el origen de las barreras desde el alumno hacia el propio diseño del entorno y de las experiencias de aprendizaje. De este modo, la dirección escolar se ve compelida a liderar una flexibilización curricular e institucional profunda, asegurando que las metodologías, los espacios de aula y los sistemas de evaluación ofrezcan múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, garantizando así un aprendizaje verdaderamente significativo e inclusivo.

Para guiar metodológicamente esta transformación institucional, la conducción directiva debe estructurar la diversificación del entorno escolar a partir de los tres principios operativos constitutivos de este marco:

- **Múltiples formas de implicación (redes afectivas):** Estrategias directivas y pedagógicas destinadas a motivar al estudiantado, sostener el esfuerzo y regular el interés mediante experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y emocionalmente seguras.
- **Múltiples formas de representación (redes de reconocimiento):** Diversificación sistemática de los formatos de acceso a la información y al conocimiento (visual, auditivo, textual y multimodal), asegurando alternativas equitativas para la percepción y el procesamiento cognitivo de los conceptos.
- **Múltiples formas de acción y expresión (redes estratégicas):** Flexibilización de los itinerarios de respuesta, comunicación y evaluación, permitiendo que la totalidad del alumnado evidencie el desarrollo de sus competencias a través de diversas modalidades y herramientas de ejecución.

En el marco de esta metamorfosis organizativa, la transformación educativa inclusiva exige que la dirección abandone los viejos esquemas de supervisión técnico-punitiva y asuma un rol directivo enfocado en la innovación metodológica. Al respecto, Salazar et al. (2026) sostienen de forma categórica que la consolidación de un sistema escolar inclusivo e integral demanda articular las directrices del DUA con el despliegue estratégico de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, y la adopción de metodologías activas de enseñanza.

En esa línea, el papel del director resulta relevante en este proceso, ya que es el encargado de gestionar la dotación tecnológica, autorizar tiempos de planificación colegiada y legitimar prácticas docentes alternativas que rompan con la inercia de la clase magistral homogénea y promuevan la participación activa del alumnado como centro del proceso educativo.

Figura 4.4 El rol directivo en el despliegue institucional de los principios DUA



Nota. Diagrama de operacionalización que conecta las redes cognitivas del DUA con las líneas de acción de la gestión transformadora, adaptado a partir de Vera (2022), Navas et al. (2024) y Salazar et al. (2026).

Esta renovación estructural de las prácticas de aula requiere de una guía programática explícita que deconstruya la rigidez de los planes de estudio oficiales. En esta línea de análisis, Vera (2022) formula una propuesta curricular detallada para la implementación efectiva del currículo desde el diseño universal para el aprendizaje, visibilizando la urgencia de dotar a las escuelas de marcos flexibles de diversificación.

Un liderazgo pedagógico con enfoque de justicia social utiliza estas propuestas curriculares para guiar al profesorado en el codiseño de unidades didácticas que no requieran adaptaciones individuales posteriores, sino que estén concebidas desde su origen para albergar la pluralidad de estilos, ritmos y canales de procesamiento cognitivo de la totalidad del estudiantado.

Asimismo, es imperativo que el líder institucional comprenda que la universalización del aprendizaje no atiende únicamente el déficit o la discapacidad, sino que abarca la totalidad del espectro de la diversidad humana. Las investigaciones empíricas aportadas por Avalos (2026) demuestran la efectividad del acompañamiento directivo sistemático para aplicar el DUA al atender a estudiantes con aptitudes sobresalientes, derribando el mito de que este enfoque es exclusivo para la educación especial o remedial. Al ejercer un monitoreo pedagógico basado en altas expectativas, el director desafía al cuerpo docente a diseñar itinerarios de aprendizaje ricos y multidimensionales que estimulen tanto a los estudiantes en situación de vulnerabilidad cognitiva como a aquellos con capacidades excepcionales.

No obstante, el despliegue de estas herramientas metodológicas en los ecosistemas escolares latinoamericanos tropieza de forma constante con severas limitaciones en materia de formación y recursos institucionales. En su estudio sobre la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana, Navas et al. (2024) evidencian que, a pesar de los avances en los marcos normativos nacionales, los centros educativos experimentan importantes brechas operativas debido a la falta de capacitación docente continua y a la persistencia de culturas evaluativas tradicionales de corte estandarizado.

Ante esta realidad, el director escolar debe erigirse y ser un gestor del desarrollo profesional, reorientando el presupuesto institucional y los círculos de interaprendizaje para subsanar los vacíos técnicos del profesorado en materia de diseño universal.

La superación de estas barreras formativas y estructurales se traduce de manera directa en una mejora sustancial de los indicadores de retención y aprovechamiento escolar. Como bien puntualizan Chi et al. (2023), el rol del director es una palanca indispensable para elevar de forma sostenible la calidad de la educación,

especialmente cuando su liderazgo se enfoca en asegurar que las políticas inclusivas se materialicen en el microespacio del aula de clases. Cuando la gestión institucional prioriza el acompañamiento instruccional sistemático y el codiseño curricular, el profesorado adquiere la seguridad epistémica necesaria para diversificar sus prácticas de enseñanza, impactando positivamente en el logro de competencias y en la motivación del alumnado (Alonzo et al., 2023).

Desde una perspectiva estrictamente reflexiva, la operacionalización del DUA al interior de los centros escolares devela que el verdadero obstáculo para la inclusión no reside en las condiciones cognitivas o socioeconómicas de los estudiantes, sino en la arraigada neurofobia e inflexibilidad de las estructuras organizacionales. El director contemporáneo debe tener la lucidez ética de comprender que un currículo monolítico es, en sí mismo, un dispositivo generador de exclusión y violencia simbólica que expulsa sutilmente a quienes no se ajustan a la norma estandarizada. Romper con esta inercia industrial exige la valentía de auditar no solo las planificaciones de los docentes, sino también las propias lógicas directivas que premian la uniformidad y penalizan la divergencia metodológica.

En última instancia, el Diseño Universal para el Aprendizaje no debe ser concebido por los equipos directivos como un protocolo administrativo complementario o una moda pedagógica transitoria, sino como la concreción técnica y democrática del derecho inalienable a una educación con justicia social. Configurar la escuela como un entorno accesible e intelectualmente estimulante requiere un liderazgo audaz que transforme las aulas en laboratorios de experimentación pedagógica permanente, donde el error sea capitalizado como insumo didáctico y la diferencia sea la regla fundante.

Esta sólida reconfiguración interna prepara conceptualmente el terreno para proyectar la escuela hacia su entorno comunitario, una transición que será analizada en la subsección final bajo la metáfora de la institución como un santuario de equidad, asegurando que los principios de inclusión trasciendan las paredes del aula y calen de forma efectiva en el tejido social.

4.6 La Escuela como centro de Equidad: Alianzas comunitarias intersectoriales para la mitigación de la vulnerabilidad extrema

La conceptualización de la escuela como un santuario de equidad surge como una respuesta ético-política imprescindible ante las condiciones de vulnerabilidad extrema, exclusión estructural y crisis sistémica que configuran el tejido social latinoamericano. En entornos donde el Estado frecuentemente se bate en retirada y las redes de protección social resultan insuficientes, las instituciones educativas se ven obligadas a trascender su mandato puramente instruccional. El modelo burocrático tradicional confinaba a la escuela a un aislamiento administrativo intramuros, desentendiéndose de los flagelos externos que afectaban a sus estudiantes. Por el contrario, el paradigma de la gestión estratégica y transformadora exige concebir al centro escolar como un nodo comunitario vital, un espacio de resguardo integral donde se proteja la dignidad humana y se amortigüen activamente las carencias del entorno.

Superar los determinismos de un contexto socioeconómico adverso no es una tarea que la institución escolar pueda realizar desde el aislamiento o la resignación burocrática. Al respecto, Romero (2021) demuestra a través de sus investigaciones sobre el liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto que la capacidad de resiliencia institucional está íntimamente ligada a una conducción estratégica que desafía activamente las limitaciones materiales. Aquellos directores que logran romper el círculo vicioso de la precariedad no se limitan a administrar la escasez, sino que transforman la escuela en un espacio seguro, un refugio de altas expectativas donde las condiciones de origen de los educandos dejen de dictaminar de manera inexorable sus trayectorias académicas y vitales.

Esta urgencia de resguardo y equidad adquiere matices aún más críticos cuando se analiza el ámbito de la ruralidad y las zonas periféricas marginadas, donde la desatención institucional suele ser crónica. En esta línea de análisis, Fuente y Álvarez (2026) señalan a través de una revisión sistemática que el liderazgo educativo enfocado en la equidad en la escuela rural requiere de una profunda comprensión de las dinámicas comunitarias locales y de una decidida voluntad para descentralizar los recursos de poder. Para estos autores, la gestión directiva en territorios desafiantes

debe articularse en torno a la justicia comunitaria, convirtiendo al centro escolar en el eje articulador del desarrollo local y en el principal garante de los derechos fundamentales de las infancias más postergadas del sistema.

Figura 4.5 *Reconfiguración del paradigma escolar: del aislamiento burocrático al nodo comunitario de equidad en entornos de vulnerabilidad extrema*



Nota. Esquema sintético que ilustra la transición funcional del centro escolar ante crisis estructurales y contextos de exclusión. Elaboración propia a partir de Romero (2021) y Fuente y Álvarez (2026).

La mitigación de la vulnerabilidad extrema exige, por consiguiente, el diseño e implementación de alianzas intersectoriales sólidas que vinculen a la escuela con organizaciones de la sociedad civil, centros de salud, entidades municipales y redes de apoyo productivo. Como bien argumentan Chuquihuanca et al. (2021), existe una correlación directa entre el liderazgo pedagógico directivo y la calidad educativa en las instituciones, especialmente cuando la gestión es capaz de movilizar inteligentemente recursos externos para complementar la labor formativa.

Al estructurar estas redes de colaboración interinstitucional, el líder educativo redefine su rol tradicional de supervisor administrativo para posicionarse como un gestor comunitario de la educabilidad. Esta articulación con el medio permite canalizar recursos y apoyos multidimensionales en materia de salud, alimentación y protección social, sentando las bases organizativas necesarias para mitigar las desigualdades

de origen e impactar positivamente en el rendimiento y la permanencia del estudiantado.

Tabla 4.3 Matriz de articulación intersectorial y gestión del recurso externo para la mitigación de la vulnerabilidad

Sector / Aliado estratégico	Gestión del recurso externo (Rol directivo)	Condición básica de educabilidad garantizada
Centros de Salud y Entidades Sanitarias	Canalización de brigadas médicas, atención psicológica prioritaria y seguimiento del desarrollo nutricional del alumnado.	Salud integral, bienestar físico y estabilidad socioemocional óptima para el aprendizaje real (Chuquihuanca et al., 2021).
Organizaciones de la Sociedad Civil	Movilización de donaciones externas, comedores comunitarios, padrinazgos y talleres comunitarios de resiliencia.	Seguridad alimentaria básica y dotación de recursos pedagógicos frente a la precariedad material extrema (Romero, 2021).
Entidades Municipales y Locales	Negociación para la descentralización presupuestaria, mantenimiento preventivo de infraestructura y rutas de transporte seguro.	Protección física, dignificación del espacio de resguardo escolar y mitigación del aislamiento geográfico (Fuente y Álvarez, 2026).

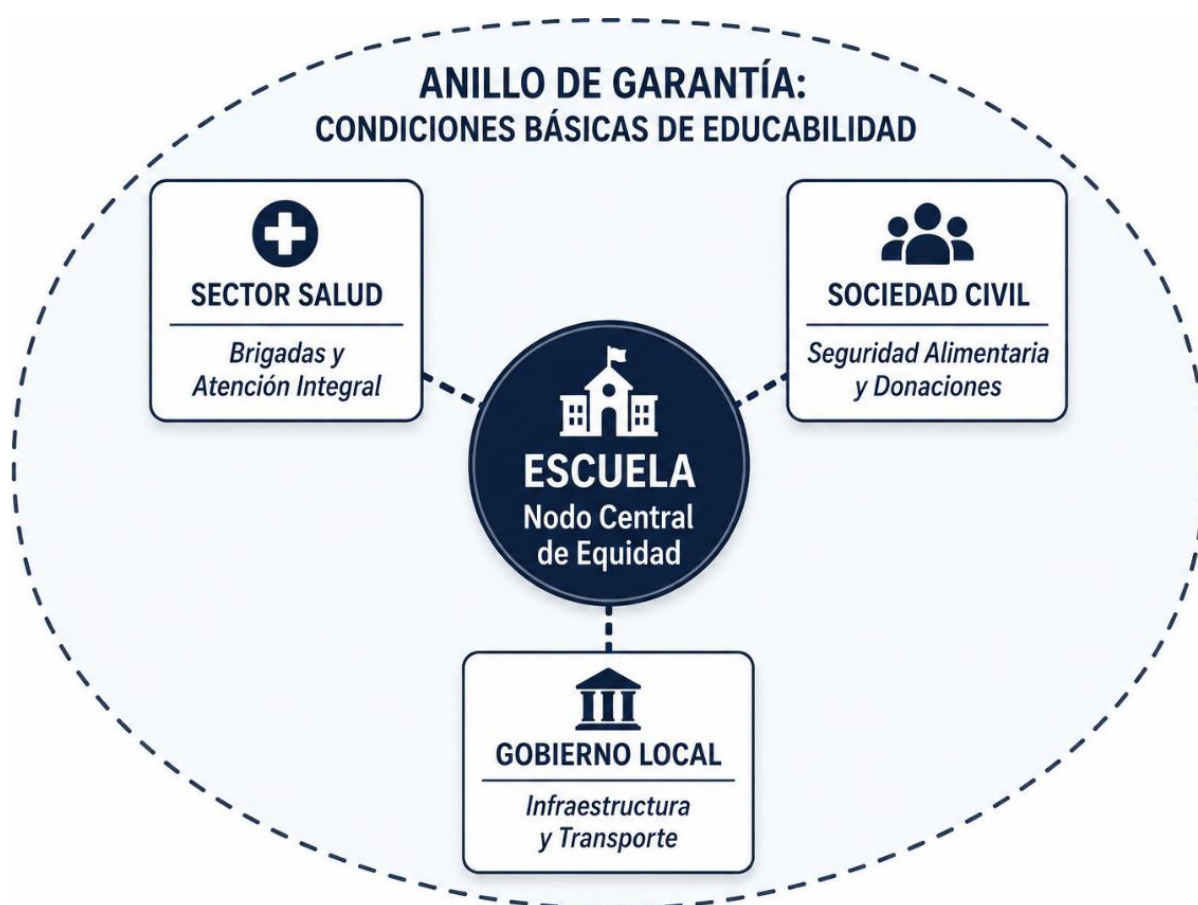
Nota. Elaboración propia basada en las perspectivas de gestión sociocomunitaria y justicia territorial de Romero (2021), Chuquihuanca et al. (2021) y Fuente y Álvarez (2026).

La eficacia y la sostenibilidad de estas redes intersectoriales dependen en gran medida del estilo de conducción y de los arreglos organizacionales internos que promueva el equipo directivo. En este sentido, Alegre y Kwan (2021) explican que la gestión directiva y los estilos de liderazgo determinan de manera decisiva la

permeabilidad de las instituciones hacia su entorno, condicionando su capacidad para establecer convenios de mutuo beneficio que dinamicen las oportunidades de desarrollo territorial.

Un estilo de liderazgo democrático y de puertas abiertas facilita que los actores comunitarios se apropien del proyecto escolar, rompiendo la histórica desconfianza entre la escuela burocrática y las familias marginadas, y consolidando una gobernanza distribuida que dota de solidez institucional a los esfuerzos de inclusión y equidad social, fortaleciendo con ello el sentido de pertenencia y el compromiso de toda la comunidad educativa en torno a metas pedagógicas comunes.

Figura 4.6 *Ecosistema de articulación intersectorial para la mitigación de la vulnerabilidad extrema y la garantía de la educabilidad*



Nota. Esquema funcional que ubica a la institución escolar como nodo articulador de recursos externos provenientes del sector salud, la sociedad civil y los gobiernos locales. Elaboración propia a partir de Romero (2021), Chuquihuanca et al. (2021) y Fuente y Álvarez (2026).

En última instancia, la consolidación de la escuela como un entorno garante de derechos comprometido con la justicia distributiva y relacional valida el rol definitivo del director como el principal estratega del cambio social a nivel micro-local. De acuerdo con Chi et al. (2023), el director escolar ejerce un rol fundamental en el mejoramiento de la calidad de la educación, convirtiéndose en una palanca insustituible para amortiguar los efectos nocivos de la pobreza multidimensional en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes, asegurando así trayectorias formativas continuas y significativas.

Por consiguiente, cuando la praxis directiva asume de forma consciente el imperativo moral de la justicia social, la escuela pública recupera su sentido histórico más profundo, dejando de ser un engranaje de reproducción de las desigualdades para erigirse en un motor de movilidad, dignidad y emancipación ciudadana, clave para la edificación de una sociedad verdaderamente justa, democrática e inclusiva, capaz de garantizar oportunidades de progreso equitativo para las futuras generaciones.

Desde una postura estrictamente reflexiva y crítica, apelar a la metáfora de la escuela como un santuario de equidad no implica, bajo ninguna circunstancia, romantizar la precariedad ni eximir al Estado de sus responsabilidades constitucionales en materia de financiamiento y política pública. Por el contrario, representa una toma de posición ética radical frente a la indolencia de los sistemas burocráticos centralizados que suelen abandonar a las comunidades vulnerables a su propia suerte; significa comprender que, mientras las reformas macroeconómicas tardan décadas en materializarse, los niños y jóvenes que asisten a nuestras aulas hoy mismo necesitan un espacio libre de violencia, un plato de comida asegurado y una palabra de aliento que valide su existencia.

Esta perspectiva de la escuela como un entorno protector no debe interpretarse como un espacio aislado de la realidad sociohistórica, sino como una estructura organizacional activa orientada a la garantía de derechos y a la humanización de la gestión pública. En lugar de replicar las dinámicas de exclusión del contexto, la institución se consolida como un eje de equidad donde se articulan la contención socioemocional, la justicia pedagógica y el desarrollo integral, transformando la vulnerabilidad social en un espacio de posibilidad e inclusión comunitaria.

Al cerrar este capítulo, queda en evidencia que el tránsito hacia un liderazgo escolar para la justicia social constituye un recorrido integral que entrelaza la deconstrucción epistemológica, el diálogo intercultural sincero, la erradicación de sesgos de género, la flexibilidad del Diseño Universal para el Aprendizaje y el compromiso sociocomunitario. Ninguno de estos esfuerzos tendría sentido si la escuela pública latinoamericana continúa operando de espaldas a los dolores, las esperanzas y las luchas de los territorios que la sostienen. El desafío histórico para los líderes educativos de nuestra región radica en tener la lucidez intelectual y la valentía ética de guiar a sus instituciones hacia esa apertura radical, transformando la administración escolar en un acto supremo de amor y justicia democrática.

4.7 Reflexiones finales

La revisión crítica desarrollada en este capítulo consolida la premisa de que el liderazgo escolar no es un acto neutral ni meramente administrativo, sino una práctica eminentemente moral y política comprometida con la equidad institucional. Como se ha podido constatar a través del contraste teórico, la superación de los modelos homogeneizadores tradicionales constituye un requisito indispensable para fundar una escuela genuinamente inclusiva. El tránsito desde el director gerente hacia el director activista ético, respaldado por las perspectivas críticas del liderazgo para la justicia social, permite situar el reconocimiento identitario, la justicia distributiva y la participación democrática como los verdaderos baremos de la calidad de la gestión contemporánea (Chaaban et al., 2025; Valdés, 2025).

Asimismo, la operacionalización técnica de este enfoque demuestra que las intenciones discursivas de inclusión deben traducirse de forma obligatoria en arreglos organizacionales y curriculares sumamente flexibles. La gestión intercultural ante los flujos migratorios, la deconstrucción de sesgos de género en las interacciones áulicas y la aplicación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no constituyen programas periféricos, sino el núcleo mismo de una planificación diversificada desde su origen (Espitia y Chirino, 2026; Navas et al., 2024; Salazar et al., 2026). El éxito de estas transformaciones micro-políticas radica en la capacidad del líder pedagógico para propiciar procesos de autoevaluación institucional y

formación docente continua, mitigando la neurofobia organizativa y las resistencias al cambio de los actores escolares.

Desde una vertiente estrictamente reflexiva, concebir la escuela pública latinoamericana como un santuario de equidad invita a humanizar radicalmente la gestión de los centros educativos en contextos de alta complejidad. Ante el embate de la pobreza multidimensional y la vulnerabilidad extrema, el director escolar y su equipo no pueden permanecer indiferentes ni ampararse en la frialdad de los reglamentos centralizados; la ética del cuidado mutuo y la hospitalidad radical exigen que la escuela se abra a su entorno social. Tejer alianzas intersectoriales y comunitarias sólidas representa un acto de resistencia democrática que dignifica el espacio escolar, convirtiéndolo en un refugio seguro de altas expectativas donde las trayectorias de los estudiantes sean protegidas con firmeza.

Por lo tanto, se puede concluir que el liderazgo escolar para la justicia social en nuestro territorio es un llamado urgente a democratizar el derecho a aprender, a ser reconocido y a participar activamente con voz propia. Los desafíos históricos de racismo institucional, xenofobia estructural y exclusión de género que aún persisten en el tejido social demandan líderes audaces, flexibles y políticamente conscientes de su agencia. Solo mediante una conducción estratégica que asuma la diferencia humana como la regla fundante y la riqueza pedagógica inestimable de la comunidad, será posible transitar de manera definitiva hacia un sistema educativo que no solo eduque para la competitividad económica, sino para la emancipación ciudadana, la justicia y la dignidad social.

4.8 Referencias bibliográficas

- Alegre, M., & Kwan, C. (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales - RADEE*, 1(2), 65-73. <https://revistascientificas.usil.edu.py/radee/article/view/20/14>
- Alonzo, L., León, K., & Avendaño, C. (2023). El liderazgo directivo en el proceso educativo. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 698–711. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.548>
- Améstica, J. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>
- Avalos, M. (2026). Acompañamiento directivo para aplicar Diseño Universal para el Aprendizaje al atender estudiantes con aptitudes sobresalientes. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(4), 105-115. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/1186>
- Carrillo, C., Moscoso, D., González, L., & Toalombo, M. (2024). El liderazgo educativo en el proceso de aprendizaje. *Revista InveCom*, 5(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11062696>
- Chaaban, Y., Badwan, K., & Arar, K. (2025). Educational leadership for social justice: A systematic review of empirical evidence. *Review of Education*, 13(e70077). <https://doi.org/10.1002/rev3.70077>
- Chi, J., Porres, A., & Velez, E. (2023). Una manera de mejorar la calidad de la educación: el rol del director escolar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3277>
- Chuquihuanca, N., Fernández, M., Gonzáles, M., Chunga, L., Girón, R., Estrada, S., & Campoverde, G. (2021). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 181-191. <https://www.difusioncientifica.info/index.php/difusioncientifica/article/view/49/97>
- Concha, R., Mujica, F., & Inostroza, C. (2022). Liderazgo e inclusión educativa. Una perspectiva sociocrítica y posmoderna. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 1(5), 1-22. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3247>

- Díaz, E. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad y Empresa*, 22(39). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7854>
- Espitia, E., & Chirino, R. (2026). Liderazgo transformador y gestión directiva para la resignificación del currículo intercultural en instituciones educativas. *C/CAG*, 23(1), 167-190. <https://ojs.urbe.edu/index.php/cicag/es/article/view/3659/5778>
- Fuente, P., & Álvarez, C. (2026). Liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural: revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 29(1), 269–297. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42756>
- Huaman, L., Rivera, G., Tinco, M., Bejarano, C., & Contreras, R. (2022). Liderazgo directivo y la promoción de la interculturalidad en Instituciones Educativas de nivel secundario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6427-6451. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3896
- Lema, F., & Malan, D. (2026). Liderazgo educativo y recursos digitales en la enseñanza de la lengua kichwa en la unidad educativa intercultural bilingüe “Tránsito Amaguaña”. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 2684 – 2704. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5859>
- Murillo, J., & Hernández, R. (2014). Liderazgo Escolar, Elemento Clave en la Promoción de la Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(2). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/336>
- Nava, S., & Rodríguez, C. (2024). Liderazgo educativo para la justicia social en contextos desafiantes. Casos documentados en México. *Páginas de Educación*, 17(1). <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3723>
- Navas, L., Acuña, E., Cabrera, E., & Paredes, G. (2024). La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(2), 554-564. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.2.2346>
- Ñañez, M., & Lucas, G. (2019). Liderazgo del director en la calidad de la gestión institucional un reto en la educación actual. *Investigación y postgrado*, 34(1), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6931371>
- Pastuña, E., & Astudillo, A. (2026). Educación intercultural y su influencia en el desarrollo de comunidades indígenas. *Ciencia y Educación*, 7(3.1), 369-385. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19503498>
- Quishpe, K., & Cevallos, D. (2024). Liderazgo: análisis del desempeño profesional directivo en instituciones educativas. *Revista Cátedra*, 8(1), 140-159. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/4529/10471>

- Rodríguez, C., Torres, C., & Acosta, A. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7744498>
- Salazar, A., & Casasola, Y. (2024). Nuevas prácticas del liderazgo directivo. *Aula Virtual*, 5(12), 337-351. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-03982024000202022
- Salazar, P., Peña, C., Macas, J., Cajas, J., Amaya, K., Loayza, S., . . . Vera, J. (2026). Transformación Educativa Inclusiva: Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), Inteligencia Artificial y Metodologías Activas. *EduLearn Academy SAS*. <https://editorial.edulearn.ec/index.php/edulearn/catalog/book/22>
- Serrano, E. (2025). Liderazgo escolar y transformaciones sociales: una revisión sistemática. *Portal De La Ciencia*, 6(1), 47-63. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i1.481>
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*(36). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442022000100004&script=sci_arttext
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 212-231. <https://www.scielo.cl/pdf/ree/v22n1/2735-7279-ree-22-1-00212.pdf>
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto. *Educación & Sociedade*, 46(e293607), 1-17. <https://www.scielo.br/j/es/a/MGgkQJNf33YjXQ7FzWhmTJ/?lang=es>
- Valencia, E., & Meza, H. (2017). Liderazgo de las carreras de Educación en los proyectos de vinculación interculturales. *Revista Cognosis*, 2(1), 83-92. <https://scispace.com/pdf/liderazgo-de-las-carreras-de-educacion-en-los-proyectos-de-2vn6f82tj3.pdf>
- Vera, J. (2022). Propuesta curricular para la implementación del currículo desde el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Tse'de*, 5(1), 113–139. <https://tsachila.edu.ec/ojs/index.php/TSEDE/article/view/119>