



EDITORIAL RUNAIKI

La Gestión y el Liderazgo en las Instituciones Educativas del Ecuador

ISBN: 978-9942-571-32-8



Autora:

Marjorie Haydee Dume Villacis

Título original: La Gestión y el Liderazgo en las Instituciones Educativas del Ecuador

Área: Ciencias de la Educación / Gestión y Gerencia Educativa

Autora e Investigadora: Marjorie Haydee Dume Villacís

Edición: Primera, agosto del 2026

ISBN: 978-9942-571-32-8

Editorial: Editorial Internacional Runaiki, España

Ciudad, País: Babahoyo, Ecuador

Formato: 210 x 297 mm.

Páginas: 110

Libro electrónico disponible en:

<https://www.runaiki.es/index.php/runaiki/article/view/169>

Escanear el QR para
acceder al libro:



Consejo Editorial

Directora: Dra. Mayra Díaz Martínez, PhD.

Director Revisor: Ing. Fidel Chiriboga Mendoza, PhD.

Diagramación y Diseño: Ing. Jonathan Flores Quinde, MSc.



Google
Scholar

Derechos de Autor: © 2026, Marjorie Haydee Dume Villacís

Todos los derechos reservados. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de la titular del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.





EDITORIAL RUNAIKI

La Gestión y el Liderazgo en las Instituciones Educativas del Ecuador

ISBN: 978-9942-571-32-8

Autora:

Marjorie Haydee Dume Villacís

AUTORA INVESTIGADORA:

MARJORIE HAYDEE DUME VILLACÍS

Licencia en Ciencias de la Educación

con Mención Educación Básica;

Magister en Diseño Curricular;

Magister en Gerencia Educativa;

Docente del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura;

Guayaquil, Ecuador;



lcda_marjoriedume@hotmail.com



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

PRÓLOGO

Esta obra surge de una reflexión sobre la evolución del sistema educativo ecuatoriano y de las vivencias acumuladas en el ejercicio técnico y pedagógico. A lo largo de dicho recorrido, resulta evidente que la gestión escolar ha sido frecuentemente encasillada en un paradigma puramente burocrático y de control administrativo. Frente a esa visión, resulta indispensable resignificar la función directiva, situando al gestor educativo como un líder pedagógico capaz de movilizar el talento humano e impulsar la transformación de la comunidad escolar.

El propósito principal es ofrecer un marco de referencia analítico y práctico que articule la teoría del liderazgo, en sus enfoques transformacional, instruccional y distribuido, con la realidad cotidiana de las instituciones educativas del país. Con esa intención, se aborda el marco normativo vigente y la estructura del territorio, tomando los estándares de desempeño directivo como ejes orientadores de la gobernanza institucional.

De igual forma, se examina la articulación de los instrumentos clave de la planificación educativa. El análisis de la propuesta pedagógica, el proyecto institucional, la planificación curricular y el código de convivencia busca demostrar cómo una metodología estructurada y la mediación pacífica transforman la cultura escolar en un espacio democrático y participativo. A la par, se abordan el acompañamiento formativo y la administración transparente de recursos, conectando la praxis directiva con desafíos contemporáneos fundamentales como la educación inclusiva, la interculturalidad, la integración de competencias digitales y la resiliencia comunitaria.

Pongo estas reflexiones a disposición de rectores, vicerrectores, inspectores, docentes e investigadores, con la convicción de que la gestión escolar debe trascender la inercia formal y la rutina administrativa. Confío en que este aporte constituya un insumo útil para fortalecer la toma de decisiones y enriquecer la práctica directiva, orientando a las instituciones hacia la calidad, la equidad y el desarrollo humano integral.

Marjorie Haydee Dume Villacís
Autora

Índice

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN EDUCATIVA	1
1.1 Definición y evolución del concepto de gestión y liderazgo escolar	2
1.2 Principales modelos teóricos: liderazgo transformacional, instruccional y distribuido	5
1.3 Enfoque centrado en el desarrollo humano y del talento en la escuela	8
1.4 Articulación e interacción entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica ..	11
1.5 Tendencias teóricas contemporáneas sobre dirección escolar en América Latina	14
1.6 Referencias bibliográficas	18
CAPÍTULO 2: EL MARCO NORMATIVO Y LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ECUADOR	22
2.1 Principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento aplicados a la dirección.....	23
2.2 Niveles de desconcentración administrativa: zonas, distritos y circuitos educativos	25
2.3 Estructura organizacional de la institución educativa: autoridades, estamentos y organismos escolares.....	29
2.4 Funciones, deberes y responsabilidades del equipo directivo (rectores, vicerrectores e inspectores generales)	32
2.5 Los Estándares de Desempeño Directivo emitidos por el Ministerio de Educación (Mineduc).....	36
2.6 Referencias Bibliográficas	40
CAPÍTULO 3: INSTRUMENTOS Y DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR ECUATORIANA ..	44
3.1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje articulador y orientador del centro escolar	45
3.2 La Propuesta Pedagógica y la Planificación Curricular Institucional (PCI)	48
3.3 El Código de Convivencia y la gestión del clima institucional armónico	52

3.4 La gestión de recursos, infraestructura escolar y talento humano	54
3.5 Procesos de seguimiento, acompañamiento pedagógico y evaluación del aprendizaje	57
3.6 Referencias bibliográficas	62
CAPÍTULO 4: COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL LÍDER EDUCATIVO	65
4.1 Habilidades para la comunicación institucional asertiva y el trabajo en equipo	66
4.2 Toma de decisiones, resolución alternativa de conflictos y mediación escolar	69
4.3 Liderazgo pedagógico y asesoría para la mejora de la práctica docente.....	71
4.4 Gestión del cambio, motivación e innovación pedagógica en el aula	74
4.5 Ética, transparencia e inteligencia emocional en la función directiva.....	77
4.6 Referencias bibliográficas	80
Capítulo 5: Retos y Desafíos Contemporáneos de la Educación Ecuatoriana	83
5.1 Educación inclusiva y atención a las necesidades educativas específicas en el aula	84
5.2 Interculturalidad, diversidad cultural y atención a la movilidad humana.....	87
5.3 Competencias digitales e integración de tecnologías de la información en la gestión	90
5.4 Vinculación comunitaria y participación activa de las familias (Comités de Madres, Padres y Representantes)	94
5.5 Resiliencia institucional y gestión educativa ante situaciones de emergencia o crisis	97
5.6 Referencias bibliográficas	101

CAPÍTULO

1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN EDUCATIVA



1.1 Definición y evolución del concepto de gestión y liderazgo escolar

Históricamente, la administración escolar se limitaba a tareas burocráticas y normativas, centradas exclusivamente en el mantenimiento del orden institucional y el control de trámites administrativos. Sin embargo, Cuesta y Moreno (2021) sostienen que el concepto ha experimentado una profunda resignificación, pasando de una lógica estrictamente gerencial a un enfoque dinámico e integrador. En este proceso de transformación, las instituciones educativas han necesitado trascender la mera gestión operativa para situar la mejora de los aprendizajes y la calidad del servicio educativo en el centro del accionar directivo.

Por su parte, Samperio y Cáceres (2024) conceptualizan la gestión escolar como el conjunto de procesos articulados que orientan la toma de decisiones, la organización del talento humano y la optimización de los recursos pedagógicos. Desde esta perspectiva, la dirección no abarca únicamente la administración de la infraestructura física o el cumplimiento de la documentación legal, sino la coordinación estratégica de los esfuerzos colectivos de toda la comunidad para asegurar la eficacia institucional (Hasek y Ortiz, 2021).

En el plano de la definición académica, resulta imprescindible establecer la distinción entre la administración tradicional y el liderazgo directivo contemporáneo. Mientras que la administración se enfoca en el control normativo y la estabilidad de las rutinas operativas del día a día, el liderazgo actúa como un catalizador del cambio, inspirando visión y dinamismo en la comunidad escolar (Alonzo et al., 2023). Al respecto, Dume y Limonchi (2026) señalan que el liderazgo actual en América Latina requiere articular la autoridad formal con capacidades socioafectivas, promoviendo entornos donde el personal docente se corresponsabilice de la calidad educativa.

En el contexto latinoamericano y particularmente en el Ecuador, la evolución de estos conceptos responde a las complejas demandas sociales y transformaciones de los entornos escolares. Marín y Alfaro (2021) destacan que las escuelas ya no pueden gestionarse como entidades aisladas, sino como células educativas interconectadas con su realidad social. Asimismo, en los centros educativos ecuatorianos, la gestión directiva se ve moldeada por

la necesidad de dar respuesta a los estándares de calidad nacional, conciliando el cumplimiento normativo con el fortalecimiento de la praxis pedagógica en las aulas (Quishpe y Cevallos, 2025).

Para comprender de mejor manera esta trayectoria conceptual y los cambios clave operados en la función directiva durante las últimas décadas, resulta conveniente analizar las dimensiones fundamentales que han redefinido el rol del directivo escolar:

- **De la administración burocrática a la dirección estratégica:** Transición del control formal y papeleo a la planificación contextualizada orientada a metas explícitas de aprendizaje (Vega y Romero, 2024).
- **De la supervisión fiscalizadora al acompañamiento pedagógico:** Sustitución de la inspección punitiva por una cultura de apoyo, observación de clase y retroalimentación constructiva al docente (Leiva y Vásquez, 2019).
- **Del mando unipersonal a la gobernanza colaborativa:** Desplazamiento de la toma de decisiones centralizada hacia esquemas de participación comunitaria, trabajo en equipo y liderazgo compartido (Marichal et al., 2021).

Siguiendo esta línea evolutiva, Chi et al. (2023) argumentan que la efectividad de la dirección escolar reside en su capacidad para articular los aspectos organizativos con los logros académicos del estudiantado. El director ya no es percibido como un simple ejecutor de directrices ministeriales o administrativas, sino como un agente movilizador de la innovación pedagógica y la transformación educativa (Carrillo et al., 2024). Por consiguiente, la evolución del término refleja un paso significativo desde el plano técnico hacia una dimensión esencialmente pedagógica y social.

Asimismo, la crisis educativa que ha impactado a la región en los últimos años ha acelerado la necesidad de consolidar liderazgos directivos con alta capacidad de adaptación y resiliencia. Según el Banco Mundial (2022), las transformaciones del entorno exigen una conducción escolar enfocada en mitigar las brechas de aprendizaje y atender la heterogeneidad del estudiantado. En esta misma línea, Caicedo (2022) afirma que el

liderazgo en la sociedad actual exige comprender la complejidad del entorno y responder con estrategias organizacionales flexibles que garanticen la continuidad y bienestar de la comunidad.

Por otra parte, la conceptualización moderna del liderazgo escolar incorpora el desarrollo de competencias directivas ligadas al fortalecimiento de la cultura organizacional y al bienestar docente. En ese sentido, una gestión enfocada únicamente en exigencias cuantitativas suele generar resistencia en el profesorado, mientras que el liderazgo centrado en las personas propicia climas laborales caracterizados por la confianza y la pertenencia (Misad et al., 2022). De este modo, la evolución teórica consolida un paradigma esencialmente multidimensional y participativo.

Figura 1.1 Evolución histórica de la función directiva escolar



Nota. Adaptado de Cuesta y Moreno (2021), Leiva y Vásquez (2019) y Vega y Romero (2024). Evolución de la función directiva a través de tres paradigmas: tradicional (control), transición (eficiencia) y contemporáneo (aprendizaje y colaboración).

Por lo tanto, la evolución de los conceptos de gestión y liderazgo escolar muestra una ruta clara desde el paradigma fiscalizador tradicional hacia un modelo integral, profesionalizado

y con orientación pedagógica. Como afirman Rosales et al. (2022), el liderazgo escolar contemporáneo constituye el segundo factor intraescolar de mayor incidencia en la calidad del aprendizaje. En el entorno ecuatoriano, esta concepción exige directivos capaces de equilibrar la eficiencia administrativa con un compromiso ético hacia la excelencia educativa y la equidad social.

1.2 Principales modelos teóricos: liderazgo transformacional, instruccional y distribuido

El estudio del liderazgo educativo ha dado lugar a diversos marcos teóricos que buscan explicar y optimizar el impacto de la función directiva en el rendimiento y la dinámica escolar. Entre las corrientes de mayor relevancia en la literatura académica iberoamericana se destacan tres modelos fundamentales: el liderazgo transformacional, el instruccional y el distribuido (Rubio et al., 2026). Cada uno de estos paradigmas aporta dimensiones complementarias para comprender el accionar del directivo dentro de la institución escolar y su contribución efectiva al desarrollo de las comunidades de aprendizaje.

El liderazgo transformacional se fundamenta en la capacidad del directivo para inspirar, motivar y elevar los niveles de compromiso y moral de los miembros de la comunidad educativa. De acuerdo con Cavagnaro y Carvajal (2021), este modelo promueve la construcción de una visión compartida que estimula la innovación docente y el sentido de pertenencia institucional. En contextos de cambio socioeducativo o de alta vulnerabilidad, el líder transformacional fomenta altas expectativas en la comunidad y estimula el desarrollo profesional continuo de sus profesores (Salazar et al., 2025).

Asimismo, Delgado y Gahona (2022) enfatizan que el enfoque transformacional incide directamente en la satisfacción laboral del profesorado, reduciendo los índices de agotamiento y fortaleciendo el ambiente de aula. No obstante, algunos investigadores advierten que, si este estilo motivacional no se complementa con una sólida orientación técnico-pedagógica, corre el riesgo de enfocarse en el entusiasmo colectivo sin incidir de forma directa en la mejora de las prácticas de enseñanza (Serrano, 2025).

En contraste, el liderazgo instruccional o pedagógico sitúa la mejora del currículo y el logro de los aprendizajes del estudiantado como el eje prioritario de la gestión directiva. Como señalan Aparicio, Sepúlveda, Castillo y Rodríguez (2024), este paradigma exige que los directivos e inspectores se involucren activamente en la planificación didáctica, la observación de clases y la evaluación del desempeño docente. El foco principal de la gestión no radica en la burocracia administrativa, sino en lo que sucede efectivamente en el aula de clases (Fuentes y Velasco, 2024).

Para sintetizar las características, diferencias y aportes de cada uno de estos tres modelos de liderazgo en el ámbito educativo, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

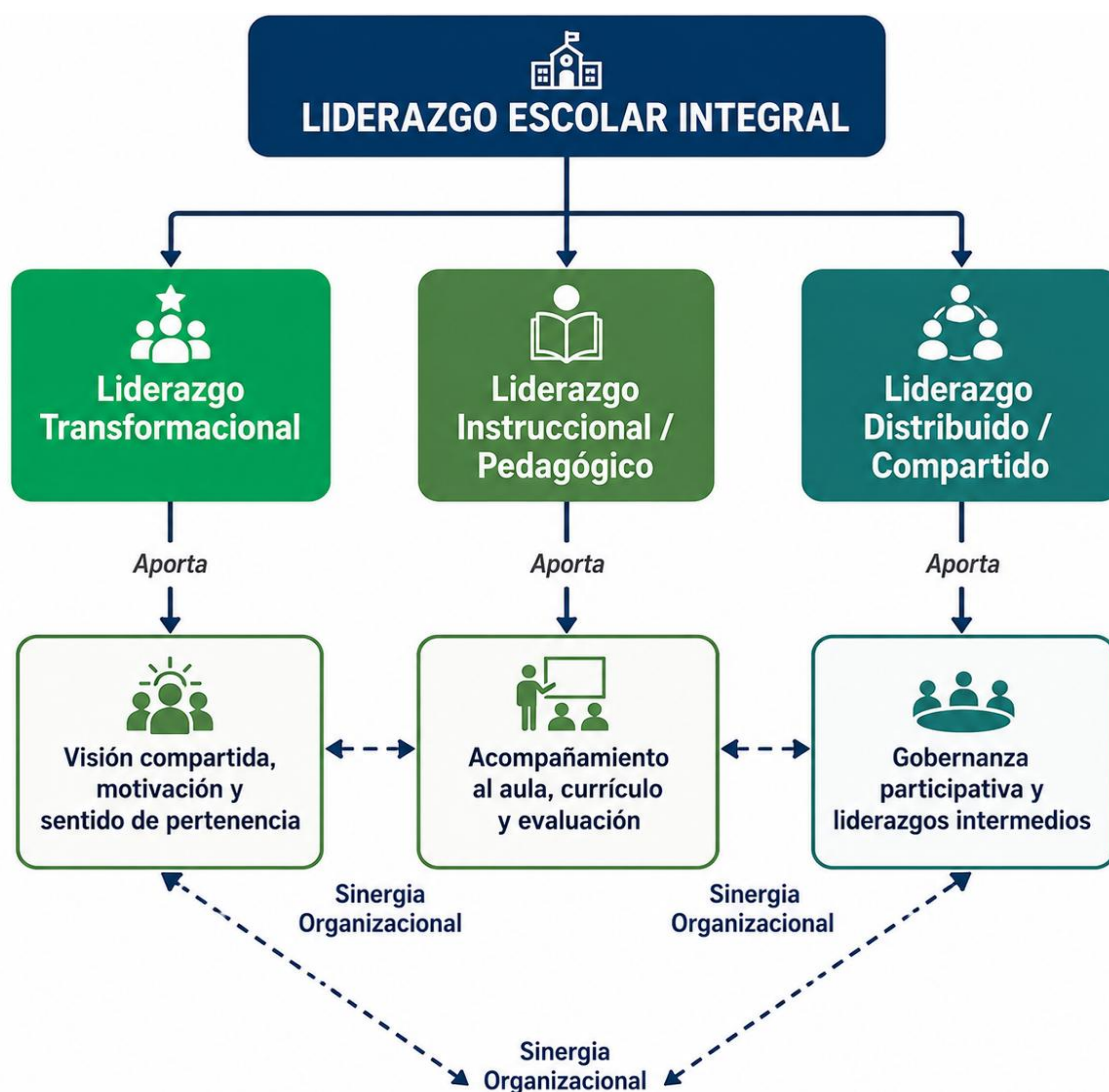
Tabla 1.1 Modelos teóricos de liderazgo escolar y sus dimensiones fundamentales

Modelo de Liderazgo	Foco Principal de Gestión	Rol Predominante del Directivo	Principales Autores de Referencia
Transformacional	Motivación, visión compartida y cultura organizacional.	Agente de cambio, inspirador y motivador del equipo.	Cavagnaro y Carvajal (2021); Salazar et al. (2025)
Instruccional / Pedagógico	Calidad de la enseñanza, seguimiento al currículo y aula.	Líder curricular, observador y asesor pedagógico.	Aparicio et al. (2024); Fuentes y Velasco (2024)
Distribuido / Compartido	Gobernanza participativa, trabajo en equipo y redes.	Facilitador, articulador y delegador de liderazgo.	Cuesta y Moreno (2021); Marichal et al. (2021)

Nota. Elaborado a partir de los autores citados en el texto. Cuadro comparativo de los enfoques transformacional, instruccional y distribuido según su foco de gestión, el rol del directivo y sus autores de referencia.

Respecto al liderazgo instruccional, Sepúlveda y Aparicio (2019) sostienen que el desarrollo de competencias de acompañamiento docente fortalece la capacidad de la escuela para responder a las necesidades reales del alumnado. En el ámbito ecuatoriano, Herrera et al. (2024) coinciden en que potenciar el liderazgo pedagógico permite pasar de una supervisión controladora a una tutoría entre pares enfocada en el análisis del trabajo en el aula. De este modo, el directivo se consolida como un auténtico líder del desarrollo curricular (Espinoza et al., 2025).

Figura 1.2 Integración y sinergia de los modelos de liderazgo escolar



Nota. Adaptado de Castro et al. (2024), Cavagnaro y Carvajal (2021) y Rubio et al. (2026). Componentes del liderazgo escolar integral y sus aportes específicos para la generación de sinergia organizacional.

Por otra parte, el liderazgo distribuido plantea que la capacidad de conducción no debe residir de forma exclusiva en la figura del director, sino desplegarse a lo largo de la estructura escolar. Fasanando et al. (2025) señalan que la delegación de responsabilidades y la creación de liderazgos intermedios generan mayor compromiso profesional entre el cuerpo docente. Este enfoque descongestiona la sobrecarga operativa de las autoridades y fortalece la capacidad de autorregulación del centro educativo (Akyürek y Ayyıldız, 2026).

En las instituciones de educación básica y media de la región, la articulación de estos modelos se perfila como la estrategia de gestión más sólida y sostenible. Castro et al. (2024) argumentan que un directivo competente adopta un estilo transformacional para motivar a la comunidad, aplica el liderazgo instruccional para asegurar la calidad pedagógica y recurre al liderazgo distribuido para fomentar la toma de decisiones compartida. Esta integración sinérgica permite hacer frente a la complejidad del entorno escolar contemporáneo (Cuevas, 2024).

En definitiva, la complementariedad entre el liderazgo transformacional, instruccional y distribuido constituye un marco teórico integral para orientar la práctica directiva en el Ecuador. Como afirman Figueroa y Ávila (2024), la adopción estratégica de estos enfoques impacta de manera positiva en el rendimiento escolar y la cohesión de la comunidad educativa. En consecuencia, la formación permanente del equipo directivo debe incorporar estos paradigmas para consolidar una gestión innovadora, técnica y orientada a la calidad de la educación (Tamayo et al., 2022).

1.3 Enfoque centrado en el desarrollo humano y del talento en la escuela

El enfoque centrado en el desarrollo humano sitúa a las personas como el motor principal de la transformación educativa. Frente a las visiones tradicionales que priorizaban los procesos mecánicos o la infraestructura física, esta corriente sostiene que el crecimiento de una institución depende directamente del bienestar y perfeccionamiento de sus docentes (Tello et al., 2024). Por tanto, la gestión directiva debe orientarse al desarrollo del talento humano como premisa fundamental para el logro de las metas institucionales.

Al respecto, Tello et al. (2024) destacan la relevancia del liderazgo emocional en la administración escolar, señalando que las competencias socioafectivas del directivo influyen de forma directa en el rendimiento organizacional. Un líder capaz de reconocer, empatizar y gestionar las emociones del equipo promueve un clima laboral saludable. Asimismo, Misad et al. (2022) afirman que la creación de ambientes de trabajo positivos reduce los niveles de insatisfacción y fortalece el compromiso docente hacia la misión de la escuela.

Por otra parte, Fasanando et al. (2025) examinan la relación entre la gestión directiva y el compromiso activo del profesorado, concluyendo que la motivación interna se incrementa cuando los docentes perciben apoyo institucional. Cuando el equipo directivo reconoce el esfuerzo individual y propicia espacios para el desarrollo profesional, se genera una cultura de trabajo colaborativo sustentable. En este sentido, Delgado y Gahona (2022) sostienen que la valoración del talento humano disminuye la intención de abandono docente y fortalece el sentido de pertenencia en el centro educativo.

Para consolidar una gestión centrada en el desarrollo del talento humano dentro de la escuela, se requieren acciones directivas específicas que potencien de manera continua las capacidades del personal:

- **Acompañamiento individualizado:** Tutoría cercana adaptada a las necesidades formativas de cada docente.
- **Capacitación continua:** Promoción de talleres e investigación para actualizar las prácticas en el aula.
- **Reconocimiento y estímulo:** Valoración sistemática del desempeño destacado y las iniciativas innovadoras.
- **Espacios de reflexión:** Fomento del diálogo pedagógico colegiado para la autoevaluación docente.

Siguiendo esta perspectiva, Akyürek y Ayyıldız (2026) sostienen que la calidad de la relación entre el director y los docentes media de manera significativa entre el liderazgo innovador y la felicidad escolar. La confianza mutua constituye un pilar indispensable para edificar comunidades donde el cuerpo docente se sienta motivado a experimentar con metodologías activas sin temor a ser sancionado ante eventuales fallas en el proceso.

Asimismo, Cassia y Gomes (2022) argumentan que el desarrollo humano en las escuelas debe alinearse con la sostenibilidad social y el compromiso ético de la comunidad. La dirección no puede limitarse a la evaluación de metas administrativas cuantitativas, sino que debe impulsar trayectorias de crecimiento profesional a largo plazo. En el ámbito de la formación permanente, Tamayo et al. (2022) afirman que la supervisión constructiva nutre la autoeficacia pedagógica del profesorado, convirtiendo el espacio de trabajo en un entorno continuo de aprendizaje interactivo.

En las instituciones educativas ecuatorianas, la gestión del talento humano adquiere un matiz crucial debido a los constantes cambios curriculares y normativos del entorno. Quishpe y Cevallos (2025) señalan que el desempeño profesional directivo en Ecuador enfrenta el reto de superar dinámicas verticalistas para construir relaciones democráticas en el centro escolar. De manera similar, Moreno y März (2025) destacan la urgencia de fortalecer el liderazgo distributivo en los colegios técnicos ecuatorianos para valorar las competencias especializadas de sus equipos docentes.

En ese aspecto, Yachi (2024) muestra en su trabajo que el liderazgo orientado al factor humano incide de forma decisiva en los indicadores de calidad educativa. Cuando las autoridades escolares priorizan el bienestar y el crecimiento profesional de su talento humano, la motivación del profesorado se traslada a la calidad del proceso de enseñanza (Ñañez y Lucas, 2019). De esta forma, el desarrollo personal se convierte en la garantía del éxito académico institucional.

Por ello, se evidencia que la gestión escolar enfocada en el desarrollo humano transforma la estructura jerárquica tradicional en un modelo dinámico de aprendizaje organizacional. Tratar al cuerpo docente como el activo estratégico más valioso garantiza la sostenibilidad

de las reformas educativas. Como señalan Marichal et al. (2021), la formación continua del liderazgo directivo debe poner especial énfasis en la dimensión humana, pues es en las relaciones interpersonales donde se fundamenta la verdadera calidad de la gestión institucional.

1.4 Articulación e interacción entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica

La gestión educativa ha estado fragmentada históricamente por una aparente tensión entre los requerimientos administrativos y las prioridades pedagógicas de la institución. Durante décadas, la labor directiva centró su esfuerzo en el cumplimiento de tareas burocráticas, descuidando el acompañamiento de los procesos educativos dentro del aula. Sin embargo, autores como Samperio y Cáceres (2024) plantean que una gestión directiva eficaz requiere integrar armónicamente la dimensión operativa con la dimensión técnico-pedagógica de la institución escolar.

Desde este enfoque de integración, los trámites administrativos no constituyen un fin en sí mismos, sino los medios logísticos para garantizar que los procesos de enseñanza se desarrollen sin contratiempos. La correcta administración de recursos, infraestructura y tiempo crea las condiciones materiales mínimas para la excelencia didáctica (Hasek y Ortiz, 2021). Por consiguiente, separar ambas funciones desvirtúa la naturaleza esencial de la institución escolar y perjudica la formación estudiantil.

En este sentido, Espinoza et al. (2025) reafirman la trascendencia del directivo como un verdadero líder curricular en periodos de transformación educativa. No se trata de abandonar los deberes administrativos de control y reporte normativo, sino de alinearlos explícitamente a los propósitos del plan de estudios. De acuerdo con Cuevas (2024), el liderazgo estratégico exige coordinar las labores de secretaría, contabilidad y mantenimiento organizativo con el logro de las metas académicas colectivas, garantizando coherencia en la toma de decisiones.

Por su parte, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha demostrado ser una herramienta clave para articular la administración con la pedagogía.

Jiménez (2022) destaca que la automatización de trámites mediante software especializado libera tiempo valioso del equipo directivo. Esta optimización operativa permite redirigir horas de trabajo hacia la observación de aula y la asesoría didáctica al profesorado (Raymundo et al., 2023).

Para comprender la convergencia operacional entre ambas esferas dentro del centro escolar, el siguiente cuadro sintetiza las funciones administrativas y pedagógicas junto con su punto de articulación estratégica:

Tabla 1.2 *Convergencia operacional entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica*

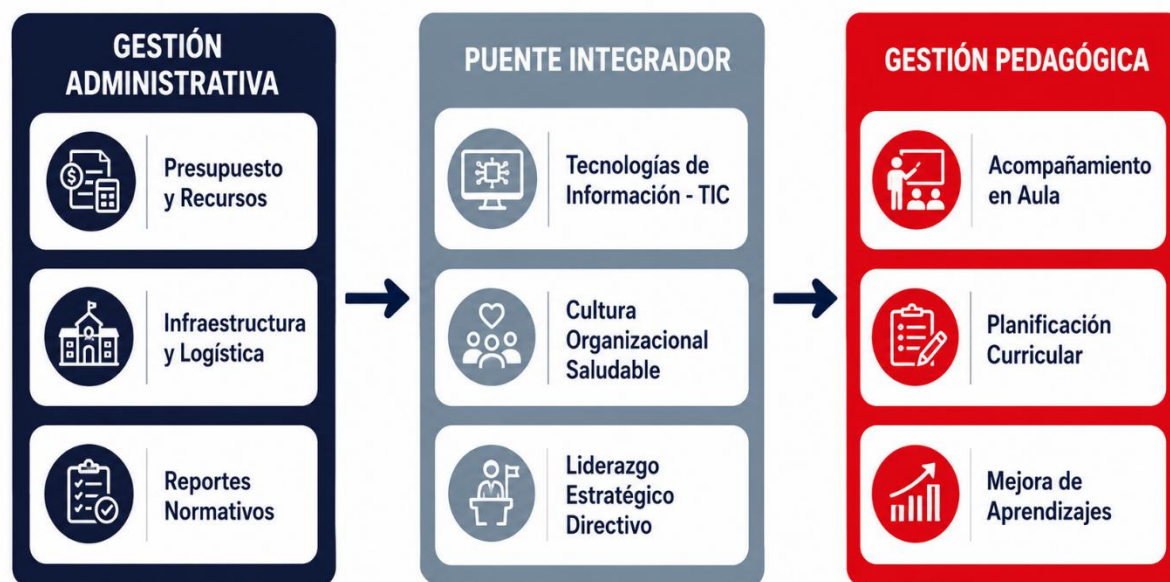
Dimensión de la Gestión	Funciones Operativas Específicas	Punto de Articulación Estratégica
Gestión Administrativa	Control de asistencia, gestión presupuestaria, mantenimiento de infraestructura y reportes.	Provisión oportuna de materiales, entornos seguros y tiempos optimizados para la enseñanza (Samperio y Cáceres, 2024).
Gestión Pedagógica	Planificación curricular, acompañamiento docente, evaluación del aprendizaje y tutorías.	Uso de datos académicos para la asignación eficiente de recursos e incentivos docentes (Espinoza et al., 2025).

Nota. Adaptado de Espinoza et al. (2025) y Samperio y Cáceres (2024). Síntesis de las funciones operativas de las dimensiones administrativa y pedagógica junto a sus puntos de articulación estratégica.

Asimismo, García y Vélez (2024) sostienen que la cultura organizacional actúa como el puente integrador entre la rigurosidad normativa de la administración y la flexibilidad inherente a la innovación didáctica. Una institución con normas claras y flujos informativos ágiles genera seguridad en el profesorado para la praxis pedagógica. De este modo, la

coordinación eficiente entre el vicerrectorado y la dirección operativa previene fricciones organizacionales que afecten la convivencia escolar (Alonzo et al., 2023).

Figura 1.3 *Articulación estratégica entre la gestión administrativa y la gestión pedagógica*



Nota. Adaptado de García y Vélez (2024), Jiménez (2022) y Samperio y Cáceres (2024). Modelo que ilustra el puente integrador (TIC, cultura organizacional y liderazgo) que conecta la operativa administrativa con los resultados pedagógicos.

En este orden de ideas, Cuesta y Moreno (2021) puntualizan que los estilos de liderazgo más efectivos son aquellos que combinan el rigor organizativo con la sensibilidad instruccional. Cuando el rector atiende con oportunidad los requerimientos administrativos, transmite un respaldo tangible a la labor del docente en el aula. Esta articulación sistemática erradica la percepción del trabajo administrativo como una carga burocrática vacía de sentido para la comunidad (Salazar y Casasola, 2024).

En el Ecuador, esta interacción resulta un aspecto determinante debido a los reportes requeridos por el Ministerio de Educación mediante sus plataformas oficiales. Quishpe y Cevallos (2025) indican que los directivos en Ecuador deben administrar con eficiencia el tiempo para evitar que la carga burocrática desplace su rol de líderes pedagógicos. Del mismo modo, Moreno y März (2025) insisten en que la articulación entre lo administrativo y

lo curricular asegura una utilización pertinente de los talleres e insumos pedagógicos de la institución.

Con base en lo anterior, se concluye que la gestión administrativa y la gestión pedagógica representan dos caras indisolubles de una misma moneda organizacional. El éxito del centro educativo no depende de la primacía de una sobre la otra, sino de su acoplamiento permanente en torno al logro de los aprendizajes. Como concluyen Samperio y Cáceres (2024), la capacidad del directivo para armonizar la infraestructura y la pedagogía constituye el verdadero indicador de una dirección escolar sostenible.

1.5 Tendencias teóricas contemporáneas sobre dirección escolar en América Latina

En los últimos años, el debate académico sobre la dirección escolar en América Latina se ha reconfigurado ante las crecientes exigencias de equidad, inclusión y profesionalización. La literatura científica regional muestra un consenso creciente respecto a la necesidad de superar los modelos directivos improvisados o basados exclusivamente en la antigüedad docente (Arias et al., 2024). Las nuevas corrientes teóricas enfatizan la importancia de consolidar una gestión contextualizada, técnica y profundamente reflexiva.

En este escenario, Romero (2024) analiza el proceso de profesionalización de la dirección escolar en el Cono Sur, argumentando que la formación especializada en gestión es un requisito indispensable para la transformación institucional. Asimismo, Orrego (2025) documenta los avances en los sistemas de selección de directores en países como Chile, Bolivia y Costa Rica, resaltando cómo los concursos de méritos transparentes elevan la idoneidad directiva. Estos avances reflejan una tendencia regional orientada al mérito y la formación técnica continua.

Otra tendencia académica en la investigación latinoamericana es el liderazgo inclusivo y la atención a las brechas de inequidad social. Valdés y Jiménez (2025) señalan que los líderes escolares contemporáneos deben desarrollar un enfoque crítico para dismantelar las barreras de exclusión en las escuelas vulnerables. A su vez, Aparicio, Sepúlveda y Nocetti (2024) revelan que las percepciones del equipo directivo sobre la desigualdad condicionan

las decisiones curriculares y las políticas de acompañamiento, haciendo indispensable una formación con perspectiva de justicia social.

Figura 1.4 Matriz de tendencias contemporáneas de la dirección escolar en América Latina



Nota. Adaptado de Castro et al. (2024), Romero (2024), Rubio et al. (2026) y Valdés y Jiménez (2025). Matriz cuadrante que organiza las tendencias emergentes (liderazgo distribuido, inclusión, profesionalización y resiliencia) según los ejes de gobernanza y enfoque de gestión.

De igual manera, la capacidad directiva para liderar instituciones en contextos de vulnerabilidad social y económica constituye un campo de estudio prioritario en la región. Romero (2021) demuestra que las escuelas que logran superar las barreras del entorno cuentan con directores con altas expectativas académicas y un liderazgo resiliente. En esa misma línea, Esbrí y Durán (2024) enfatizan que las habilidades socioafectivas del director en escuelas públicas permiten sostener la motivación docente aun en condiciones de escasez de recursos.

Por otra parte, los efectos de las recientes crisis socioeducativas han impulsado tendencias orientadas a la resiliencia y gestión de contingencias. Según el Banco Mundial (2022), las direcciones escolares deben estar capacitadas para diseñar planes de respuesta rápida y modelos organizativos flexibles. En palabras de Serrano (2025), el liderazgo escolar contemporáneo requiere articular las transformaciones tecnológicas con la preservación de la cohesión comunitaria y la identidad institucional.

Para sistematizar los aportes científicos en el marco iberoamericano, Dume y Limonchi (2026) realizaron una revisión sistemática sobre el ejercicio directivo en la región. Sus hallazgos concuerdan con la investigación realizada por Rubio et al. (2026), identificando que la tendencia actual se inclina hacia liderazgos híbridos que conjugan la dimensión pedagógica con la justicia social. Estos estudios ratifican que las directrices puramente administrativas han perdido vigencia teórica y práctica frente a la complejidad del contexto.

Sintetizando el panorama de la producción teórica en América Latina, se identifican cuatro tendencias emergentes en la dirección de centros educativos:

- **Profesionalización del rol:** Exigencia de posgrados y competencias técnicas en gestión escolar (Romero, 2024).
- **Enfoque de inclusión y equidad:** Atención activa a la diversidad cultural y estudiantes en vulnerabilidad (Valdés y Jiménez, 2025).
- **Gobernanza participativa:** Apertura hacia la toma de decisiones compartida con la comunidad (Castro et al., 2024).

- **Liderazgo distribuido:** Delegación estratégica de funciones en liderazgos intermedios (Rubio et al., 2026).

En el contexto específico del Ecuador, estas tendencias teóricas regionales ofrecen valiosos puntos de referencia para redefinir el rol de la rectoría escolar. Quishpe y Cevallos (2025) resaltan que el sistema ecuatoriano se encuentra en un momento oportuno para adoptar estándares de liderazgo centrados en el desarrollo pedagógico y la equidad. La alineación con estas corrientes favorece la consolidación de un modelo directivo adaptado a las dinámicas del país.

Por ello, las tendencias contemporáneas sobre dirección escolar en América Latina subrayan la urgencia de contar con directivos formados, éticos e integradores. La evolución del campo teórico evidencia que el liderazgo es una práctica social situada que responde a las transformaciones del entorno. De este modo, el marco conceptual expuesto en este primer capítulo establece las bases teóricas necesarias para comprender la estructura normativa y organizativa del sistema educativo que se abordará en las siguientes secciones.

1.6 Referencias bibliográficas

- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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
- Dume, M., & Limonchi, E. (2026). Liderazgo directivo en la educación en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Santiago*, (167), 361-372.
- 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
- 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>
- Figueroa, J., & Ávila, J. (2024). Fortalecimiento del liderazgo educativo en el rendimiento escolar. *Maestro y Sociedad*, 21(2), 616-626. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6407>
- 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, L., & Vélez, D. (2024). Liderazgo pedagógico y directivo en relación con la cultura organizacional en instituciones de educación básica regular. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- 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>
- 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*, 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>
- Moreno, O., & März, V. (2025). Liderazgo educativo en las escuelas técnicas ecuatorianas. *Revista Andina De Educación*, 8(2), 1-12. <https://doi.org/10.32719/26312816.5720>
- 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.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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, 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.v5i11.135>
- 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>
- Sepúlveda, 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>
- 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>
- 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>
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto. *Educação & 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>
- 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

2

EL MARCO NORMATIVO Y LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ECUADOR



2.1 Principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento aplicados a la dirección

El ejercicio de la dirección escolar en el Ecuador se encuentra estrictamente delimitado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la cual establece los preceptos constitucionales que rigen el sistema educativo nacional (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Este cuerpo legal norma no únicamente el acceso y la permanencia de los estudiantes, sino también la actuación ética, administrativa y pedagógica de las autoridades institucionales. En este contexto, la función directiva deja de ser un cargo meramente operativo para convertirse en la garantía ejecutiva del derecho fundamental a la educación en cada centro escolar.

Desde la perspectiva del análisis normativo, Castillo et al. (2018) afirman que la LOEI transformó sustancialmente la gestión de los establecimientos educativos al subordinar las decisiones directivas a principios éticos y de equidad social. La norma exige que la dirección técnica de los planteles garantice una educación centrada en el ser humano, reconociendo las particularidades territoriales y culturales de las comunidades educativas. Por ende, la toma de decisiones administrativa debe alinearse de forma permanente con los fines y principios supremos consagrados en la legislación vigente.

Entre las directrices normativas de mayor impacto para la gestión escolar destacan la inclusión, la gratuidad, la equidad y la interculturalidad. Al respecto, Reyes (2022) argumenta que la implementación de una política pública inclusiva representa uno de los mayores desafíos para los rectores y directores en el contexto ecuatoriano. Un liderazgo directivo alineado con la LOEI requiere eliminar barreras arquitectónicas, actitudinales y curriculares que limiten el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas, asegurando un entorno verdaderamente equitativo y protector.

Asimismo, la LOEI y su Reglamento regulan las garantistas del debido proceso y la proporcionalidad en la resolución de conflictos internos y procedimientos disciplinarios. Quishpe y Ruiz (2023) sostienen que las autoridades educativas deben actuar con estricto apego al principio de legalidad al momento de aplicar medidas disciplinarias al personal docente o al estudiantado. Una gestión directiva técnicamente fundamentada evita

arbitrariedades, fortalece la seguridad jurídica de la institución y promueve una cultura organizacional basada en el respeto mutuo y la justicia restaurativa.

Para resumir la operacionalización de los mandatos legales en la práctica cotidiana de los rectores y directores escolares, se detallan los siguientes principios de la LOEI aplicados al ámbito de la dirección:

- **Gratuidad e inclusión universal:** Garantía de acceso sin discriminación ni cobros no autorizados, promoviendo la equidad en el centro educativo (Reyes, 2022).
- **Debido proceso y proporcionalidad:** Aplicación justa de la normativa disciplinaria y resolución pacífica de controversias institucionales (Quishpe y Ruiz, 2023).
- **Interculturalidad y plurinacionalidad:** Valoración activa de la diversidad cultural en el proyecto educativo institucional (Castillo et al., 2018).
- **Transparencia y rindiendo de cuentas:** Obligación legal de informar periódicamente a la comunidad sobre la gestión presupuestaria y pedagógica (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Por otro lado, la normativa nacional asigna al equipo directivo la responsabilidad legal del resguardo de la integridad física y socioemocional de la comunidad escolar. Ordoñez et al. (2020) señalan que el ordenamiento jurídico ecuatoriano exige al director una actuación proactiva ante cualquier vulneración de derechos detectada en el entorno escolar. La omisión o negligencia directiva frente a casos de acoso, violencia o exclusión acarrea responsabilidades administrativas, civiles y penales, situando la protección integral de la infancia como una prioridad operacional ineludible.

En el plano de la gestión democrática, la LOEI promueve la democratización de las decisiones escolares mediante la participación activa de todos los estamentos. De acuerdo con Valdés y Jiménez (2025), el liderazgo directivo informado por principios de inclusión escolar fomenta espacios donde los actores comunitarios ejercen una voz efectiva en la planificación institucional. La autoridad del rector no se fundamenta en la imposición

vertical, sino en su capacidad para articular los mandatos de la ley con los consensos participativos del colectivo.

Asimismo, la alineación normativa fortalece la eficiencia administrativa en los centros de sostenimiento fiscal, municipal, particular y fiscomisional. Rosero et al. (2025) demuestran que el conocimiento y aplicación rigurosa de la legislación sobre administración pública incide de forma directa en el desempeño institucional y académico de los colegios. Cuando la dirección domina los procedimientos legales y reglamentarios, se reducen los cuellos de botella burocráticos y se optimiza la utilización de los recursos estatales asignados a las instituciones.

Los principios de la LOEI y su Reglamento constituyen la plataforma ética y jurídica indispensable para el ejercicio de la dirección escolar en el Ecuador. La legislación no debe ser percibida como un conjunto de restricciones burocráticas, sino como una guía estratégica que orienta el liderazgo hacia la calidad y la equidad (Castillo et al., 2018). Por consiguiente, el dominio del marco normativo es una competencia profesional básica que garantiza una conducción transparente, democrática y comprometida con los derechos humanos.

2.2 Niveles de desconcentración administrativa: zonas, distritos y circuitos educativos

El Sistema Nacional de Educación del Ecuador se organiza bajo un modelo de desconcentración administrativa diseñado para acercar la gestión estatal a las realidades territoriales. Esta estructura jerárquica descentralizada se articula en tres niveles principales de gestión: las Zonas de Educación, los Distritos Educativos y los Circuitos Educativos (LOEI, 2011). La finalidad primordial de esta división territorial consiste en descongestionar el nivel central del Ministerio de Educación, garantizando una atención más ágil, oportuna y contextualizada a las necesidades de los planteles.

En el marco de este modelo territorial, la gestión directiva de las escuelas y colegios se vincula directamente con las directrices impartidas por su respectivo Distrito Educativo. Como observan Jácome y Martínez (2020) en su estudio sobre el Distrito Metropolitano de

Quito, la articulación fluida entre las autoridades escolares y los funcionarios distritales resulta determinante para la implementación efectiva de las políticas de mejora educativa. La capacidad de los directivos para gestionar trámites pedagógicos y administrativos ante las direcciones distritales condiciona la operatividad cotidiana del establecimiento.

Con el fin de sintetizar las atribuciones y el alcance de los diferentes niveles de desconcentración del Ministerio de Educación, a continuación se presenta la Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Niveles de desconcentración del Sistema Nacional de Educación y su relación con la dirección escolar

Nivel de Desconcentración	Cobertura Territorial	Función Principal en la Gestión	Interacción con la Dirección Escolar
Coordinación Zonal	Agrupación de provincias (9 Zonas en el país).	Planificación estratégica, supervisión regional y asignación de recursos macro.	Tramitación de recursos de apelación y proyectos de inversión (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).
Distrito Educativo	Cantón o agrupación de parroquias (140 Distritos).	Gestión operacional, control de nómina, regulación y soporte administrativo.	Gestión de talento humano, aprobación de proyectos institucionales y legalización de matrículas (Mero y Español, 2025).
Circuito Educativo	Agrupación de instituciones educativas cercanas (redes).	Articulación pedagógica, trabajo en red y optimización de recursos compartidos.	Cooperación entre escuelas, acompañamiento pedagógico interinstitucional y proyectos comunitarios (Angel, 2026).

Nota. Adaptado de Angel (2026), Asamblea Nacional del Ecuador (2011) y Mero y Español (2025). Comparativa de las zonas, distritos y circuitos educativos según su cobertura territorial, función principal e interacción directiva.

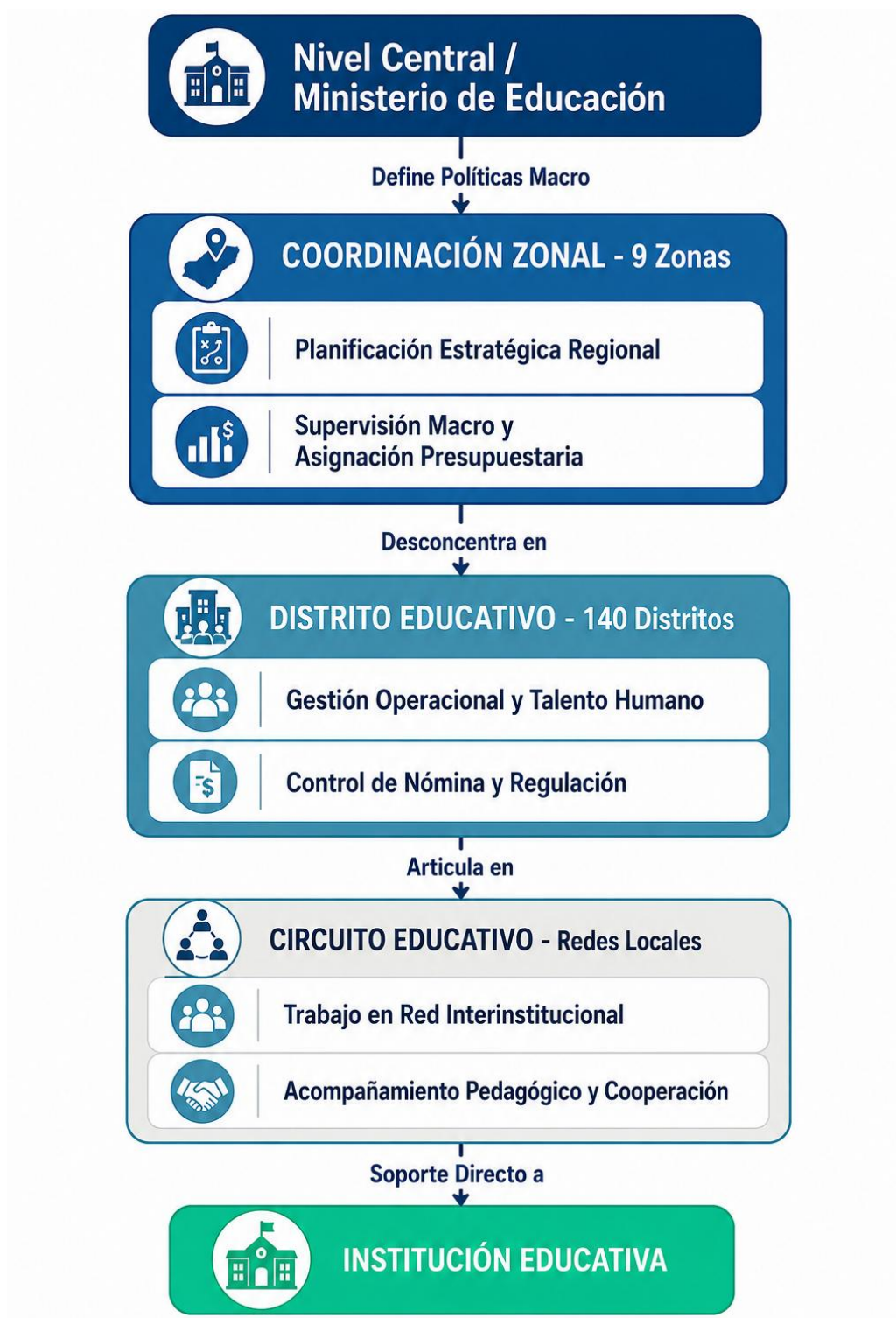
El nivel Zonal agrupa a varias provincias según criterios de cercanía geográfica y dinamismo socioeconómico, asumiendo la planificación estratégica y la supervisión macro del sistema. Las Coordinaciones Zonales evalúan los indicadores de cobertura y calidad educativa regional, transmitiendo los lineamientos del nivel central hacia el territorio. Los directores escolares interactúan con la Zona principalmente para la validación de proyectos de gran escala, asignación presupuestaria extraordinaria y la resolución de recursos administrativos de segunda instancia.

Por su parte, el Distrito Educativo constituye el nivel clave de planificación operacional y atención ciudadana, abarcando un municipio o cantón, o agrupaciones de parroquias en ciudades de mayor densidad poblacional. Mero y Español (2025) analizan las prácticas gerenciales en las instituciones del Distrito 09D07 en Guayaquil, evidenciando que la cercanía de la autoridad distrital facilita el seguimiento del desempeño docente y la resolución rápida de necesidades de infraestructura. El Distrito es el interlocutor directo con el cual el rector gestiona nóminas, permisos y mantenimientos.

En la base del modelo desconcentrado se encuentran los Circuitos Educativos, concebidos como redes de escuelas públicas, particulares y fiscomisionales geográficamente cercanas. De acuerdo con Angel (2026), la integración circuital busca fomentar la cooperación interinstitucional, permitiendo que planteles con mayores recursos o fortalezas pedagógicas compartan experiencias con instituciones en condiciones de menor desarrollo. El administrador del circuito actúa como un enlace técnico que facilita el trabajo en red de los directores escolares.

Asimismo, Solórzano et al. (2025) destacan que la desconcentración administrativa estimula la innovación organizacional en los entornos académicos locales al otorgar cierto margen de autonomía operativa a los equipos directivos. La descentralización de procesos permite a los rectores adaptar las políticas nacionales a la realidad cultural de su comunidad, superando la rigidez del modelo centralista tradicional. No obstante, para que este esquema sea eficaz, se requiere una continua capacitación de los actores territoriales.

Figura 2.1 Estructura de desconcentración territorial del Ministerio de Educación del Ecuador



Nota. Adaptado de Asamblea Nacional del Ecuador (2011), Jácome y Martínez (2020) y Mero y Español (2025). Esquema del flujo institucional descendente desde el Nivel Central hacia la institución educativa a través de Zonas, Distritos y Circuitos.

A escala regional, las políticas de desconcentración educativa han sido ampliamente promovidas como mecanismos para elevar la eficiencia del gasto público y la equidad en el servicio. Perez et al. (2024) observan que las reformas de gestión en América Latina muestran que la descentralización administrativa solo se traduce en calidad educativa cuando está acompañada de un verdadero fortalecimiento de las competencias de liderazgo en los directores escolares. De lo contrario, existe el riesgo de transferir cargas burocráticas a las escuelas sin otorgar los recursos requeridos.

En síntesis, la desconcentración del sistema educativo ecuatoriano en Zonas, Distritos y Circuitos establece un canal de comunicación institucional escalonado que estructura el accionar directivo. Comprender la lógica operativa de cada nivel territorial permite a los rectores navegar la burocracia estatal con eficiencia y diplomacia (Jácome y Martínez, 2020). De esta forma, el equipo directivo se consolida como el puente estratégico entre la política educativa nacional y la realidad singular del aula.

2.3 Estructura organizacional de la institución educativa: autoridades, estamentos y organismos escolares

La institución educativa se configura como una organización compleja compuesta por múltiples estamentos y estipulada reglamentariamente para garantizar una gobernanza equilibrada. La normativa ecuatoriana establece una arquitectura organizacional clara donde se definen las autoridades ejecutivas, los cuerpos colegiados de gestión y las instancias de participación comunitaria (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Esta distribución interna del poder evita la concentración unipersonal de las decisiones y promueve una cultura de responsabilidad compartida entre los diversos miembros del centro escolar.

En la cúspide de la estructura operacional se sitúan las autoridades unipersonales: Rector o Director, Vicerrector y Subdirector, e Inspector General. Carpio et al., (2025) señalan que la efectividad de esta cúpula directiva depende de sus habilidades interpersonales y de su capacidad para corresponsabilizar a la comunidad en la consolidación del clima institucional. Cada autoridad cumple funciones claramente delimitadas pero

complementarias, abarcando la conducción estratégica, la supervisión pedagógica y el mantenimiento de la convivencia armónica.

Junto a las autoridades unipersonales, la LOEI prescribe la conformación de organismos colegiados con capacidad decisoria y consultiva, encabezados por el Consejo Ejecutivo. Como afirman Cavagnaro y Carvajal (2021), el Consejo Ejecutivo actúa como el máximo órgano de gestión pedagógica e institucional del plantel, responsable de aprobar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Código de Convivencia y el presupuesto anual. Este cuerpo intercolegiado está integrado por el rector, los vicerrectores y tres vocales principales elegidos por los docentes.

Para visualizar con claridad los principales componentes de la estructura organizacional interna de una institución educativa en el Ecuador, se presentan sus organismos fundamentales y funciones representativas:

- **Consejo Ejecutivo:** Órgano colegiado de dirección responsable de aprobar planes institucionales, evaluar la gestión y resolver asuntos disciplinarios relevantes (Cavagnaro y Carvajal, 2021).
- **Junta General de Directivos y Docentes:** Instancia de diálogo pedagógico que reúne a todo el personal académico para analizar el desempeño estudiantil y definir metas globales (LOEI, 2011).
- **Gobierno Escolar:** Cuerpos de representación donde confluyen delegados de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos para asegurar la participación democrática (Torres et al., 2025).
- **Departamento de Consejería Estudiantil (DECE):** Estamento técnico encargado del acompañamiento psicoafectivo, la prevención de riesgos y la inclusión educativa (Niemes y Zúñiga, 2025).

- **Junta de Grado o Curso:** Organismos pedagógicos por nivel que evalúan periódicamente los aprendizajes del alumnado y diseñan adaptaciones curriculares (Carpio et al., 2025).

Adicionalmente, el Gobierno Escolar constituye el estamento democrático de participación ciudadana en los establecimientos fiscales, garantizando que la voz de los usuarios sea escuchada. Torres et al. (2025) indican que un liderazgo directivo abierto al diálogo con el Gobierno Escolar fortalece de forma notable el clima institucional de las unidades educativas. La intervención de padres y alumnos en la veeduría de la gestión pública escolar genera corresponsabilidad comunitaria y cuida la transparencia en el manejo del plantel.

Figura 2.2 Estructura organizacional e instancias de gobernanza de la institución educativa



Nota. Adaptado de Asamblea Nacional del Ecuador (2011), Carpio et al. (2025) y Cavagnaro y Carvajal (2021). Organigrama funcional que articula la cúpula directiva, los órganos colegiados de decisión y los estamentos técnicos de apoyo escolar.

Por otro lado, la estructura organizativa contempla estamentos especializados indispensables para la atención integral del estudiantado, como el Departamento de

Consejería Estudiantil (DECE). Niemes y Zúñiga (2025) argumentan que la articulación entre el equipo directivo y los profesionales del DECE incide de manera determinante en el bienestar socioemocional y la prevención del fracaso escolar. La dirección debe validar técnicamente la labor del DECE, incorporando sus recomendaciones en las planificaciones de aula y en los protocolos de prevención.

En este marco estructural, Alvarado et al. (2025) destacan que el liderazgo transformacional del rector es el factor que dinamiza la estructura organigráfica, impidiendo que los estamentos funcionen como compartimentos estancos. La interacción sinérgica entre la Junta General de Profesores, las comisiones pedagógicas y el Consejo Ejecutivo fomenta una cultura organizacional sólida (León et al., 2024). Cuando los canales de comunicación interna están bien definidos, las tareas se distribuyen de forma equitativa y transparente.

En conclusión, la estructura organizacional del centro educativo en el Ecuador equilibra la autoridad ejecutiva con la deliberación democrática colegiada. Ninguna autoridad escolar opera al margen de los organismos y estamentos regulados por la ley (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). El dominio y respeto por esta arquitectura institucional por parte de los rectores asegura una gestión transparente, participativa y orientada al cumplimiento integral del encargo social de la escuela.

2.4 Funciones, deberes y responsabilidades del equipo directivo (rectores, vicerrectores e inspectores generales)

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) asigna tareas operativas específicas a cada uno de los integrantes del equipo directivo, definiendo las responsabilidades del Rector, Vicerrector e Inspector General (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Aunque la responsabilidad legal de la institución recae sobre la figura del rector, la complejidad del entorno escolar exige un trabajo coordinado donde se delimiten las áreas de actuación directiva. La distribución estratégica de funciones previene la duplicidad de esfuerzos y garantiza una cobertura integral de las dimensiones administrativa, pedagógica y disciplinaria.

El Rector o Director ejerce la representación legal de la institución educativa y lidera la planificación estratégica institucional en el marco del marco normativo nacional. Quishpe y Cevallos (2025) sostienen que el desempeño profesional del rector exige articular competencias de gestión pública, representación comunitaria y dirección de equipos. Entre sus responsabilidades principales figuran la conducción de la elaboración del PEI, la administración del talento humano, la firma de certificados académicos y la rendición de cuentas anual ante la comunidad escolar.

Por su parte, el Vicerrector es la autoridad responsable de la gestión técnico-pedagógica de la institución, asumiendo la supervisión directa del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Suárez et al. (2024), la intervención orientadora del vicerrector incide favorablemente en el desempeño profesional docente y la efectividad del currículo. El vicerrector coordina las Juntas de Grado o Curso, supervisa la elaboración de las planificaciones microcurriculares, aprueba las adaptaciones didácticas para alumnos con necesidades especiales y lidera los procesos de acompañamiento pedagógico en el aula.

Asimismo, el Inspector General tiene a su cargo la gestión de la convivencia escolar, el cumplimiento de los horarios y la disciplina del establecimiento. Soto (2025) señala que el perfil profesional del inspector general debe distanciarse del modelo punitivo tradicional para transformarse en un mediador proactivo de conflictos escolares. Las competencias del inspector abarcan la aplicación del Código de Convivencia, el control de la asistencia de docentes y alumnos, el liderazgo de las comisiones de gestión de riesgos y la supervisión de la seguridad de las instalaciones físicas.

Para resumir la distribución de funciones dentro del cúpula ejecutiva del establecimiento educativo, el siguiente cuadro comparativo detalla el rol, la dimensión prioritaria y las tareas principales de cada directivo:

Tabla 2.2 *Distribución de funciones y responsabilidades clave del equipo directivo*

Cargo Directivo	Dimensión Prioritaria de Gestión	Deberes y Responsabilidades Clave
-----------------	----------------------------------	-----------------------------------

Rector Director	/	Gestión Institucional y Representación Legal.	Liderar el PEI, administrar recursos, representar a la escuela y rendir cuentas (Quishpe y Cevallos, 2025).
Vicerrector Subdirector	/	Gestión Técnico-Pedagógica y Curricular.	Supervisar planificaciones, coordinar juntas académicas y asesorar la práctica docente (Suárez et al., 2024).
Inspector General		Convivencia Escolar y Logística Operativa.	Aplicar el Código de Convivencia, controlar asistencia, gestionar seguridad y mediar conflictos (Soto, 2025).

Nota. Adaptado de Quishpe y Cevallos (2025), Soto (2025) y Suárez et al. (2024). Delimitación de funciones del rector, vicerrector e inspector general según sus dimensiones prioritarias de gestión.

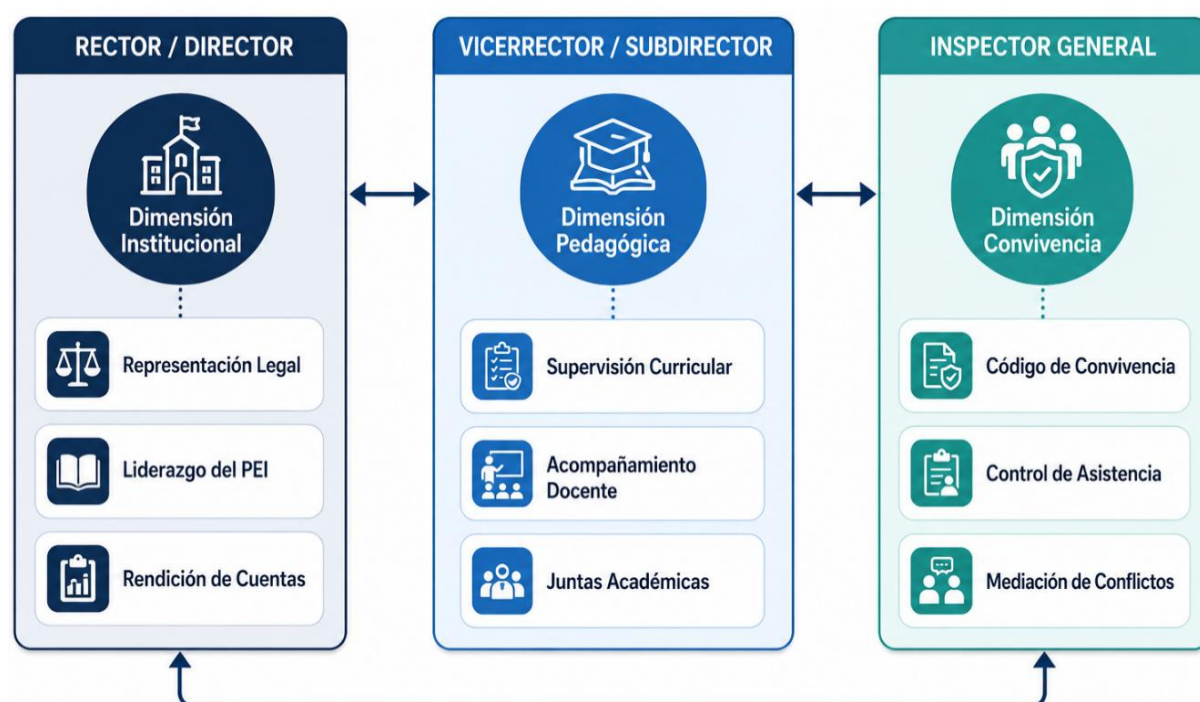
En el ejercicio práctico del cargo, Cuevas (2024) fundamenta que el éxito de la dirección radica en la sinergia operacional del equipo directivo, donde cada miembro aporta al cumplimiento de la visión común desde su ámbito específico. Un equipo fracturado, donde el rector desconoce la gestión del vicerrector o distorsiona la labor del inspector, genera inconsistencias institucionales que afectan la moral docente. Por consiguiente, la articulación técnica y la comunicación fluida dentro del equipo directivo son imperativos organizacionales.

Además de los deberes ordinarios de rutina, las directivas contemporáneas deben asumir responsabilidades de liderazgo transformacional orientadas a la innovación pedagógica. Guarnizo et al. (2026) recalcan que el equipo directivo debe poseer competencias para introducir herramientas tecnológicas y metodologías activas en la práctica docente diaria. El rector y vicerrector no pueden limitarse a fiscalizar el cumplimiento de carpetas administrativas, sino que deben asesorar procesos de cambio metodológico que respondan a los retos del siglo XXI.

En periodos de contingencia o crisis socioeducativas, las responsabilidades directivas adquieren una dimensión crítica vinculada a la continuidad del servicio y la protección

comunitaria. Loaiza et al. (2025) afirman que el liderazgo directivo frente a momentos de incertidumbre requiere una notable capacidad de adaptación normativa y pragmatismo organizativo. Asimismo, Pinilla (2024) enfatiza que los equipos directivos que asumen su rol como promotores de la innovación educativa logran mantener altos estándares de aprendizaje aun en escenarios adversos.

Figura 2.3 *Articulación de dimensiones y funciones del equipo directivo escolar*



Nota. Adaptado de Cuevas (2024), Quishpe y Cevallos (2025) y Soto (2025). Esquema de interrelación entre el rector, vicerrector e inspector general según sus dimensiones de gestión institucional, pedagógica y de convivencia.

Por ende, la delimitación normativa de las funciones del rector, vicerrector e inspector general asegura un reparto equitativo del liderazgo en la institución educativa (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). La claridad en los deberes de cada autoridad evita vacíos de poder y optimiza la atención a los usuarios del sistema. De este modo, un equipo directivo integrado, competente y coordinado constituye la columna vertebral de la excelencia administrativa y académica del colegio.

2.5 Los Estándares de Desempeño Directivo emitidos por el Ministerio de Educación (Mineduc)

Los Estándares de Desempeño Directivo vigentes en Ecuador, emitidos por el Ministerio de Educación, constituyen el marco técnico y normativo que define las competencias deseables para el ejercicio gerencial en las instituciones educativas (Martínez et al., 2025). Estos instrumentos públicos buscan profesionalizar la dirección escolar, estableciendo criterios claros de evaluación del desempeño, selección de candidatos y formación continua del talento humano directivo. La adopción de estos estándares alinea las prácticas locales con las tendencias internacionales de aseguramiento de la calidad.

En su investigación sobre la aplicación de estos instrumentos normativos, Martínez et al. (2025) señalan la existencia de tensiones entre la formulación de las políticas públicas y su puesta en práctica en las escuelas del país. Si bien los estándares definen perfiles de excelencia, su concreción requiere vencer la inercia burocrática y brindar un acompañamiento técnico efectivo a los directivos noveles. La apropiación consciente de los estándares permite al rector estructurar su autoevaluación y guiar su plan de mejora institucional.

Los Estándares Directivos del Mineduc se organizan en dimensiones fundamentales de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Gestión Administrativa, y Clima Organizacional y Convivencia Escolar. La dimensión de Liderazgo evalúa la capacidad del directivo para orientar a la comunidad hacia metas académicas altas mediante la construcción del PEI (LOEI, 2011). Por su parte, la Gestión Pedagógica mide el acompañamiento brindado al trabajo docente y el seguimiento sistemático a las evaluaciones del rendimiento estudiantil.

En cuanto a la dimensión de Gestión Administrativa, los estándares norman la eficiencia en la distribución de los recursos, el mantenimiento de los espacios físicos y la seguridad de los registros escolares. Asimismo, la dimensión de Clima Organizacional pondera la construcción de ambientes inclusivos, el manejo pacífico de desacuerdos y la articulación con redes comunitarias. Esta matriz multidimensional asegura que el directivo no sea

evaluado únicamente por criterios cuantitativos, sino por su impacto cualitativo en la cultura escolar.

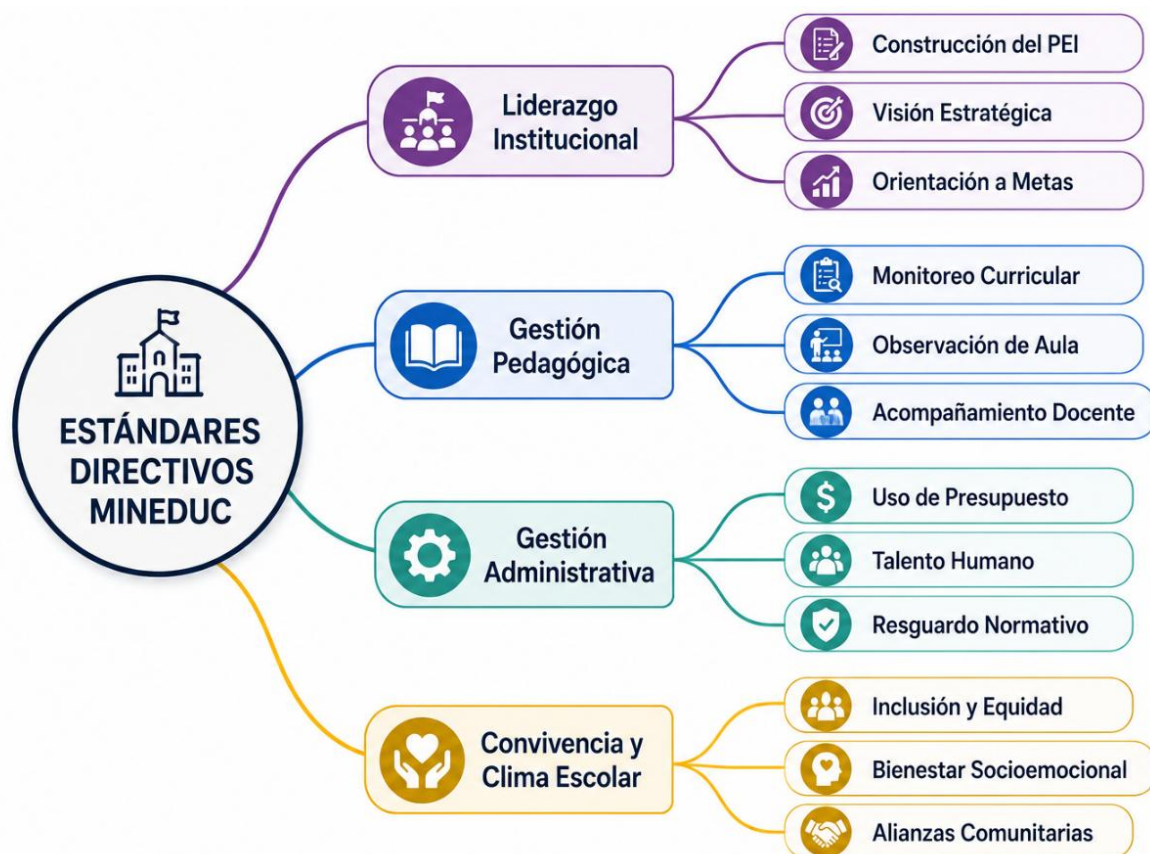
A continuación, se resumen las dimensiones y descriptores fundamentales que estructuran los Estándares de Desempeño Directivo oficializados por la autoridad educativa nacional:

- **Liderazgo institucional:** Definición estratégica de la visión, construcción participativa del PEI y orientación hacia metas compartidas (Martínez et al., 2025).
- **Gestión pedagógica:** Monitoreo curricular, observación de aula, acompañamiento al desempeño docente y evaluación académica (Rubio et al., 2026).
- **Gestión administrativa:** Administración eficiente del presupuesto, talento humano, infraestructura y resguardo normativo (Orrego, 2025).
- **Convivencia y clima escolar:** Promoción del bienestar socioemocional, inclusión, equidad y alianzas estratégicas comunitarias (Alonzo et al., 2023).

En el marco regional latinoamericano, los procesos de definición de estándares directivos responden a una agenda compartida de profesionalización del rol directivo. Orrego (2025) destaca que las experiencias de selección y evaluación basadas en estándares técnicos en países como Chile, Costa Rica y Ecuador han elevado los niveles de exigencia e idoneidad profesional. En la misma perspectiva, Rubio et al. (2026) señalan que los modelos de gestión orientados por estándares claros facilitan la consolidación de procesos sostenibles de mejora educativa.

La implementación práctica de los estándares estimula dinámicas de innovación educativa y cultura colaborativa en los planteles de educación básica. Lino y Maliza (2026) sostienen que cuando los directivos aplican activamente los estándares de liderazgo, se genera un entorno proclive a la experimentación didáctica y el trabajo colegiado. En concordancia, Cedeño y Murillo (2025) resaltan que un liderazgo transformacional guiado por descriptores de excelencia incide de forma positiva en los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 2.4. Dimensiones y descriptores de los Estándares de Desempeño Directivo del Mineduc



Nota. Adaptado de Alonzo et al. (2023), Martínez et al. (2025), Orrego (2025) y Rubio et al. (2026). Mapa conceptual que integra las cuatro dimensiones de los estándares directivos: liderazgo, gestión pedagógica, gestión administrativa y convivencia.

Además, el cumplimiento de los estándares de desempeño genera efectos favorables en la satisfacción del cuerpo docente y la armonía laboral. Alonzo et al. (2023) observan que las competencias directivas demostradas por las autoridades fortalecen la confianza institucional del profesorado. De igual forma, Akyürek y Ayyıldız (2026) comprueban que una gestión directiva respaldada por la capacidad técnica fomenta un clima de bienestar en las escuelas. La calidad directiva se convierte así en un catalizador de la motivación docente (Mendoza et al., 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, los estándares de desempeño directivo emitidos por el Ministerio de Educación constituyen una hoja de ruta técnica indispensable para la profesionalización y evaluación de la dirección escolar en el Ecuador (Martínez et al., 2025). Su apropiación por parte de los equipos directivos garantiza la coherencia entre las exigencias normativas del Estado y las prácticas operativas en las aulas. De esta manera, se consolida una gestión transparente, competente y con visión pedagógica capaz de impulsar la calidad integral del sistema educativo nacional.

2.6 Referencias Bibliográficas

- 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>
- Alvarado, K., García, D., Morante, E., & Castillo, C. (2025). El Liderazgo Transformacional y su Incidencia en la Cultura Organizacional. *Revista Scientific*, 10(4), 114–133. https://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/855
- 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>
- Angel, B. (2026). Enfoque de Revisión Sistemática para la comprensión del Liderazgo Directivo en Iberoamérica: Un Estudio temporal de la Literatura entre 2020 y 2025. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 3(3), 65-75. <https://doi.org/10.70625/rlce/848>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. República del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- 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>
- Castillo, D., Macías, C., Bajaña, J., & Sanlucas, J. (2018). La Ley Orgánica de Educación Intercultural desde el punto de vista Educativo. *Revista Mapa*, 2(10), 338-345. <https://www.revistamapa.org/index.php/es/article/view/88>
- 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)

- 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>
- 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>
- Jácome, A., & Martínez, J. (2020). Gestión Directiva en la Mejora Escolar de las Instituciones Educativas del Distrito Metropolitano de Quito: Una Cuestión de Aptitud y Actitud. *Revista Docentes*, 8(2), 5–15. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.134>
- León, F., Velásquez, K., Morante, E., & Castillo, C. (2024). Liderazgo Directivo y Cultura Organizacional: Estrategias para la mejora de los procesos educativos institucionales. *Revista Cientific*, 9(3). https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/576
- 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>
- Martínez, M., Pacho, J., Gutama, L., Calle, B., Chalco, R., & Zhindón, E. (2025). Entre la Política y la Práctica: Estándares de Desempeño Para Directivos y Docentes en el Sistema Educativo Ecuatoriano. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(4), 5511–5536. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i4.1566>
- 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>

Niemes, A., & Zúñiga, M. (2025). Liderazgo Directivo y su Influencia en el Clima Organizacional de Instituciones Educativas de Ecuador. *Reincisol*, 4(7), 4271-4282.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)4271-4282](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)4271-4282)

Ordoñez, C., Castillo, D., Ordoñez, A., & Orbe, M. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1), 1-12.
<https://www.redalyc.org/journal/5736/573667940012/>

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>

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>

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>

Quishpe, K., & Ruiz, J. (2023). La proporcionalidad en sanciones disciplinarias a docentes sometidos a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4), 21-37.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9113717>

Reyes, W. (2022). Retos de la política inclusiva en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI-2010. *Revista Criterios*, 29(1), 158-179.
<https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art9>

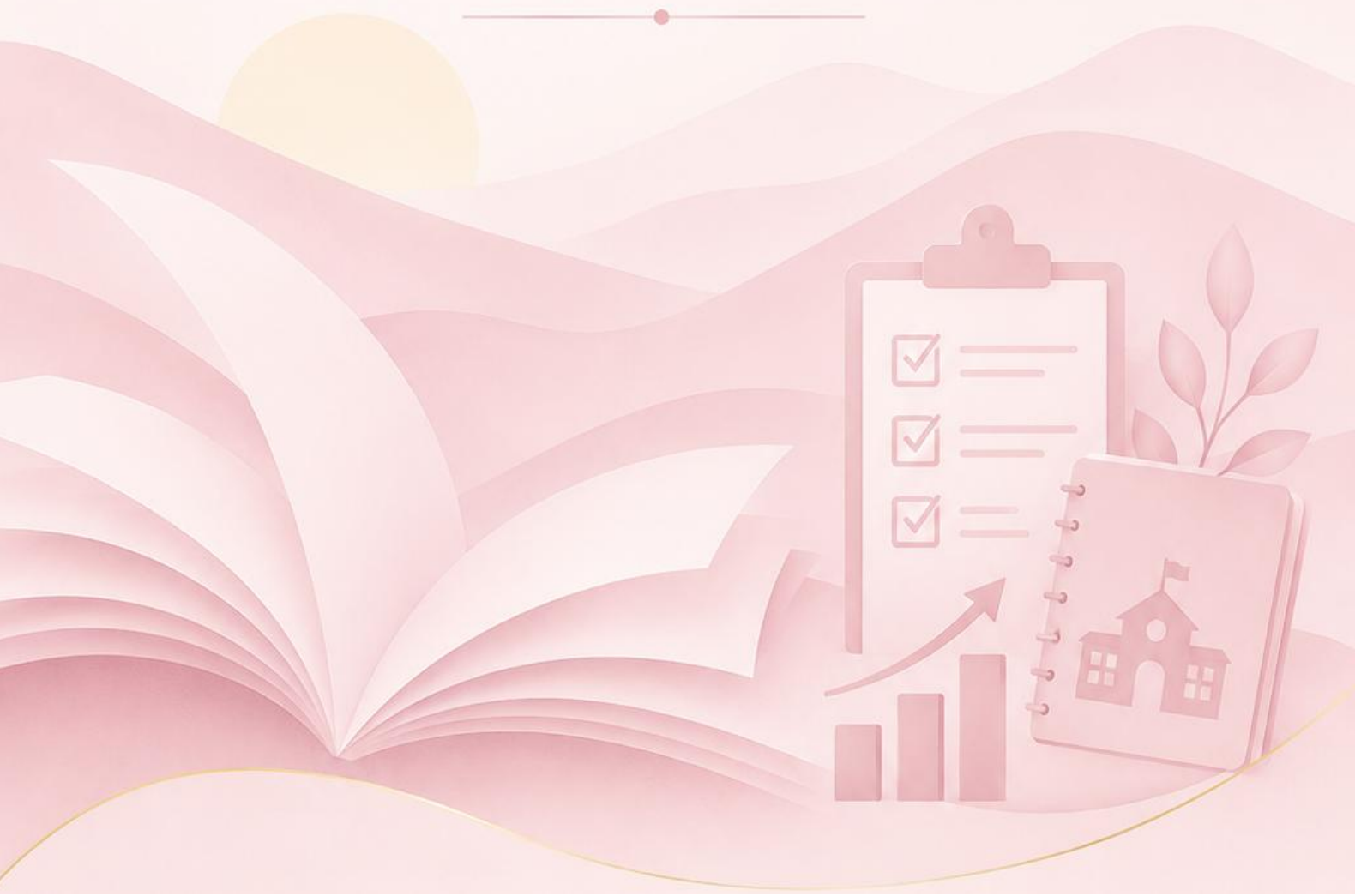
Rosero, L., Freire, R., & Armijos, R. (2025). Liderazgo directivo y gestión de la administración pública en centros educativos fiscales ecuatorianos: Impacto en el desempeño institucional y académico. *E-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3(e-RMS06012025), 1-13. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.134>

- 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>
- 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>
- Soto, J. (2025). Liderazgo directivo y perfil profesional como determinantes del desempeño docente en Loja Ecuador. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5, 226–237. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.463>
- 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>
- Torres, O., Vega, E., Falconi, A., & Castillo, C. (2025). Liderazgo Directivo y Clima Institucional en la Unidad Educativa 22 de Marzo. *Revista Scientific*, 10(6), 64–79. https://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/851
- Valdés, R., & Jiménez, F. (2025). Liderazgo escolar inclusivo en escuelas chilenas: un estudio con enfoque mixto. *Educação & Sociedade*, 46(e293607), 1-17. <https://www.scielo.br/j/es/a/MGgtkQJNf33YjXQ7FzWhmTJ/?lang=es>

CAPÍTULO

3

INSTRUMENTOS Y DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR ECUATORIANA



3.1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje articulador y orientador del centro escolar

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se constituye como el instrumento estratégico, normativo y prospectivo por excelencia dentro del sistema educativo ecuatoriano. Lejos de ser un mero documento burocrático, el PEI sintetiza la identidad de la institución educativa, orienta sus decisiones pedagógicas y administrativas, y proyecta sus metas a mediano y largo plazo. Como sostiene Troya (2025), el PEI actúa como la herramienta central de la gestión escolar al canalizar las aspiraciones de la comunidad y traducir las políticas públicas educativas en acciones concretas adaptadas a la realidad de cada establecimiento.

En el marco del proceso de transformación socioeducativa en el Ecuador, Pesantes (2018) analiza cómo el PEI se consolidó como el soporte ideológico y conceptual de la política pública, permitiendo democratizar la gestión en las escuelas. Mediante la construcción del PEI, la comunidad educativa ejerce su autonomía relativa para definir su misión, visión, ideario y los objetivos institucionales. Esta dimensión orientadora otorga un sentido de pertenencia y propósito compartido, evitando la improvisación y garantizando la coherencia en las diversas dimensiones del quehacer pedagógico y administrativo.

La planificación educativa a través del PEI articula los diferentes niveles de organización escolar y promueve la mejora continua de la calidad educativa. Según Parismoreno (2025), la integración efectiva entre la planificación educativa y la gestión institucional permite a los equipos directivos prever contingencias, optimizar recursos y estructurar procesos evaluativos sistemáticos. En este sentido, el PEI funciona como una brújula que guía tanto la gestión directiva como el trabajo de aula, alineando las metas individuales del personal docente con los fines institucionales globales.

Por otro lado, la elaboración e implementación del PEI exige un liderazgo directivo comprometido con la participación comunitaria y el empoderamiento de los actores educativos. Franco et al. (2019) destacan que el liderazgo del equipo directivo constituye el catalizador indispensable para promover la corresponsabilidad de docentes, estudiantes y familias en la formulación del PEI. Cuando la comunidad educativa participa activamente

en el diagnóstico institucional y en la definición de prioridades, se fortalece el compromiso colectivo y la sostenibilidad de las innovaciones implementadas.

En el plano operacional, Barba y Delgado (2021) argumentan que la calidad de la gestión escolar se halla intrínsecamente ligada a la capacidad del directivo para utilizar el PEI como una guía viva y dinámica. La gestión escolar no puede reducirse a la resolución casuística de problemas diarios; por el contrario, debe fundamentarse en las líneas estratégicas trazadas en el PEI. Un directivo que lidera desde el PEI promueve una cultura de evaluación y rendición de cuentas que impacta directamente en el clima escolar y en los logros de aprendizaje.

En ese sentido, los componentes clave que estructuran el Proyecto Educativo Institucional como eje orientador del centro escolar son:

- **Identidad Institucional:** Definición participativa de la misión, visión y principios éticos que rigen la vida escolar (Pesantes, 2018).
- **Diagnóstico Institucional:** Evaluación analítica de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del establecimiento para fundamentar la toma de decisiones (Troya, 2025).
- **Objetivos Estratégicos y Planes de Mejora:** Programación de metas cuantificables orientadas al desarrollo continuo de la calidad educativa (Andrango, 2026).
- **Evaluación y Monitoreo:** Mecanismos de seguimiento periódico para verificar el cumplimiento de los compromisos institucionales (Parismoreno, 2025).

Asimismo, la investigación contemporánea sobre la gestión escolar demuestra que un PEI bien estructurado favorece la eficacia en la administración de las instituciones de educación básica. Álvaro (2020) señala que el éxito de las escuelas de alto rendimiento radica en la solidez de sus instrumentos de planificación, los cuales vinculan la gestión institucional con los estándares de aprendizaje nacional. El PEI, por tanto, salvaguarda la equidad al asegurar que todos los estudiantes reciban una educación orientada por principios de calidad y pertinencia.

En la perspectiva regional, Dume y Limonchi (2026) sostienen que el liderazgo directivo en América Latina se enfrenta al desafío recurrente de equilibrar las demandas prescriptivas del Estado con la autonomía institucional. En este escenario, el PEI emerge como el espacio de mediación donde el marco legal general se territorializa en función de las necesidades sociales y culturales del entorno local. El liderazgo pedagógico del rector se revaloriza cuando convierte el PEI en un verdadero proyecto transformador de la comunidad.

Figura 3.1 Ciclo de construcción y componentes del Proyecto Educativo Institucional (PEI)



Nota. Adaptado de Andrango (2026), Parismoreno (2025), Pesantes (2018) y Troya (2025). Diagrama del proceso cíclico del PEI desde la definición de la identidad institucional hasta la evaluación y retroalimentación continua.

Finalmente, Andrango (2026) concluye que el liderazgo pedagógico y la gestión basada en el PEI constituyen factores determinantes para alcanzar la excelencia operativa en las instituciones educativas ecuatorianas. La articulación armónica entre la visión estratégica y la práctica cotidiana permite consolidar comunidades de aprendizaje reflexivas y dinámicas. De este modo, el PEI reafirma su condición de eje articulador, orientando la toma de decisiones hacia el cumplimiento integral del encargo social de la educación.

3.2 La Propuesta Pedagógica y la Planificación Curricular Institucional (PCI)

La efectividad de la gestión escolar en el Ecuador radica en su capacidad para traducir los grandes lineamientos estratégicos en acciones pedagógicas concretas, estructuradas y contextualizadas. Dentro de esta dinámica, la articulación entre la visión institucional y la labor de aula exige herramientas técnico-pedagógicas de nivel mesocurricular que brinden coherencia, sentido y rigor a la praxis educativa.

En este marco, si el Proyecto Educativo Institucional (PEI) representa el marco estratégico global del centro escolar, la Propuesta Pedagógica y la Planificación Curricular Institucional (PCI) constituyen su corazón técnico y normativo. La Propuesta Pedagógica plasma las intenciones educativas, las teorías del aprendizaje y los principios metodológicos que asume la institución, mientras que la PCI traduce estos postulados en una estructura mesocurricular concreta. Como señalan Cedeño et al. (2024), la planificación curricular se erige en un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto ecuatoriano, garantizando la continuidad y coherencia de las actividades académicas.

La PCI se conceptualiza como un instrumento de gestión curricular a mediano plazo que concreta las directrices del currículo al contexto específico del centro educativo. Según Cuicapuza (2025), el desarrollo del proyecto curricular de la institución actúa como una estrategia indispensable para elevar la calidad educativa, puesto que operacionaliza los estándares de aprendizaje en secuencias didácticas, criterios de evaluación y adaptaciones curriculares adaptadas a la diversidad. La PCI impide el aislamiento pedagógico y promueve la unificación de criterios entre las distintas áreas del conocimiento.

En el análisis de los procesos técnico-pedagógicos, González (2022) afirma que la planificación curricular es el punto de partida ineludible del trabajo docente. Una PCI sólidamente estructurada orienta al profesorado en la elaboración de sus planificaciones microcurriculares (unidades didácticas y planes de clase), evitando la desarticulación temática o la repetición innecesaria de contenidos. Asimismo, el marco mesocurricular brinda seguridad metodológica al docente, articulando la teoría didáctica con la práctica efectiva dentro del aula.

Para comprender la estructura de concreción curricular en el establecimiento escolar, en la tabla 3.1 sintetiza la articulación entre la Propuesta Pedagógica, la PCI y sus componentes didácticos esenciales:

Tabla 3.1 Niveles e instrumentos de concreción curricular en la institución educativa

Instrumento / Nivel	Función Principal	Componentes Clave
Propuesta Pedagógica	Marco teórico y filosófico institucional.	Enfoque pedagógico, marco filosófico, principios de aprendizaje (Cedeño et al., 2024).
Planificación Curricular Institucional (PCI)	Concreción mesocurricular del centro escolar (4 años).	Enfoque pedagógico, contenidos de aprendizaje, metodología, evaluación y acompañamiento (Cuicapuza, 2025).
Planificación Microcurricular	Operacionalización de aula por parte del docente.	Objetivos operativos, destrezas con criterio de desempeño, actividades y recursos (González, 2022).

Nota. Adaptado de Cedeño et al. (2024), Cuicapuza (2025) y González (2022). Articulación entre la Propuesta Pedagógica, la Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Microcurricular según sus funciones y componentes clave.

La alineación entre el currículo y la evaluación del aprendizaje representa un requisito técnico prioritario para la gestión escolar. Hurtado (2020) señala que la planificación y la evaluación curricular son elementos simbióticos e indisolubles del proceso educativo; una

planificación sin criterios de evaluación claros resulta inoperante, del mismo modo que una evaluación desvinculada de la planificación carece de validez pedagógica. La PCI debe establecer lineamientos claros sobre cómo, cuándo y con qué instrumentos se valorará el progreso del estudiantado.

Figura 3.2 Alineación y niveles de concreción curricular en la institución educativa



Nota. Adaptado de Cedeño et al. (2024), Cuicapuza (2025) y González (2022). Flujo descendente de concreción curricular desde la Propuesta Pedagógica en el nivel macro/filosófico hasta la planificación de aula en el nivel microcurricular.

Por otra parte, la actualización y perfeccionamiento de la PCI exige la aplicación de modelos metodológicos rigurosos. Neyra et al. (2025) proponen que el diseño e implementación de la planificación curricular debe concebirse como un ciclo metodológico continuo de revisión, diagnóstico, elaboración colectiva y ajuste sistemático. La PCI no debe ser considerada una estructura rígida, sino un dispositivo flexible capaz de responder a las transformaciones socioculturales, las innovaciones tecnológicas y las necesidades emergentes del contexto.

En este marco, el rol del directivo evoluciona de un perfil administrativo hacia el de un verdadero líder curricular. Espinoza et al. (2025) destacan que el liderazgo directivo como orientador del currículo cobra vital importancia en tiempos de cambio educativo, donde las autoridades deben asesorar pedagógicamente a los profesores, supervisar el desarrollo curricular y garantizar el cumplimiento de las metas de aprendizaje. El líder curricular promueve espacios de trabajo colegiado para revisar periódicamente la efectividad de las estrategias didácticas plasmadas en la PCI.

En sintonía con lo anterior, Suárez et al. (2025) sostienen que el liderazgo pedagógico del directivo actúa como un factor determinante para impulsar la mejora cualitativa del servicio educativo. Un equipo directivo que domina la ciencia curricular es capaz de orientar las reuniones de la Junta Académica, facilitar procesos de acompañamiento entre pares y fomentar un clima de reflexión crítica sobre la práctica docente. En ese sentido, el liderazgo pedagógico convierte al denominado proyecto curricular en una herramienta de transformación profesional continua.

Las tendencias contemporáneas en la dirección escolar destacan la importancia de adoptar prácticas innovadoras en la conducción curricular. Salazar y Casasola (2024) argumentan que las nuevas prácticas del liderazgo directivo exigen superar los esquemas de supervisión punitiva e implantar modelos de asesoramiento colaborativo centrados en el desarrollo de competencias didácticas. En conclusión, la Propuesta Pedagógica y la PCI representan los pilares estructurales que otorgan pertinencia, rigor científico y sentido técnico a la labor educativa en el Ecuador.

3.3 El Código de Convivencia y la gestión del clima institucional armónico

El Código de Convivencia constituye un instrumento regulador, participativo y dinámico dentro del modelo de gestión escolar ecuatoriano. Lejos de concebirse como un cuerpo punitivo de sanción, este documento plasma los acuerdos, compromisos y responsabilidades compartidas entre todos los estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos y familias) con el propósito de garantizar un entorno seguro, inclusivo y respetuoso del buen vivir. La construcción democrática y la aplicación efectiva del Código de Convivencia constituyen la base sustancial sobre la cual se edifica un clima institucional armónico y propicio para el aprendizaje.

En este marco, Florentino y Durán (2021) argumentan que la gestión directiva se halla indisolublemente articulada con la promoción de la convivencia escolar. Cuando el equipo directivo asume un rol proactivo en la mediación de conflictos y en el fortalecimiento de normas construidas de manera consensuada, se reduce notablemente la incidencia de conductas disruptivas y se afianzan las relaciones interpersonales positivas. Por consiguiente, la efectividad del Código de Convivencia no reside únicamente en su formulación formal, sino en la capacidad de la dirección para vivenciar cotidianamente sus principios éticos y procedimentales.

Desde la perspectiva del liderazgo distribuido y participativo, Aravena et al. (2020) examinan las acciones concretas en convivencia escolar que despliegan los equipos directivos, señalando que la gestión del clima escolar requiere intervenciones multisectoriales. Estas acciones abarcan desde la implementación de protocolos de prevención de la violencia y el acoso hasta la creación de espacios institucionales para el diálogo y la contención emocional. La dirección escolar debe coordinar estos esfuerzos junto con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y las comisiones de convivencia, asegurando una respuesta oportuna, transparente y garantista de los derechos fundamentales.

Asimismo, la literatura académica contemporánea destaca la correlación directa entre el liderazgo directivo y la consolidación del clima organizacional. Según Peche et al. (2023), el estilo de liderazgo ejercido por las autoridades escolares actúa como el principal factor

determinante de la calidad del ambiente de trabajo. Un directivo que practica la escucha activa, demuestra empatía y promueve el reconocimiento profesional crea un clima caracterizado por la confianza y la colaboración recíproca, reduciendo los niveles de estrés laboral y favoreciendo la salud socioemocional del colectivo pedagógico.

Por su parte, Aldana (2025) resalta que la gestión educativa orientada al clima organizacional incide de forma global en la cultura institucional y en el sentido de pertenencia de la comunidad. Un entorno institucional caracterizado por la armonía y la claridad de metas incrementa la motivación intrínseca de los actores escolares, facilitando el logro de los objetivos trazados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La convivencia armónica deja de ser una meta aislada para convertirse en la condición ontológica de la calidad de la educación.

Para resumir los ejes estratégicos en la construcción del Código de Convivencia y la gestión del clima armónico, se detallan los siguientes componentes institucionales:

- **Acuerdos y Compromisos Consensuados:** Definición participativa de pautas de comportamiento ético y corresponsable entre docentes, estudiantes y padres de familia (Florentino y Durán, 2021).
- **Protocolos de Prevención y Resolución Pacífica de Conflictos:** Procedimientos claros y restaurativos para abordar la conflictividad escolar, privilegiando la mediación y el diálogo (Aravena et al., 2020).
- **Entornos Inclusivos y de Bienestar:** Promoción de espacios físicos y relacionales que aseguren el respeto a la diversidad, la equidad de género y la integridad socioemocional (Peché et al., 2023).
- **Evaluación Periódica de la Convivencia:** Mecanismos de seguimiento comunitarios para monitorear el cumplimiento de los acuerdos e introducir ajustes contextualizados (Aldana, 2025).

Adicionalmente, el clima institucional ejerce una influencia sustancial en el desempeño profesional del talento docente. More y Morey (2021) demuestran empíricamente que existe

una relación positiva significativa entre una gestión adecuada del clima laboral y el rendimiento pedagógico de los profesores en el aula. Cuando los educadores se desempeñan en un ambiente caracterizado por la justicia institucional, la seguridad y el respaldo administrativo, despliegan mayores niveles de innovación metodológica y compromiso socioafectivo con sus alumnos.

De acuerdo con León et al., (2024) la integración entre el liderazgo directivo y una cultura organizacional positiva permite transformar el clima escolar en un catalizador de la mejora continua. Un Código de Convivencia legítimo y operativo se transforma en la expresión ética de la escuela, previniendo situaciones de riesgo y consolidando una verdadera comunidad de aprendizaje donde se respeta la dignidad de la persona humana.

3.4 La gestión de recursos, infraestructura escolar y talento humano

La dimensión administrativa y operativa de la gestión escolar abarca la correcta provisión, optimización y salvaguarda de los recursos financieros, la infraestructura física, los equipamientos tecnológicos y, de manera primordial, el talento humano. La eficacia gerencial del equipo directivo en esta área resulta determinante para ofrecer condiciones ambientales y materiales dignas que posibiliten el desarrollo fluido de la propuesta curricular. En las instituciones educativas ecuatorianas, la administración de recursos requiere articular el cumplimiento normativo con una planificación transparente y orientada a las necesidades prioritarias del aprendizaje.

En relación con la dimensión administrativa, Ramos (2023) sostiene que la gestión de los recursos de la escuela comprende la organización eficiente de los insumos materiales, presupuestarios e infraestructurales para ponerlos al servicio de la acción pedagógica. El equipo directivo, encabezado por el rector, asume la responsabilidad legal y operativa del inventario, la conservación de las instalaciones físicas y la distribución equitativa de los espacios académicos. Una administración deficiente de los espacios o de la infraestructura genera barreras físicas que dificultan el aprendizaje e incrementan los riesgos para la seguridad de la comunidad.

Por su parte, Mosquera (2020) enfatiza la necesidad de diseñar estrategias gerenciales innovadoras para optimizar tanto los recursos materiales como el capital humano de los centros escolares públicos y privados. En contextos de restricción presupuestaria, la capacidad de la dirección para establecer alianzas estratégicas con la comunidad, gestionar proyectos de autogestión autorizados y priorizar el mantenimiento preventivo del equipamiento informático e infraestructural garantiza la continuidad operativa del servicio educativo sin detrimento de la calidad.

No obstante, el componente más determinante dentro de la gestión administrativa lo constituye la gestión del talento humano. De acuerdo con Anccasi et al. (2022), la administración del talento docente e interdisciplinario no debe limitarse al control burocrático de asistencia o cumplimiento de jornadas laborales, sino que debe concebirse como un proceso estratégico de desarrollo profesional, inducción, motivación y acompañamiento. Un equipo directivo que fomenta la formación continua y reconoce el mérito pedagógico fortalece el desempeño individual y colectivo de sus profesores.

A fin de sistematizar los pilares integrales de la dimensión administrativa en las instituciones educativas, se presenta el siguiente cuadro comparativo sobre la gestión de recursos, infraestructura y talento humano:

Tabla 3.2 Componentes y estrategias gerenciales de la dimensión administrativa escolar

Ámbito de Gestión	Objetivos Operativos	Estrategias Gerenciales Clave
Gestión de Recursos Materiales y Financieros	Asegurar la disponibilidad, transparencia y uso eficiente de los insumos institucionales.	Planificación presupuestaria, rendición de cuentas, control de inventarios y proyectos de autogestión (Ramos, 2023; Mosquera, 2020).
Gestión de Infraestructura y Mantenimiento	Proveer espacios seguros, inclusivos y funcionales para la dinámica académica y comunitaria.	Diagnóstico del estado físico del establecimiento, mantenimiento preventivo y adecuación para la inclusión (Mosquera, 2020).

Gestión del Talento Humano	Potenciar el desempeño, la motivación y el desarrollo profesional del equipo docente y administrativo.	Selección por perfiles, inducción, distribución equitativa de tareas, clima laboral positivo y formación continua (Anccasi et al., 2022; Aucca et al., 2024).
-----------------------------------	--	---

Nota. Adaptado de Anccasi et al. (2022), Aucca et al. (2024), Mosquera (2020) y Ramos (2023). Cuadro comparativo que sintetiza los ámbitos, objetivos operativos y estrategias gerenciales para la gestión de recursos, infraestructura y talento humano.

En la misma línea, Aucca et al. (2024) resaltan la relevancia directa que posee la gestión del talento humano en la mejora del desempeño laboral docente. La distribución adecuada de las cargas horarias, la asignación de asignaturas según el perfil profesional del educador y el estímulo a la colaboración interinstitucional son decisiones gerenciales que potencian las competencias del personal. La dirección escolar debe asumir un rol facilitador que elimine las sobrecargas administrativas innecesarias para permitir al cuerpo docente concentrarse en su función esencial de mediación didáctica.

Asimismo, Pinargote y Pico (2023) proponen modelos de gestión del talento humano fundamentados en el desarrollo de competencias organizacionales y el liderazgo participativo. Estos modelos sostienen que la retención del talento y la consolidación de un alto compromiso institucional dependen de la existencia de canales fluidos de comunicación, de la equidad en los procesos de evaluación interna y del apoyo brindado a la salud ocupacional del personal. La gestión directiva contemporánea trasciende el enfoque fiscalizador para convertirse en una gestión centrada en las personas.

En este sentido, la articulación entre el liderazgo directivo y el desempeño docente es respaldada ampliamente por la literatura especializada. Jáuregui et al. (2022) comprueban que el liderazgo directivo es un predictor determinante del desempeño de los profesores en el aula de educación básica. Cuando la dirección combina una administración rigurosa de los recursos físicos con un trato humano, empático y profesional hacia el cuerpo docente, se crean las condiciones organizacionales óptimas para la excelencia educativa.

En conclusión, la gestión integral de recursos, infraestructura escolar y talento humano conforma la estructura logística y profesional indispensable sobre la cual opera el proyecto educativo (Ramos, 2023). Un equipo directivo competente en la dimensión administrativa garantiza la eficiencia institucional, resguarda el patrimonio escolar y cataliza el talento de los profesionales de la educación al servicio de los estudiantes.

Figura 3.3 Modelo de gestión administrativa eficiente orientado a la calidad educativa



Nota. Adaptado de Anccasi et al. (2022), Aucca et al. (2024), Mosquera (2020) y Ramos (2023). Esquema conceptual que representa la articulación entre la gestión de recursos, infraestructura y talento humano como sustento para la calidad educativa.

3.5 Procesos de seguimiento, acompañamiento pedagógico y evaluación del aprendizaje

Los procesos de seguimiento, acompañamiento pedagógico y evaluación del aprendizaje constituyen el núcleo dinámico de la gestión curricular e institucional en el sistema

educativo ecuatoriano. Estas tres acciones interconectadas permiten verificar la concreción de los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI), retroalimentar la práctica docente en el aula y valorar cualitativamente y cuantitativamente los logros de aprendizaje de los estudiantes. En la gestión escolar contemporánea, la supervisión punitiva o meramente fiscalizadora ha sido reemplazada por modelos de acompañamiento formativo orientados al desarrollo profesional y a la mejora continua de la calidad educativa.

En este marco, Pazmiño (2019) conceptualiza el acompañamiento pedagógico como una condición indispensable dentro de las instituciones educativas para fortalecer la práctica docente y desarrollar liderazgos distribuidos en el equipo escolar. El acompañamiento trasciende la simple visita de observación de aula; se configura como un proceso dialógico, sistemático y colaborativo entre las autoridades (vicerrectores, inspectores, jefes de área) y los docentes. A través de observaciones no restrictivas, coinvestigación de aula y sesiones de retroalimentación constructiva, el acompañamiento pedagógico promueve la reflexión crítica sobre la práctica metodológica y estimula la innovación didáctica.

Por su parte, el seguimiento curricular asegura que lo planificado a nivel mesocurricular se traduzca de forma efectiva en la dinámica del aula. De acuerdo con Espinoza et al. (2025), el liderazgo directivo como orientador y supervisor del currículo cobra una relevancia medular al garantizar que los procesos de enseñanza respondan a los estándares institucionales y nacionales. Entonces se puede decir, que el seguimiento no implica la rigidez procedimental, sino el monitoreo continuo de la cobertura curricular, la flexibilidad ante las diversas necesidades de aprendizaje y la correcta implementación de las adaptaciones curriculares.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje, Hurtado (2020) reafirma que la planificación y la evaluación curricular conforman una unidad indisoluble en la práctica pedagógica. La evaluación debe concebirse desde un enfoque esencialmente formativo, orientador y procesual, cuyo propósito central radica en identificar fortalezas y vacíos para reorientar oportunamente las estrategias metodológicas. Los directivos y docentes deben asegurar la coherencia entre los criterios e indicadores de evaluación definidos en la PCI y las

herramientas de evaluación formativa y sumativa empleadas cotidianamente por el cuerpo docente.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se puede sintetizar la articulación entre los tres componentes evaluativos y de supervisión pedagógica en el centro escolar de la siguiente forma y estructurar en las siguientes dimensiones clave:

- **Acompañamiento Pedagógico Formativo:** Asesoramiento en aula, modelamiento didáctico y espacios de retroalimentación entre pares para potenciar el desempeño docente (Pazmiño, 2019).
- **Seguimiento Curricular Sistemático:** Monitoreo periódico del desarrollo de las unidades microcurriculares, uso de recursos didácticos y aplicación de adaptaciones (Espinoza et al., 2025).
- **Evaluación Formativa y Auténtica:** Valoración continua del progreso estudiantil mediante instrumentos diversos que evidencien el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño (Hurtado, 2020).
- **Planes de Refuerzo Académico:** Diseño e implementación de estrategias pedagógicas focalizadas para recuperar y consolidar aprendizajes en estudiantes con rezago (Andrango, 2026).

Asimismo, el impacto directo que generan el seguimiento y el acompañamiento en los resultados de aprendizaje es ampliamente respaldado por la evidencia empírica. Suárez et al. (2025) señalan que el liderazgo pedagógico de las autoridades, al centrar su acción gerencial en el apoyo técnico a los profesores, se traduce en un incremento de los niveles de rendimiento y motivación académica de los educandos. Un equipo directivo que se involucra activamente en el análisis de las evaluaciones estudiantiles logra orientar las juntas académicas hacia la toma de decisiones basada en datos concretos y no en meras percepciones.

De forma complementaria, Jáuregui et al. (2022) sostienen que el monitoreo pedagógico continuo fortalece el desempeño docente al crear un ambiente institucional de aprendizaje

profesional compartido. La evaluación del aprendizaje deja de percibirse únicamente como un requisito de acreditación estudiantil para transformarse en el principal indicador de la eficacia de la gestión docente y directiva. Cuando las deficiencias detectadas en la evaluación se abordan mediante planes colectivos de refuerzo pedagógico y capacitación interna, la institución escolar consolida una cultura reflexiva y orientada a la excelencia.

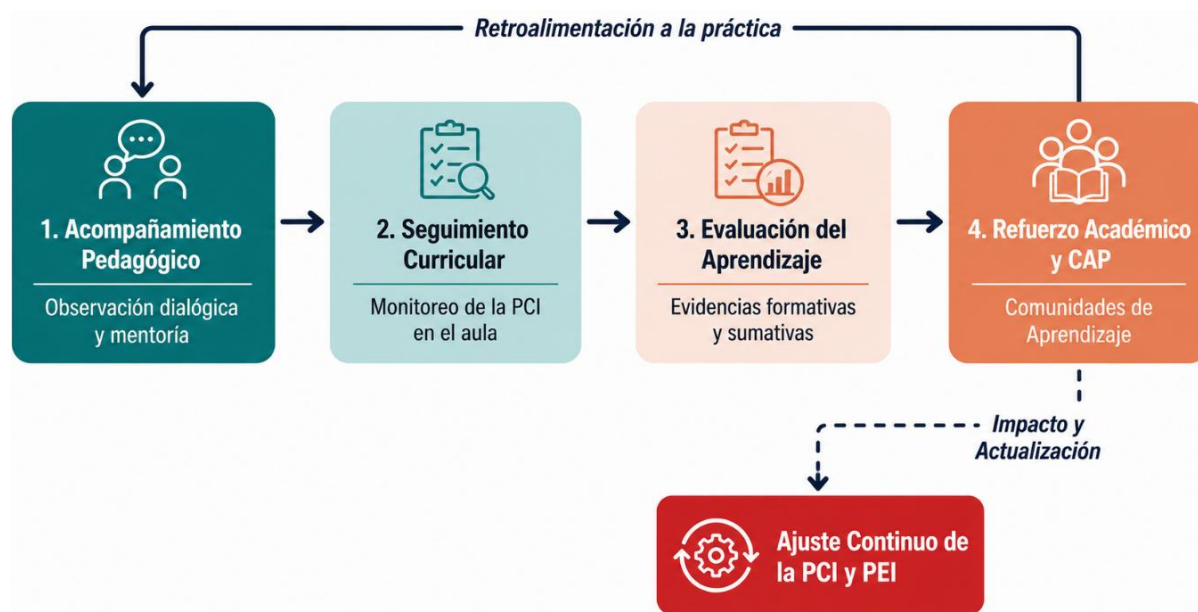
Adicionalmente, la efectividad del acompañamiento pedagógico se potencia sustancialmente cuando se institucionaliza mediante la creación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) e instancias de observación entre pares. De acuerdo con Salazar y Casasola (2024), las nuevas prácticas del liderazgo directivo exigen trascender la relación jerárquica unidireccional para transitar hacia esquemas de mentoría colaborativa en los que los propios educadores analicen críticamente sus secuencias didácticas y compartan buenas prácticas. La dirección del plantel, al actuar como facilitadora y no como mera fiscalizadora de estos espacios, promueve un ambiente de confianza técnica que incentiva la autoevaluación, el uso reflexivo de las tecnologías educativas y la adaptación continua de las estrategias de enseñanza.

Por otro lado, los resultados derivados de la evaluación del aprendizaje y del seguimiento a la práctica docente deben integrarse de manera retroalimentadora en el ciclo global de la gestión escolar. Como sostienen Álvaro (2020) y Parismoreno (2025), el análisis sistemático de las evidencias académicas constituye el insumo primario para retroalimentar la Planificación Curricular Institucional (PCI) y reorientar las metas del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Cuando la información de la evaluación deja de almacenarse como simple registro administrativo y se convierte en el motor de los planes de mejora institucional, la escuela ecuatoriana consolida una cultura organizativa orientada a la calidad y la equidad socioeducativa.

Tomando en consideración lo expuesto por Andrango (2026) y Barba y Delgado (2021) la articulación entre el liderazgo directivo, el acompañamiento pedagógico y la evaluación sistemática constituye el motor impulsor de la mejora continua de la calidad educativa en el Ecuador. La capacidad de las autoridades escolares para conectar el diagnóstico evaluativo con la actualización del PEI y la PCI cierra el ciclo de la gestión estratégica

institucional. En conclusión, el seguimiento y acompañamiento pedagógico elevan el rigor científico del proceso de enseñanza-aprendizaje y aseguran el derecho de los estudiantes a recibir una educación equitativa, pertinente y de calidad.

Figura 3.4 *Ciclo integral de acompañamiento pedagógico, seguimiento curricular y evaluación del aprendizaje*



Nota. Adaptado de Espinoza et al. (2025) y Hurtado (2020). Flujo del proceso articulado entre el acompañamiento pedagógico, el seguimiento curricular, la evaluación, el refuerzo académico mediante CAP y el ajuste continuo del PEI y la PCI.

3.6 Referencias bibliográficas

- Aldana, A. (2025). Gestión Educativa y el Clima Organizacional: Una Revisión Sistemática. *Ciencia y Reflexión*, 4(3), 1319–1345. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.506>
- Álvaro, F. (2020). La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico. *Ciencia y Educación*, 1(1), 44-55. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0101202004>
- Ancasi, L., Tantaleán, C., & Montesinos, H. (2022). Gestión del talento humano para el desempeño docente en instituciones educativas públicas en tiempos de pandemia. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica Alpha Centauri*, 3(4), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8754464>
- Andrango, G. (2026). Liderazgo pedagógico y gestión institucional como factores de mejora continua de la calidad educativa en el contexto ecuatoriano. *Ciencia, Tecnología Y Sociedad: Revista Científica Multidisciplinar De Open Research Press*, 1(1), 97-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20400376>
- Aravena, F., Ramirez, J., & Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45-65. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Aucca, J., Atajo, J., Visa, S., & Quispe, F. (2024). La gestión del talento humano y su relevancia en el desempeño laboral del docente en educación superior. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*(24), 1530-1537. https://rclimatol.eu/wp-content/uploads/2024/03/Articulo-RCLIMCS24_0165-Jaime-Marin.pdf
- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Cedeño, L., Urquizo, T., Vera, J., Veloz, M., & Monserrate, J. (2024). Planificación Curricular: Elemento Fundamental en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Educación Ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6657-6667. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11082
- Cuicapuza, D. (2025). El Proyecto Curricular Institucional como estrategia para mejorar la Calidad Educativa en la Educación Básica Regular. *Ciencia y Reflexión*, 4(1), 942–964. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.157>
- Dume, M., & Limonchi, E. (2026). Liderazgo directivo en la educación en América Latina: una revisión sistemática. *Revista Santiago*(167), 361-372.

- 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>
- Florentino, B., & Durán, D. (2021). Gestión directiva y convivencia escolar en centros educativos. *Revista Conoci miento, Investigación y Educación CIE*, 2(12), 58-70. <https://doi.org/10.24054/cie.v2i12.1045>
- Franco, I., Bohórquez, J., Moreira, S., Arias, K., & Wong, B. (2019). El liderazgo directivo como instrumento para favorecer el empoderamiento de la Comunidad Educativa Ecuatoriana. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 7(5), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v30i1.1179>
- González, R. (2022). La planificación curricular Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838303>
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2928>
- Jáuregui, J., Chávez, P., Vargas, I., Ramírez, L., & Romero, E. (2022). El liderazgo directivo y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 648-658. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.365>
- León, F., Velásquez, K., Morante, E., & Castillo, C. (2024). Liderazgo Directivo y Cultura Organizacional: Estrategias para la mejora de los procesos educativos institucionales. *Revista Scientific*, 9(3). https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/576
- More, R., & Morey, M. (2021). Gestión del clima institucional y desempeño del personal docente de la Institución Educativa N° 7044 San Martín de Porres, Chorrillos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2588>
- Mosquera, M. (2020). Estrategias gerenciales para el mejoramiento de la gestión del talento humano y recursos de la escuela. *Ciencia Y Educación*, 1(3), 6-19. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202014>
- Neyra, L., Espejo, J., Carruitero, N., & Llaury, M. (2025). Planificación curricular, un modelo metodológico para su mejora. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.903>

- Parismoreno, R. (2025). Planificación Educativa y Gestión Institucional en Centros Educativos. *Saber Estratégico Internacional*, 3(4), 21–40. <https://doi.org/10.70577/s.e.v3i4.19>
- Pazmiño, V. (2019). El acompañamiento pedagógico una condición en la educación para desarrollar liderazgos. *Mamakuna: Revista De divulgación De Experiencias pedagógicas*, 11, 46–53. <https://doi.org/10.70141/mamakuna.11.96>
- Peche, J., Cortez, N., & Merino, T. (2023). Liderazgo directivo en clima institucional: una revisión sistemática. *Revista Investigación y Negocios*, 16(28). <https://doi.org/10.38147/invneg.v16i28.237>
- Pesantes, A. (2018). El PEI como soporte ideológico de la revolución educativa ecuatoriana. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 6(1), 79-87. 10.26423/rcpi.v6i1.225
- Pinargote, J., & Pico, M. (2023). Modelo de Gestión de Talento Humano como factor del desarrollo en centros de educación superior revisión bibliográfica. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 7(2), 117-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9017475>
- Ramos, C. (2023). Dimensión administrativa en la gestión escolar. *Educa UMCH*(22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9362939>
- 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
- Suárez, A., Pichucho, J., Untuña, D., Espinel, M., & Anrango, N. (2025). Liderazgo Pedagógico Directivo como Factor para la Mejora de la Calidad Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5690-5725. 10.37811/cl_rcm.v9i5.19915
- Troya, M. (2025). El Plan Educativo Institucional como herramienta de la gestión escolar. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(3), 6-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10576941>

CAPÍTULO

4

COMPETENCIAS Y HABILIDADES DEL LÍDER EDUCATIVO



4.1 Habilidades para la comunicación institucional asertiva y el trabajo en equipo

El ejercicio de la función directiva en el ámbito educativo exige un dominio técnico y relacional articulado sobre la comunicación asertiva y la capacidad de dinamizar equipos de trabajo interdependientes. La comunicación en la institución escolar no se reduce a la mera transmisión unidireccional de directivas administrativas; se erige como una herramienta estratégica orientada a construir sentidos compartidos, transparentar procesos, mitigar resistencias y promover un clima organizacional óptimo. Como señala Lara (2021), la comunicación asertiva se consolida como una estrategia fundamental para mejorar el entorno laboral en las instituciones educativas, dado que posibilita el establecimiento de canales de diálogo fundamentados en la empatía, el respeto mutuo y la claridad conceptual, garantizando así la coherencia entre las metas directivas y la cultura escolar.

En el marco de la gestión operativa de las instituciones de educación media y técnica, Peñafiel y García (2021) demuestran que la efectividad comunicacional del equipo directivo incide directamente en la optimización de los procesos organizacionales y en la reducción de vacíos de información. Una comunicación institucional estructurada y asertiva permite alinear las metas colectivas con las funciones individuales del cuerpo docente, garantizando que los compromisos asumidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se traduzcan en acciones coordinadas. La falta de asertividad, por el contrario, genera dispersión operacional, ambigüedad en el rol profesional e incrementa los niveles de insatisfacción en la comunidad escolar, debilitando el compromiso pedagógico y la efectividad organizativa institucional.

Asimismo, la comunicación asertiva despliega una influencia directa en la práctica pedagógica y en las interacciones cotidianas dentro de la institución. De acuerdo con Oña et al. (2026), la asertividad comunicativa del liderazgo trasciende a la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un modelo relacional que se replica en el aula. De manera complementaria, Vélez et al. (2021) sostienen que la implementación de metodologías que priorizan la comunicación asertiva fortalece el tejido relacional de la escuela, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales tanto en los

educadores como en los estudiantes, consolidando una convivencia armónica fundamentada en el respeto mutuo continuo.

Por otro lado, la articulación de equipos de trabajo altamente efectivos requiere potenciar las habilidades blandas en los actores educativos. Abad et al. (2025) subrayan que el desarrollo de habilidades socioemocionales y transversales —tales como la escucha activa, la colaboración interdisciplinaria y la inteligencia interrelacional— constituye la piedra angular para consolidar el trabajo en equipo en el contexto escolar. El líder educativo debe trascender el enfoque burocrático de asignación de tareas e impulsar verdaderas dinámicas de trabajo colaborativo donde se valore la diversidad de criterios y la corresponsabilidad, promoviendo una cultura de innovación e intercambio profesional enriquecedor.

Figura 4.1 Dimensiones de la comunicación asertiva y el trabajo en equipo en la gestión escolar



Nota. Adaptado de Abad et al. (2025), Delgado y Gahona (2022), Fasanando et al. (2025), Lara (2021) y Peñafiel y García (2021). Articulación de las dimensiones comunicativas y de

trabajo en equipo hacia la consolidación de un clima organizacional óptimo y con alto sentido de pertenencia.

El impacto del liderazgo en el compromiso y la motivación del cuerpo docente es analizado por Fasanando et al. (2025), quienes comprueban la existencia de una relación positiva entre el liderazgo directivo y el *engagement* laboral de los educadores. Un directivo que comunica con claridad las expectativas, brinda retroalimentación oportuna y promueve la participación activa en las decisiones fomenta una mayor implicación afectiva y cognitiva de los docentes con la misión institucional, asegurando la sostenibilidad de los proyectos educativos a largo plazo.

En esta misma línea, Delgado y Gahona (2022) demuestran que el liderazgo transformacional —caracterizado por la estimulación intelectual, la consideración individualizada y la comunicación motivacional— incrementa de manera sustancial la satisfacción laboral del profesorado y reduce la intención de abandono del centro educativo, fortaleciendo la estabilidad del talento humano y la identidad de la comunidad.

A continuación, se sintetizan las dimensiones clave que vinculan la comunicación asertiva, las habilidades blandas y la consolidación del trabajo en equipo dentro de la dirección escolar:

- **Escucha Activa y Empatía:** Capacidad del directivo para recepcionar las inquietudes, necesidades y propuestas de la comunidad escolar sin sesgos ni juicios punitivos (Lara, 2021).
- **Claridad y Transparencia Informativa:** Difusión precisa de acuerdos, metas y protocolos institucionales para prevenir la incertidumbre y la desinformación (Peñafiel y García, 2021).
- **Cohesión y Corresponsabilidad:** Fomento de dinámicas colaborativas donde las metas sean asumidas como compromisos colectivos y no como imposiciones jerárquicas (Abad et al., 2025).

- **Reconocimiento y Estimulación:** Valoración explícita del esfuerzo y los logros del personal docente, potenciando el *engagement* y la pertenencia institucional (Fasanando et al., 2025; Delgado y Gahona, 2022).

4.2 Toma de decisiones, resolución alternativa de conflictos y mediación escolar

La toma de decisiones y la gestión de la conflictividad representan dos de las competencias más complejas de la función directiva en las instituciones educativas contemporáneas. Las escuelas son organizaciones caracterizadas por la diversidad sociocultural, la convergencia de múltiples actores e intereses, y una exposición constante a tensiones internas y externas. En este contexto, el líder escolar no puede asumir una postura reactiva o puramente sancionadora; por el contrario, requiere desplegar una capacidad de decisión estratégica y dominar herramientas alternativas de resolución de conflictos que restauren la armonía institucional, elevando la calidad integral del clima de convivencia cotidiana.

Desde la perspectiva de la gestión estratégica, Cuevas (2024) argumenta que la toma de decisiones efectivas desde la dirección escolar constituye el eje orientador del desarrollo institucional. Un liderazgo estratégico evalúa riesgos, analiza evidencias empíricas, pondera el contexto sociocultural y anticipa el impacto pedagógico antes de determinar un curso de acción. La adopción de decisiones informadas y participativas minimiza la arbitrariedad, dota de legitimidad a la autoridad directiva y garantiza el cumplimiento de los estándares de aprendizaje e inclusión, fortaleciendo la confianza colectiva en el rumbo de la gestión.

No obstante, la toma de decisiones en el ámbito escolar se halla inevitablemente atravesada por tensiones institucionales. Falabella et al. (2022) caracterizan la función de la dirección como un "liderazgo de doble filo", en el cual los directivos deben equilibrar de forma permanente las exigencias normativas y de rendición de cuentas impuestas por el sistema educativo central con la respuesta ética y humanizada ante las demandas de las familias, docentes y estudiantes. Navegar esta encrucijada requiere un criterio directivo sólido que resguarde los derechos de la comunidad sin comprometer la estabilidad

normativa de la institución, asegurando la justicia administrativa y la sensibilidad socioeducativa constante.

En lo relativo a la gestión de la convivencia, la resolución alternativa de conflictos y la mediación escolar emergen como respuestas indispensables frente a la lógica punitiva tradicional. Benítez et al. (2021) afirman que el desarrollo de habilidades socioemocionales para la mediación resulta determinante en la pacificación y prevención de la violencia en el entorno escolar. La mediación pedagógica promueve el diálogo estructurado, la asunción de responsabilidades restaurativas y la co-construcción de soluciones sostenibles, transformando el conflicto en una oportunidad formativa de aprendizaje democrático, afianzando la cultura de paz en todas las instancias escolares.

Para analizar la evolución paradigmática de la gestión del conflicto en las instituciones educativas, el siguiente cuadro comparativo contrapone el modelo normativo-punitivo tradicional frente al modelo alternativo de mediación escolar, visibilizando sus profundas divergencias conceptuales, operativas y procedimentales:

Tabla 4.1 Comparación entre el modelo punitivo tradicional y el modelo alternativo de mediación escolar

Criterio de Comparación	Modelo Punitivo Tradicional	Modelo Alternativo de Mediación Escolar
Enfoque del Conflicto	Entendido como infracción a la norma o alteración del orden.	Entendido como oportunidad formativa e interrelacional (Benítez et al., 2021).
Rol de la Autoridad Directiva	Fiscalizador, Juez o Impositor de sanciones.	Facilitador, Mediador pedagógico y Garante del diálogo (Cuevas, 2024).
Mecanismo de Solución	Aplicación unilateral de sanciones o expedientes disciplinarios.	Acuerdos consensuados, justicia restaurativa y compromisos mutuos (Benítez et al., 2021).
Impacto en el Clima Institucional	Genera distanciamiento, resentimiento y cumplimiento meramente formal.	Fortalece el tejido social, la empatía y la autorregulación

socioemocional (Misad et al., 2022).

Nota. Adaptado de Benítez et al. (2021), Cuevas (2024) y Misad et al. (2022). Cuadro comparativo que contrapone el enfoque normativo-punitivo y el modelo alternativo de mediación escolar en la función directiva y la gestión del conflicto.

En sintonía con lo anterior, Misad et al. (2022) subrayan que la gestión directiva del clima escolar en América Latina está directamente asociada a la capacidad del equipo de conducción para resolver de forma transparente e imparcial las disputas internas. Un ambiente percibido como justo e equitativo fortalece la confianza de la comunidad en sus autoridades y previene el desescalamiento del conflicto hacia dinámicas de violencia sistemática, salvaguardando así la integridad socioemocional de todos los miembros.

A nivel de la unidad operativa del centro educativo, Marín y Alfaro (2021) enfatizan que la gestión y el liderazgo deben ser analizados desde la "célula educativa", es decir, considerando el entramado micro-organizacional donde conviven cotidianamente directivos, docentes y alumnos. En este nivel, la resolución de divergencias exige un liderazgo flexible, cercano y dialogante que priorice el bienestar colectivo por sobre la rigidez jerárquica, consolidando espacios de trabajo significativos, incluyentes y altamente participativos.

Para Cuesta y Moreno (2021) invitan a examinar los alcances y límites del concepto de liderazgo en los espacios educativos, previniendo sobre la tendencia a hiperbolizar la figura del directivo o a considerar el liderazgo como un término elástico capaz de resolver por sí solo los problemas estructurales. La toma de decisiones y la mediación escolar requieren marcos normativos claros, recursos adecuados, acompañamiento técnico continuo y una distribución equitativa de las responsabilidades directivas, promoviendo una gobernanza escolar verdaderamente democrática, equitativa y sostenible.

4.3 Liderazgo pedagógico y asesoría para la mejora de la práctica docente

El liderazgo pedagógico representa el núcleo esencial de la gestión directiva orientada hacia la calidad de los aprendizajes. Históricamente, la función del director escolar estuvo

centrada en el control administrativo, la fiscalización burocrática y el mantenimiento del orden operativo; sin embargo, las demandas de los sistemas educativos contemporáneos exigen un cambio de paradigma hacia la centralidad de los procesos de enseñanza. En este marco, Leiva y Vásquez (2019) sostienen que el liderazgo pedagógico implica una transición profunda que va desde la supervisión punitiva tradicional hacia el acompañamiento docente sistemático, colaborativo y centrado en el desarrollo de competencias didácticas en el aula.

La asesoría pedagógica brindada por el equipo directivo incide directamente en el enriquecimiento de los procesos instruccionales y en la motivación profesional del profesorado. De acuerdo con Carrillo et al. (2024), el liderazgo educativo desempeña un rol determinante en la optimización del aprendizaje estudiantil, puesto que el directivo actúa como un mediador clave que orienta el diseño curricular, promueve la reflexión sobre la práctica docente y facilita los recursos pedagógicos necesarios para diversificar las estrategias de enseñanza. Un director que prioriza la dimensión pedagógica retroalimenta el trabajo de sus profesores a partir de evidencias observadas en el aula y no desde meros prejuicios teóricos.

En sintonía con lo anterior, Suárez et al. (2025) enfatizan que el liderazgo pedagógico directivo constituye un factor indispensable para la mejora sostenida de la calidad educativa. Cuando las autoridades dedican tiempo y energía a la gestión curricular, al monitoreo de los avances académicos y a la orientación metodológica de la planta docente, la institución experimenta una elevación en los estándares de rendimiento académico y una reducción de las brechas de aprendizaje. La asesoría pedagógica no desautoriza la autonomía del educador, sino que la potencia mediante el diálogo profesional de alto nivel técnico.

Asimismo, la conceptualización del liderazgo pedagógico no es exclusiva de los directivos, sino que se extiende hacia el propio cuerpo docente. Riascos y Becerril (2021) proponen un modelo analítico del liderazgo educativo docente, subrayando que la mejora de la práctica instruccional requiere el surgimiento de líderes pedagógicos en cada área del conocimiento. Cuando el equipo directivo promueve una cultura de mentores internos y

estimula el liderazgo compartido entre pares, la asesoría pedagógica se descentraliza, generando procesos de coevaluación y formación continua mucho más cercanos a las necesidades reales de cada asignatura.

Figura 4.2 *Ciclo de asesoría y acompañamiento pedagógico para la mejora de la práctica docente*



Nota. Adaptado de Carrillo et al. (2024), Leiva y Vásquez (2019), Riascos y Becerril (2021) y Suárez et al. (2025). Esquema de las cuatro fases articuladas (observación formativa, retroalimentación dialógica, modelamiento y análisis colegiado) enfocadas en el ciclo de mejora continua en el aula.

Desde la perspectiva de la cultura organizacional, García y Vélez (2024) confirman la existencia de una estrecha relación entre el liderazgo pedagógico-directivo y la consolidación de un clima de aprendizaje continuo en las instituciones de educación básica regular. Un liderazgo centrado en lo pedagógico moldea las creencias, valores y artefactos culturales de la escuela, transformando la sala de profesores en un espacio de indagación profesional donde la práctica educativa se discute, evalúa y perfecciona de manera permanente.

A continuación, se presentan los ejes estructurantes de la asesoría pedagógica como estrategia para el perfeccionamiento docente:

- **Observación de Aula Formativa:** Visitas planificadas y no punitivas destinadas a identificar fortalezas didácticas y necesidades de mejora metodológica (Leiva y Vásquez, 2019).
- **Retroalimentación Constructiva y Dialógica:** Diálogos post-observación centrados en la reflexión reflexiva de la práctica, el análisis de evidencias de aprendizaje y la fijación de metas compartidas (Carrillo et al., 2024).
- **Modelamiento Didáctico y Acompañamiento:** Demostración de estrategias metodológicas innovadoras por parte de los directivos o docentes líderes (Riascos y Becerril, 2021).
- **Análisis Colegiado del Currículo:** Espacios de trabajo colaborativo para ajustar las planificaciones microcurriculares en función de los diagnósticos evaluativos (Suárez et al., 2025).

Ñañez y Lucas (2019) concluyen que el liderazgo del director en la dimensión pedagógica determina la efectividad global de la gestión institucional. Los directivos que ejercen una influencia técnica directa sobre el trabajo de sus profesores no solo elevan la calidad del aprendizaje, sino que otorgan rigor, cohesión e identidad profesional a todo el establecimiento educativo, respondiendo con idoneidad a los grandes retos de la educación actual.

4.4 Gestión del cambio, motivación e innovación pedagógica en el aula

Las instituciones educativas de la sociedad del siglo XXI están inmersas en entornos de alta volatilidad, transformación tecnológica y demandas sociales emergentes. En este escenario, la gestión del cambio se consolida como una competencia estratégica del líder educativo, quien debe actuar como un agente dinamizador capaz de vencer la inercia institucional, gestionar las resistencias naturales de la comunidad y canalizar los esfuerzos colectivos hacia procesos sostenibles de innovación pedagógica dentro del aula.

De acuerdo con Segovia et al. (2024), la innovación del liderazgo pedagógico exige superar las prácticas directivas obsoletas e incorporar los nuevos paradigmas de la ciencia de la

educación, caracterizados por la flexibilidad curricular, la integración de metodologías activas y la alfabetización digital. El líder educativo no solo debe tolerar la innovación, sino diseñarla e incentivarla de manera sistemática, creando las condiciones operativas y socioafectivas necesarias para que los docentes experimenten con nuevas estrategias de enseñanza sin temor a la penalización por el ensayo y error.

Figura 4.3 *Proceso de gestión del cambio e innovación pedagógica en el aula a través del liderazgo directivo*



Nota. Adaptado de Castro et al. (2024), Esbrí y Durán (2024), Marichal et al. (2021) y Segovia et al. (2024). Esquema de la transición desde el estado de inercia inicial hacia la innovación en el aula mediada por las acciones estratégicas del liderazgo innovador.

Para situar la capacidad innovadora de la dirección en una perspectiva comparada, Castro et al. (2024) demuestran que las tendencias de liderazgo escolar en América Latina convergen en la necesidad de formar directivos con visión estratégica para el cambio. El estudio comparativo pone de relieve que las escuelas que logran adaptar sus prácticas pedagógicas a las exigencias contextuales son aquellas lideradas por equipos directivos que asumen la motivación del profesorado como una prioridad gerencial, promoviendo espacios donde se reconoce la creatividad, se estimula la autonomía pedagógica y se dota al aula de recursos tecnodidácticos adecuados.

Asimismo, la capacitación en competencias de liderazgo para la innovación requiere procesos formativos continuos y bien fundamentados. Marichal et al. (2021) analizan los modelos de formación en competencias directivas, argumentando que el desarrollo de destrezas para la gestión del cambio no es una habilidad innata, sino el resultado de un entrenamiento riguroso en visión prospectiva, pensamiento crítico y gestión de proyectos innovadores. Las autoridades preparadas técnicamente logran articular la innovación pedagógica con las metas estratégicas del establecimiento, evitando que las innovaciones se conviertan en esfuerzos aislados o modas pasajeras.

En el marco de la educación pública, Esbrí y Durán (2024) identifican las habilidades distintivas de los directores altamente efectivos, destacando la resiliencia, la capacidad de persuasión y la motivación inspiracional como pilares para implementar transformaciones en contextos con limitaciones de recursos. Un líder innovador en el sector público utiliza la escasez como una oportunidad para rediseñar las metodologías de aula, impulsando el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el uso crítico de la tecnología.

Para sintetizar la articulación entre la gestión del cambio, los factores motivacionales y las acciones de innovación en el aula, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Tabla 4.2 Estrategias directivas innovadoras frente a los desafíos organizacionales en la gestión del cambio

Dimensión del Cambio	Desafío Organizacional Tradicional	Estrategia Directiva Innovadora
Cultura Institucional	Inercia, apego a rutinas tradicionales y resistencia a la modificación curricular.	Fomento de la cultura de indagación, experimentación guiada y apertura a la crítica constructiva (Segovia et al., 2024).
Clima Motivacional	Trabajo docente aislado, desmotivación por carga	Reconocimiento del mérito, incentivo a la autonomía pedagógica y

	burocrática y falta de estímulo profesional.	estimulación intelectual constante (Esbrí y Durán, 2024).
Práctica en el Aula	Enfoque memorístico, metodologías expositivas y desvinculación tecnológica.	Integración de metodologías activas, aprendizaje colaborativo y tecnologías emergentes (Castro et al., 2024; Marichal et al., 2021).

Nota. Adaptado de Castro et al. (2024), Esbrí y Durán (2024), Marichal et al. (2021) y Segovia et al. (2024). Cuadro comparativo que contrapone los desafíos organizacionales tradicionales frente a las estrategias directivas innovadoras según la cultura institucional, el clima motivacional y la práctica en el aula.

En definitiva, considerando todo esto, la innovación pedagógica en el aula no ocurre de manera espontánea; requiere un liderazgo proactivo que gestione las tensiones del cambio, mantenga altos niveles de motivación en el personal y oriente el trabajo colectivo hacia el logro de aprendizajes significativos y pertinentes.

4.5 Ética, transparencia e inteligencia emocional en la función directiva

El ejercicio del liderazgo en los centros escolares trasciende las meras competencias técnicas o administrativas; es, sobre todo, una práctica profundamente ética, relacional y moral. La dirección educativa involucra la toma constante de decisiones que afectan las vidas de niños, jóvenes, familias y profesionales. Por consiguiente, la integridad ética, la transparencia en los procesos de gobernanza y la autorregulación emocional constituyen los cimientos normativos sobre los que se edifica la legitimidad del líder escolar.

En relación con el comportamiento ético institucional, Armijo et al. (2025) señalan que el liderazgo directivo actúa como la base fundamental de la ética profesional y de la gestión del talento docente. Los directivos que ejercen su función fundamentándose en la justicia, la imparcialidad y el respeto mutuo crean un ambiente de confianza organizativa donde los profesores se sienten valorados y protegidos. La ética profesional de la dirección se evidencia en la asignación transparente de recursos, el trato equitativo ante los conflictos y la congruencia permanente entre el discurso institucional y las acciones cotidianas.

Complementariamente, Miras y Longás (2020) exploran la convergencia necesaria entre el liderazgo pedagógico y el liderazgo ético en la nueva dirección escolar. Los autores afirman que ambas dimensiones son indisolubles: un directivo pedagógicamente brillante pero éticamente cuestionable invalida su autoridad pedagógica, mientras que un líder ético sin solvencia técnica pedagógica resulta ineficaz. La dirección escolar ética exige una postura moralmente responsable que ponga siempre como prioridad suprema el bienestar socioemocional, el desarrollo integral y el derecho fundamental a la educación de todos los estudiantes.

Figura 4.4 Dimensiones del liderazgo directivo de excelencia para la legitimidad institucional y calidad educativa



Nota. Adaptado de Armijo et al. (2025), Barba y Delgado (2021), Castillo et al. (2021) y Miras y Longás (2020). Esquema conceptual que representa la convergencia entre la solvencia técnica y pedagógica, la firmeza ética y transparencia, y la madurez e inteligencia emocional para la consolidación de la legitimidad institucional y la calidad educativa.

Desde una perspectiva filosófica y sociológica, Castillo et al. (2021) profundizan en el rol del liderazgo ético en la construcción del *ethos* profesional. La autoridad directiva moldea la identidad deontológica del equipo docente a través del ejemplo e implanta valores de transparencia, equidad y responsabilidad social. Un directivo ético no se limita al cumplimiento pasivo de la normativa legal, sino que promueve una deliberación ética constante ante las encrucijadas complejas que emergen en la cotidianidad de la vida escolar.

Por otro lado, la dimensión afectiva y la inteligencia emocional juegan un papel determinante en la viabilidad del liderazgo directivo. La gestión escolar implica afrontar elevadas dosis de estrés, gestionar la resistencia al cambio, mediar en crisis comunitarias y canalizar la carga emocional del profesorado y las familias. La autorregulación socioemocional, la empatía y las habilidades interpersonales permiten al directivo mantener la calma ante la adversidad, tomar decisiones serenas y ofrecer un liderazgo contenedor y empático.

Como sintetizan Barba y Delgado (2021), la calidad de la gestión escolar depende de la capacidad del directivo para integrar armoniosamente la solvencia técnica, la firmeza ética y la madurez emocional. Un liderazgo fundamentado en la transparencia, la inteligencia emocional y la ética profesional afianza el compromiso democrático, fortalece la cohesión interna y eleva sustancialmente la efectividad institucional del centro educativo, garantizando una educación de excelencia orientada al desarrollo humano integral.

4.6 Referencias bibliográficas

- Abad, P., Delgado, B., Abad, G., & Piedrahita, W. (2025). Habilidades blandas y el trabajo en equipo en estudiantes en una Institución Educativa de Guayaquil, 2021. *South Florida Journal of Development*, 6(2), 1-14. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/5009>
- Armijo, G., Amaguaya, M., Posada, J., & Triana, L. (2025). El Liderazgo Directivo como Pilar de la Ética Profesional y la Gestión del Talento Docente. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(5), 1-20. <https://doi.org/10.71068/ybw06p77>
- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Benítez, F., Herrera, H., & Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista REDIPE*, 10(6), 171-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- 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>
- Castillo, A., Pastrán, F., & Mendoza, J. (2021). El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 55-64. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.7>
- 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>
- Cuesta, O., & Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 1-15. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/download/1010/1952>
- 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
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., & Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la educación*, (56), 255-291. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-255.pdf>
- 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. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- Lara, L. (2021). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958644>
- 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>
- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41). <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- 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>

Ñáñez, 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>

Oña, D., Pinto, B., Litardo, D., & Alvia, M. (2026). Comunicación Asertiva en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Estudiantes de Educación General Básica. *Erevna Research Reports*, 4(2), 1-15.
<https://revistaerevna.com/index.php/erevna/article/view/96/189>

Peñafiel, D., & García, G. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión Educativa del Colegio de Bachillerato Técnico “Simón Bolívar”. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 156-173. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.533>

Riascos, L., & Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264.
<https://www.redalyc.org/journal/834/83471904004/html/>

Segovia, M., Juárez, N., & Ramos, M. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1850–1865. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838>

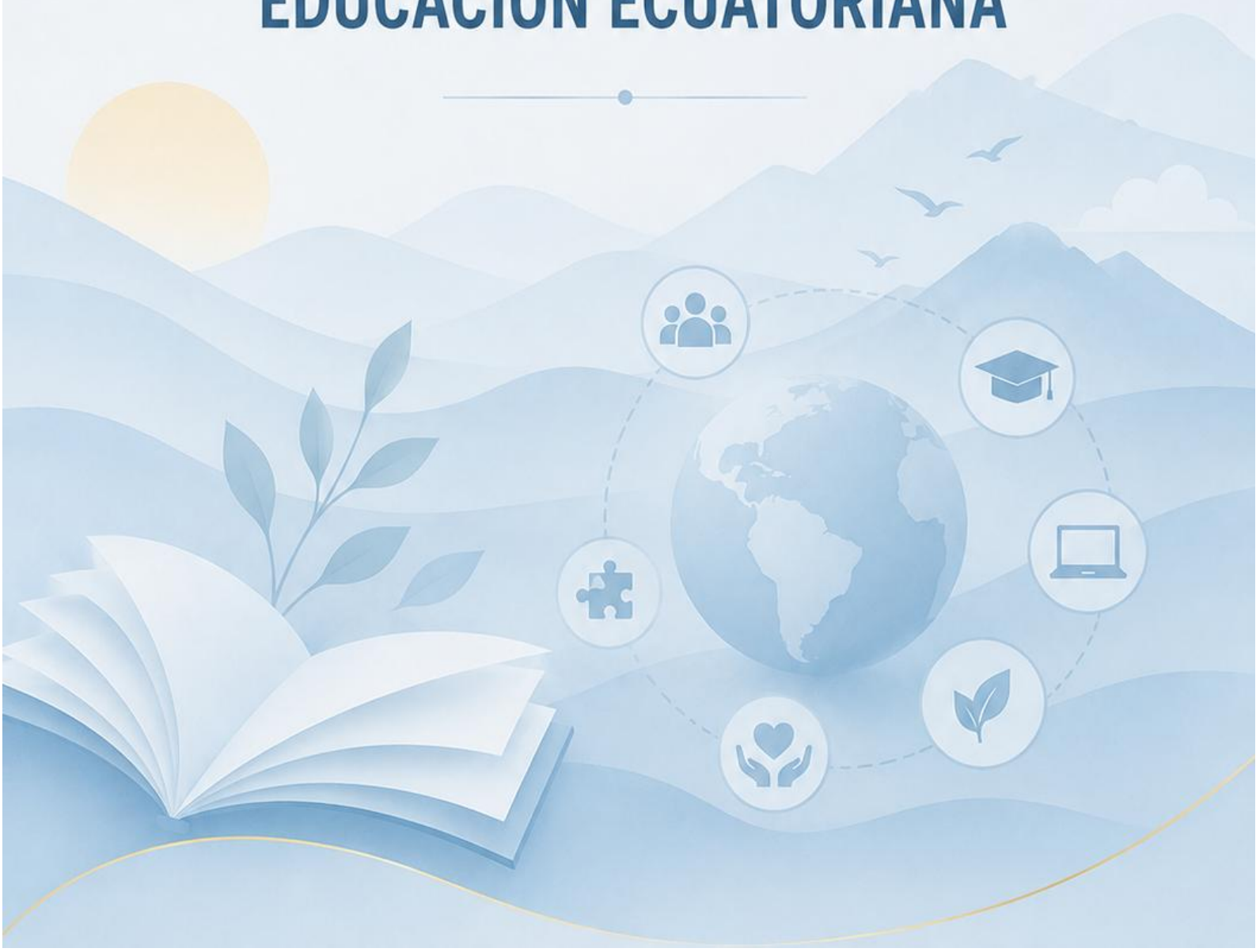
Suárez, A., Pichucho, J., Untuña, D., Espinel, M., & Anrango, N. (2025). Liderazgo Pedagógico Directivo como Factor para la Mejora de la Calidad Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5690-5725.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19915

Vélez, R., Sanz, O., & Bolívar, O. (2021). Estrategia metodológica para el desarrollo de la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza en estudiantes de Bachillerato. *Revista Cognosis*, 6(4), 55-70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.3151>

CAPÍTULO

5

RETOS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN ECUATORIANA



5.1 Educación inclusiva y atención a las necesidades educativas específicas en el aula

La educación inclusiva representa uno de los ejes de transformación más complejos y prioritarios dentro del sistema educativo ecuatoriano contemporáneo. En el marco de las reformas pedagógicas recientes, se ha buscado trascender la mera integración física hacia una auténtica equiparación de oportunidades para todos los estudiantes (Peñaherrera et al., 2026). Sin embargo, como señalan Lascano et al. (2025), la brecha entre los mandatos normativos y la práctica cotidiana en el aula evidencia la necesidad de reestructurar las metodologías docentes y adaptar la gestión institucional para responder con eficacia a la diversidad del estudiantado.

En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge como una herramienta pedagógica esencial para diversificar la enseñanza y flexibilizar los currículos nacionales. Lascano et al. (2025) argumentan que la implementación efectiva del DUA exige superar aproximaciones homogéneas y ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso académico. Al respecto, Peñaherrera et al. (2026) sostienen que la adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas específicas requiere un diagnóstico integral continuo, garantizando que las barreras de aprendizaje sean eliminadas mediante una planificación accesible y diversificada.

El rol de los equipos directivos resulta determinante para articular la visión inclusiva y consolidar culturas escolares verdaderamente equitativas. De acuerdo con Valdés (2025), la gestión directiva debe trascender las labores puramente administrativas y asumir un liderazgo centrado en la equidad y la justicia social. En esta misma línea, Valdés y Jiménez (2025) afirman que los directivos desempeñan un papel catalizador al sensibilizar a la comunidad educativa, redistribuir los recursos de apoyo pedagógico y respaldar de manera permanente el trabajo colaborativo entre docentes y especialistas.

Por otro lado, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación se posiciona como un catalizador estratégico para la accesibilidad en las aulas inclusivas. Según Jiménez et al. (2025), las soluciones tecnológicas avanzadas y los entornos digitales adaptativos facilitan la personalización de las tareas escolares para estudiantes con discapacidad o ritmos de aprendizaje singulares. Asimismo, la transformación digital

contribuye a derribar barreras de comunicación e interacción, optimizando la autonomía de los educandos y promoviendo una participación más activa e igualitaria en el trabajo diario (Jiménez et al., 2025).

Paralelamente, el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades blandas en el cuerpo docente constituye un pilar indispensable para la mediación en entornos diversos. Abad et al. (2025) destacan que el fortalecimiento del trabajo en equipo y la empatía en las aulas favorece la coexistencia armónica y atenúa los estigmas hacia las necesidades educativas particulares. Por su parte, Benítez et al. (2021) enfatizan que la preparación socioemocional de los educadores les permite gestionar adecuadamente los conflictos, personalizar la interacción pedagógica y fomentar un clima áulico seguro e integrador.

La superación de las barreras del contexto exige que las instituciones de educación básica desplieguen modelos pedagógicos innovadores y adaptativos. De acuerdo con Romero (2021), aquellos centros escolares que logran superar condiciones desfavorables se caracterizan por una dirección que fomenta la resiliencia y la flexibilidad instructiva. Asimismo, Segovia et al., (2024) subrayan que la innovación del liderazgo pedagógico impulsa la reconfiguración de los paradigmas metodológicos tradicionales, promoviendo ambientes escolares accesibles y alineados con las expectativas de una sociedad equitativa.

Tabla 5.1 *Dimensiones clave de la educación inclusiva y atención a las necesidades educativas específicas*

Dimensión	Descripción Estratégica	Autores de Referencia
Diseño Curricular Inclusivo	Aplicación del DUA y diversificación de contenidos y evaluaciones.	Lascano et al. (2025); Peñaherrera et al. (2026)
Liderazgo Directivo Inclusivo	Gestión enfocada en la equidad, eliminación de barreras y apoyo docente.	Valdés (2025); Valdés y Jiménez (2025)

Tecnologías Accesibles	Integración de recursos digitales adaptativos para adaptar la enseñanza.	Jiménez et al. (2025)
Competencias Socioemocionales	Mediación escolar, empatía y desarrollo de habilidades blandas docentes.	Abad et al. (2025); Benítez et al. (2021)
Innovación y Resiliencia	Superación de barreras de contexto mediante prácticas pedagógicas emergentes.	Romero (2021); Segovia et al. (2024)

Nota. Adaptado de Abad et al. (2025), Benítez et al. (2021), Jiménez et al. (2025), Lascano et al. (2025), Peñaherrera et al. (2026), Romero (2021), Segovia et al. (2024), Valdés (2025) y Valdés y Jiménez (2025). Cuadro que sintetiza las dimensiones estratégicas, descripciones y referencias bibliográficas para la atención a la diversidad e inclusión en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo requiere además situar el aprendizaje significativo y el acompañamiento personalizado en el centro de la acción instructiva. Como señalan Carrillo et al., (2024), el liderazgo ejercido en el aula dinamiza la motivación del alumnado y asegura que ningún estudiante quede rezagado debido a dificultades del entorno. Complementariamente, Benítez et al., (2021) reafirman que la mediación pedagógica asertiva fortalece el sentido de pertenencia en los estudiantes con necesidades específicas, disminuyendo la deserción y potenciando el logro de aprendizajes duraderos.

La sostenibilidad de estas prácticas inclusivas demanda una colaboración interprofesional coordinada y un acompañamiento técnico continuo en las instituciones. Valdés y Jiménez (2025) observan que las escuelas altamente inclusivas consolidan espacios de reflexión periódica entre docentes, directivos y psicopedagogos para evaluar los avances estudiantiles. En este contexto, Segovia et al., (2024) coinciden en que la formación continua y el intercambio de buenas prácticas constituyen los motores principales para consolidar la calidad educativa sin distinción de capacidades o antecedentes.

En conclusión, la atención efectiva a las necesidades educativas específicas en el aula ecuatoriana no debe concebirse como un ajuste marginal, sino como una transformación estructural. Esta exigencia demanda la articulación convergente de políticas públicas,

liderazgo directivo transformador, tecnología accesible y metodologías flexibles como el DUA (Lascano et al., 2025; Peñaherrera et al., 2026). Solo a través de este enfoque holístico el sistema educativo ecuatoriano podrá superar la brecha histórica de exclusión y consolidar aulas verdaderamente equitativas, inclusivas y orientadas al desarrollo pleno del ser humano.

5.2 Interculturalidad, diversidad cultural y atención a la movilidad humana

La educación intercultural en Ecuador constituye un eje neurálgico para garantizar la equidad y el reconocimiento pleno de la plurinacionalidad. De acuerdo con Dinorath (2025), la incorporación efectiva de la diversidad cultural dentro de las aulas exige trascender los enfoques folclóricos para consolidar un diálogo respetuoso e igualitario entre diferentes visiones del mundo. En este contexto, Cuesta y Chamorro (2022) sostienen que el sistema educativo ecuatoriano enfrenta el desafío histórico de reestructurar sus modelos pedagógicos hacia esquemas verdaderamente plurinacionales que protejan los derechos colectivos de las comunidades.

El impacto de la educación intercultural bilingüe en el desarrollo y fortalecimiento de las comunidades indígenas resulta innegable en la realidad social contemporánea. Según Pastuña y Astudillo (2026), la revalorización de los saberes ancestrales y las lenguas originarias impulsa el empoderamiento comunitario y preserva la identidad territorial del alumnado. Complementariamente, Valencia y Meza (2017) señalan que los proyectos de vinculación intercultural liderados desde el ámbito educativo fortalecen la articulación entre las instituciones de enseñanza y los actores comunitarios, generando entornos de aprendizaje significativos.

Por otra parte, la creciente complejidad de los flujos migratorios ha situado la atención a la movilidad humana como un reto urgente en las aulas del país. De acuerdo con Castro et al., (2024), la llegada de estudiantes migrantes plantea la necesidad de desarrollar protocolos de acogida y estrategias de inclusión que eviten la discriminación o la xenofobia. En esta misma línea, Peñaherrera et al., (2026) enfatizan que la diversidad sociocultural derivada

de la movilidad humana demanda políticas públicas flexibles que aseguren el acceso, la permanencia y la inserción exitosa de toda la población estudiantil.

En este escenario heterogéneo, la gestión de las autoridades escolares y el liderazgo de los equipos directivos se convierten en factores determinantes para promover la convivencia armónica. Según Huaman et al., (2022), el liderazgo directivo enfocado en la interculturalidad impulsa prácticas institucionales orientadas al respeto, el diálogo y la integración plena de todos los estudiantes. En paralelo con esta idea, Riascos y Becerril (2021) destacan que el liderazgo docente permite adaptar las estrategias metodológicas a la realidad cultural del aula, dinamizando la participación equitativa de cada educando.

La construcción de un ambiente educativo inclusivo ante la diversidad requiere asimismo un firme compromiso con el liderazgo ético y pedagógico dentro de la escuela. Miras y Longás (2020) afirman que la dirección escolar debe asumir una perspectiva ética que priorice la justicia distributiva y el reconocimiento explícito de las identidades no hegemónicas. Del mismo modo, Castillo et al., (2021) sostienen que la formación ética del profesorado resulta imprescindible para cultivar un ethos profesional comprometido con la defensa de la dignidad humana en sociedades diversas.

- **Preservación e integración de saberes ancestrales:** Implementación de currículos bilingües y revalorización de la identidad cultural local en el proceso educativo (Pastuña y Astudillo, 2026).
- **Protocolos de acogida para estudiantes en movilidad:** Garantía de acceso pleno, acompañamiento psicosocial e integración justa sin discriminación por origen (Castro et al., 2024).
- **Liderazgo ético e intercultural:** Gestión directiva y docente enfocada en el diálogo horizontal y la equidad dentro de instituciones heterogéneas (Miras y Longás, 2020).
- **Proyectos de vinculación comunitaria:** Articulación activa entre los centros educativos, la universidad y las comunidades originarias o migrantes (Valencia y Meza, 2017).

Figura 5.1 Estructura y soportes estratégicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la equiparación de oportunidades



Nota. Adaptado de Abad et al., (2025), Benítez et al. (2021), y Valdés y Jiménez (2025). Esquema conceptual sobre los tres principios del DUA y sus soportes estratégicos para la eliminación de barreras y la equiparación de oportunidades en el aula inclusiva.

La efectividad de la atención a la diversidad cultural depende en gran medida de la continuidad de los programas de formación docente en competencias interculturales. Dinorath (2025) señala que la capacitación permanente capacita al profesorado para desmontar estereotipos y adaptar las secuencias didácticas a contextos pluriculturales. Asimismo, Huaman et al., (2022) argumentan que la actualización en herramientas pedagógicas interculturales fortalece el clima institucional, permitiendo abordar con empatía los conflictos emergentes en grupos culturalmente diversos.

La articulación de la escuela con las familias y las organizaciones territoriales representa un pilar básico para la atención de la movilidad humana y la diversidad. De acuerdo con Valencia y Meza (2017), la integración comunitaria visibiliza los saberes de los grupos migrantes e indígenas, convirtiendo a las instituciones educativas en espacios de aprendizaje mutuo. En concordancia con esto, Pastuña y Astudillo (2026) señalan que cuando las comunidades participan activamente en la gestión escolar, se consolidan redes de apoyo que atenúan los efectos de la exclusión social.

Desde una perspectiva analítica regional, los países de América Latina comparten desafíos comunes en la gestión de la movilidad humana y la plurinacionalidad en el aula. Castro et al., (2024) observan que las reformas inclusivas en la región requieren una inversión sostenida en infraestructura, materiales contextualizados y asesoría especializada. En este sentido, Miras y Longás (2020) destacan que la dirección pedagógica debe liderar el cambio cultural dentro de las comunidades educativas, transformando la diversidad en una oportunidad para el enriquecimiento colectivo.

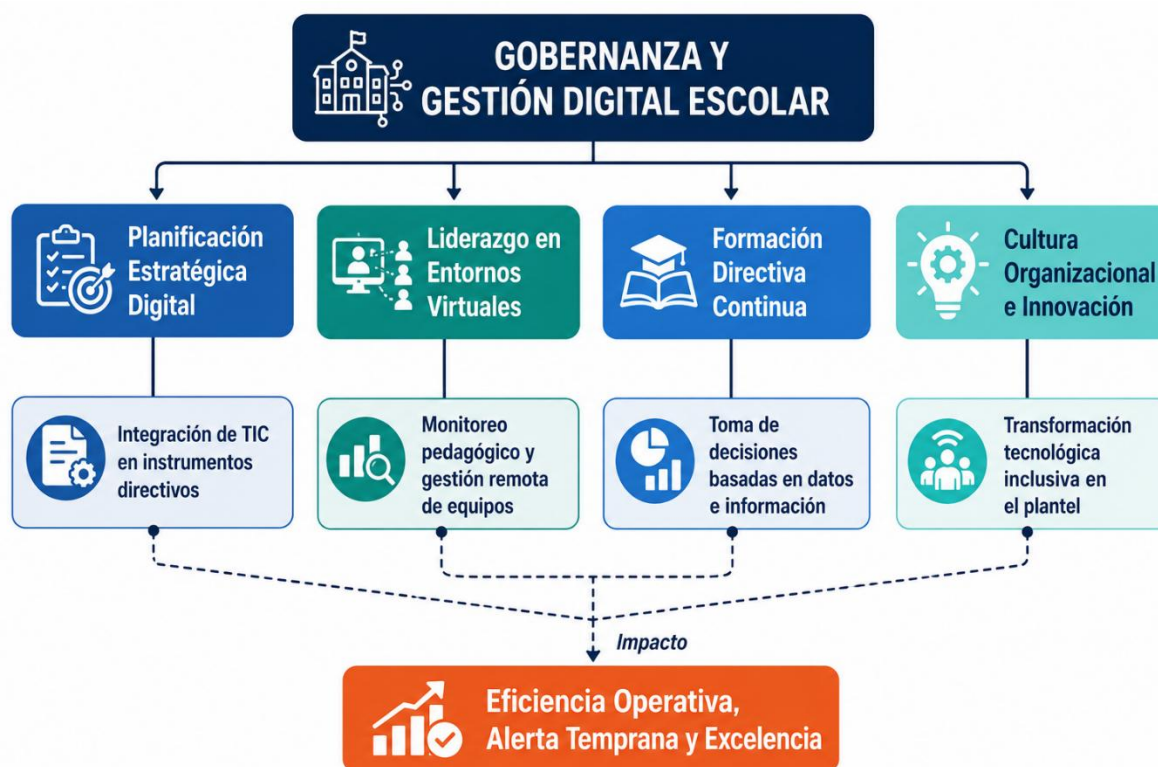
La consolidación de un modelo educativo intercultural que atienda con dignidad la movilidad humana es una tarea prioritaria para el Ecuador. Como sostienen Peñaherrera et al., (2026), afrontar los desafíos del siglo XXI implica integrar la diversidad cultural no como una dificultad, sino como la base constitutiva del aprendizaje nacional. Por ello, la convergencia entre políticas públicas inclusivas, liderazgo ético directivo y metodologías adaptadas resulta indispensable para garantizar una educación equitativa (Cuesta y Chamorro, 2022).

5.3 Competencias digitales e integración de tecnologías de la información en la gestión

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la gestión educativa representa una necesidad imperativa para modernizar el sistema escolar ecuatoriano. Según Jiménez (2022), el uso estratégico de herramientas tecnológicas fortalece los procesos directivos y potencia la competitividad institucional en contextos de acelerada transformación digital. Asimismo, Cuevas (2024) argumenta que la incorporación de entornos digitales en la administración escolar optimiza la toma de decisiones y agiliza

la planificación institucional. Por consiguiente, los directivos deben abandonar los enfoques burocráticos tradicionales para adoptar una visión orientada a la gobernanza tecnológica.

Figura 5.2 Estructura de la gobernanza y gestión digital escolar para la eficiencia operativa y la excelencia



Nota. Adaptado de Cuevas (2024), Quishpe y Cevallos (2025) y Raymundo et al. (2023). Modelo conceptual de gobernanza digital escolar que integra la planificación estratégica, el liderazgo virtual, la formación continua y la cultura de innovación.

El desarrollo de competencias digitales en las autoridades institucionales se consolida como un factor clave para liderar el cambio en los centros educativos. De acuerdo con Quishpe y Cevallos (2025), la evaluación del desempeño profesional directivo debe incluir la capacidad de gestionar plataformas informáticas e incentivar el uso de la tecnología en la comunidad escolar. En este sentido, Cuevas (2024) señala que la planificación estratégica moderna requiere directivos capaces de articular las TIC con los objetivos pedagógicos y administrativos del plantel. De esta manera, el liderazgo escolar no solo administra recursos digitalizados, sino que promueve una cultura de innovación sistémica.

La formación continua en habilidades tecnológicas para el liderazgo directivo resulta indispensable para responder a los desafíos de los entornos de enseñanza virtuales. Según Marichal et al. (2021), la capacitación sistemática en competencias de dirección permite a los líderes escolares adaptar sus prácticas administrativas a escenarios digitales dinámicos y complejos. Complementariamente, Raymundo et al. (2023) destacan que el ejercicio del liderazgo en entornos virtuales requiere habilidades comunicativas y organizacionales específicas para mantener la cohesión del equipo docente. Así, la alfabetización digital directiva trasciende el nivel instrumental y se convierte en un pilar metodológico de la gestión.

La digitalización de los procesos administrativos y académicos impacta positivamente en la eficiencia operativa y en el acceso equitativo a la información institucional. De acuerdo con Jiménez (2022), las plataformas digitales facilitan el seguimiento del rendimiento académico y optimizan el tiempo dedicado a tareas burocráticas cotidianas. Por su parte, Jiménez et al. (2025) sostienen que la infraestructura tecnológica en la gestión impulsa la accesibilidad y la inclusión de datos, permitiendo respuestas más rápidas a las necesidades de la comunidad. En consecuencia, la gestión digitalizada se erige como una garantía de transparencia y efectividad operativa.

Tabla 5.2 Dimensiones fundamentales de las competencias digitales en la gestión educativa

Dimensión de Gestión Digital	Descripción de la Competencia	Referencia Bibliográfica
Planificación Estratégica Digital	Incorporación de TIC en los instrumentos directivos y en la gobernanza institucional.	Cuevas (2024); Jiménez (2022)
Liderazgo en Entornos Virtuales	Dirección, seguimiento pedagógico y gestión de equipos docentes en espacios digitales.	Raymundo et al. (2023)

Formación Directiva Continua	Capacitación permanente en habilidades informáticas para la toma de decisiones.	Marichal et al. (2021); Quishpe & Cevallos (2025)
Cultura Organizacional e Innovación	Fomento de la transformación tecnológica inclusiva dentro del clima institucional.	García & Vélez (2024); Peñaherrera et al. (2026)

Nota. Adaptado de Marichal et al. (2021), Peñaherrera et al. (2026), Quishpe y Cevallos (2025) y Raymundo et al. (2023). Cuadro que sintetiza las dimensiones de la gestión digital, las descripciones de las competencias y sus respectivas referencias bibliográficas.

La transformación digital en los centros escolares modifica la cultura organizacional y redefine los canales de comunicación entre los actores educativos. Según García y Vélez (2024), la adopción de nuevas tecnologías por parte del equipo directivo influye de forma directa en la apertura al cambio dentro del clima institucional. Asimismo, Quishpe y Cevallos (2025) reafirman que la innovación en el desempeño directivo motiva al personal docente a integrar recursos tecnológicos en sus actividades pedagógicas ordinarias. Por ende, la gestión tecnológica ejerce un efecto multiplicador que moderniza paulatinamente la praxis del conjunto de la comunidad educativa.

Pese a los avances normativos, el sistema educativo ecuatoriano enfrenta sustanciales brechas de infraestructura y capacitación digital entre las instituciones. Como argumentan Peñaherrera et al., (2026), los retos del siglo XXI demandan políticas públicas dirigidas a reducir las asimetrías tecnológicas entre zonas urbanas y rurales. En este contexto, Marichal et al., (2021) enfatizan que los programas de desarrollo profesional directivo deben atender estas disparidades, ofreciendo formación contextualizada a la realidad de cada centro escolar. Superar estas limitaciones presupuestarias y de conectividad constituye un requisito insoslayable para lograr una verdadera inclusión digital.

La supervisión y el acompañamiento directivo en espacios virtuales de aprendizaje exigen repensar las estrategias tradicionales de monitoreo pedagógico. De acuerdo con Raymundo et al., (2023), el liderazgo en plataformas remotas requiere equilibrar la autonomía docente

con el seguimiento riguroso de las metas de aprendizaje institucionales. Paralelamente, Jiménez (2022) afirma que el procesamiento coordinado de datos mediante sistemas de gestión escolar permite detectar de forma temprana situaciones de riesgo académico o deserción. Por lo tanto, el seguimiento virtual fortifica los mecanismos de alerta temprana y mejora la calidad del servicio educativo

De este modo, la consolidación de competencias digitales en la dirección escolar asegura una gestión adaptativa frente a las incertidumbres del entorno educativo contemporáneo. Cuevas (2024) enfatiza que el liderazgo estratégico digital prepara a las instituciones para articular respuestas ágiles ante eventuales crisis o cambios inesperados en la modalidad de enseñanza. A su vez, Peñaherrera et al., (2026) concluyen que la integración tecnológica en la gestión constituye la piedra angular para orientar la educación ecuatoriana hacia la sostenibilidad, la innovación y la excelencia académica.

5.4 Vinculación comunitaria y participación activa de las familias (Comités de Madres, Padres y Representantes)

La vinculación comunitaria y el involucramiento activo de las familias constituyen componentes esenciales para alcanzar una gestión educativa de calidad en el contexto ecuatoriano. Según Barba y Delgado (2021), la articulación coherente entre el liderazgo directivo y la comunidad de padres de familia potencia los resultados académicos e institucionales, creando corresponsabilidad en la formación integral de los estudiantes. Asimismo, la integración formal de los Comités de Madres, Padres y Representantes en los procesos de toma de decisiones fortalece la democratización de la gestión escolar (Misad et al., 2022). De esta manera, la escuela se transforma en un centro de desarrollo comunitario abierto al diálogo participativo.

El desarrollo de una comunicación asertiva por parte del equipo directivo resulta determinante para consolidar la confianza y la colaboración en la comunidad escolar. De acuerdo con Lara (2021), la implementación de canales comunicativos claros, empáticos y fluidos por parte de los directivos previene conflictos institucionales y estimula la cooperación activa de las familias. En esta misma línea, Oña et al. (2026) sostienen que la

comunicación efectiva entre docentes y representantes legales genera un entorno de aprendizaje armónico que incide positivamente en el rendimiento estudiantil. En ese aspecto, la asertividad en la parte comunicacional es el base central para una gobernanza participativa.

La efectividad de la interacción entre los actores educativos demanda estrategias metodológicas intencionadas que promuevan el compromiso de los Comités de Representantes. Según Peñafiel y García (2021), una gestión comunicativa estructurada en la dirección del plantel fortalece el sentido de pertenencia y motiva a las familias a involucrarse de forma sostenida en las actividades institucionales. Complementariamente, Vélez et al. (2021) afirman que el uso de dinámicas metodológicas participativas optimiza la relación entre los hogares y la escuela, superando barreras culturales e informativas. Por consiguiente, la apertura directiva dinamiza la integración comunitaria en favor de la equidad pedagógica.

El clima escolar participativo creado a partir del liderazgo directivo fomenta un ambiente propicio para el desarrollo psicosocial del estudiantado. Como indican Akyürek y Ayyıldız (2026), el liderazgo escolar innovador influye positivamente en el clima de trabajo institucional y promueve el bienestar colectivo del centro educativo. Asimismo, Misad et al. (2022) subrayan que las instituciones educativas con alta participación comunitaria muestran mayores índices de satisfacción y mejor convivencia. De este modo, la alianza estratégica entre la dirección y las familias consolida entornos escolares seguros, acogedores e inclusivos.

- **Mecanismos institucionales de participación:** Activación del rol de los Comités de Representantes en la toma de decisiones para fortalecer la democratización escolar (Misad et al., 2022).
- **Estrategias de comunicación asertiva:** Promoción de canales de diálogo transparentes y empáticos entre la dirección, los docentes y las familias (Oña et al., 2026).

- **Fomento del sentido de pertenencia:** Construcción de un clima escolar colaborativo que incentive la corresponsabilidad familiar en el proceso formativo (Peñañiel y García, 2021).
- **Metodologías participativas de vinculación:** Implementación de dinámicas interactivas para integrar a la comunidad en la gestión cotidiana y pedagógica del plantel (Vélez et al., 2021).

La cooperación entre la escuela y el entorno territorial es indispensable para abordar problemas sociales complejos que impactan de manera directa en la vida escolar. Barba y Delgado (2021) sostienen que la gestión directiva debe proyectarse más allá de los muros del plantel, coordinando acciones comunitarias que protejan el bienestar estudiantil. Al respecto, Peñañiel y García (2021) argumentan que cuando las familias perciben empatía y claridad en la gestión institucional, se convierten en aliados estratégicos para la resolución de crisis y necesidades materiales del centro. Así, la escuela fortalece su capital social y su arraigo territorial.

En el marco del sistema educativo ecuatoriano, la representatividad en los Comités de Padres de Familia debe responder a principios de equidad e interculturalidad. De acuerdo con Oña et al. (2026), la diversidad cultural de las comunidades exige que las directivas adapten sus estrategias comunicativas para garantizar la participación efectiva de todos los hogares. Del mismo modo, Vélez et al. (2021) apuntan que la empatía docente y la apertura directiva son condiciones fundamentales para evitar la marginación de familias procedentes de sectores vulnerables. La inclusión activa de los apoderados garantiza la vigencia de los derechos educativos.

Finalmente, la consolidación de un verdadero modelo de vinculación comunitaria presupone el compromiso sostenido del equipo directivo para mantener abiertos los espacios de diálogo. Lara (2021) resalta que la comunicación asertiva atenúa las discrepancias naturales entre los actores escolares y afianza relaciones horizontales de apoyo recíproco. Por su parte, Akyürek y Ayyıldız (2026) concluyen que la satisfacción general de la comunidad escolar depende de la transparencia directiva y del

reconocimiento mutuo. En consecuencia, la participación comunitaria se afianza como un pilar imprescindible para la transformación de la calidad educativa.

5.5 Resiliencia institucional y gestión educativa ante situaciones de emergencia o crisis

La capacidad de resiliencia institucional ante contextos de crisis y emergencia se ha transformado en una competencia determinante para los centros educativos del siglo XXI. De acuerdo con Cavagnaro y Carvajal (2021), el ejercicio de un liderazgo transformacional por parte de las autoridades escolares resulta crucial para guiar a la comunidad educativa en momentos de incertidumbre organizacional. Asimismo, Falabella et al. (2022) señalan que los momentos críticos imponen dilemas éticos y organizacionales complejos que demandan una gestión directiva altamente adaptativa. Ante esto, las escuelas deben reestructurar sus estrategias operativas para resguardar la continuidad pedagógica.

En situaciones de contingencia, el liderazgo ético y la adecuada gestión del talento docente resultan vitales para garantizar la estabilidad operacional del plantel. Armijo et al. (2025) enfatizan que la dirección debe actuar como un pilar de ética profesional y soporte humano, manteniendo la cohesión y la motivación del equipo docente. Complementariamente, Fasanando et al. (2025) argumentan que un liderazgo receptivo y cercano fortalece el nivel de compromiso y *engagement* del profesorado frente a la adicción de cargas laborales en contextos adversos. De esta manera, el apoyo institucional amortigua el estrés docente y protege el clima laboral.

El acompañamiento pedagógico permanente y la atención al bienestar socioemocional representan prioridades estratégicas durante periodos de crisis institucional. Según Leiva y Vásquez (2019), la gestión directiva debe reorientar la supervisión restrictiva hacia un acompañamiento formativo de contención que guíe la práctica docente ante escenarios emergentes. Por otro lado, Suárez et al. (2025) destacan que el liderazgo pedagógico es la garantía fundamental para mantener la calidad educativa e impedir el menoscabo de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante eventos disruptivos. En consecuencia, el rol directivo resguarda el derecho a la educación de la población escolar.

La mitigación del abandono escolar y el mantenimiento de la satisfacción del personal constituyen metas centrales en la gestión directiva en situaciones de emergencia. De acuerdo con Delgado y Gahona (2022), el liderazgo transformacional reduce significativamente las intenciones de deserción docente y fomenta la lealtad hacia la institución en momentos críticos. Asimismo, Samperio y Cáceres (2024) subrayan que el impacto de la gestión escolar se refleja en la capacidad institucional para adaptar sus procedimientos y sostener la permanencia de los estudiantes. Así, la resiliencia organizacional contrarresta los impactos negativos de la vulnerabilidad externa.

Tabla 5.3 *Pilares institucionales para la gestión educativa en situaciones de emergencia o crisis*

Pilar Estratégico	Descripción de la Acción Directiva	Autores de Referencia
Liderazgo Transformacional	Adaptación organizativa, guiado ético y manejo adaptativo de la incertidumbre.	Cavagnaro & Carvajal (2021); Falabella et al. (2022)
Soporte Docente y Engagement	Contención socioemocional y ético-profesional para preservar el compromiso laboral.	Armijo et al. (2025); Fasanando et al. (2025)
Acompañamiento Pedagógico	Orientación continua y reestructuración de la enseñanza para sostener la calidad.	Leiva & Vásquez (2019); Suárez et al. (2025)
Retención e Innovación Cultural	Mitigación del abandono, resiliencia organizativa y apertura a la flexibilidad del cambio.	Delgado & Gahona (2022); García & Vélez (2024); Samperio & Cáceres (2024)

Nota. Adaptado de Armijo et al., (2025), Cavagnaro y Carvajal (2021) y Suárez et al., (2025). Cuadro que clasifica los pilares estratégicos de la acción directiva, la descripción de cada acción y sus autores de referencia para enfrentar contextos de crisis.

La flexibilidad de la cultura organizacional facilita la adaptación oportuna de la comunidad educativa a las exigencias impuestas por el entorno. Según García y Vélez (2024), la articulación del liderazgo pedagógico con la cultura escolar fomenta una actitud favorable

al cambio y la innovación organizativa ante eventualidades inesperadas. Por su parte, Samperio y Cáceres (2024) enfatizan que la reflexión teórico-metodológica dentro de la función directiva permite anticipar riesgos y estructurar planes de contingencia eficientes. La resiliencia institucional no es un hecho fortuito, sino el resultado de una preparación continua y previsor.

Figura 5.3 Modelo de gestión de la resiliencia institucional y sostenibilidad educativa ante situaciones de crisis



Nota. Adaptado de Armijo et al. (2025), y Suárez et al. (2025). Flujo secuencial de respuesta directiva desde la ocurrencia del evento de crisis hasta la consolidación de una cultura resiliente que garantice la sostenibilidad educativa.

El acompañamiento técnico y la empatía institucional son esenciales para preservar la cohesión de los docentes expuestos a niveles altos de presión profesional. Leiva y Vásquez

(2019) indican que el espacio de acompañamiento debe constituirse en una instancia de escucha activa y reajuste metodológico donde el educador encuentre orientación para afrontar contingencias. Igualmente, Armijo et al. (2025) destacan que la valoración del talento humano por parte de la dirección previene el desgaste profesional y mantiene el estándar de rendimiento en la atención pedagógica. De este modo, la resiliencia docente se nutre del respaldo directivo.

Frente a crisis de diversa índole, el sostenimiento del servicio educativo exige una planificación estratégica orientada a la protección integral de los derechos del alumnado. Suárez et al., (2025) sostienen que el liderazgo inclusivo en tiempos de crisis no abandona a los estudiantes más vulnerables, sino que flexibiliza las formas de evaluación y los canales de comunicación. En este orden de ideas, Delgado y Gahona (2022) agregan que la empatía institucional refuerza el compromiso de toda la comunidad para superar colectivamente la adversidad. Por lo tanto, la resiliencia escolar consolida a las instituciones como refugios seguros de desarrollo.

En conclusión, la resiliencia institucional ante emergencias y crisis constituye una dimensión clave para garantizar el derecho ininterrumpido a la educación en Ecuador. Como han argumentado Cavagnaro y Carvajal (2021), la conjunción de un liderazgo transformacional, el acompañamiento socioemocional al equipo docente y una cultura organizacional flexible asegura la sostenibilidad de la enseñanza (García & Vélez, 2024; Leiva & Vásquez, 2019). Fortalecer la capacidad de respuesta y anticipación de los centros educativos ecuatorianos es una condición indispensable para edificar un sistema escolar robusto, inclusivo y de calidad superior.

5.6 Referencias bibliográficas

- Abad, P., Delgado, B., Abad, G., & Piedrahita, W. (2025). Habilidades blandas y el trabajo en equipo en estudiantes en una Institución Educativa de Guayaquil, 2021. *South Florida Journal of Development*, 6(2), 1-14. <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/5009>
- 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>
- Armijo, G., Amaguaya, M., Posada, J., & Triana, L. (2025). El Liderazgo Directivo como Pilar de la Ética Profesional y la Gestión del Talento Docente. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(5), 1-20. <https://doi.org/10.71068/ybw06p77>
- Barba, L., & Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Benítez, F., Herrera, H., & Rodríguez, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista REDIPE*, 10(6), 171-194. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>
- 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>
- Castillo, A., Pastrán, F., & Mendoza, J. (2021). El liderazgo ético del docente universitario en la formación del ethos del futuro profesional en el contexto de la sociedad del Siglo XXI. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 55-64. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.7>
- 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>
- Cuesta, G., & Chamorro, N. (2022). La educación en Ecuador, retos y perspectivas. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 2030-2045. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042819>

- 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
- Dinorath, B. (2025). Diversidad cultural y educación intercultural en contextos educativos. *Revista de Investigación en Educación*, 2(1), 34-43. <https://doi.org/10.51247/e.v2i1.870>
- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., & Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la educación*, (56), 255-291. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n56/0718-4565-caledu-56-255.pdf>
- 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. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(20). <https://doi.org/10.55560/arete.2024.20.10.3>
- 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
- Jiménez, K., Ocaña, J., & Núñez, A. (2025). Transformación digital en la educación inclusiva: El futuro de las TIC para la accesibilidad en el aula. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(6), 11-30. <https://doi.org/10.53877/rc1.6-599>
- 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>
- Lara, L. (2021). La comunicación asertiva como herramienta para mejorar el clima laboral de las instituciones educativas. *Sinergia Académica*, 4(1), 41-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958644>

- Lascano, C., Rivera, B., Tomalá, V., & Aquino, A. (2025). ¿Inclusión o Ilusión? Implicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Ecuatoriana. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 347-357. <https://doi.org/10.70625/rlce/348>
- 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>
- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41). <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- 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>
- Oña, D., Pinto, B., Litardo, D., & Alvia, M. (2026). Comunicación Asertiva en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Estudiantes de Educación General Básica. *Erevna Research Reports*, 4(2), 1-15. <https://revistaerevna.com/index.php/erevna/article/view/96/189>
- 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>
- Peñafiel, D., & García, G. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión Educativa del Colegio de Bachillerato Técnico “Simón Bolívar”. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), 156-173. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.533>
- Peñaherrera, M., Yépez, L., Florencia, C., Córdova, M., Ramírez, J., & Gualpa, L. (2026). Desafíos y Perspectivas del Sistema Educativo Ecuatoriano frente a las Innovaciones Pedagógicas del Siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(1), 5325-5344. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22631
- 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>
- Riascos, L., & Becerril, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://www.redalyc.org/journal/834/83471904004/html/>
- 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>
- 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>
- Segovia, M., Juárez, N., & Ramos, M. (2024). Innovación del liderazgo pedagógico en el ámbito escolar bajo los nuevos paradigmas de la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1850–1865. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.838>
- Suárez, A., Pichucho, J., Untuña, D., Espinel, M., & Anrango, N. (2025). Liderazgo Pedagógico Directivo como Factor para la Mejora de la Calidad Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 5690-5725. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19915
- 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. *Educação & Sociedade*, 46(e293607), 1-17. <https://www.scielo.br/j/es/a/MGgtkQJNf33YjXQ7FzWhmTJ/?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>
- Vélez, R., Sanz, O., & Bolívar, O. (2021). Estrategia metodológica para el desarrollo de la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza en estudiantes de Bachillerato. *Revista Cognosis*, 6(4), 55-70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i4.3151>