

El liderazgo Institucional como motor de innovación y mejora en la gestión educativa en la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro, Quito

Institutional Leadership as a Driver of Innovation and Improvement in Educational Management at Perpetuo Socorro Private Educational Unit, Quito

La leadership istituzionale come motore dell'innovazione e del miglioramento nella gestione educativa presso l'Unità Educativa Privata Perpetuo Socorro, Quito

Hernan Wilfrido Cuvi Morocho^I

hcuvim@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3869-7012>

Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Juan Carlos Dávila Rosales^I

jdavilar3@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6266-1923>

Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Correspondencia: hcuvim@unemi.edu.ec

Artículo de Investigación

***Aceptado:** Julio 31, 2026 *** Publicado:** Agosto 5, 2026

- I. Maestría en Gestión Educativa con mención en Organización, Dirección e Innovación de los Centros Educativos, Escuela de Educación, Facultad de Posgrados, Universidad Estatal de Milagro, Milagro-Ecuador

Resumen

El liderazgo institucional constituye un componente estratégico para orientar la innovación, fortalecer la participación docente y consolidar procesos de mejora en las organizaciones educativas. El objetivo del estudio fue analizar cómo el liderazgo institucional actúa como motor de innovación y mejora en la gestión educativa de la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro, ubicada en Quito. Se adoptó un enfoque cualitativo, con diseño descriptivo-interpretativo y estrategia de estudio de caso. Para esta versión metodológica se construyó un corpus integrado por ocho entrevistas semiestructuradas —dos integrantes del equipo directivo y seis docentes—, dos jornadas de observación no participante y cuatro documentos institucionales ficticios. La información fue examinada mediante codificación temática, comparación constante y triangulación de fuentes. Los resultados se organizaron en cinco categorías: visión estratégica y orientación al cambio; participación docente y liderazgo distribuido; comunicación y clima organizacional; condiciones para la innovación pedagógica; y seguimiento de la mejora institucional. Los participantes describieron un liderazgo valorado por su apertura, capacidad de organización y apoyo a iniciativas pedagógicas; sin embargo, también señalaron que la participación docente era más consultiva que decisoria, que la comunicación dependía en exceso de canales informales y que el seguimiento de las innovaciones carecía de indicadores sistemáticos. La triangulación mostró coincidencias entre entrevistas, observaciones y documentos respecto a la existencia de una cultura colaborativa emergente, aunque todavía condicionada por la centralización de algunas decisiones. Se concluye que el liderazgo institucional puede favorecer la innovación cuando combina claridad estratégica, distribución real de responsabilidades, acompañamiento pedagógico y evaluación continua.

Palabras clave: liderazgo institucional; innovación educativa; gestión escolar; liderazgo distribuido; mejora continua.

Abstract

Institutional leadership constitutes a strategic component for guiding innovation, strengthening teacher participation, and consolidating improvement processes within educational organizations. The objective of this study was to analyze how institutional leadership acts as a driver of innovation and improvement in the educational management of Perpetuo Socorro Private Educational Unit, located in Quito. A qualitative approach was adopted, with a descriptive-interpretative design and a case study strategy. For this methodological version, a corpus was constructed consisting of eight semi-structured interviews —two members of the management team and six teachers—, two non-participant observation sessions, and four fictional institutional documents. The information was examined through thematic coding, constant comparison, and source triangulation. The results were organized into five categories: strategic vision and orientation toward change; teacher participation and distributed leadership; communication and organizational climate; conditions for pedagogical innovation; and monitoring of institutional improvement. Participants described a leadership style valued for its openness, organizational capacity, and support for pedagogical initiatives; however, they also indicated that teacher participation was more consultative than

decision-making, that communication relied excessively on informal channels, and that the monitoring of innovations lacked systematic indicators. Triangulation revealed agreements among interviews, observations, and documents regarding the existence of an emerging collaborative culture, although it was still conditioned by the centralization of certain decisions. It is concluded that institutional leadership can foster innovation when it combines strategic clarity, genuine distribution of responsibilities, pedagogical support, and continuous evaluation.

Keywords: institutional leadership; educational innovation; school management; distributed leadership; continuous improvement.

Riassunto

La leadership istituzionale costituisce una componente strategica per orientare l'innovazione, rafforzare la partecipazione dei docenti e consolidare i processi di miglioramento nelle organizzazioni educative. L'obiettivo dello studio è stato analizzare come la leadership istituzionale agisca come motore dell'innovazione e del miglioramento nella gestione educativa dell'Unità Educativa Privata Perpetuo Socorro, situata a Quito. È stato adottato un approccio qualitativo, con un disegno descrittivo-interpretativo e una strategia di studio di caso. Per questa versione metodologica è stato costruito un corpus composto da otto interviste semi-strutturate — due membri del gruppo direttivo e sei docenti —, due sessioni di osservazione non partecipante e quattro documenti istituzionali fittizi. Le informazioni sono state analizzate mediante codifica tematica, confronto costante e triangolazione delle fonti. I risultati sono stati organizzati in cinque categorie: visione strategica e orientamento al cambiamento; partecipazione dei docenti e leadership distribuita; comunicazione e clima organizzativo; condizioni per l'innovazione pedagogica; e monitoraggio del miglioramento istituzionale.

I partecipanti hanno descritto una leadership apprezzata per la sua apertura, capacità organizzativa e sostegno alle iniziative pedagogiche; tuttavia, hanno anche evidenziato che la partecipazione dei docenti era più consultiva che decisionale, che la comunicazione dipendeva eccessivamente da canali informali e che il monitoraggio delle innovazioni era privo di indicatori sistematici. La triangolazione ha mostrato convergenze tra interviste, osservazioni e documenti rispetto all'esistenza di una cultura collaborativa emergente, sebbene ancora condizionata dalla centralizzazione di alcune decisioni. Si conclude che la leadership istituzionale può favorire l'innovazione quando combina chiarezza strategica, reale distribuzione delle responsabilità, accompagnamento pedagogico e valutazione continua.

Parole chiave: leadership istituzionale; innovazione educativa; gestione scolastica; leadership distribuita; miglioramento continuo.

1. Introducción

Los sistemas educativos contemporáneos se desenvuelven en escenarios caracterizados por cambios tecnológicos, nuevas demandas sociales, diversidad cultural y presión por mejorar la calidad de los aprendizajes. Estas transformaciones han ampliado las responsabilidades de las

instituciones escolares, que ya no solo deben administrar recursos y garantizar el cumplimiento normativo, sino también generar capacidades internas para aprender, innovar y responder de manera pertinente a contextos cambiantes. En este marco, el liderazgo institucional ha adquirido relevancia porque conecta la orientación estratégica, la organización del trabajo, la cultura escolar y las prácticas pedagógicas.

La literatura reciente sostiene que la influencia del liderazgo no se limita a las decisiones del director, sino que se expresa en la manera en que se construyen propósitos compartidos, se distribuyen responsabilidades y se crean condiciones para que los docentes participen en la mejora. Mincu (2022) plantea que la transformación educativa requiere comprender el liderazgo en interacción con la estructura organizacional, la autonomía profesional y la cultura de cada escuela. Desde esta perspectiva, los procesos de mejora no pueden analizarse como acciones aisladas, pues dependen de la capacidad institucional para articular personas, recursos, conocimientos y metas.

El liderazgo distribuido constituye uno de los enfoques más vinculados con la innovación escolar. Lin (2022), utilizando información de 132.376 docentes de 33 países y economías, encontró que el liderazgo distribuido se relacionaba positivamente con la innovación docente, la autonomía y la colaboración profesional. Asimismo, Amels et al. (2020) mostraron que la combinación de liderazgo distribuido y trabajo basado en indagación fortalecía la capacidad de los docentes para participar en procesos de cambio. Estos estudios sugieren que la innovación se vuelve más sostenible cuando las decisiones y responsabilidades no permanecen concentradas exclusivamente en la autoridad formal.

La colaboración profesional también representa una condición relevante para transformar las prácticas. Bellibaş et al. (2021) destacan que las comunidades profesionales de aprendizaje requieren liderazgo, confianza, cultura colaborativa y oportunidades para compartir conocimientos. De manera complementaria, estudios sobre cooperación docente han evidenciado que la planificación, el desarrollo y la evaluación conjunta de la enseñanza pueden favorecer procesos de aprendizaje organizacional y sostener innovaciones pedagógicas en el tiempo. Por tanto, la participación docente no debería reducirse a recibir información o ejecutar disposiciones, sino involucrar espacios reales para deliberar, proponer, experimentar y evaluar.

Además de distribuir responsabilidades, los líderes escolares deben gestionar la comunicación y el clima organizacional. La claridad de los mensajes, la coherencia entre decisiones y acciones, y la existencia de canales accesibles influyen en la confianza de los equipos. En situaciones de cambio o incertidumbre, Harris y Jones (2020) señalaron que el liderazgo escolar requiere respuestas adaptativas, colaboración y capacidad para mantener conectada a la comunidad educativa. Estas condiciones resultan relevantes incluso fuera de contextos de crisis, porque la innovación suele generar dudas, resistencias y demandas de apoyo.

En la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro se plantea la necesidad de comprender cómo se ejerce el liderazgo institucional y de qué manera este puede favorecer la innovación pedagógica, la participación docente y la mejora de la gestión. El documento inicial identifica como problemas

potenciales la débil articulación entre planificación y ejecución, las limitaciones de comunicación interna y la participación insuficiente de los docentes en determinadas decisiones. Sin embargo, estas afirmaciones requieren ser contrastadas mediante evidencia obtenida directamente de los actores y de las prácticas institucionales.

Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar cómo el liderazgo institucional actúa como motor de innovación y mejora en la gestión educativa de la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro, con el propósito de identificar prácticas, fortalezas y áreas de oportunidad. La investigación busca aportar una comprensión contextual del liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico, considerando especialmente la visión estratégica, la comunicación, la participación docente, las condiciones para innovar y los mecanismos de seguimiento institucional.

2. Metodología

Se adoptó un enfoque cualitativo, con orientación descriptiva-interpretativa y estrategia de estudio de caso único. Este enfoque resultó pertinente porque el interés central fue comprender los significados, experiencias y valoraciones que los actores educativos atribuyen a las prácticas de liderazgo, innovación y mejora desarrolladas en una institución específica. La investigación cualitativa permite examinar fenómenos complejos desde la perspectiva de quienes los experimentan, atendiendo a sus dimensiones contextuales, organizacionales y relacionales (Busetto et al., 2020). Por su parte, el estudio de caso posibilita una exploración profunda y multifacética de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno estudiado y las condiciones institucionales que lo rodean no pueden separarse con claridad (Crowe et al., 2011). En este estudio, el caso estuvo delimitado por la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro y por las prácticas institucionales relacionadas con el liderazgo, la participación docente, la comunicación, la innovación pedagógica y la mejora de la gestión.

La selección de participantes se planteó mediante un muestreo intencional orientado por criterios. Este tipo de muestreo busca incorporar deliberadamente a personas cuyas experiencias, responsabilidades o conocimientos resulten relevantes para responder la pregunta de investigación, procurando correspondencia entre la composición de la muestra y los objetivos del estudio (Campbell et al., 2020). Se incluyeron ocho actores: dos integrantes del equipo directivo, identificados mediante los códigos D1 y D2, y seis docentes, codificados como P1-P6. Los participantes representaron diferentes funciones institucionales, niveles educativos y trayectorias profesionales, con antigüedades comprendidas entre dos y dieciocho años. Esta diversidad se estableció para obtener perspectivas relacionadas con la dirección institucional, la coordinación pedagógica y la práctica docente cotidiana. Los criterios de inclusión fueron: mantener una vinculación activa con la institución, participar o haber participado en procesos de planificación, gestión o innovación educativa y manifestar disposición para compartir sus experiencias. El número definitivo de participantes en una aplicación real debería justificarse por la suficiencia de la información obtenida y no únicamente por una cantidad previamente establecida, debido a que

el muestreo cualitativo busca profundidad y pertinencia antes que representatividad estadística (Campbell et al., 2020; Renjith et al., 2021).

Para la producción de información se diseñó una estrategia de triangulación integrada por entrevistas semiestructuradas, observación no participante y análisis documental. La combinación de técnicas permitió examinar el liderazgo institucional desde los discursos de los participantes, las interacciones observadas y los registros formales de la organización. El uso de diversas fuentes no debe considerarse una comprobación mecánica de la veracidad de los datos, sino una forma de ampliar la comprensión del fenómeno, identificar convergencias y divergencias y favorecer una interpretación más reflexiva (Arias Valencia, 2022).

La primera técnica fue la entrevista semiestructurada. Esta modalidad permite trabajar con una guía previa de temas y preguntas abiertas, manteniendo suficiente flexibilidad para profundizar en experiencias, ejemplos y asuntos emergentes durante la conversación (Busetto et al., 2020; DeJonckheere & Vaughn, 2019). La guía se organizó alrededor de cinco ejes: visión estratégica, distribución del liderazgo, comunicación institucional, apoyo a la innovación y seguimiento de la mejora. Incluyó doce preguntas principales y preguntas adicionales de profundización. Para la simulación metodológica se construyeron entrevistas con una duración equivalente de entre 35 y 55 minutos. En una aplicación real, las conversaciones deberían ser grabadas con autorización previa y transcritas literalmente, debido a que la transcripción íntegra contribuye a conservar las expresiones y significados proporcionados por los participantes (Jamshed, 2014).

La segunda técnica correspondió a la observación no participante de dos reuniones institucionales: una sesión de planificación pedagógica y una reunión de seguimiento. La observación permitió dirigir la atención hacia interacciones, formas de participación, distribución de la palabra, procesos de toma de decisiones, acuerdos y manifestaciones de acompañamiento directivo. Las observaciones cualitativas complementan las entrevistas porque permiten contrastar lo expresado por los participantes con las dinámicas desarrolladas en los escenarios donde ocurre el fenómeno (Busetto et al., 2020). La información se organizó mediante notas de campo que diferenciaron los registros descriptivos de las interpretaciones iniciales del investigador.

La tercera técnica fue el análisis documental. Se consideraron cuatro tipos de documentos institucionales: plan estratégico, acta del consejo académico, plan de capacitación y matriz de seguimiento de proyectos. El análisis documental permite examinar cómo las prioridades, decisiones, responsabilidades y procedimientos son formalmente representados por una organización. Además, puede complementar las entrevistas y observaciones al aportar evidencia sobre procesos, antecedentes y formas institucionales de presentar los problemas y las acciones de mejora (Dalglish et al., 2020). Los documentos debían analizarse considerando su propósito, autoría, fecha, destinatarios, contenido y relación con las categorías del estudio.

El procesamiento de la información se planteó mediante análisis temático y codificación progresiva. Primero se efectuaría una lectura completa y reiterada de las transcripciones, notas de campo y documentos para lograr familiarización con el corpus. Posteriormente, se identificarían

unidades de significado y se asignarían códigos iniciales relacionados con las prácticas, experiencias y valoraciones expresadas. Los códigos se compararían y agruparían de acuerdo con sus semejanzas, diferencias y relaciones conceptuales, dando origen a subcategorías y categorías interpretativas. La comparación constante permitiría revisar la consistencia de los códigos entre participantes y fuentes, así como reconocer convergencias, divergencias y casos que contradijeran las tendencias predominantes.

La matriz analítica quedó organizada en cinco categorías iniciales: visión estratégica y orientación al cambio; liderazgo distribuido y participación docente; comunicación y clima organizacional; condiciones para la innovación pedagógica; y seguimiento de la mejora institucional. Estas categorías deben considerarse provisionales y susceptibles de modificación durante el análisis de información real. La credibilidad se fortalecería mediante la triangulación de entrevistas, notas de campo y documentos, la conservación de un registro de las decisiones analíticas y la revisión de coherencia entre códigos, evidencias y conclusiones. La triangulación contribuye a la amplitud y credibilidad interpretativa al integrar diferentes fuentes y perspectivas sobre el mismo fenómeno (Arias Valencia, 2022; Busetto et al., 2020).

En el plano ético, antes de iniciar el trabajo de campo real, los participantes deberían recibir información clara sobre los objetivos, procedimientos, posibles usos de la información, carácter voluntario de la participación, confidencialidad y derecho a retirarse sin consecuencias. El consentimiento informado en investigaciones cualitativas debe concebirse como un proceso continuo y no limitarse a la firma inicial de un documento, especialmente cuando durante las entrevistas pueden surgir contenidos no previstos (Taquette & Borges da Matta Souza, 2022). Para proteger las identidades se utilizarían los códigos D y P y se eliminarían de las transcripciones los nombres, cargos específicos u otros detalles que permitieran reconocer a los participantes. La información debería almacenarse en archivos protegidos y separados de los consentimientos. Estas precauciones son particularmente importantes en estudios institucionales pequeños, donde existe riesgo de identificación indirecta por las funciones o experiencias relatadas (Kaiser, 2009).

3. Resultados

El análisis del corpus permitió identificar cinco categorías que explican la relación entre liderazgo institucional, innovación y mejora de la gestión educativa (Figura 1). En conjunto, los testimonios describieron una institución con dirección visible, disposición al cambio y apertura a iniciativas pedagógicas; sin embargo, también mostraron tensiones asociadas con la centralización de ciertas decisiones, la informalidad de algunos canales comunicativos y la ausencia de mecanismos estables para evaluar la sostenibilidad de las innovaciones.



Figura 1 Factores institucionales que limitan la innovación educativa en contextos de liderazgo centralizado

La primera categoría, visión estratégica y orientación al cambio, mostró que los participantes reconocían la existencia de metas institucionales relacionadas con calidad, actualización pedagógica y formación integral. D1 afirmó que “la innovación debe responder al proyecto institucional y no ser una actividad aislada”, mientras P2 señaló que la dirección “suele recordar hacia dónde quiere ir la institución”. Las notas de campo de la reunión de planificación registraron que el equipo directivo abrió la sesión vinculando las actividades propuestas con los objetivos anuales. No obstante, tres docentes indicaron que las metas generales no siempre se traducían en criterios operativos claros para cada nivel. P5 expresó: “sabemos que hay que innovar, pero a veces no está definido cómo se va a valorar si la propuesta funcionó”.

La segunda categoría fue liderazgo distribuido y participación docente. Los directivos describieron prácticas de delegación mediante comisiones, coordinaciones de área y responsables de proyectos. P1 y P4 reconocieron que podían proponer actividades y liderar iniciativas, especialmente cuando estaban vinculadas con metodologías activas o eventos institucionales. Sin embargo, la participación fue caracterizada principalmente como consultiva. P3 manifestó: “nos preguntan y podemos opinar, pero las decisiones finales ya vienen bastante orientadas”. En la observación de la reunión pedagógica se registró una distribución amplia de la palabra, aunque la agenda, los

tiempos y la decisión final permanecieron bajo control de la dirección. El acta analizada también mostraba asignación de responsabilidades, pero no detallaba el procedimiento mediante el cual se habían seleccionado las alternativas.

La tercera categoría, comunicación y clima organizacional, presentó valoraciones mayormente favorables. Los participantes destacaron relaciones respetuosas, accesibilidad del equipo directivo y disposición para resolver problemas. D2 indicó que se procuraba mantener “una comunicación directa y cercana”, mientras P6 señaló que “cuando existe una dificultad, se puede solicitar una reunión”. Aun así, cinco participantes mencionaron que parte de la información circulaba mediante mensajes instantáneos y conversaciones informales, lo que podía producir duplicidad o pérdida de indicaciones. En las notas de campo se observó que algunas decisiones fueron aclaradas durante la reunión porque los docentes habían recibido versiones diferentes. Este hallazgo sugiere que el clima interpersonal era positivo, pero la arquitectura formal de comunicación requería mayor sistematicidad.

La cuarta categoría correspondió a las condiciones para la innovación pedagógica. Los docentes identificaron apoyo institucional para desarrollar proyectos, utilizar recursos digitales y ensayar estrategias activas. P2 relató que recibió flexibilidad para aplicar aprendizaje basado en proyectos, y P4 destacó la disponibilidad de acompañamiento cuando solicitó apoyo técnico. El plan de capacitación incluía talleres sobre evaluación formativa, metodologías activas y recursos digitales. No obstante, aparecieron tres limitaciones: tiempo insuficiente para planificar colectivamente, acceso desigual a recursos y seguimiento irregular después de las capacitaciones. P1 señaló: “el taller motiva, pero después cada docente vuelve a su ritmo y falta un espacio para revisar lo aplicado”. La observación mostró intercambio de ideas entre pares, aunque no se registró un protocolo para documentar o escalar las experiencias exitosas.

La quinta categoría fue seguimiento de la mejora institucional. Los directivos afirmaron utilizar reuniones, informes y observaciones de aula para revisar avances. El documento de seguimiento incluía actividades, responsables y fechas; sin embargo, los indicadores se centraban principalmente en cumplimiento y no en resultados pedagógicos u organizacionales. P3 expresó que “se verifica si la actividad se realizó, pero no siempre qué cambió después”. La triangulación mostró que el seguimiento era reconocido como necesario, aunque todavía se encontraba en una fase administrativa más que evaluativa. Los participantes propusieron incorporar indicadores de participación, satisfacción, cambios en las prácticas y evidencias de aprendizaje.

Las divergencias entre directivos y docentes se concentraron en el grado de participación. Mientras los directivos percibían una distribución amplia del liderazgo, cuatro docentes consideraban que la autonomía dependía del tipo de decisión. Existía mayor libertad en asuntos metodológicos y menor incidencia en temas organizativos o estratégicos. Esta diferencia no implicó rechazo al liderazgo, sino una expectativa de participación más temprana en la definición de problemas y alternativas.

En síntesis, los resultados muestran un liderazgo con fortalezas en orientación, cercanía y promoción de iniciativas, pero con oportunidades de mejora en la formalización de la comunicación, la participación decisoria y la evaluación de innovaciones (Tabla 1). La institución presentaría una cultura colaborativa emergente: existen espacios, disposición y experiencias positivas, aunque todavía no se consolidan como un sistema estable de aprendizaje organizacional. La combinación de entrevistas, observación y documentos permitió identificar coherencia en torno al apoyo directivo, pero también coincidencias respecto a la necesidad de pasar de acciones puntuales a procesos institucionalizados.

Tabla 1. Categorías y síntesis de hallazgos

Categoría	Fortalezas identificadas	Tensiones o limitaciones	Fuentes convergentes
Visión estratégica	Metas compartidas y orientación hacia calidad e innovación	Traducción insuficiente de metas en criterios operativos	Entrevistas, reunión de planificación, plan estratégico
Liderazgo distribuido	Comisiones, responsables de proyectos y apertura a propuestas	Participación más consultiva que decisoria	Entrevistas, observación, acta académica
Comunicación y clima	Accesibilidad, respeto y disposición al diálogo	Dependencia de canales informales y mensajes duplicados	Entrevistas y notas de campo
Innovación pedagógica	Apoyo a proyectos, capacitación y metodologías activas	Tiempo limitado, recursos desiguales y seguimiento irregular	Entrevistas, plan de capacitación, observación
Seguimiento de la mejora	Reuniones, informes y asignación de responsables	Indicadores centrados en cumplimiento, no en impacto	Entrevistas y matriz de seguimiento

4. Discusión

Los resultados sugieren que el liderazgo institucional puede actuar como motor de innovación cuando articula una visión compartida, distribuye responsabilidades, facilita la colaboración y establece mecanismos de seguimiento. La evidencia construida muestra una valoración positiva de la dirección, especialmente por su cercanía y apoyo a iniciativas, aunque también identifica una brecha entre la apertura consultiva y la participación decisoria. Esta tensión es relevante porque la innovación sostenible requiere que los docentes no solo ejecuten propuestas, sino que intervengan en la definición de prioridades, problemas y criterios de evaluación.

El hallazgo relacionado con la visión estratégica coincide con Mincu (2022), quien sostiene que el liderazgo escolar debe interpretarse en relación con las condiciones estructurales, culturales y organizativas de cada institución. La existencia de metas generales constituye un punto de partida, pero su efecto depende de la capacidad para traducirlas en prácticas, responsabilidades e indicadores comprensibles. En el caso, los docentes reconocieron la dirección institucional, aunque demandaron mayor concreción sobre cómo se evaluaría el éxito de las innovaciones. Esta observación sugiere que una visión inspiradora necesita acompañarse de procesos de operacionalización y retroalimentación.

La categoría de liderazgo distribuido encuentra respaldo en Lin (2022), quien identificó efectos positivos del liderazgo distribuido sobre la innovación docente, la autonomía y la colaboración profesional. Los resultados del estudio muestran que la institución ofrecía oportunidades para liderar proyectos y participar en comisiones, pero que la incidencia disminuía en decisiones estratégicas. Esta diferencia permite distinguir entre delegación de tareas y distribución auténtica del liderazgo. Delegar implica asignar responsabilidades definidas por la autoridad; distribuir liderazgo supone reconocer conocimientos, iniciativa y capacidad de decisión en distintos actores.

Los resultados también son coherentes con Amels et al. (2020), quienes encontraron que el liderazgo distribuido y el trabajo basado en indagación fortalecen la capacidad docente para el cambio. La evidencia que los docentes podían proponer metodologías y proyectos, pero no contaban siempre con espacios para documentar, evaluar y compartir lo aprendido. Desde esta perspectiva, la innovación no debería depender únicamente del entusiasmo individual. Requiere procesos institucionales de indagación en los que los equipos formulen preguntas, recojan evidencia, contrasten resultados y ajusten sus prácticas.

La colaboración emergente observada se relaciona con el estudio cualitativo de Bellibaş et al. (2021) sobre comunidades profesionales de aprendizaje, en el que el liderazgo, la cultura escolar y la colaboración aparecen como componentes interdependientes. En la institución existían reuniones y disposición para compartir experiencias, pero las oportunidades de aprendizaje colectivo eran todavía discontinuas. Para avanzar hacia una comunidad profesional, sería necesario asegurar tiempos protegidos, protocolos de diálogo y mecanismos de seguimiento que conviertan las reuniones en espacios de análisis pedagógico y no solo de coordinación administrativa.

El clima interpersonal positivo constituye otra fortaleza. La accesibilidad de los directivos y el trato respetuoso favorecen la confianza para comunicar dificultades. No obstante, la dependencia de mensajes instantáneos e intercambios informales generó ambigüedad. Harris y Jones (2020) destacaron que, en contextos disruptivos, el liderazgo efectivo requiere comunicación clara, conexión entre actores y respuestas adaptativas. Aunque el presente escenario no corresponde a una crisis, el principio resulta aplicable: una organización innovadora necesita canales formales que garanticen trazabilidad, coherencia y acceso equitativo a la información.

La innovación pedagógica fue valorada por la existencia de capacitaciones, apoyo técnico y flexibilidad metodológica. Sin embargo, los participantes señalaron que la formación no siempre se acompañaba de seguimiento. Este resultado es consistente con la literatura sobre desarrollo profesional, que subraya que los talleres aislados tienen menor potencial de cambio que los procesos sostenidos, colaborativos y vinculados con problemas de la práctica. En consecuencia, la institución debería articular capacitación, experimentación, observación entre pares y retroalimentación, creando ciclos de mejora más que actividades puntuales.

Los hallazgos sobre autonomía también pueden interpretarse a la luz de Lin (2022), quien mostró que la autonomía docente media parcialmente la relación entre liderazgo distribuido e innovación. En el estudio, los profesores describieron mayor autonomía en decisiones metodológicas que en asuntos institucionales. Esta distribución puede ser funcional, pero conviene revisar si las fronteras están claramente definidas y si los docentes participan desde las etapas iniciales de los proyectos. La autonomía no supone ausencia de coordinación; implica capacidad profesional para tomar decisiones dentro de propósitos compartidos y con responsabilidad sobre los resultados.

La dimensión de seguimiento mostró una orientación predominantemente administrativa. Se verificaba el cumplimiento de actividades, pero no siempre los cambios producidos. Esta situación limita el aprendizaje organizacional porque no permite diferenciar entre ejecución e impacto. Un proyecto puede completarse sin modificar prácticas ni mejorar procesos. Por ello, los indicadores deberían incluir evidencias de implementación, participación, aprendizaje docente, satisfacción, cambios observables en el aula y sostenibilidad de las acciones. La evaluación tendría que servir para aprender y ajustar, no únicamente para rendir cuentas.

Los resultados convergen con la investigación de Cebrián et al. (2022), quienes identificaron diferencias en la autopercepción de competencias de liderazgo distribuido según la experiencia directiva y docente. Este antecedente invita a considerar que los actores pueden valorar de manera distinta el grado de participación y distribución del liderazgo. Los directivos percibían mayor apertura que los docentes. Lejos de interpretarse como contradicción, esta divergencia constituye información valiosa sobre expectativas, experiencias y posiciones organizacionales diferentes.

Asimismo, la cooperación docente observada se relaciona con investigaciones que muestran que el desarrollo conjunto de innovaciones puede fortalecer la colaboración coconstructiva. Cuando los docentes planifican, implementan y evalúan propuestas comunes, la colaboración deja de ser intercambio superficial y se convierte en construcción colectiva de conocimiento. En el caso

analizado, existían iniciativas compartidas, pero faltaba formalizar ciclos de reflexión y documentación. La institución podría crear repositorios de experiencias, jornadas de socialización y equipos de acompañamiento para ampliar el alcance de las prácticas exitosas.

En términos prácticos, el liderazgo institucional debería avanzar en cuatro direcciones. Primero, convertir la visión estratégica en objetivos verificables y comprensibles para todos los niveles. Segundo, ampliar la participación docente desde la definición de los problemas, no solo en la ejecución de soluciones. Tercero, ordenar la comunicación mediante canales, responsables y registros formales. Cuarto, establecer un sistema de innovación y mejora con indicadores, revisión periódica y difusión de aprendizajes. Estas acciones no requieren reemplazar las fortalezas existentes, sino consolidarlas como procesos institucionales.

5. Conclusiones

El análisis cualitativo permitió ilustrar cómo el liderazgo institucional podría relacionarse con la innovación y la mejora de la gestión educativa en la Unidad Particular Educativa Perpetuo Socorro. Las cinco categorías construidas muestran que el liderazgo adquiere capacidad transformadora cuando combina orientación estratégica, participación docente, comunicación clara, apoyo pedagógico y seguimiento sistemático. La visión institucional y la cercanía del equipo directivo aparecen como fortalezas que favorecen la disposición al cambio y la generación de iniciativas.

Sin embargo, los resultados también evidencian que la innovación puede perder continuidad cuando la participación se limita a consultas, las decisiones permanecen centralizadas o la evaluación se concentra exclusivamente en verificar actividades. La distribución del liderazgo requiere que los docentes intervengan en la identificación de problemas, la selección de alternativas y la valoración de resultados. Del mismo modo, una comunicación interpersonal positiva necesita apoyarse en canales formales que reduzcan ambigüedades y permitan dar seguimiento a los acuerdos.

Desde una perspectiva institucional, se recomienda establecer ciclos de innovación que integren planificación, implementación, observación, retroalimentación y ajuste. También conviene crear tiempos protegidos para colaboración docente, indicadores de impacto, repositorios de experiencias y mecanismos para socializar aprendizajes. Estas medidas permitirían pasar de iniciativas aisladas a una cultura de mejora continua.

Referencias

Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., & van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: Testing a model. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468–485. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1746363>

- Arias Valencia, M. M. (2022). Principles, scope, and limitations of the methodological triangulation. *Investigación y Educación en Enfermería*, 40(2), e03. <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v40n2e03>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2, 14. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: Complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652–661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- Cebrián, G., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., & Andújar-Molina, O. (2022). A preliminary study comparing pre-service and in-service school principals' self-perception of distributed leadership competencies in relation to teaching and managerial experience. *Frontiers in Psychology*, 13, 720459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.720459>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11, 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- DalGLISH, S. L., Khalid, H., & McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: The READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424–1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87–88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632–1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>

- Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*, 13, 948152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.948152>
- Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52, 231–242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Renjith, V., Yesodharan, R., Noronha, J. A., Ladd, E., & George, A. (2021). Qualitative methods in health care research. *International Journal of Preventive Medicine*, 12, 20. https://doi.org/10.4103/ijpvm.IJPVM_321_19
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Taquette, S. R., & Borges da Matta Souza, L. M. (2022). Ethical dilemmas in qualitative research: A critical literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–15. <https://doi.org/10.1177/16094069221078731>

Anexo 1. Guía de entrevista semiestructurada

1. ¿Cómo describiría el estilo de liderazgo predominante en la institución?
2. ¿Cuáles son las principales metas institucionales relacionadas con innovación y mejora?
3. ¿De qué manera participan los docentes en la definición de decisiones y proyectos?
4. ¿Qué responsabilidades de liderazgo se distribuyen entre coordinadores, comisiones y docentes?
5. ¿Cómo se comunican las decisiones y los acuerdos institucionales?
6. ¿Qué condiciones favorecen o dificultan la comunicación interna?
7. ¿Qué apoyo reciben los docentes para aplicar metodologías o recursos innovadores?
8. ¿Cómo se identifican, documentan y comparten las prácticas exitosas?
9. ¿Qué dificultades limitan la continuidad de las innovaciones?
10. ¿Cómo se realiza el seguimiento de los planes y proyectos?
11. ¿Qué indicadores se utilizan para determinar si una mejora produjo resultados?
12. ¿Qué cambios considera prioritarios para fortalecer el liderazgo institucional?

Anexo 2. Caracterización de participantes

Código	Rol	Antigüedad	Participación institucional
D1	Directivo	12 años	Planificación estratégica y gestión general
D2	Coordinación pedagógica	8 años	Acompañamiento docente y seguimiento académico
P1	Docente	18 años	Comisión pedagógica
P2	Docente	10 años	Proyecto interdisciplinario
P3	Docente	7 años	Consejo académico
P4	Docente	5 años	Innovación digital

P5	Docente	3 años	Evaluación formativa
P6	Docente	2 años	Actividades institucionales

Anexo 3. Extractos de transcripciones

D1

Entrevistador: ¿Cómo se relaciona el liderazgo con la innovación?

D1: La innovación debe responder al proyecto institucional y no ser una actividad aislada. Intentamos que cada iniciativa tenga un responsable, un propósito y un momento de revisión.

Entrevistador: ¿Cómo participan los docentes?

D1: Trabajamos con comisiones y coordinaciones. Reconozco que todavía hay decisiones estratégicas que se definen desde la dirección, pero buscamos ampliar la consulta.

D2

Entrevistador: ¿Qué apoyos reciben los docentes?

D2: Se organizan capacitaciones y acompañamientos. El problema es que no siempre logramos revisar qué pasó después del taller.

Entrevistador: ¿Cómo se comunica la información?

D2: La comunicación es directa y cercana, aunque usamos demasiados canales y a veces eso genera confusión.

P1

Entrevistador: ¿Existe espacio para innovar?

P1: Sí, podemos proponer. El reto es que el taller motiva, pero después cada docente vuelve a su ritmo y falta un espacio para revisar lo aplicado.

Entrevistador: ¿Cómo valora la participación?

P1: En proyectos pedagógicos hay libertad; en decisiones organizativas, la participación es menor.

P2

Entrevistador: ¿Qué experiencia positiva recuerda?

P2: Propuse aprendizaje basado en proyectos y recibí flexibilidad. También me ayudaron con recursos y ajustes de horario.

Entrevistador: ¿Qué faltó?

P2: Nos faltó documentar los resultados para que otros docentes pudieran replicarlo.

P3

Entrevistador: ¿Cómo se toman las decisiones?

P3: Nos preguntan y podemos opinar, pero las decisiones finales ya vienen bastante orientadas.

Entrevistador: ¿Cómo se evalúan los proyectos?

P3: Se verifica si la actividad se realizó, pero no siempre qué cambió después.

P4

Entrevistador: ¿Cómo describiría el apoyo directivo?

P4: Es accesible. Cuando solicité apoyo técnico para una actividad digital, recibí acompañamiento.

Entrevistador: ¿Qué podría mejorar?

P4: Que exista un repositorio de experiencias y un tiempo para socializarlas.

P5

Entrevistador: ¿Las metas son claras?

P5: Sabemos que hay que innovar, pero a veces no está definido cómo se va a valorar si la propuesta funcionó.

Entrevistador: ¿Qué propone?

P5: Indicadores sencillos y reuniones breves de seguimiento.

P6

Entrevistador: ¿Cómo es el clima institucional?

P6: Es respetuoso y cuando existe una dificultad se puede solicitar una reunión.

Entrevistador: ¿Qué ocurre con la comunicación?

P6: A veces recibimos la misma instrucción por mensajes diferentes y con pequeños cambios.

Anexo 4. Notas de campo

Observación 1: reunión de planificación pedagógica

Fecha: 14 de mayo de 2026. Duración: 75 minutos. Participaron dos directivos y nueve docentes. La dirección inició la reunión relacionando las actividades con el plan anual. Se concedió la palabra a todos los asistentes. Cuatro docentes propusieron ajustes metodológicos. La decisión final fue sintetizada por D1. Se observaron interacciones respetuosas y disposición para colaborar. Dos docentes solicitaron aclaración porque habían recibido indicaciones diferentes mediante mensajería instantánea. No se establecieron indicadores para evaluar los resultados de las actividades.

Observación 2: reunión de seguimiento institucional

Fecha: 28 de mayo de 2026. Duración: 60 minutos. Se revisó el cumplimiento de tareas y fechas. Los responsables informaron avances, dificultades y necesidades. La discusión se concentró en si las actividades estaban ejecutadas. No se presentaron evidencias sistemáticas sobre cambios en la práctica o en el aprendizaje. D2 propuso incorporar una matriz con indicadores cualitativos. La propuesta fue aceptada para una revisión posterior.

Anexo 5. Matriz de codificación temática

Código inicial	Subcategoría	Categoría	Evidencia ilustrativa	Fuente
Metas compartidas	Claridad de propósito	Visión estratégica y orientación al cambio	“La innovación debe responder al proyecto institucional”	D1
Criterios poco claros	Operacionalización de metas	Visión estratégica y orientación al cambio	“No está definido cómo se va a valorar”	P5
Comisiones docentes	Delegación y responsabilidad	Liderazgo distribuido y participación	Asignación de responsables de proyectos	Acta y D1

Consulta sin decisión	Participación limitada	Liderazgo distribuido y participación	“Las decisiones finales ya vienen orientadas”	P3
Accesibilidad directiva	Confianza interpersonal	Comunicación y clima	“Se puede solicitar una reunión”	P6
Canales múltiples	Desorganización informativa	Comunicación y clima	Versiónes distintas de una misma instrucción	P6 y observación 1
Capacitación	Desarrollo profesional	Condiciones para la innovación	Talleres sobre metodologías activas	Plan de capacitación
Falta de seguimiento	Sostenibilidad de la innovación	Condiciones para la innovación	“Falta un espacio para revisar lo aplicado”	P1
Cumplimiento de tareas	Control administrativo	Seguimiento de la mejora	Revisión de fechas y responsables	Observación 2
Ausencia de indicadores	Evaluación de impacto	Seguimiento de la mejora	“No siempre qué cambió después”	P3

Anexo 6. Matriz de triangulación

Hallazgo	Entrevistas	Observación	Documentos	Interpretación
Visión institucional reconocida	Directivos y docentes mencionan metas de calidad e innovación	La reunión inicia vinculando acciones con el plan anual	Plan estratégico contiene objetivos de mejora	Existe orientación compartida, pero falta operacionalización
Participación parcial	Docentes valoran espacios, pero perciben centralización	Amplia intervención; decisión final directiva	Acta asigna responsabilidades sin explicar selección	La distribución es mayor en ejecución que en definición estratégica

Comunicación cercana pero informal	Se valora la accesibilidad; se reportan mensajes contradictorios	Se solicitan aclaraciones por versiones diferentes	No existe protocolo comunicativo explícito	El clima es favorable, pero los canales requieren formalización
Innovación con seguimiento débil	Se reconocen capacitaciones y apoyo	No se observan indicadores de impacto	Matriz registra tareas y fechas	La innovación se apoya, pero no se evalúa de forma sistemática