

Liderazgo adaptativo e innovador: articulación entre innovación pedagógica y gestión estratégica en la educación superior

Adaptive and innovative leadership: articulating pedagogical innovation and strategic management in higher education

Julio César Martínez Aguilar¹

Resumen

La transformación de la educación superior ha incrementado la necesidad de articular la innovación desarrollada en el aula con los procesos de gestión y gobernanza institucional. En este contexto, los académicos que asumen funciones de dirección de carreras ocupan una posición intermedia entre la práctica docente y la gestión estratégica, aunque la literatura aborda frecuentemente estas dimensiones de manera fragmentada. El objetivo de este artículo es analizar e integrar la literatura reciente sobre liderazgo académico, innovación pedagógica, gobernanza y desarrollo docente en educación superior, con especial atención al papel de los líderes académicos intermedios como articuladores de los procesos de cambio. Se desarrolló una revisión integrativa de literatura, orientada por criterios de pertinencia temática, actualidad, carácter científico y disponibilidad de identificador DOI, complementada con evidencia regional sobre la adopción y gobernanza de la inteligencia artificial en América Latina y el Caribe. La síntesis temática permitió identificar cuatro dimensiones articuladas: liderazgo adaptativo e innovador, liderazgo académico intermedio, gobernanza compartida y liderazgo de servicio. Los hallazgos sugieren que la institucionalización de la innovación no depende exclusivamente de la iniciativa individual del profesorado, sino de condiciones organizacionales que favorezcan la participación, la confianza, el desarrollo de capacidades y

¹ Doctorando en Contabilidad y Auditoría, Maestría en Finanzas Empresariales, Maestría en Dirección y Gestión de Negocios, Licenciado en Ciencias Contables y Administrativas, Especialista en Docencia Universitaria, Especialista en Gobernabilidad, Gerencia Política y Gestión Pública, Especialista en Evaluación y Calidad Educativa, Especialista en Auditoría, Habilitación Pedagógica para Egresados Universitarios. Director de la Carrera de Administración de Empresas de la Universidad Columbia del Paraguay, filial Pedro Juan Caballero; Docente Investigador Universitario.: <https://orcid.org/0009-0006-2475-0633>

la toma de decisiones compartida. Se concluye que el docente-director puede constituirse en un actor estratégico para conectar la innovación pedagógica con la gestión institucional cuando dispone de condiciones de autonomía, formación y apoyo organizacional.

Palabras clave: educación superior; liderazgo adaptativo; innovación pedagógica; gobernanza académica; liderazgo académico.

Abstract

The transformation of higher education has increased the need to articulate classroom-based innovation with institutional management and governance processes. In this context, academics who assume academic program leadership responsibilities occupy an intermediate position between teaching practice and strategic management, although the literature frequently addresses these dimensions separately. This article aims to analyze and integrate recent literature on academic leadership, pedagogical innovation, governance, and faculty development in higher education, with particular attention to the role of academic middle leaders as agents connecting educational practice and institutional change. An integrative literature review was conducted based on thematic relevance, recency, scientific quality, and availability of DOI, complemented by regional evidence concerning artificial intelligence adoption and governance in Latin American and Caribbean higher education. The thematic synthesis identified four interconnected dimensions: adaptive and innovative leadership, academic middle leadership, shared governance, and servant leadership. The findings suggest that institutionalizing innovation depends not only on individual faculty initiative but also on organizational conditions that promote participation, trust, capacity development, and shared decision-making. The study concludes that academic program leaders who maintain a teaching role can become strategic actors connecting pedagogical innovation with institutional management when they have adequate autonomy, leadership development, and organizational support.

Keywords: higher education; adaptive leadership; pedagogical innovation; academic governance; academic leadership.

1 INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior desarrollan sus funciones en contextos caracterizados por transformaciones tecnológicas, cambios en las expectativas sociales,

exigencias de calidad y acreditación, internacionalización y creciente complejidad organizacional. Estas transformaciones han ampliado las responsabilidades de quienes ejercen funciones de liderazgo académico y han cuestionado los modelos tradicionales sustentados exclusivamente en estructuras jerárquicas. La literatura sobre desarrollo del liderazgo en educación superior señala que los contextos universitarios contemporáneos requieren formas de liderazgo capaces de responder a escenarios inciertos y a estructuras organizacionales caracterizadas por múltiples actores, intereses y fuentes de autoridad (Dopson et al., 2019).

Dentro de esta configuración adquiere particular relevancia el liderazgo académico intermedio. Los directores de departamento, coordinadores y responsables de programas o carreras ocupan posiciones situadas entre las decisiones institucionales de mayor nivel y la práctica académica cotidiana. Maddock (2023), a partir de una revisión sistemática de la literatura sobre liderazgo académico intermedio, identifica la complejidad multifacética de estas funciones, así como las tensiones asociadas a las expectativas de desempeño, la autonomía, los recursos y la identidad profesional.

Esta posición resulta especialmente relevante cuando se analiza la relación entre innovación pedagógica y gobernanza. La innovación educativa puede originarse en iniciativas individuales o colectivas del profesorado, pero su permanencia requiere condiciones institucionales que permitan compartir conocimientos, asignar recursos, desarrollar capacidades y establecer mecanismos de coordinación. En consecuencia, existe una diferencia sustantiva entre adoptar una innovación y institucionalizarla.

Esta distinción resulta especialmente visible en el proceso de transformación digital. Laufer et al. (2025), a partir de un estudio cualitativo realizado en ocho programas de estudio europeos, encontraron que los líderes universitarios pueden favorecer la innovación tecnológica mediante la confianza, la distribución de responsabilidades, la participación en la toma de decisiones y la creación de espacios seguros para experimentar. Sin embargo, también observaron que delegar responsabilidades de innovación sin proporcionar infraestructura, financiamiento y orientación puede producir desmotivación y limitar la innovación.

La situación adquiere particular relevancia en América Latina y el Caribe. Valentini (2026), mediante una encuesta realizada a 200 instituciones de educación superior de 19 países de la región, encontró que la adopción de inteligencia artificial en docencia y

aprendizaje alcanzaba el 73,5%, mientras que solamente el 26,0% de las instituciones disponía de una estrategia formal de IA, el 18,5% contaba con políticas institucionales amplias, el 8,0% tenía presupuesto específico y el 9,0% disponía de mecanismos formales de evaluación. Estos datos sugieren una diferencia entre el ritmo de adopción tecnológica y el desarrollo de mecanismos institucionales para su gobernanza.

El problema, por tanto, no puede reducirse a la disponibilidad de tecnologías o a la voluntad individual de innovar. La cuestión central reside en cómo las instituciones transforman iniciativas pedagógicas dispersas en prácticas sostenibles, compartidas y alineadas con sus objetivos académicos.

En este escenario, el académico que mantiene su actividad docente mientras asume responsabilidades de dirección de carrera ocupa una posición particularmente significativa. En este artículo se utiliza la expresión docente-director para referirse al académico que, además de sus funciones docentes y académicas, asume responsabilidades de coordinación o dirección de un programa académico. El concepto se vincula con la literatura internacional sobre academic middle leadership, aunque se reconoce que las denominaciones y estructuras institucionales varían entre sistemas universitarios.

La literatura disponible, sin embargo, aparece fragmentada. Algunas investigaciones se concentran en el desarrollo de líderes universitarios; otras estudian el liderazgo académico intermedio; otras analizan liderazgo distribuido, gobernanza compartida, liderazgo de servicio o innovación tecnológica. Kinnunen et al. (2024) señalan precisamente la diversidad conceptual existente en torno al liderazgo de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, mientras que Maddock (2023) identifica un campo todavía limitado, aunque creciente, sobre los líderes académicos intermedios.

En este contexto, la presente revisión parte de una cuestión integradora: ¿cómo puede comprenderse el papel del liderazgo académico intermedio en la articulación entre innovación pedagógica, gobernanza institucional y desarrollo del profesorado?

El objetivo del artículo es analizar e integrar la literatura reciente sobre liderazgo académico, innovación pedagógica, gobernanza y desarrollo docente en educación superior, con especial atención al papel del docente-director como figura articuladora entre la innovación desarrollada en el aula y los procesos de gestión institucional.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Liderazgo académico en contextos universitarios complejos

El liderazgo universitario no puede comprenderse exclusivamente como una función jerárquica ejercida por autoridades superiores. Las universidades constituyen organizaciones profesionales complejas en las que conviven diferentes comunidades disciplinares, niveles de autoridad y formas de participación académica.

Dopson et al. (2019) señalan que la literatura sobre desarrollo del liderazgo en educación superior es fragmentada y presenta múltiples modelos y enfoques, sin un consenso claro respecto de las formas de desarrollo más apropiadas para el contexto universitario. Esta característica resulta significativa porque muestra que el liderazgo académico no constituye una práctica homogénea, sino una actividad condicionada por el contexto organizacional, la experiencia profesional y las características específicas de las instituciones.

Dinh et al. (2023) profundizan esta cuestión mediante el desarrollo de un modelo de liderazgo académico construido mediante un proceso de codiseño con líderes, docentes e investigadores de instituciones europeas y chinas. Su propuesta diferencia entre el desarrollo del líder individual y el desarrollo del liderazgo como capacidad colectiva, incorporando dimensiones relacionadas con contenidos formativos, modalidades de capacitación y objetivos institucionales.

Desde esta perspectiva, el liderazgo académico no debería limitarse al dominio de procedimientos administrativos. Requiere capacidades para interpretar contextos, movilizar actores, construir relaciones de confianza y facilitar procesos colectivos de cambio.

2.2 El liderazgo académico intermedio y el docente-director

Los líderes académicos intermedios ocupan una posición estratégica porque conectan diferentes niveles de la organización. Maddock (2023) identifica en su revisión sistemática una literatura que caracteriza estos roles como complejos y multifacéticos, sometidos a tensiones derivadas de las expectativas institucionales, las responsabilidades docentes y las relaciones colegiadas. La autora también señala la necesidad de mejorar la claridad del rol, los recursos disponibles y la autonomía de estos líderes.

Esta posición permite comprender al docente-director no como un simple administrador de procedimientos, sino como un actor situado entre dos espacios organizacionales: el espacio de la práctica académica cotidiana y el espacio de la gestión institucional.

La evidencia reciente sobre directores de departamento refuerza esta interpretación. Gou y Shen (2026), en un estudio realizado con 60 directores de departamento y 250 docentes de universidades sometidas a procesos de reforma en China, encontraron una relación entre liderazgo transformacional, identidad de liderazgo, empoderamiento psicológico y thriving del profesorado. El estudio destaca la importancia de la manera en que quienes ocupan posiciones directivas interiorizan su rol, particularmente cuando deben equilibrar responsabilidades administrativas con funciones de acompañamiento académico.

Esta evidencia permite interpretar la identidad profesional como un elemento relevante de la transición desde el rol predominantemente docente hacia una posición que requiere asumir responsabilidades institucionales. No obstante, no debe concluirse que todo docente-director desempeñe automáticamente una función articuladora eficaz. La posición estructural ofrece una posibilidad de articulación, pero su materialización depende de capacidades, autonomía y condiciones organizacionales.

2.3 Innovación pedagógica y condiciones institucionales

La innovación pedagógica puede surgir de experiencias individuales, iniciativas departamentales, proyectos colaborativos o decisiones institucionales. Sin embargo, la existencia de una innovación en el aula no garantiza su difusión o permanencia.

La evidencia sobre innovación tecnológica muestra la importancia de las condiciones organizacionales. Laufer et al. (2025) encontraron que el liderazgo universitario puede favorecer la innovación cuando combina confianza, autonomía, participación en las decisiones y condiciones que permiten experimentar. Al mismo tiempo, sus resultados muestran una tensión relevante: cuando la responsabilidad de innovar se transfiere al profesorado sin infraestructura, financiamiento u orientación, la delegación puede convertirse en sobrecarga y obstaculizar la innovación.

Esta distinción permite establecer conceptualmente la secuencia: innovación docente → adopción → difusión → institucionalización. La primera puede depender principalmente

de la iniciativa del docente; las fases posteriores requieren mecanismos de coordinación, aprendizaje colectivo, apoyo institucional y gobernanza.

La situación descrita por Valentini (2026) para América Latina y el Caribe resulta ilustrativa. El elevado nivel de adopción de IA en docencia contrasta con porcentajes inferiores de instituciones que cuentan con estrategias, políticas, presupuestos o mecanismos formales de evaluación. Esto no demuestra por sí mismo una relación causal entre adopción y ausencia de gobernanza, pero sí evidencia una diferencia observable entre integración tecnológica y formalización institucional.

Por consiguiente, la innovación pedagógica debe ser considerada también como un fenómeno organizacional.

2.4 Liderazgo adaptativo e innovador

La complejidad de los procesos de innovación requiere enfoques de liderazgo capaces de responder a situaciones que no pueden resolverse únicamente mediante procedimientos previamente establecidos.

La revisión sistemática de Obied (2026), que analizó 50 artículos publicados entre 2020 y 2025, identifica tendencias y competencias asociadas con el liderazgo innovador en contextos educativos. Entre las competencias sintetizadas se encuentran la visión estratégica, la iniciativa, la creación de redes, el conocimiento contextual y la capacidad para liderar el cambio.

Estas competencias resultan especialmente relevantes para el liderazgo académico intermedio porque este se desarrolla en un entorno donde las decisiones institucionales deben ser traducidas a prácticas concretas y donde las necesidades del aula pueden requerir ajustes en las políticas y procesos institucionales.

El liderazgo adaptativo puede comprenderse, por tanto, como una capacidad para interpretar problemas complejos, movilizar actores y ajustar las respuestas institucionales ante condiciones cambiantes. Su importancia no reside solamente en la capacidad individual de decidir, sino en la posibilidad de generar condiciones para que la organización aprenda.

En esta perspectiva, el liderazgo innovador no equivale a promover permanentemente nuevas tecnologías. La innovación debe estar relacionada con la generación de mejoras

significativas en las prácticas educativas y organizacionales. Una tecnología nueva no constituye necesariamente una innovación pedagógica; su valor depende de la manera en que modifica o mejora los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación o gestión.

2.5 Gobernanza compartida y liderazgo distribuido

La innovación en educación superior también está condicionada por la forma en que se distribuye la autoridad.

Raza et al. (2025), en una revisión sistemática de 48 estudios empíricos sobre gobernanza compartida en contextos postsecundarios, identificaron cinco grandes dimensiones: actores involucrados, características de los líderes, principios y valores, procesos de gobernanza y modelos de gobernanza. Los autores destacan la diversidad conceptual y organizacional del fenómeno.

La gobernanza compartida no debe confundirse con la ausencia de liderazgo. Por el contrario, implica reconocer que determinadas decisiones requieren participación de diferentes actores y que la legitimidad de las decisiones académicas depende, en parte, de procesos de deliberación y participación.

El liderazgo distribuido complementa esta perspectiva al considerar que las funciones de liderazgo pueden desarrollarse entre múltiples actores. Madan (2025), mediante un estudio empírico realizado en seis instituciones de educación superior de India con 269 participantes, encontró relaciones entre estructuras de poder que favorecen el empoderamiento, participación en la toma de decisiones y liderazgo distribuido.

Así, mientras la gobernanza compartida pone el énfasis en cómo se estructuran la participación y la autoridad, el liderazgo distribuido enfatiza cómo las prácticas de liderazgo se extienden entre diferentes actores.

Para el docente-director, esto significa pasar de una función centrada en resolver problemas a una función centrada en crear capacidad institucional para resolver problemas.

Esta diferencia resulta fundamental para la sostenibilidad. Si cada innovación depende de una persona, su continuidad estará vinculada a la permanencia de esa persona. Si la innovación se transforma en aprendizaje colectivo y se integra a procesos institucionales, aumenta su posibilidad de permanencia.

2.6 Liderazgo de servicio y desarrollo del profesorado

El liderazgo orientado a la innovación necesita una dimensión relacional. La transformación institucional puede generar incertidumbre, nuevas exigencias laborales y necesidad de adquirir competencias diferentes.

El liderazgo de servicio ofrece una perspectiva centrada en el desarrollo y bienestar de los colaboradores. Hossain et al. (2026), mediante una revisión sistemática de 20 estudios cuantitativos publicados entre 2020 y 2024, identificaron relaciones positivas entre liderazgo de servicio, compromiso, satisfacción laboral, empoderamiento psicológico y comportamiento de ciudadanía organizacional.

Aboramadan et al. (2020) también han relacionado el liderazgo de servicio con resultados de los académicos en educación superior, identificando relaciones con compromiso afectivo y compromiso laboral, con un papel mediador de la satisfacción laboral.

Estos hallazgos sugieren que la dimensión humana del liderazgo no es secundaria frente a la innovación. Un equipo que percibe apoyo, confianza y oportunidades de desarrollo puede presentar mejores condiciones para participar en procesos de cambio.

Sin embargo, el liderazgo de servicio no debe confundirse con ausencia de dirección. Su contribución dentro del modelo propuesto consiste en proporcionar una orientación relacional que complemente la capacidad estratégica y adaptativa.

3 METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una revisión integrativa de la literatura, de carácter cualitativo y analítico.

La elección de este enfoque responde a la necesidad de integrar evidencia procedente de diferentes diseños de investigación y de articular contribuciones teóricas y empíricas relacionadas con liderazgo académico, innovación pedagógica, gobernanza y desarrollo docente.

La revisión integrativa permite combinar evidencia procedente de investigaciones metodológicamente diversas y desarrollar una síntesis conceptual del conocimiento disponible (Whittemore; Knafl, 2005). Su propósito no consiste únicamente en resumir resultados

individuales, sino en identificar patrones, relaciones conceptuales, convergencias, tensiones y vacíos de conocimiento.

A diferencia de una revisión sistemática, el presente estudio no pretende estimar efectos ni reproducir un protocolo PRISMA. Tampoco se presenta como una revisión exhaustiva de toda la producción científica existente sobre liderazgo en educación superior.

La identificación de literatura se orientó mediante una búsqueda documental dirigida a publicaciones relacionadas con los conceptos de liderazgo académico, liderazgo académico intermedio, innovación pedagógica, liderazgo innovador, liderazgo adaptativo, liderazgo distribuido, gobernanza compartida, liderazgo de servicio, desarrollo del liderazgo, educación superior, innovación tecnológica y transformación digital.

Se priorizaron publicaciones científicas de revistas académicas con DOI verificable, dando preferencia a trabajos publicados en revistas con presencia en bases de datos internacionales de reconocido prestigio. La información bibliográfica fue posteriormente contrastada en páginas oficiales de editoriales, revistas, repositorios institucionales o registros DOI.

Dado que el estudio corresponde a una revisión integrativa y no se dispuso de un protocolo prospectivo de revisión sistemática, no se presentan números de registros identificados, duplicados o excluidos ni un diagrama PRISMA. Esta decisión busca evitar la reconstrucción retrospectiva de un proceso sistemático que no fue documentado en esos términos.

Se consideraron pertinentes publicaciones que cumplieran los siguientes criterios: estudios desarrollados en contextos de educación superior; trabajos relacionados directamente con liderazgo académico, liderazgo intermedio, innovación educativa, gobernanza o desarrollo docente; investigaciones empíricas, revisiones de literatura o revisiones sistemáticas con aportes conceptuales pertinentes; publicaciones con información bibliográfica verificable y DOI; y trabajos publicados preferentemente entre 2019 y 2026, sin excluir estudios anteriores cuando aportaran fundamentos metodológicos o conceptuales relevantes.

Se excluyeron documentos sin información bibliográfica verificable, trabajos centrados exclusivamente en educación básica, publicaciones sin relación sustantiva con el

objeto de revisión y fuentes profesionales utilizadas únicamente para describir modelos de liderazgo cuando existía evidencia científica disponible.

La información seleccionada fue organizada mediante una matriz temática que permitió identificar objeto de estudio, contexto de educación superior, perspectiva de liderazgo, relación con innovación, papel de los actores académicos, mecanismos de participación y gobernanza, resultados relevantes y aportes para la función del líder académico intermedio.

Posteriormente se realizó una síntesis temática integrativa. Las categorías no fueron consideradas como variables independientes ni como componentes de un modelo causal, sino como dimensiones conceptuales que permitieron comparar y relacionar los aportes de la literatura. La síntesis final permitió organizar la evidencia en cuatro dimensiones principales: liderazgo adaptativo e innovador; liderazgo académico intermedio; gobernanza compartida y liderazgo distribuido; y liderazgo de servicio y desarrollo docente.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Del docente innovador a la innovación institucional

La primera tendencia identificada consiste en que la literatura permite diferenciar entre la capacidad individual para innovar y la capacidad institucional para sostener la innovación.

La experiencia de innovación puede comenzar en el aula mediante la iniciativa de un docente. Sin embargo, su continuidad requiere condiciones diferentes: intercambio de conocimientos, coordinación, recursos, formación y reconocimiento institucional.

La evidencia de Laufer et al. (2025) muestra que la confianza y la autonomía concedidas al profesorado pueden estimular la experimentación con tecnologías educativas. No obstante, cuando la responsabilidad de innovar se transfiere a los docentes sin infraestructura, financiamiento o orientación, la misma descentralización puede generar efectos negativos.

El hallazgo cuestiona una interpretación simplificada de la innovación bottom-up. Que la innovación surja desde los docentes no significa que deba permanecer exclusivamente en el nivel individual.

La institucionalización requiere un mecanismo de articulación entre iniciativa individual, aprendizaje colectivo, decisión institucional, apoyo organizacional y sostenibilidad. En este proceso, el liderazgo académico intermedio adquiere una posición estratégica.

4.2 El docente-director como líder académico intermedio

La revisión de Maddock (2023) proporciona una base especialmente relevante para comprender esta posición. Los líderes académicos intermedios desarrollan sus funciones en escenarios caracterizados por demandas múltiples, tensiones de rol y necesidad de conciliar expectativas institucionales con las prácticas académicas.

El docente-director puede interpretarse, por tanto, como un actor de traducción organizacional. Su posición permite interpretar las necesidades del aula y, simultáneamente, comprender las restricciones y objetivos de la institución.

No obstante, esta posición intermedia también genera tensiones. El académico puede enfrentar simultáneamente responsabilidades docentes, administrativas, investigativas, de coordinación del profesorado, atención a estudiantes y cumplimiento de políticas institucionales.

La literatura sobre desarrollo del liderazgo universitario indica que estos roles no pueden sostenerse únicamente sobre la experiencia disciplinar. Dopson et al. (2019) encontraron que el campo del desarrollo del liderazgo en educación superior es fragmentado y que existen múltiples enfoques de formación y desarrollo.

Dinh et al. (2023) proponen superar una visión centrada exclusivamente en las competencias individuales y desarrollar simultáneamente capacidades del líder y capacidades colectivas de liderazgo.

La implicación es que el docente-director necesita preparación no solo para administrar, sino para liderar procesos colectivos de transformación.

4.3 El liderazgo adaptativo como capacidad de respuesta

La revisión de Obied (2026) identifica un conjunto de competencias asociadas con el liderazgo innovador: visión estratégica, iniciativa, creación de redes, conocimiento contextual y capacidad para liderar el cambio.

Estas competencias pueden interpretarse conjuntamente como capacidades de adaptación organizacional. La visión estratégica permite conectar las iniciativas de innovación con objetivos institucionales. La iniciativa facilita la experimentación. Las redes amplían la capacidad de cooperación. El conocimiento contextual permite adaptar soluciones a realidades específicas. Finalmente, la capacidad para liderar el cambio facilita la transición desde prácticas emergentes hacia formas más estables de actuación.

Sin embargo, la literatura no permite afirmar que un determinado estilo de liderazgo sea suficiente por sí mismo para institucionalizar la innovación.

La evidencia de Laufer et al. (2025) muestra precisamente que el liderazgo debe equilibrar dirección y autonomía. Una organización puede fracasar tanto por exceso de control como por una delegación sin apoyo.

Por ello, el liderazgo adaptativo puede entenderse menos como un estilo rígido y más como una capacidad de ajustar la intervención directiva al tipo de problema, al nivel de madurez del equipo y a las condiciones institucionales.

4.4 Gobernanza compartida y liderazgo distribuido como mecanismos de articulación

La institucionalización de la innovación requiere decisiones que afectan al currículo, evaluación, formación docente, recursos y políticas institucionales. Estas decisiones no pueden reducirse siempre a la autoridad individual del director.

Raza et al. (2025) muestran que la gobernanza compartida comprende diferentes actores, principios, procesos y modelos de participación en la educación superior.

El liderazgo distribuido complementa esta perspectiva al considerar que las funciones de liderazgo pueden desarrollarse entre múltiples actores. Madan (2025) encuentra evidencia de que las estructuras que favorecen el empoderamiento y la participación en la toma de decisiones pueden contribuir al liderazgo distribuido.

La articulación de ambos conceptos permite formular una distinción: la gobernanza compartida establece las condiciones de participación; el liderazgo distribuido permite que la capacidad de liderazgo se despliegue entre diferentes actores.

Para el docente-director, esto significa pasar de una función centrada en resolver problemas a una función centrada en crear capacidad institucional para resolver problemas.

Si cada innovación depende de una persona, su continuidad estará vinculada a la permanencia de esa persona. Si la innovación se transforma en aprendizaje colectivo y se integra a procesos institucionales, aumenta su posibilidad de permanencia.

4.5 El liderazgo de servicio como dimensión relacional

La institucionalización de la innovación también depende de las personas que deben implementarla. Hossain et al. (2026) identificaron, en su revisión sistemática, relaciones positivas entre liderazgo de servicio y compromiso, satisfacción laboral, empoderamiento psicológico y comportamiento de ciudadanía organizacional.

Aboramadan et al. (2020) encontraron relaciones entre liderazgo de servicio, compromiso afectivo y compromiso laboral entre académicos de educación superior, con un papel mediador de la satisfacción laboral.

Estos hallazgos sugieren que la dimensión humana del liderazgo no es secundaria frente a la innovación. Un equipo que percibe apoyo, confianza y oportunidades de desarrollo puede presentar mejores condiciones para participar en procesos de cambio.

Sin embargo, el liderazgo de servicio no debe confundirse con ausencia de dirección. Su contribución dentro del modelo integrador consiste en proporcionar una orientación relacional que complemente la capacidad estratégica y adaptativa.

4.6 Identidad y legitimidad del liderazgo

La transición del docente hacia funciones directivas implica una modificación de la identidad profesional. El académico que anteriormente era evaluado principalmente por su desempeño docente, investigativo o disciplinar pasa a ser responsable también de procesos colectivos, resultados institucionales y decisiones que afectan a sus propios colegas.

El estudio de Gou y Shen (2026) analiza la identidad de liderazgo de directores de departamento y su relación con el desarrollo del profesorado. Sus resultados sugieren que la forma en que los directores internalizan su papel como líderes puede relacionarse con el empoderamiento psicológico y el bienestar de los docentes.

Esta evidencia permite complementar el argumento desarrollado anteriormente: la posición estructural del docente-director no es suficiente. También resulta necesario que el académico construya una identidad de liderazgo compatible con la responsabilidad institucional que ha asumido.

Por ello, los programas de desarrollo de liderazgo deberían contemplar no solo competencias administrativas, sino también reflexión sobre el rol, aprendizaje experiencial, acompañamiento y desarrollo de capacidades colectivas. Esta orientación coincide con la literatura sobre desarrollo del liderazgo en educación superior (Dopson et al., 2019; Dinh et al., 2023).

4.7 Síntesis integradora: hacia un modelo de liderazgo docente-directivo

La integración de los hallazgos permite proponer un modelo conceptual en el que cuatro dimensiones cumplen funciones complementarias.

Liderazgo adaptativo e innovador: responde a la pregunta ¿cómo responder al cambio? y cumple la función de diagnosticar, experimentar, anticipar y gestionar la transformación.

Liderazgo académico intermedio: responde a la pregunta ¿dónde se articula el cambio? y cumple la función de conectar aula, carrera o facultad y gestión institucional.

Gobernanza compartida y liderazgo distribuido: responden a la pregunta ¿cómo se toman las decisiones? y cumplen la función de generar participación, corresponsabilidad y legitimidad.

Liderazgo de servicio: responde a la pregunta ¿cómo se movilizan las personas? y cumple la función de desarrollar, acompañar, empoderar y generar confianza.

La propuesta no debe interpretarse como un modelo causal probado empíricamente por este estudio. Se trata de una síntesis conceptual derivada de la convergencia de diferentes cuerpos de literatura.

Su principal aporte consiste en mostrar que los enfoques analizados no necesariamente compiten entre sí. El liderazgo adaptativo aporta la capacidad de responder a contextos complejos; el liderazgo académico intermedio aporta la posición organizacional desde la cual se articula el cambio; la gobernanza compartida y el liderazgo distribuido aportan los mecanismos de participación y distribución de la autoridad; y el liderazgo de servicio aporta la dimensión relacional necesaria para desarrollar las capacidades de quienes participan en el proceso.

De esta forma, puede plantearse la siguiente secuencia conceptual: innovación pedagógica → articulación académica → participación y gobernanza → desarrollo de capacidades → institucionalización de la innovación. El docente-director se encuentra particularmente bien situado para actuar como articulador de esta secuencia, aunque la literatura revisada no permite afirmar que dicha posición produzca automáticamente mejores resultados institucionales.

4.8 Implicaciones para la gestión académica

La síntesis permite identificar cuatro implicaciones prácticas. Primero, las instituciones deberían generar mecanismos para identificar experiencias innovadoras desarrolladas por los docentes, documentarlas, evaluarlas y compartir sus aprendizajes. El objetivo no sería estandarizar inmediatamente todas las prácticas, sino crear condiciones para distinguir aquellas experiencias que poseen potencial de transferencia.

Segundo, los directores y coordinadores de carreras necesitan claridad de funciones, autonomía suficiente, recursos y oportunidades de desarrollo profesional. La evidencia sintetizada por Maddock (2023) muestra la relevancia de estas condiciones para el desempeño de los líderes académicos intermedios.

Tercero, la innovación requiere espacio para experimentar, pero también infraestructura, orientación y recursos. La evidencia de Laufer et al. (2025) muestra que delegar la innovación sin apoyo puede producir efectos contraproducentes.

Cuarto, los programas de liderazgo no deberían limitarse a enseñar procedimientos administrativos. Deben favorecer la construcción de competencias individuales y colectivas, la reflexión sobre el rol y la capacidad de trabajar colaborativamente (Dinh et al., 2023).

5 CONCLUSIONES

La presente revisión integrativa permitió analizar la relación entre liderazgo académico, innovación pedagógica, gobernanza y desarrollo docente en educación superior, prestando especial atención al papel de los líderes académicos intermedios y, dentro de esta categoría, a la figura del docente que simultáneamente desarrolla funciones docentes y de dirección académica.

La primera conclusión es que la innovación pedagógica y su institucionalización constituyen fenómenos relacionados, pero no equivalentes. La iniciativa individual del profesorado puede constituir el punto de partida de procesos innovadores, pero su sostenibilidad requiere condiciones institucionales de apoyo, coordinación, recursos y gobernanza.

La segunda conclusión es que el liderazgo académico intermedio representa un nivel estratégico para conectar la práctica educativa con la gestión institucional. Los directores y coordinadores de programas se encuentran en una posición que les permite conocer las necesidades del aula y, simultáneamente, participar en procesos de planificación, coordinación y toma de decisiones. Sin embargo, esta posición también está asociada con tensiones de rol, por lo que requiere claridad funcional, autonomía, recursos y desarrollo de capacidades.

La tercera conclusión es que el liderazgo adaptativo, el liderazgo distribuido y el liderazgo de servicio pueden interpretarse como dimensiones complementarias, y no necesariamente como estilos excluyentes. El liderazgo adaptativo contribuye a responder a contextos complejos; el liderazgo distribuido favorece la participación y movilización de capacidades; la gobernanza compartida proporciona mecanismos de participación y legitimidad; y el liderazgo de servicio enfatiza el desarrollo y bienestar de las personas.

La cuarta conclusión es que el docente-director puede constituirse en un articulador estratégico de la innovación, pero esta función no depende únicamente de sus características individuales. La posición organizacional debe estar acompañada por formación, autonomía, apoyo institucional y mecanismos de participación. Por tanto, sería inadecuado atribuir exclusivamente al director la responsabilidad de convertir las innovaciones docentes en políticas institucionales.

La principal contribución conceptual de esta revisión consiste en integrar cuerpos de literatura que con frecuencia son abordados de manera separada: liderazgo innovador, liderazgo académico intermedio, gobernanza compartida, liderazgo distribuido y liderazgo de servicio. Esta integración permite proponer una comprensión multidimensional del liderazgo docente-directivo como mecanismo potencial de conexión entre innovación pedagógica y gestión institucional.

No obstante, deben reconocerse algunas limitaciones. La revisión posee carácter integrativo y no sistemático; por tanto, no permite establecer estimaciones de efecto ni afirmar exhaustividad respecto de toda la producción científica disponible. Asimismo, la literatura identificada presenta heterogeneidad en términos de contextos nacionales, diseños metodológicos, niveles organizacionales y conceptualizaciones de liderazgo. Los resultados tampoco permiten establecer relaciones causales entre los enfoques de liderazgo analizados y la institucionalización de la innovación.

A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían estudiar empíricamente el papel de los directores y coordinadores de carreras como líderes académicos intermedios, especialmente mediante diseños longitudinales y comparativos. También sería pertinente analizar cómo la identidad de liderazgo, la autonomía, la participación del profesorado y las condiciones institucionales interactúan durante procesos concretos de innovación pedagógica y transformación digital.

En síntesis, la literatura revisada sugiere que la transformación educativa sostenible requiere algo más que docentes innovadores: requiere instituciones capaces de reconocer, conectar, apoyar y aprender de esas innovaciones. En este proceso, el docente-director puede ocupar una posición estratégica cuando su liderazgo articula capacidad adaptativa, participación distribuida y orientación al desarrollo de las personas.

Tabla 1 – Dimensiones integradoras del liderazgo docente-directivo

Dimensión	Pregunta central	Función principal
Liderazgo adaptativo e innovador	¿Cómo responder al cambio?	Diagnosticar, experimentar, anticipar y gestionar la transformación
Liderazgo académico intermedio	¿Dónde se articula el cambio?	Conectar aula, carrera/facultad y gestión institucional
Gobernanza compartida y liderazgo distribuido	¿Cómo se toman las decisiones?	Generar participación, corresponsabilidad y legitimidad
Liderazgo de servicio	¿Cómo se movilizan las personas?	Desarrollar, acompañar, empoderar y generar confianza

Fuente: Elaboración propia a partir de la síntesis integrativa de la literatura.

REFERENCIAS

- ABORAMADAN, Mohammed; ALMAMARI, Khawla; AL-ALAWI, Abeer; AL-MUSALLAMI, Abdulrahman. Servant leadership and academics outcomes in higher education: the role of job satisfaction. *International Journal of Organizational Analysis*, v. 29, n. 3, p. 539–554, 2021. DOI: 10.1108/ijoa-11-2019-1923.
- CORREA, Alicia; GLAS, Maria Gracia; OPARA, Jana. Females in higher education and leadership: insights from a multi-method approach. *Frontiers in Education*, v. 9, 1485395, 2025. DOI: 10.3389/educ.2024.1485395.
- DINH, Ngoc Bich Khuyen; ZHU, Chang; QI, Zhen; KONDAKCI, Yasar. Developing a comprehensive leadership development model in higher education context: a co-design approach. *Higher Education Quarterly*, v. 77, n. 4, p. 792–816, 2023. DOI: 10.1111/hequ.12433.
- DOPSON, Sue et al. Leadership development in higher education: a literature review and implications for programme redesign. *Higher Education Quarterly*, v. 73, n. 2, p. 218–234, 2019. DOI: 10.1111/hequ.12194.
- GOU, Jinan; SHEN, Yuzhao. The impact of department chair leadership identity on faculty thriving in comprehensive university reform: the cross-level moderating role of work arrangement flexibility. *Frontiers in Psychology*, v. 16, 1722813, 2026. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1722813.
- HOSSAIN, Md. Farhad; UDDIN, Md. Shawan; RANA, Md. Sohel; SIDDIQUE, Md. Nur-E-Alam. A systematic literature review of servant leadership in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, v. 13, n. 1, p. 1–28, 2026. DOI: 10.29333/ejecs/2562.
- KINNUNEN, Päivi; RIPATTI-TORNIAINEN, Leena; MICKWITZ, Åsa; HAARALA-MUHONEN, Anne. Bringing clarity to the leadership of teaching and learning in higher education: a systematic review. *Journal of Applied Research in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 265–280, 2024. DOI: 10.1108/jarhe-06-2022-0200.

- LAUFER, Melissa; DEACON, Bronwen; MENDE, Maricia Aline; SCHÄFER, Len Ole. Leading with trust: how university leaders can foster innovation with educational technology through organizational trust. *Innovative Higher Education*, v. 50, p. 303–327, 2025. DOI: 10.1007/s10755-024-09733-5.
- MADAN, Anishya Obhrai. Antecedents and consequences of distributed leadership in Indian higher education. *International Journal of Educational Management*, v. 39, n. 3, p. 689–708, 2025. DOI: 10.1108/ijem-03-2023-0116.
- MADDOCK, Louise Claire. Academic middle leaders, middle leading and middle leadership of university learning and teaching: a systematic review of the higher education literature. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 45, n. 4, p. 357–392, 2023. DOI: 10.1080/1360080X.2022.2160888.
- OBIED, Asem Shawqi. Innovative leadership in education (2020–2025): a systematic review of trends, competencies, and future directions. *Frontiers in Education*, v. 11, 1905926, 2026. DOI: 10.3389/feduc.2026.1905926.
- RAZA, Kashif et al. A systematic review of the conceptualization, interpretation, and implementation of shared governance in post-secondary contexts. *Studies in Higher Education*, v. 50, n. 8, p. 1591–1609, 2025. DOI: 10.1080/03075079.2024.2388274.
- VALENTINI, Arianna. Adopción y gobernanza de la IA en la educación superior de América Latina y el Caribe: resultados de una encuesta regional. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, v. 37, n. 2, p. 372–397, 2026. DOI: 10.54674/ess.v37i2.1278.
- WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.