

ANÁLISIS DE LA GESTIÓN ESTRATÉGICA E INNOVACIÓN EN CENTROS DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE PICHINCHA (2021–2023)

ANALYSIS OF STRATEGIC MANAGEMENT AND INNOVATION IN TEACHER TRAINING CENTERS IN PICHINCHA (2021–2023)

Recibido: 06/08/2025 - Aceptado: 15/12/2025

Edwin Fernando Cárdenas Cárdenas

Docente del Centro de Capacitación y Certificación Profesional EducaTics
Quito - Ecuador

Magíster en Administración de Empresas con mención en Gestión e
Innovación

Universidad Politécnica Salesiana

ednandoc@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1417-7870>

Como citar este artículo:

Cárdenas Cárdenas, E. F. (Julio - diciembre de 2026). Análisis de la Gestión Estratégica e Innovación en Centros de Capacitación Docente de Pichincha (2021–2023). *Visión Empresarial*, Vol. 16, Núm. 2. 78 – 104. <https://doi.org/10.32645/13906852.1465>



Resumen

Este artículo analiza la gestión estratégica, la innovación y la calidad en centros de formación docente de la provincia de Pichincha, Ecuador, entre los años 2021–2023. Bajo un enfoque metodológico mixto, se aplicó un cuestionario estructurado a 14 representantes de centros de formación legalmente constituidos, a la vez que se recopiló información sobre prácticas internas, percepciones institucionales y mecanismos de evaluación. Los resultados muestran cierto grado de avance en la adopción de modalidades digitales y esfuerzos puntuales por mejorar la calidad. Sin embargo, se verifica que tienen también amplias limitaciones en lo que concierne a estrategias, uso de indicadores de rendimiento y análisis institucional de innovación. La gestión presenta un carácter predominantemente operativo con escasa articulación estratégica y los mecanismos de calidad se implementan de forma fragmentada. Las percepciones institucionales respecto al compromiso y funcionamiento son favorables. A partir de los resultados recogidos se identificaron las oportunidades para el fortalecimiento institucional en orden a la formalización de procesos, aprendizaje organizacional, articulación con redes y políticas públicas. El estudio concluye que los centros de capacitación enfrentan el reto de profesionalizar su gestión, sistematizar su innovación y consolidar una cultura de calidad transversal que les permita responder sosteniblemente a las demandas del entorno educativo contemporáneo.

Palabras clave: Calidad educativa; centros de capacitación; formación docente; gestión estratégica; innovación organizacional.

Abstract

This article analyzes strategic management, innovation, and quality in teacher training centers in the province of Pichincha, Ecuador, between 2021–2023. Using a mixed-methods approach, a structured questionnaire was administered to 14 representatives of legally established training centers, while additional information was collected on internal practices, institutional perceptions, and evaluation mechanisms. The results show some progress in adopting digital modalities and isolated efforts to improve quality; however, there are also significant limitations concerning strategies, the use of performance indicators, and institutional innovation analysis. Management is predominantly operational in nature with little strategic coordination, and quality mechanisms are implemented in a fragmented manner. Institutional perceptions regarding commitment and functioning are generally positive. Based on the findings, opportunities were identified for institutional strengthening through process formalization, organizational learning, and articulation with networks and public policies. The study concludes that training centers face the challenge of professionalizing their management, systematizing their innovation and consolidating a transversal culture of quality that enables them to respond sustainably to the demands of the contemporary educational environment.

Keywords: Educational quality; organizational innovation; strategic management; teacher training; training centers.

Introducción

La educación continua se ha convertido en un componente crucial del concepto de desarrollo profesional debido al dramático cambio de la tecnología, la naturaleza del trabajo y los hábitos de vida en el siglo XXI. De forma análoga, los centros de capacitación se consideran los agentes de la transferencia de conocimientos, la adquisición de habilidades específicas y el desarrollo de competencias laborales. Además, en el campo educativo los docentes se enfrentan a requisitos más desafiantes de la pedagogía, la tecnología y el plan de estudios (UNESCO, 2015; OECD, 2018).

En el contexto de América Latina, la educación continua es un mecanismo promotor para fortalecer la calidad de la educación y cerrar la brecha entre los educadores urbanos, los rurales y los docentes experimentados. Por ejemplo, y según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2022), la capacitación docente demostró tener un impacto positivo no solo en los estudiantes, sino también en la retención del personal y en la innovación docente. Sin embargo, varios desafíos estructurales, como la falta de regulaciones, fragmentación y baja calidad, así como la coordinación inadecuada con las políticas nacionales, todavía limitan el impacto transformacional en el futuro.

En el caso de Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021) y su reglamento reconocen la importancia de la capacitación continua como requisito para el desarrollo profesional docente y la revalorización de la carrera educativa. Por su parte, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales han incidido en la promoción de la formación técnica y académica del magisterio, delegando parte de este proceso en centros de capacitación registrados, quienes deben cumplir con criterios de pertinencia, calidad y alineación a los perfiles requeridos (Ministerio de Educación, 2023).

La reciente política de capacitación docente, en el país, promueve la formación continua de docentes en servicio mediante programas de formación acreditados. Al ser la provincia de Pichincha principal centro urbano, académico y económico del país, es la que cuenta con más centros de capacitación y diversidad de actores educativos. Esta se muestra como la mejor oportunidad para estudiar en detalle las prácticas de gestión e innovación en instituciones que prestan servicios de formación a docentes activos o aspirantes al sistema público y privado. En este marco, el comportamiento organizacional, los modelos estratégicos adoptados y la gestión de mecanismos de mejora continua, adquieren una relevancia tanto para la gestión institucional, como para la formulación de políticas públicas y marcos regulatorios efectivos.

Desde una perspectiva organizacional, la gestión estratégica es una forma en que las empresas o instituciones alcancen y mantengan las ventajas competitivas en el mercado. Así, permite a las instituciones educativas identificar oportunidades, reducir amenazas, movilizar recursos y generar ventajas competitivas sostenibles (Barney y Hesterly, 2019). Por lo tanto, en el caso de los centros de capacitación, la gestión se expresa en la formulación de planes de desarrollo, la diversificación decidida de la autonomía de la institución, la fidelización de clientes empresariales, entre otros. Sin embargo, la literatura demuestra que muchos centros en América Latina trabajan en una estructura débil, lo que impone estructuras bastante informales de planificación, control y estructuras a corto plazo (Bryson, 2018; Hernández et al., 2023).

Por otro lado, la innovación en el contexto de la formación continua no se limita al uso de tecnologías educativas, sino que abarca el rediseño curricular, la diversificación metodológica, la integración de competencias transversales y la incorporación de modelos híbridos que combinan

presencialidad, virtualidad y evaluación basada en el desempeño (Sá y Serpa, 2020). La innovación organizacional implica también la transformación de la cultura institucional, la apertura al cambio, el liderazgo distribuido y la orientación al aprendizaje organizacional continuo (Tidd et al., 2005).

A pesar de los avances normativos y las experiencias positivas, aún existe escasa evidencia empírica sobre cómo los centros de capacitación docente en Ecuador implementan prácticas de gestión estratégica e innovación, lo cual motiva el presente estudio. La mayoría de los trabajos previos sobre formación docente se han centrado en los resultados de aprendizaje o en la calidad de los programas, pero no en los procesos internos de gestión y los modelos de innovación adoptados por los centros de capacitación.

En este artículo de investigación se describe el análisis del nivel de implementación de gestión estratégica e innovación en centros de formación docente en Pichincha para el período 2021–2023, realizado mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a 14 instituciones activas de la región. La finalidad de la investigación fue estudiar cómo los procesos internos de estas organizaciones, los servicios brindados y los programas de entrenamiento se evalúan y promueven la innovación. Para ello, se utilizaron diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas, tales como indicadores de cumplimiento, frecuencia de prácticas, percepciones institucionales y análisis temático de respuestas abiertas.

La pregunta de investigación que guía el estudio es: ¿En qué medida los centros de capacitación docente de Pichincha operaron bajo prácticas de gestión, estratégica e innovación en su operatividad en el bienio 2021-2023? Contestar a esta pregunta no solo servirá para caracterizar el estado del sector, sino que será vital para identificar casos exitosos, áreas grises y oportunidades de mejora susceptibles de replicabilidad, regulación o fortalecimiento a través de políticas y programas de financiamiento y acreditación. De esta manera, la presente investigación busca abonar la conversación basada en evidencia empírica en torno a la profesionalización de la oferta formativa en la formación docente en Ecuador, en línea con del concepto de calidad, justo y contextualizado de educación.

Marco teórico

La gestión estratégica en el contexto educativo

La gestión estratégica se convierte en el enfoque orientador de la sostenibilidad y competitividad de las organizaciones en un entorno en constante transformación. De hecho, aplicado al ámbito educativo, especialmente a centros de formación continua, posibilita a aquellos planificar acerca de la base de la información sobre su entorno, formular metas institucionales claras, asignar eficazmente sus recursos y supervisar los procesos de manera que puedan ser ajustados de ser necesario (David y David, 2017; Bryson, 2018).

Por otro lado, la teoría de recursos y capacidades (Barney y Hesterly, 2019) considera que las organizaciones que identifican y movilizan recursos internos, tales como talento humano, experiencia acumulada, reputación institucional o innovación pedagógica, pueden generar ventajas competitivas sostenibles. Esto es particularmente relevante a los centros de capacitación, cuya oferta educativa debe ser diferencial y atractiva para públicos diversos.

Uno de los modelos más influyentes en la gestión estratégica es el de las cinco fuerzas de Porter (1990), que permiten examinar la competitividad del entorno sectorial de las siguientes maneras: la amenaza de nuevos entrantes, el poder de negociación de los clientes, la rivalidad entre

competidores, la amenaza de productos sustitutivos y el poder de negociación de proveedores. Al aplicar este modelo al sector de educación no formal, se considera que los centros de capacitación tienen que realizar estrategias para distinguirse, fidelizar a su clientela institucional y someterse a una regulación cada vez más exigente.

Además, Kaplan y Norton (1996) presentaron el modelo del *Balanced Scorecard* que puede traducir la estrategia institucional en indicadores concretos en cuatro perspectivas: financiera, clientes, procesos internos y aprendizaje organizacional. Según Martínez y Cárdenas (2021) diversas investigaciones han adaptado esta herramienta al contexto educativo y han demostrado que su uso mejora el seguimiento de objetivos individual, la alineación entre áreas y la toma de decisiones basadas en datos.

En el contexto latinoamericano, investigaciones como Marquina y Mejía (2019) han documentado que muchos centros educativos funcionan con estructuras altamente dependientes del director o fundador individual, poca formalización de procesos, planificación estratégica débil y limitantes de medir eficazmente los resultados. Como se manifestó, esta gestión reactiva reduce la capacidad institucional de innovar, escalar y mantener la calidad de sus servicios.

Complementariamente, los enfoques contemporáneos de la gestión estratégica, como los propuestos por Hitt, Ireland y Hoskisson (2017), destacan que la competitividad organizacional depende de la capacidad de las instituciones para gestionar el cambio, aprovechar sus recursos intangibles y responder de manera ágil a las dinámicas del entorno. En el contexto de los centros de capacitación, estos principios resultan esenciales para fortalecer su sostenibilidad y adaptabilidad frente a la transformación educativa digital.

La innovación organizacional en la formación continua

La innovación organizacional, definida como la implementación de nuevas prácticas, procesos, estructuras o tecnologías, es fundamental para que los centros de capacitación puedan abordar los desafíos de la transformación educativa. Según la OCDE (2018), la innovación educativa no aborda simplemente los recursos digitales, sino que también menciona nuevas formas de organizar la enseñanza, administrar a los docentes, evaluar el aprendizaje y comunicarse con todo el sistema.

Según Tidd, Bessant y Pavitt (2005), se distinguen cuatro tipos de innovación: de producto, de proceso, de posición y de paradigma. En centros de capacitación, la primera implica nuevos cursos o programas abordados a nuevas demandas; la segunda puede ser digitalización de procedimientos, evaluación automática, uso de LMS, entre otros; la innovación en la posición puede ser la orientación a comunidades rurales o migrantes; finalmente, la innovación de paradigma que implica cambiar la concepción incluso del aprendizaje mismo.

La innovación no es espontánea: necesita una cultura organizativa que fomente el cambio, un liderazgo distribuido, incentivos para el personal, mecanismos de valoración y áreas de experimentación segura (Fullan, 2007). Alternativamente, las barreras más comunes a la innovación en la educación son la aversión al riesgo, la falta de tiempo, la falta de fondos y la presión de los resultados inmediatos (UNESCO, 2015).

En el caso de los ambientes de educación continua, autores como Sá y Serpa (2020) resaltan que la pandemia de COVID-19 forzó a la innovación, dado que los centros tuvieron que rediseñar su oferta, capacitar a sus maestros y adoptar plataformas tecnológicas. Aunque, al mismo tiempo, evidenció la brecha de infraestructura, habilidades digitales y sostenibilidad a largo plazo.

Calidad educativa y mejora continua

La calidad educativa ha sido objeto de múltiples definiciones. Harvey y Green (1993) proponen cinco concepciones de la calidad: como excelencia, como perfección, como adecuación al propósito, como valor por dinero y como transformación. En la formación continua, la calidad puede entenderse como la capacidad del curso de generar aprendizaje significativo, útil y contextualizado, en un entorno ético, participativo y profesional.

En Ecuador, los centros de capacitación deben alinearse a estándares propuestos por el Ministerio de Trabajo y la Secretaría Técnica del Sistema Nacional de Cualificaciones, los cuales contemplan elementos como la pertinencia de contenidos, la experiencia de los instructores, la duración y estructura de los programas, y la entrega de certificados válidos.

Por último, debido a que la mejora continua es uno de los principios del enfoque de calidad total (*Total Quality Management*, TQM), se infiere que esta implica la aplicación del ciclo PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar), la sistematización de la retroalimentación, auditorías internas y externas, y el ajuste de los procesos formativos de acuerdo con los resultados e indicadores. Según Garvin (1993), ser una organización que aprende implica sistematizar la experiencia, promover el intercambio de conocimiento y actuar basado en evidencia.

En un centro de capacitación, la mejora continua podría estar incorporada en la retroalimentación con los clientes, la calificación de los docentes, la salida del producto y la evaluación por parte de los alumnos respectivamente. Dichas prácticas, además de mejorar la satisfacción del cliente, atraen la lealtad de este, cruzan la cuestión de la reputación y la fidelización institucional (Gómez, 2017).

En la interpretación de los procesos de mejora, se consideraron también los postulados de Deming (1986) sobre la gestión de la calidad total (TQM), quien enfatiza que la mejora continua debe integrarse como una filosofía institucional y no limitarse a una serie de acciones correctivas. Este principio refuerza la idea de que la calidad en los centros de capacitación debe asumirse como un proceso sistemático y transversal que involucre tanto a directivos como a instructores.

Interrelación entre estrategia, calidad e innovación

La literatura reciente coincide en que la gestión estratégica, la innovación y la calidad no constituyen procesos desconectados, sino interdependientes. Una organización que pretenda innovar necesitará una dirección estratégica clara, indicadores para saber si lo que innovó tiene un impacto y un sistema de calidad que se asegure de que los cambios beneficiaron al usuario final (Serpa et al., 2020; Zhou, 2021).

En este sentido, diferentes modelos integradores han sido propuestos, como el modelo EFQM, que articula liderazgo, estrategia, personal social, alianzas, procesos y resultados en una espiral virtuosa y sostenible, o, por el contrario, el modelo de instituciones que aprenden, planteado por Senge (1990), que afirma la reflexión colectiva, el pensamiento sistémico y el aprendizaje organizacional como la única base real del cambio escolar.

Estudios, como el de Díaz y Ruiz (2021), aplicados en centros de formación técnica y profesional en Latinoamérica, han concluido que las instituciones más exitosas son las que logran

equilibrar la planificación estratégica con una innovación pedagógica y una gestión eficiente de los recursos.

En el caso ecuatoriano, investigaciones como la de Galárraga-Tobar et al. (2022) han demostrado que los centros que operan con planificación formal, alianzas interinstitucionales y mejora continua con enfoque en formación docente, son más sostenibles y reconocidos en su entorno.

En los últimos años, se ha observado un incremento en los estudios que examinan cómo la gestión educativa puede articular innovación y calidad en contextos cambiantes. Por ejemplo, un estudio reciente identificó que la administración escolar percibida como rígida es una barrera significativa para la innovación, mientras que el apoyo institucional y la habilitación de equipos interfuncionales facilitan la adopción de prácticas innovadoras (Challenges y Enablers, 2023).

A la par, investigaciones sobre gestión estratégica en educación superior señalan que las instituciones que logran posicionarse estratégicamente —mediante alianzas externas, internacionalización y adaptabilidad al entorno— obtienen mejores resultados en calidad académica y sostenibilidad institucional (Strategic management in higher education, 2024). Esto sugiere que los centros de capacitación también pueden beneficiarse si adoptan una visión estratégica proactiva, no solo reactiva.

Adicionalmente, estudios que combinan innovación y calidad organizacional muestran que la adopción de estrategias de innovación —por ejemplo, difusión tecnológica, reorganización de procesos— en conjunto con la gestión de calidad —como TQM (Total Quality Management)— tiene efectos positivos sobre el desempeño institucional. Por ejemplo, en instituciones de educación superior se ha observado que las dimensiones de TQM actúan como mediadoras entre innovación y resultados institucionales (Effects of Innovation, TQM and Internationalization, 2022).

En síntesis, la gestión estratégica, la innovación organizacional y la calidad educativa configuran un triángulo de interdependencia indispensable para los centros de formación continua. Una dirección estratégica bien definida facilita que la innovación no sea mero experimento aislado, sino parte de una hoja de ruta institucional; la innovación, a su vez, permite que los procesos y productos educativos respondan dinámicamente a las demandas del entorno; finalmente, el enfoque de calidad asegura que los cambios introducidos generen valor y sean sostenibles en el tiempo. Si alguno de estos elementos se desalineara —por ejemplo, una estrategia rígida sin espacio para innovación, o innovación sin mecanismos de aseguramiento de calidad— se corre el riesgo de generar disonancias institucionales que afectan la eficacia. Por lo tanto, una conceptualización integrada es esencial para comprender cómo se transforman y sostienen las instituciones de capacitación docente.

Para fortalecer el marco teórico desde una perspectiva aplicada al problema empírico de los Centros de Capacitación en Pichincha (2021–2023), conviene destacar lo siguiente:

- Desde la teoría de recursos y capacidades, la importancia de movilizar recursos internos (capital humano, experiencia, reputación) sigue vigente, pero estudios recientes indican que esas capacidades deben estar articuladas estratégicamente con mecanismos de innovación y calidad para generar verdaderas ventajas sostenibles (por ejemplo, integración de TQM con innovación).
- El modelo clásico de Porter y el Balanced Scorecard continúan siendo útiles, pero el entorno educativo de los últimos años —especialmente con la crisis del COVID-19

y la transformación digital acelerada— exige una revisión. Las “fuerzas” externas han cambiado rápidamente —por ejemplo, nuevas plataformas de educación en línea, competencias globales— y los indicadores deben incorporar dimensiones de adaptabilidad, resiliencia y aprendizaje institucional.

- Aunque muchos centros educativos tienen estructuras centradas en líderes o fundadores individuales —fenómeno constatado en América Latina—, investigaciones recientes sugieren que esa concentración puede obstaculizar la innovación y la mejora continua. Es decir, genera dependencia personal y poca institucionalización.
- Desde la mirada crítica, se puede cuestionar que muchos marcos teóricos siguen abordando la “innovación” como si fuera un complemento tecnocrático, sin cuestionar los factores de poder, cultura organizacional, resistencia y desigualdades internas (por ejemplo, diferencias de competencias digitales entre docentes). En los centros de capacitación, estas anomalías pueden ser más agudas.

Metodología

Enfoque de investigación

El presente estudio adopta un enfoque mixto, enmarcado en un diseño no experimental, transversal y descriptivo-exploratorio. Esta elección metodológica se justifica por el interés de caracterizar las prácticas actuales de gestión estratégica, innovación y calidad en los centros de formación de docentes, sin pretender establecer relaciones causales ni manipular variables independientes.

Desde un paradigma pragmático, el enfoque cuantitativo se orienta a medir la frecuencia y distribución de prácticas organizacionales y percepciones institucionales sobre su desempeño. El componente cualitativo, en cambio, permite interpretar los significados subyacentes en las respuestas y explorar la lógica interna de las decisiones organizacionales desde la perspectiva de los actores.

La aproximación se considera exploratoria, dado que el tema ha sido escasamente abordado en el contexto ecuatoriano, especialmente desde una mirada sistemática que articule gestión, calidad e innovación. Por esta razón, el estudio se guía por preguntas y objetivos descriptivos, más que por hipótesis formales, con el propósito de generar una base de conocimiento para investigaciones posteriores.

Población y muestra

La población objetivo comprende los centros de capacitación docente constituidos mediante actos normativos legales y en funcionamiento en la jurisdicción de la provincia de Pichincha, Ecuador.

A pesar de que son diversos en términos de tamaño, forma jurídica y funcionamiento, todos estos centros desarrollan programas formales de educación continua que pueden ser de carácter presencial, virtual, así como de modalidad dual o combinada entre ambas. Galárraga-Tobar et al. (2022) describen que la proliferación de los centros de capacitación docente son una respuesta a la actualización del magisterio por parte del sector educativo: cada uno de los centros es, de cierta forma, organizativamente heterogéneo, lo que justifica su diferenciación. Al no contar con un censo actualizado y con restricciones para acceder a información sistematizada del universo de instituciones activas, se optó por una muestra no probabilística por conveniencia. Se definieron como sujetos de estudio aquellos que cumplían los siguientes criterios:

- Legalidad y registro vigente como centro de capacitación
- Trayectoria de al menos un año de operación
- Oferta de programas dirigidos a docentes
- Presencia activa en plataformas digitales

Bajo estos criterios, se seleccionaron 20 centros a los que se envió la invitación al estudio, de los cuales 14 respondieron de manera completa y válida, lo que representa una tasa de respuesta del 70%.

Tabla 1

Número y nombre de las empresas encuestadas

No.	Nombre de la institución
1	Instituto de Especialidades Técnicas
2	Educatics
3	Instituto de Neurociencias Cognitivo y Afectividad Feedback
4	Educación Continua y Profesional Krece Cia. Ltda.
5	Cedecon EC
6	Capacitación Global Capaglob S.A.
7	Liderazgo Capacitación y Eventos
8	Instituto Superior Tecnológico Tecnoecuatoriano
9	Centro de Gestión Académica
10	Fundación Corfore
11	Formación Continua Poliestudios Forpolinet S.A.
12	Instituto Tecnológico Superior Universitario Sucre
13	Smart Class
14	Sitiocapa Academy SAS

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Instrumento de recolección de datos

Como instrumento fundamental de recolección de la información, se utilizó un cuestionario estructurado de 30 preguntas, sustentado en la revisión documental y bibliográfica orientadas a

los modelos de gestión, los estándares de calidad y la innovación, aplicable a los contextos de la educación continua. La validez de contenido fue revisada mediante juicio académico y técnico por parte de la tutora del trabajo, enfocándose en coherencia interna, pertinencia y claridad. Reconociendo que una única persona validadora puede resultar insuficiente, se prevé realizar una prueba piloto con un pequeño grupo de directivos/gestores (entre 3 y 5 participantes) para ajustar redacción, tiempos y consistencia de las escalas, y, de ser pertinente, estimar consistencia interna (alfa de Cronbach) en los bloques tipo Likert.

El cuestionario fue dividido en seis bloques temáticos:

9. **Datos generales:** cargo, antigüedad, número de trabajadores, tamaño organizacional.
10. **Servicios y población objetivo:** modalidades de capacitación, tipo de cursos dirigidos a docentes.
11. **Gestión de calidad:** existencia de políticas formales, procesos de evaluación, uso de normas.
12. **Indicadores y control:** medición de resultados, satisfacción, aplicabilidad, ROI.
13. **Innovación y mejora continua:** frecuencia de actualización, revisión de tendencias, costos de no calidad.
14. **Percepciones institucionales:** eficiencia, cultura organizacional, funcionamiento por año.

El instrumento combinó preguntas cerradas (opción única y múltiple), ítems tipo Likert y preguntas abiertas.

Para frecuencia, se utilizó una escala de Likert de 5 puntos: 1 = Nunca; 2 = Rara vez; 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5 = Siempre.

Para acuerdo, la escala fue: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo.

La aplicación se realizó en línea (p. ej., mediante plataforma tipo SurveyMonkey), lo que facilitó la estandarización del levantamiento, la integridad de los registros y la exportación posterior para el análisis.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó los días 13 y 14 de mayo de 2025, mediante un cuestionario en línea remitido por correo institucional a los representantes de los centros seleccionados. A cada potencial participante se le envió una carta de presentación del estudio, el consentimiento informado y el enlace al formulario. Se garantizó confidencialidad, uso exclusivamente académico de los datos y un canal de soporte para consultas durante la aplicación.

Ventana de levantamiento y justificación.

El formulario permaneció abierto durante 48 horas. Aunque el periodo pueda parecer breve, se justifica por la rápida respuesta de las instituciones contactadas (pre-acordada por correo) y por el hecho de que el universo objetivo era acotado, lo que permitió completar la muestra planeada dentro de ese lapso.

Software y gestión de datos.

Tras el cierre, las respuestas fueron exportadas a Microsoft Excel 365 para depuración inicial (verificación de completitud, detección de valores atípicos y consistencia de saltos lógicos) y posteriormente analizadas en R (versión 4.x) para los cálculos de estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias ponderadas y estimaciones puntuales). Se generaron gráficos y tablas reproducibles a partir de scripts documentados.

Las respuestas abiertas se sometieron a análisis temático siguiendo lineamientos de Braun y Clarke (2006):

- Familiarización con los datos (lecturas sucesivas).
- Codificación abierta manual (asignación de etiquetas a unidades de significado).
- Agrupación de códigos en categorías emergentes (p. ej., cultura organizacional, barreras a la innovación, mecanismos informales de mejora).
- Revisión y depuración de categorías (coherencia interna/externa).
- Definición de temas finales para la interpretación.

Para fortalecer la fiabilidad, se mantuvo un registro de decisiones y se efectuó una revisión académica externa de la matriz de códigos y los temas resultantes.

Técnicas de análisis

En los datos cuantitativos, se utilizaron herramientas de estadística descriptiva, tales como frecuencias absolutas y porcentuales, promedios ponderados y algunos gráficos comparativos. Con ello, se resumió la información y se identificaron patrones generales de comportamiento entre los centros participantes (Hernández et. al. 2020). Para los datos cualitativos, el tratamiento se basó en análisis temático a partir de categorías derivadas de las respuestas abiertas y contrastadas luego con la literatura. Este ejercicio permitió dar más contexto y profundidad a los hallazgos empíricos, especialmente en tres aspectos señalados por la investigación previa: cultura organizacional, barreras a la innovación y mecanismos informales de mejora (Braun y Clarke, 2006). Finalmente, se trabajó con una lógica de triangulación, articulando lo encontrado en las fuentes bibliográficas, el marco teórico y las experiencias reportadas por los actores. Este cruce de miradas contribuyó a fortalecer la validez interna del estudio y a reducir sesgos interpretativos (Denzin, 1978; Flick, 2007).

Resultados

Con base en las 14 encuestas válidas recopiladas en mayo de 2025, se presenta a continuación un análisis integral de los principales hallazgos estructurados en cinco ejes: características institucionales, prácticas de gestión de calidad, innovación y mejora continua, uso de indicadores y percepciones institucionales. Los resultados permiten contrastar el estado actual de los centros de capacitación con los estándares teóricos y normativos descritos en el marco conceptual, cumpliendo así el objetivo general del estudio.

Características institucionales

La mayoría de los centros encuestados se identifican como microempresas (57,1%), seguidas por pequeñas empresas (35,7%) y medianas empresas (7,1%). Esto refleja una estructura organizacional limitada en recursos, pero con flexibilidad operativa. En cuanto al número de trabajadores, las cifras

varían significativamente, desde 3 hasta 200 empleados, lo que denota una alta heterogeneidad institucional.

Tabla 2

Clasificación del tamaño de empresa de los centros participantes

Tamaño de empresa	Número de centros	Porcentaje
Microempresa	8	57,14%
Pequeña empresa	5	35,71%
Mediana empresa	1	7,14%

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Tabla 3

Distribución de los centros según número de trabajadores

Número de trabajadores	Número de centros
1 a 10	6
11 a 50	4
51 a 150	2
Más de 150	2

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

La antigüedad del personal encuestado en su cargo varía entre 1 y 15 años, y los cargos ocupados incluyen gerencia general (50%), coordinación académica (35,7%) y rectorado o dirección ejecutiva (14,2%).

Tabla 4

Antigüedad en el cargo de los informantes

Rango de años	Número de personas
1 año	3
3 a 5 años	5

Rango de años	Número de personas
6 a 10 años	1
11 a 15 años	2
Más de 15 años	3

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Tabla 5
Cargos ocupados por los informantes

Cargo	Número de personas
Gerente General	7
Coordinador Académico	5
Rector / director ejecutivo	2

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

En términos de modalidades, el 50% de los centros ofrece capacitación virtual, el 42,8% híbrida y solo un 7,1% sigue manteniendo programas presenciales. Esta tendencia confirma la digitalización del sector tras la pandemia, coincidiendo con reportes internacionales (UNESCO, 2015). El 64,2% opera bajo un modelo de capacitación continua, mientras que el resto ofrece programas periódicos, por pedido o bajo demanda.

Tabla 6
Modalidad de capacitación ofrecida por los centros

Modalidad	Número de centros	Porcentaje
Virtual	7	50.00%
Híbrida	6	42.86%
Presencial	1	7.14%

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Estos resultados evidencian la consolidación del modelo virtual como tendencia dominante, impulsada por la transición tecnológica postpandemia.

Tabla 7
Modelos de entrega de la capacitación

Modelo de entrega	Número de centros	Porcentaje
Capacitación continua	9	64.29%
Capacitación periódica	3	21.43%
Por pedido o a demanda	2	14.29%

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Respecto a la población objetivo, todos los centros ofrecen programas dirigidos a docentes. Las temáticas más comunes son estrategias pedagógicas, TIC aplicadas a la enseñanza, redacción académica, planificación curricular, educación inclusiva y normativa educativa.

Tabla 8
Cursos más frecuentes dirigidos a docentes

Tipo de curso dirigido a docentes	Número de menciones (aproximado)
Estrategias pedagógicas / didácticas	7
TICS aplicados a la educación	5
Redacción académica / Normas APA	3
Planificación curricular / Evaluación	3
Educación inclusiva / Necesidades educativas especiales	3
Trastornos del lenguaje / DECE / Psicopedagogía	3

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Prácticas de gestión de la calidad

Al consultar por el nivel de cumplimiento de prácticas de calidad, los centros muestran avances importantes en algunas áreas, pero debilidades estructurales en otras:

- Las prácticas más consolidadas son la evaluación final de los cursos y la evaluación continua del proceso de formación, con promedios ponderados superiores a 4/5.

- Las auditorías internas, la autoevaluación de instructores y las evaluaciones externas son menos frecuentes o se realizan de forma parcial, con promedios entre 3,0 y 3,4 sobre 5.

Tabla 9

Nivel de cumplimiento de calidad en los cursos

Actividad	Promedio
Evaluación continua del proceso de capacitación	4.38
Evaluación final de resultados del curso	4.54
Autoevaluación de los instructores	3.77
Auditorías internas	3.31
Evaluación externa	3.00

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

En conjunto, se requiere formalizar procesos (políticas, auditorías y seguimiento docente) para cerrar brechas entre intención y práctica.

En materia de certificaciones, entre los principales criterios utilizados destacan normas nacionales o internacionales, manuales internos y casos sin certificación formal.

Tabla 10

Tipo de certificaciones de calidad reportadas por los centros

Tipo de certificación	Número de menciones
Normas ISO (ISO 21001, ISO 9001)	3
Normas INEN / SENCE / nacionales	4
Certificación propia / manual interno	3
No tiene certificación formal	4

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

En cuanto al proceso de selección y evaluación de instructores, el 71,4% cuenta con un procedimiento documentado. Entre los principales criterios utilizados destacan: revisión de la hoja de vida, verificación de títulos en Senescyt, experiencia docente, certificaciones pedagógicas, clases demostrativas y encuestas de satisfacción. Estos resultados evidencian una aplicación parcial

y fragmentada de las herramientas de gestión de calidad propuestas por modelos como ISO 21001 o el ciclo PHVA, confirmando hallazgos similares en estudios regionales (Díaz y Ruiz, 2021).

Innovación y mejora continua

En el ámbito de la innovación, los centros reportan prácticas positivas, aunque carecen de sistematicidad en su aplicación. El 71,4% actualiza sus materiales y recursos con frecuencia trimestral o mensual. Sin embargo, un 21,4% señala que no lo hace regularmente y el 7,1% solo lo hace anualmente.

Tabla 11

Frecuencia de actualización de cursos y recursos didácticos

Frecuencia de actualización	Número de centros
Mensual	4
Trimestral	3
Semestral	3
Anual	1
No regularmente	3

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Respecto a la revisión de tendencias del mercado, el 28,5% lo hace de forma mensual, el 35,7% de forma trimestral o semestral, y el 7,1% no realiza esta revisión en absoluto. Esta falta de vigilancia estratégica limita la capacidad de anticipación e innovación, tal como advierten Fullan (2007) y Tidd et al. (2005).

Tabla 12

Frecuencia de revisión de tendencias del mercado

Frecuencia	Número de centros
Mensual	4
Trimestral	3
Semestral	2
Anual	1

Frecuencia	Número de centros
No tiene un proceso establecido	4

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Al explorar los costos de no calidad, los encuestados identifican impactos en varias dimensiones:

- El 61,5% reporta costos por cancelaciones o reprogramaciones; el 38,4% ha incurrido en evaluaciones adicionales, reentrenamiento o devoluciones a clientes.
- El 46,1% señala correcciones en diseño de cursos, mantenimiento de plataformas o sustitución de instructores.

La mayoría estima que estos costos representan entre el 10% y el 30% de su ingreso anual, lo que evidencia la necesidad de controles y sistemas de mejora continua más estructurados.

Tabla 13
Costos de no calidad en la capacitación

Factor identificado	Número de menciones
Reprogramación de cursos	6
Devoluciones a clientes	4
Cambios de facilitadores o instructores	5
Rediseño de cursos ya programados	6
Evaluaciones repetidas	3
Correcciones en plataformas/materiales	4

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Uso de indicadores de desempeño

Una de las principales debilidades detectadas es la escasa implementación de indicadores de calidad:

- Solo el 35,7% de los centros reporta tener indicadores para medir la satisfacción del participante.
- Menos del 30% mide la tasa de finalización, la aplicabilidad del conocimiento o la mejora de habilidades.

- El indicador más utilizado es el retorno de inversión (ROI), implementado por el 64,2% de las instituciones.

Estos resultados confirman que la mayoría de los centros operan sin una cultura de monitoreo basada en datos. Esta carencia limita la capacidad de tomar decisiones estratégicas, evaluar la efectividad de los programas y comunicar resultados a aliados o reguladores. Estudios como los de Martínez y Cárdenas (2021) resaltan la importancia de integrar el Balanced Scorecard como herramienta de gestión educativa para subsanar estas brechas.

Tabla 14

Indicadores de desempeño de los cursos

Indicador	Porcentaje de uso
Retorno de inversión (ROI)	64.29%
Satisfacción del participante	35.71%
Tasa de finalización del curso	28.57%
Aplicabilidad del conocimiento	28.57%
Mejora de habilidades o competencias	21.43%
Evaluación comparativa entre cursos o cohortes	14.29%

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Percepciones institucionales

En cuanto a la autoevaluación institucional, los representantes califican de forma positiva varios aspectos:

- El compromiso de la alta dirección con la calidad obtuvo un promedio de 81/100.
- El nivel de eficiencia en la gestión de recursos fue considerado eficiente o muy eficiente por el 68% de los encuestados.
- La existencia de una cultura de calidad fue reconocida por el 61,5% de los centros.
- El impacto positivo de la mejora continua fue afirmado por el 92,8% de las instituciones.

Tabla 15

Nivel de eficiencia en la gestión de cursos

Nivel percibido	Número de centros
Muy eficiente	5
Eficiente	4
Medianamente eficiente	4
Poco eficiente	1
Nada eficiente	0

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Tabla 16

Cultura institucional orientada a la calidad

Respuesta	Número de centros
Sí	8
Parcialmente	5
No	1

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Tabla 17

Impacto de la mejora continua

Respuesta	Número de centros
Sí	13
No	1

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Asimismo, se observó una evolución favorable en la percepción del desempeño institucional año tras año:

- En 2021, el 38,4% consideraba que su funcionamiento fue “mucho peor” que el año anterior.
- En 2022, esta percepción bajó al 30,7%.
- En 2023, el 76,9% reportó que su funcionamiento fue “mejor” o “mucho mejor” que en 2022.

Estas percepciones, aunque subjetivas, reflejan una mayor autovaloración institucional, posiblemente vinculada a los procesos de transformación digital y ajustes curriculares acelerados en la postpandemia.

Tabla 18

Funcionamiento del centro de capacitación respecto a años pasados

Comparación interanual	Número de centros
Mucho mejor	4
Mejor	7
Igual	2
Peor	1

Nota. Datos de la encuesta a centros de capacitación docente en Pichincha, mayo de 2025.

Discusión

Los resultados del presente trabajo de investigación brindan información valiosa para analizar la realidad actual de la gestión estratégica, la calidad institucional y la innovación en la formación docente en los centros de la provincia de Pichincha. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica sobre un actor clave en el sistema de formación continua, aunque aún poco abordado por la literatura académica nacional. A partir de los datos obtenidos, es posible delinear tipologías de comportamiento organizacional, contrastar resultados con investigaciones previas y extraer lecciones relevantes para el mejoramiento institucional y la formulación de políticas públicas.

Gestión estratégica: avances informales y carencia de planificación estructurada

Uno de los hallazgos más notables se refiere a la baja implementación de herramientas sistemáticas de gestión estratégica, tales como planes institucionales, matrices de indicadores, análisis del entorno o balances integrales. Muchos centros parecen operar sin estructuras de planificación consolidadas y, por ende, bajo una lógica de gestión de carácter reactivo. Este comportamiento se asemeja a lo que Marquina y Mejía (2019) describen en instituciones educativas de Bolivia y Perú, donde predomina una cultura de planificación débil y una escasa orientación hacia los resultados.

La falta de planificación estratégica limita la capacidad institucional de anticiparse a tendencias, diversificar productos y servicios, acceder a fuentes de financiamiento competitivo y cumplir con estándares de acreditación. En el contexto ecuatoriano, la ausencia de articulación

con políticas nacionales —como la Agenda Educativa Digital o la Red de Formación Continua del Ministerio de Educación— podría amenazar el reconocimiento y sostenibilidad de estos centros a mediano y largo plazo.

De igual forma, algunos centros han logrado avances parciales al adaptar buenas prácticas derivadas del liderazgo individual de sus directores o de la cooperación con instituciones estatales y privadas. Sin embargo, este tipo de gestión basada principalmente en el capital humano y las relaciones externas, resulta funcional solo en el corto plazo, dado que la dependencia del liderazgo personal incrementa la vulnerabilidad institucional ante cambios administrativos. Como afirman Mintzberg et al. (2005), una estrategia sostenible no puede depender exclusivamente de la intuición del líder, sino que debe emerger de una cultura organizacional sólida, capaz de aprender, adaptarse y evolucionar.

Cultura de calidad: cumplimiento parcial y fragmentado

En el campo de la gestión de la calidad, los resultados muestran avances parciales. Si bien prácticas como la evaluación final de los cursos o la medición de la satisfacción del participante tienen presencia considerable, otras más estructurales —como las auditorías internas, la existencia de una política formal de calidad o la evaluación del cuerpo docente— son poco frecuentes o inexistentes.

Por tanto, este cumplimiento desigual sugiere la aplicación de un enfoque funcional de la calidad, centrado en el cumplimiento de requerimientos mínimos o la resolución de quejas, antes que en una adopción integral y transformadora. Como sostienen Harvey y Green (1993), la calidad entendida como transformación implica un nivel de compromiso institucional que aún no se ha consolidado plenamente en estas unidades.

Asimismo, se observa que la mayoría de los encuestados asocia la calidad únicamente con la satisfacción del cliente o la actualización de contenidos. Si bien este enfoque no es incorrecto, omite dimensiones clave como la pertinencia, la equidad y la profundidad del aprendizaje. Esta concepción restringida podría estar influenciada por la lógica de mercado, en la que la supervivencia institucional depende más de la fidelización que de la innovación pedagógica (Sá y Serpa, 2020).

De este modo, el escaso uso de indicadores limita la posibilidad de relacionar la calidad con el rendimiento efectivo. En contraste, investigaciones como las de Díaz y Ruiz (2021) evidencian que los centros que implementan sistemas de gestión basados en normas ISO o modelos EFQM no solo mejoran su eficiencia, sino que también fortalecen su sostenibilidad y atractivo institucional. De hecho, los lineamientos de la norma ISO 21001:2018 para organizaciones educativas establecen un marco de referencia útil para los centros de capacitación, al promover una gestión basada en procesos, liderazgo participativo y mejora continua. Según la International Organization for Standardization (2018), la aplicación de este estándar permite asegurar la pertinencia de los programas formativos, la satisfacción de los participantes y la sostenibilidad institucional a largo plazo.

Innovación: digitalización acelerada pero no estructural

Los datos muestran que los centros han incorporado nuevas tecnologías, recursos digitales y modalidades virtuales como respuesta a la pandemia y al crecimiento de la demanda en línea. No obstante, esta digitalización se percibe más como una respuesta táctica que como una estrategia de innovación sostenida. La innovación educativa requiere rediseñar procesos, metodologías y sistemas de evaluación, así como replantear las interacciones con los participantes. No se trata solo de

incorporar herramientas como Zoom o Moodle, sino de repensar el aprendizaje desde un enfoque activo, colaborativo y centrado en el estudiante (Fullan, 2007).

En este contexto, la ausencia de espacios de formación pedagógica, equipos de innovación o comités de evaluación de nuevas prácticas dificulta la consolidación de una cultura institucional verdaderamente innovadora. De igual forma, los hallazgos coinciden con Pont et al. (2008) al señalar que la innovación efectiva depende menos de la tecnología y más de las condiciones organizacionales, tales como la autonomía, el liderazgo distribuido, la evaluación continua, la participación docente y una financiación flexible. Sin estos factores, los cambios tenderán a ser superficiales y poco sostenibles.

Percepciones optimistas y necesidad de evidencia

Otro hallazgo relevante es la autopercepción optimista que los centros mantienen sobre su desempeño, eficiencia y compromiso con la calidad. Aunque estas percepciones pueden ser útiles como diagnóstico interno, carecen de respaldo empírico suficiente. La ausencia de mecanismos formales de monitoreo y evaluación dificulta medir el impacto real en los aprendizajes o en el retorno social de la inversión.

El riesgo de esta autocomplacencia es la desconexión con el entorno y la tendencia a repetir errores por falta de aprendizaje organizacional (Garvin, 1993). Este fenómeno también fue identificado por Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020), quienes demostraron que cerca del 80% de los directores de centros de formación en Colombia consideraban sus instituciones altamente innovadoras, aunque menos del 30% contaba con procesos sistemáticos de evaluación de innovaciones.

En el caso de Pichincha, esta contradicción podría explicarse por una competencia limitada, la falta de presión de los entes reguladores y una cultura institucional centrada más en la ejecución que en la evaluación.

Implicaciones para la política pública y la gestión institucional

Los resultados obtenidos permiten proponer recomendaciones concretas tanto para los centros de capacitación como para los organismos reguladores.

A nivel institucional, los centros deben:

- Pasar de una gestión operativa a una planificación estratégica basada en datos.
- Formalizar sus sistemas de calidad mediante políticas internas, indicadores y auditorías.
- Generar una cultura organizacional basada en el aprendizaje y la mejora continua.
- Fomentar la innovación más allá de la tecnología, articulando pedagogía, evaluación e inclusión.
- Capacitar a sus líderes y equipos en modelos de gestión, innovación y sostenibilidad.

Desde la perspectiva de política pública, resulta necesario:

- Establecer mecanismos de acreditación y evaluación externa para los centros de capacitación.

- Fomentar la articulación con universidades, ministerios y otras instituciones educativas.
- Crear un registro público con indicadores de desempeño y mejores prácticas.
- Financiar proyectos de mejora institucional y adopción de estándares internacionales.
- Promover redes de colaboración e innovación educativa entre los centros.

En este contexto, sería valioso que futuras investigaciones amplíen la muestra a otras provincias, incorporen análisis multivariados entre variables organizacionales y resultados o exploren el impacto real en los aprendizajes de los participantes.

En conclusión, esta investigación permitió realizar un análisis detallado de la gestión estratégica, la calidad institucional y las prácticas de innovación en los centros de capacitación docente de Pichincha (2021–2023). Los hallazgos reflejan avances significativos, aunque parciales, frente a los desafíos de la nueva normalidad postpandemia. Si bien los centros han logrado diversificar su oferta y adoptar mecanismos básicos de evaluación, la mayoría continúa operando bajo una planificación reactiva con una cultura institucional aún incipiente en términos de mejora continua.

Los centros de capacitación se muestran comprometidos con la calidad, la innovación y el crecimiento; sin embargo, persisten brechas notables en planificación estratégica, medición de impacto y profesionalización de la gestión. En suma, la discrepancia entre las percepciones institucionales y las implementaciones reales constituye uno de los principales desafíos identificados por este estudio y un punto de partida para futuras intervenciones académicas y de política educativa.

Conclusiones

El presente estudio, centrado en 14 centros de capacitación docente de la provincia de Pichincha, permitió analizar el nivel de desarrollo alcanzado en materia de gestión estratégica, calidad institucional e innovación organizacional durante el período 2021–2023. Los resultados deben interpretarse dentro de los límites de esta muestra y no pretenden representar de manera exhaustiva la realidad nacional. No obstante, aportan una visión diagnóstica representativa del sector en el contexto provincial y constituyen un punto de partida para futuras investigaciones comparativas a nivel nacional.

Gestión estratégica: necesidad de planificación estructurada

Los hallazgos confirman que la mayoría de los centros operan bajo una gestión de tipo reactiva con escasa planificación formal y sin herramientas sistemáticas de seguimiento. Aunque existen esfuerzos individuales por parte de ciertos directivos, la ausencia de planes estratégicos, matrices de indicadores y mecanismos de evaluación institucional limita la capacidad de anticiparse a los cambios del entorno.

En concordancia con los modelos de gestión estratégica de Bryson (2018) y David y David (2017), se recomienda avanzar hacia una planificación estratégica basada en datos que integre diagnóstico situacional, objetivos medibles y revisión periódica. Esta transición permitiría fortalecer la sostenibilidad y facilitar la alineación con políticas públicas como la Agenda Educativa Digital y la Red de Formación Continua del Ministerio de Educación.

Gestión de la calidad: priorizar la sistematización antes que la expansión tecnológica

En el eje de la calidad, se constata que las prácticas implementadas son parciales y fragmentadas. Si bien se realizan evaluaciones finales de cursos y encuestas de satisfacción, persiste la ausencia de políticas formales, auditorías internas y estándares documentados.

Esta situación refleja que la calidad es concebida más como una acción operativa que como una filosofía institucional integrada, contraria a los principios de modelos reconocidos como ISO 21001:2018 y EFQM que promueven una gestión por procesos, orientada a la mejora continua y al aprendizaje organizacional.

Por tanto, la prioridad más urgente para los centros de capacitación no es la digitalización, sino la sistematización de los procesos de calidad: crear manuales, indicadores de desempeño y protocolos de evaluación que garanticen coherencia y trazabilidad en la gestión educativa.

Innovación: de la digitalización reactiva a la transformación estructural

La innovación observada en los centros se asocia principalmente a la adopción tecnológica acelerada durante la pandemia. Sin embargo, esta respuesta fue más táctica que estratégica, sin una planificación institucional que asegure su sostenibilidad.

A la luz de los enfoques de Fullan (2007) y Tidd, Bessant y Pavitt (2005), la verdadera innovación implica rediseñar procesos, metodologías y sistemas de evaluación, no solo incorporar herramientas digitales. Los centros deben crear comités de innovación, espacios de experimentación pedagógica y mecanismos de evaluación del impacto formativo.

Solo al consolidar una cultura institucional de innovación —basada en liderazgo compartido, reflexión pedagógica y aprendizaje organizacional— será posible garantizar una transformación estructural más allá de la tecnología.

Liderazgo y aprendizaje organizacional: profesionalización como eje de sostenibilidad

El estudio también evidencia la necesidad urgente de profesionalizar la dirección institucional. El liderazgo basado exclusivamente en la experiencia o el compromiso personal resulta insuficiente en un entorno educativo competitivo y cambiante. Los directivos deben contar con formación en gestión educativa, evaluación, normativa y estrategia organizacional, en línea con los postulados de Senge (1990) sobre las organizaciones que aprenden.

Asimismo, el aprendizaje organizacional debe institucionalizarse mediante la sistematización de experiencias, evaluación crítica de prácticas y retroalimentación estructurada. Los centros que logren instaurar estos mecanismos tendrán mayores posibilidades de mantenerse sostenibles, adaptarse a la demanda del mercado y generar confianza en su entorno.

Implicaciones y proyección

El análisis cualitativo y cuantitativo muestra una correspondencia positiva entre las prácticas de calidad y el posicionamiento institucional. Centros que aplican evaluación docente, actualización

curricular y encuestas sistemáticas de satisfacción exhiben mayor retención de participantes y mejor reputación.

Desde la política pública, se recomienda que los organismos reguladores impulsen procesos de acreditación, asistencia técnica e incentivos económicos, además de promover redes interinstitucionales y comunidades de práctica para compartir experiencias exitosas.

En síntesis, este estudio aporta insumos sustantivos para replantear el modelo de gestión de los centros de formación docente en Ecuador, subrayando la urgencia de transitar de una lógica de supervivencia hacia una lógica de transformación. El fortalecimiento institucional dependerá de la capacidad de articular estrategia, calidad e innovación como ejes integradores del quehacer educativo y de consolidar una cultura de mejora continua, colaborativa y basada en la evidencia.

Referencias

- Barney, J., y Hesterly, W. (2019). *Administración estratégica y ventaja competitiva: Conceptos y casos* (6.ª ed.). Pearson Educación.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryson, J. (2018). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (5th ed.). Jossey-Bass.
- David, F., y David, F. (2017). *Strategic management: Concepts and cases* (16th ed.). Pearson.
- Deming, W. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Díaz, R., y Ruiz, L. (2021). Prácticas de calidad y sostenibilidad en centros de formación profesional en América Latina. *Revista de Estudios Organizacionales*, 27(4), 112–128.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Morata.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Galárraga-Tobar, S., Abad-Alvarado, G., Erazo-Flores, E., y Calderón-Quijije, E. (2022). Planificación estratégica para la mejora continua de la calidad educativa: Carrera Contaduría Pública Universidad de Guayaquil. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(6-1), 423–434. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1597>
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Gómez, J. R. (2017). Modelo de factores predictores de satisfacción estudiantil y lealtad institucional validado con estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 17(1), 22–37. <https://doi.org/10.37354/rie.2017.166>
- Harvey, L., y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2020). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hitt, M., Ireland, R., y Hoskisson, R. (2017). *Strategic management: Competitiveness and globalization* (12th ed.). Cengage Learning.
- International Organization for Standardization. (2018). ISO 21001:2018 – *Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use*. ISO. <https://www.iso.org/standard/66266.html>
- Kaplan, R., y Norton, D. (1996). *The balanced scorecard: Translating strategy into action*. Harvard Business School Press.

- Marquina, P., y Mejía, J. (2019). La gestión estratégica en instituciones educativas de Bolivia y Perú: Retos y aprendizajes. *Revista de Educación Comparada Latinoamericana*, 11(2), 45–67.
- Martínez, M., y Cárdenas, E. (2021). Adaptación del Balanced Scorecard en instituciones educativas: Un enfoque estratégico. *Revista Latinoamericana de Administración Educativa*, 9(1), 59–74.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., y Lampel, J. (2005). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management* (2nd ed.). Free Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Ríos-Cabrera, P., y Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–212. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2828>
- Sá, M. J., y Serpa, S. (2020). The COVID-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability*, 12(20), 8525. <https://doi.org/10.3390/su12208525>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Serpa, S., Sá, M. J., y Ferreira, C. M. (2020). Organizational learning culture in effective improvement of educational organizations. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 27(1), 47–68. <https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v27i01/47-68>
- Tidd, J., Bessant, J., y Pavitt, K. (2005). *Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change* (3rd ed.). John Wiley y Sons.
- Zhou, H. (2021). Research on the strategy of improving the effectiveness of the strategic planning of private colleges and universities. *International Journal of Frontiers in Sociology*, 3(15), 83–89. <https://doi.org/10.25236/IJFS.2021.031511>